

**TESIS DOCTORAL**  
**2020**

**Transformación de las conceptualizaciones de docentes.  
Aproximación sociocultural a un proceso de  
desarrollo profesional mediado**

**Elena Verdía Lleó**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**Dra. Olga Esteve Ruescas (UPF)**

**Dra. María Dolores Fernández Pérez (UNED)**

2020 Elena Verdía Lleó

Dirección:

Olga Esteve Ruescas

Universitat Pompeu Fabra, Barcelona

Codirección:

María Dolores Fernández Pérez

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Cuadro de cubiertas: *Viajes interiores*, de Luis Berrutti (2006)

Fotografía: Diego Castreño Salmerón

A mi mami a quien tanto debo...  
por todas las oportunidades que me ha dado.

A Nor...  
por su infinita paciencia y por su apoyo.



Documentar las tareas de conceptualización es relevante y revelador  
tanto para profesores como para investigadores.

Negueruela-Azarola, 2013, p. 60

No hay nada más práctico que una buena teoría.

Kurt Levin, 1951, p. 169



# Agradecimientos

---

El desarrollo de un proyecto de tesis doctoral es un proceso de investigación académica de larga duración, en el que se ven involucradas muchas personas y distintas instituciones que repercuten por su impacto, no solo en el propio trabajo de investigación, sino también en el desarrollo profesional y personal del investigador. Todas ellas forman parte del proceso y, por lo tanto, del producto final que no se habría llevado a cabo sin su mediación.

Deseo manifestar mi inmensa gratitud a la doctora Olga Esteve, de la Universidad Pompeu Fabra, y a la doctora María Dolores Fernández Pérez, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, por aceptar orientarme en la realización de este trabajo.

A la doctora Esteve debo agradecerle especialmente su generosidad por todo lo compartido, por su ingente trabajo para desarrollar nuevos modelos de formación que me han abierto las puertas a una nueva visión de la profesión y del mundo. Le agradezco que haya depositado en mí su confianza para impulsar e implementar nuevas formas de contribuir al desarrollo profesional de los docentes en el campo de las lenguas extranjeras en mi contexto profesional. Sin su orientación y su guía este trabajo, que trasciende ampliamente el presentado en la tesis, no habría sido posible. El entusiasmo y la energía que invierte en todos sus proyectos han supuesto un estímulo y un impulso para los míos.

A la doctora María Dolores Fernández Pérez he de agradecerle su enorme confianza en mi proyecto, su apoyo incondicional y su orientación, aunque me perdiera por los laberintos del conocimiento y por los míos personales. Siempre ha sido mi guía, tanto intelectual como emocional, mi hilo de Ariadna para reconducirme, y su mediación ha sido clave para guiarme a buen puerto.

Otra persona clave en este proceso intelectual ha sido el doctor Eduardo Negueruela-Azarola de la Universidad de Navarra, al que debo agradecer su generosidad al invitarme a investigar en la universidad, por compartir su sabiduría y por proporcionarme su orientación en momentos clave del proceso. Además, deseo mostrarle mi gratitud por darme la oportunidad de formar parte del proyecto de psicología sociocultural en España y por ponerme en contacto con el grupo de Pennsylvania, del que tanto he aprendido. Y agradezco especialmente al Dr. James Lantolf su amable atención y su dedicación para responder a mis dudas.

Así mismo, he de señalar mi agradecimiento a las instituciones que de una forma u otra son parte de este proyecto. A la Universidad Nacional de Educación a Distancia, a la Universidad Pompeu Fabra, a la Universidad de Navarra y a la Universidad de Harvard por haber puesto, todas ellas, a mi disposición sus instalaciones —especialmente sus bibliotecas y recursos en línea—, así como sus profesionales y por hacerme sentir parte de la comunidad científica.

Además, quiero mostrar mi agradecimiento al Instituto Cervantes, como organización, pero también a los directores académicos que me han apoyado en el desarrollo de este trabajo de investigación y especialmente al doctor Francisco Moreno Fernández por sus ánimos, recomendaciones y por su invitación a la Universidad de Harvard cuando empezaba a bucear en los datos.

En cuanto al trabajo de campo realizado en el Instituto Cervantes de Mánchester, quiero mostrar mi infinito agradecimiento a Iñaki Abad Leguina, director del centro, por haberme abierto las puertas, y a su jefe de estudios, Pablo Martínez Gila, por haber confiado en mi idea y haber dispuesto todo lo necesario para que todo fluyera con naturalidad. A los doce profesores que voluntariamente se embarcaron en este proyecto de desarrollo profesional mediado durante los 15 meses en los que recogí datos les debo mucho, y les agradezco el excelente trabajo que hicieron. En el centro, convirtieron lo difícil en sencillo y pudimos disfrutar de una experiencia de aprendizaje participativo y de desarrollo colaborativo inolvidable. Un agradecimiento especial a Candela por finalmente convertirse en el caso objeto de estudio.

De mi entorno profesional más cercano no puedo más que destacar las magníficas oportunidades que me han dado Conchi Rodrigo Somolinos y la doctora Marta Higuera García de compartir mis avances en la profundización de la teoría sociocultural. En las innumerables conversaciones sobre la aplicación a la formación de profesores de las ideas y de los conceptos clave de la teoría de Vygotski, hemos experimentado lo que es el *interpensamiento* (Mercer, 2001). Ellas me han acompañado en esta aventura y, con su apoyo, mi trabajo de investigación se ha expandido más allá de la tesis. En paralelo, juntas, gracias a su valentía, su entusiasmo y su deseo de explorar nuevos horizontes, hemos sabido sacarle partido a lo estudiado y aprovechar ese conocimiento en nuestro día a día en el Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes. Gracias Conchi, gracias Marta.

Otras personas clave en este proceso interpersonal e intelectual han sido las doctorandas que están o estaban desarrollando su trabajo en el mismo paradigma, tanto por las largas conversaciones conceptuales y de intercambio de visiones como por su apoyo emocional en el proceso. Especialmente, a Àngels Ferrer Rovira, por nuestra conexión en torno a la *regulación emocional*, y a Cristina Moreno Camacho por nuestro vínculo sobre la *mediación*. De estas interacciones he aprendido que la tesis no puede ser nunca un proceso en solitario.



Otro aspecto imprescindible para escribir fue la paz y la tranquilidad que encontré en Cercedilla. La doctora Rosana Acquaroni entendió mi necesidad de recogimiento en un entorno que favoreciera el proceso de redacción, y con la profesionalidad de María Santaella le dimos su aspecto final. Gozan también de todo mi agradecimiento.

Tampoco puedo olvidar a Marisa Tomico que me recomendó al que fue mi *coach* personal, el doctor Luis Ignacio Ballesteros Sánchez, por todas las herramientas que me proporcionó para avanzar en la tesis. Me apropié de todas ellas y tras un proceso de internalización me las llevo para la vida. Le estoy infinitamente agradecida por haber aceptado el reto de trabajar conmigo y por haberme dado la oportunidad de experimentar en primera persona el gran trabajo de mediación que hace.

Para terminar, pero no menos importante, quiero mostrar el agradecimiento a mis seres queridos por su paciencia y por el tiempo que les he robado para poder avanzar en semejante proyecto. A mi familia, a Remy, Inés y Selma, a mi primuchi Gabi, así como a todos mis amigos y compañeros de profesión por su comprensión y por sus ánimos.

De forma más especial, a mi querido Norberto por animarme, con entusiasmo, a embarcarme en el proyecto —sin saber dónde nos adentrábamos—, por su infinita paciencia, por su apoyo incondicional, sin fisuras, por llamarme amorosamente *doctora* sin serlo todavía, y por confiar en que era posible.

De manera todavía más especial, deseo mostrar mi gratitud a mi madre, Pepi, no solo por apoyarme en este proyecto sino por todo lo que he aprendido de ella, por enseñarme que lo que se desea se puede lograr con perseverancia y con trabajo. Por ser como es, amorosa, comprensiva y respetuosa. Mil gracias, mamá.

No quiero dejar de mencionar a mi padre, Aurelio, que, aunque se fue muy pronto, ha estado muy presente en todo el proceso de investigación. Siento que es parte del origen de mi deseo de aprender, de indagar, de observar y de experimentar. En mi infancia dejó sembrada una semilla al compartir con nosotros su gran curiosidad y hacernos partícipes de sus aficiones relacionadas con la naturaleza, los animales, la botánica, la cocina, el laboratorio fotográfico, la mecánica y el dibujo.

Todos sois parte de este trabajo, GRACIAS.



## Resumen y descriptores

La presente investigación se enmarca en un proyecto formativo en el que participa un grupo de dieciséis profesores de español como lengua extranjera en su propio entorno laboral. La investigadora/formadora ha llevado a cabo varias intervenciones formativas para recoger datos del proceso de desarrollo profesional de los docentes. El objetivo de la investigación es documentar el proceso de transformación de sus conceptualizaciones. La teoría sociocultural de Vygotski y sus seguidores sobre el desarrollo de la conciencia ha proporcionado la base epistemológica, conceptual y metodológica de dicha investigación.

Se presenta un estudio de caso, el de Candela, en el que el objeto de estudio lo constituye el proceso de transformación psicológica y emocognitiva de su base de orientación de la acción profesional (BOAP), que se ha analizado semiogenéticamente. El origen de ese proceso es una contradicción interna que interfiere en su actuación profesional.

Para rastrear el proceso de transformación de dicha contradicción a lo largo de las distintas intervenciones formativas, la investigadora/formadora se ha servido de distintos instrumentos: la conceptualización de la contradicción de la docente a través de su descripción, sus mapas mentales y sus verbalizaciones; el producto de varias actividades formativas en las que ha participado; una presentación de la profesora en una jornada formativa sobre su proceso de transformación y una entrevista final realizada por la investigadora/formadora.

Los resultados del análisis ponen de manifiesto: (a) la relevancia de la contradicción de la docente para poner en marcha procesos de desarrollo profesional; (b) la relevancia de crear espacios de conceptualización para transformar la base de orientación de la acción profesional asignando nuevos significados; (c) la relevancia de la toma de conciencia como parte del proceso de desarrollo profesional; (d) la relevancia de las emociones para el desarrollo profesional; (e) las implicaciones que tiene el sentido de agencia para la transformación de la acción profesional; y (f) la necesidad de ir más allá de una modificación de la BOAP para llegar a una acción profesional mediada y autorregulada.

Se completa la investigación con una definición del desarrollo profesional operativa que permite realizar propuestas prácticas. Estas orientaciones pueden ayudar a los formadores a mediar los procesos de transformación conceptual de los profesores y a realizar intervenciones formativas que estén mediadas por conceptos y orientadas al desarrollo psicológico.

**Descriptores:** desarrollo profesional de los docentes, desarrollo psicológico, reconceptualización, base de orientación de la actividad profesional, emocognición, consciencia, transformación, contradicción, intervención formativa medida por conceptos.



## Abstract and keywords

The present research is framed within a formative project in which a group of sixteen teachers of Spanish as a foreign language is studied in their normal working environment. The teacher educator/researcher in charge of the project has performed several formative interventions in order to collect data about the teachers' process of professional development. The aim of the research is to account for the transformation process of their conceptualizations.

Vygotsky's Sociocultural Theory of conscience development, as further developed by his successors, has provided the epistemological, conceptual and methodological basis for that research.

A case study of a specific teacher is presented. In it, Candela's psychological and emocognitive transformation process of her orienting basis of the professional action (OBPA) is studied with the help of a semiogenetic analysis. The origin of that process is an inner contradiction that interferes with her professional action.

In order to track the transformation process of this contradiction throughout the formative interventions, the researcher/teacher educator used different instruments: the conceptualization of the teacher's contradiction on the basis of her own description of it, her mind maps and her verbalizations; the product of several formative activities in which she took part; a presentation by the teacher in a formative workshop on her transformation process and a final interview by the researcher/teacher educator.

The results of the analysis evidence: (a) the relevance of the teacher's contradiction when it comes to bring about processes of professional development; (b) the relevance of creating conceptualization spaces for transforming the orienting basis of professional action with new meanings; (c) the relevance of awareness as an integral part of the process of professional development; (d) the relevance of emotions for professional development; (e) the implications that the sense of agency has for transforming professional action; and (f) the need to go beyond merely modifying the teachers' OBPA and to arrive, instead, at a mediated and regulated professional action.

The research closes with an operative definition of professional development that allows for practical proposals. These orientations can help teacher educators to mediate processes of teacher conceptual transformation and to carry out formative interventions that are concept-mediated and oriented at psychological development.

**Key words:** teacher professional development, psychological development, reconceptualization, orienting basis of professional action, emocognition, conscience, transformation, contradiction, concept-mediated formative intervention.



# ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	<b>I</b>
Resumen y descriptores	I
Abstract and keywords	III
Índice de figuras	XIII
Índice de tablas	XV
Abreviaturas	XVII
<b>INTRODUCCIÓN GENERAL</b>	<b>1</b>
1. Marco general en el que se contextualiza la investigación	1
1.1. Marco histórico, político y sociocultural	1
1.2. Interés profesional y personal	3
2. Identificación del problema y justificación de la necesidad de realizar la investigación	4
3. El propósito, los objetivos y las preguntas de la investigación	5
4. Área de estudio, tema, objeto de la tesis y unidad de análisis	5
5. El planteamiento de la investigación	6
6. Fundamentos teóricos de la psicología sociocultural	8
7. Descripción de la investigación	11
8. Recapitulación de los aspectos centrales de la tesis	13
9. Presentación de la estructura de la tesis	14
<b>PRIMERA PARTE. MARCO EPISTEMOLÓGICO Y CONCEPTUAL</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I. LA TEORÍA SOCIOCULTURAL Y EL DESARROLLO PSICOLÓGICO</b>	<b>19</b>
1. La teoría sociocultural (TSC) como base epistemológica	20
1.1. Los principios de la teoría sociocultural de Vygotski	22
1.2. La teoría de la actividad	27
1.3. Resumen de las aportaciones de la TSC al estudio del desarrollo profesional de los docentes	32
2. La visión de desarrollo psicológico desde la TSC	34
2.1. La naturaleza del desarrollo y los procesos psicológicos superiores	34
2.2. La mediación simbólica y las herramientas de mediación	39
2.3. El proceso de apropiación	45
2.4. El mecanismo de internalización	49
2.5. La formación del plano de la consciencia	52

2.6. Síntesis de una primera aproximación al desarrollo profesional del docente	55
3. Relación dialéctica entre cognición y emoción	58
3.1. El papel de las emociones	58
3.2. El significado subjetivo de la experiencia: el concepto de <i>perezhivanie</i>	60
3.3. La <i>perezhivanie</i> como unidad de análisis para la investigación del desarrollo	63
3.4. La regulación de las emociones	65
3.5. Ideas clave para el estudio del desarrollo psicológico entendido como transformación intelectual y emocional	66
4. Relación entre desarrollo, enseñanza y aprendizaje	67
4.1. El proceso dialéctico entre enseñanza y aprendizaje ( <i>obuchenie</i> )	67
4.2. La relación entre el aprendizaje y el desarrollo real y potencial	69
4.3. La creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP)	71
4.4. La relevancia de esta perspectiva para la investigación	74
5. El proceso ontogenético de formación de conceptos	76
5.1. Dialéctica entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos	77
5.2. El proceso ontogenético de la formación de conceptos	80
5.3. La funcionalidad de los conceptos	85
5.4. Conceptos, sentido y consciencia	94
5.5. La relevancia de los conceptos científicos para la actuación de los docentes	96
6. Las herramientas semióticas de mediación para el desarrollo: lenguaje y pensamiento	98
6.1. La visión del lenguaje como herramienta de mediación	100
6.2. Ontogénesis del habla: del habla social al habla interna	102
6.3. La naturaleza del habla interna y su relación con el pensamiento verbal	109
6.4. El pensamiento verbal como unidad de análisis del habla y del pensamiento	111
6.5. Diferencia entre significado y sentido	115
6.6. La función reguladora del lenguaje	116
6.7. Algunas ideas clave sobre la mediación del lenguaje	119
7. Mente y acción: la formación de las acciones mentales	121
7.1. Las acciones y la base orientadora de la acción	121
7.2. La formación de las acciones mentales y la instrucción teórico-sistémica de Galperin	126
7.3. Estudios sobre la formación de las acciones mentales y su aplicación a la enseñanza	128
7.3. La calidad de las acciones	131
7.4. La base de orientación de la acción y los SCOPA	133
7.5. Fases pedagógicas para el dominio de las acciones	136
7.6. La acción, el agente y el concepto de agencia	139
7.7. Aportaciones de las investigaciones de Galperin para el desarrollo de los docentes	140



<b>CAPÍTULO II. APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA SOCIOCULTURAL AL DESARROLLO DE LOS DOCENTES</b>	<b>145</b>
1. La visión sociocultural del aprendizaje y del desarrollo del docente	146
1.1. La cognición de los docentes desde la perspectiva sociocultural	148
1.2. El desarrollo del docente	152
2. La praxis docente como dialéctica entre práctica y teoría	154
2.1. Relación entre teoría y práctica en las intervenciones formativas	156
2.2. Tipos de conocimiento: teórico, práctico y experto	158
2.3. El concepto de <i>praxis</i>	160
2.4. Las aportaciones de la TSC para establecer puentes entre la práctica y la teoría	162
3. El papel de las emociones para el desarrollo psicológico	170
3.1. <i>Perezhivanie</i> en la formación de profesores	171
3.2. El papel de la crisis en el desarrollo	172
4. La mediación para el desarrollo del pensamiento en las intervenciones formativas	174
4.1. Los artefactos culturales como herramientas de mediación	175
4.2. El papel de la mediación humana en la formación	177
4.3. La formación como mediación dialógica y estratégica	179
4.4. Mediación implícita, explícita y <i>responsiva</i>	181
5. El papel de la interacción para el desarrollo del pensamiento del docente: verbalización, <i>languaging</i> y narración	183
5.1. De la interacción a la intraacción para una transformación conceptual	183
5.2. La relevancia de la verbalización y del <i>languaging</i> para el desarrollo docente	186
5.3. El poder transformador de las actividades narrativas (Golombek y Johnson, 2017)	188
6. Procesos de conceptualización y desarrollo del pensamiento conceptual del docente	189
6.1. Conceptualización y desarrollo del pensamiento conceptual	190
6.2. Las creencias como proceso de conceptualización y como producto	194
6.3. La relevancia de la conceptualización para los profesores	198
6.4. El uso de la base de orientación de la acción (BOA) y del SCOBA para el desarrollo profesional	202
6.5. Los conceptos como base del desarrollo de los docentes	207
6.6. Manipulación conceptual consciente para el desarrollo	210
6.7. El desarrollo conceptual en las intervenciones formativas	211
6.8. Algunas ideas relevantes para este estudio sobre conceptualización	213

---

<b>CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN: MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE BASE SOCIOCULTURAL E INVESTIGACIONES REALIZADAS</b>	<b>217</b>
1. El Modelo Formativo de Barcelona (MFB)	218
1.1. El ciclo reflexivo colaborativo (CRC)	221
1.2. Las aportaciones de la formación realista (FR)	224
2. El modelo de práctica reflexiva mediada (MPRM)	232
3. Ideas para el diseño de las intervenciones formativas en este estudio	239
4. Estado de la cuestión: investigaciones en torno al desarrollo de los docentes	242
4.1. Breve descripción de las investigaciones realizadas en el marco de la TSC sobre aspectos afines a la investigación presentada	242
4.2. Resumen de las investigaciones realizadas en el marco de la TSC sobre aspectos afines a la investigación presentada	255
5. Síntesis de las aportaciones de la teoría sociocultural a la formación y al desarrollo de los profesores	263
<b>SEGUNDA PARTE. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>267</b>
<b>CAPÍTULO IV. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y SU CONTEXTO</b>	<b>269</b>
1. El problema y los objetivos de la investigación	270
1.1. Descripción del problema y del propósito de la investigación	270
1.2. Concreción de los objetivos y preguntas de investigación	272
1.3. Definición de los objetos de estudio y selección de las unidades de análisis	274
1.4. El mapa del diseño: relación entre objetivos, preguntas y objetos de estudio	278
2. La metodología de la investigación	283
2.1. Capturar las transformaciones de las conceptualizaciones de los docentes	283
2.2. Los dominios genéticos definidos por Vygotski	285
2.3. El estudio semiogenético de la formación de los significados	287
2.4. Perspectiva adoptada	289
3. El proyecto formativo	291
3.1. Decisiones previas al diseño de la investigación	291
3.2. Condiciones y restricciones para el diseño de la investigación	293
3.3. Descripción del diseño de la investigación	294
3.4. El proyecto formativo desarrollado por la formadora	297
3.5. La planificación de las sesiones formativas	299
3.6. El ciclo reflexivo mediado (CRM) seguido por los docentes	301
3.7. Herramientas para la mediación	304

---

4. Las intervenciones formativas para la recogida de datos	307
4.1. El diseño de las intervenciones formativas	307
4.2. Descripción de las intervenciones formativas	310
5. Descripción del contexto de la investigación y de los participantes	313
5.1. La institución, el centro, el personal y los alumnos	314
5.2. El equipo docente del centro de Mánchester y su motivación	315
5.3. El papel del jefe de estudios del Instituto Cervantes en Mánchester	316
5.4. Los informantes en la investigación	317
5.5. El papel de la pareja crítica	318
5.6. La formadora y la investigadora: perfil y papeles en el proyecto	319
5.7. La tensión interna de la formadora-investigadora en sus dos papeles	321
5.8. Bases compartidas por los participantes y la investigadora	323
6. Recapitulación del diseño de la investigación	325
<b>CAPÍTULO V. DISEÑO DE LAS HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE DATOS Y PROCESO DE ANÁLISIS</b>	<b>329</b>
1. Descripción y diseño de las herramientas de investigación seleccionadas	329
1.1. Selección y diseño de las herramientas de investigación para cada objeto investigado	330
1.2. Los mapas mentales	333
1.3. La verbalización de los mapas mentales	338
1.4. La entrevista de explicitación	340
1.5. Las actividades formativas diseñadas para la recogida de datos	342
1.6. El flujo de recogida de datos del proyecto formativo	345
1.7. Recapitulación de la selección de herramientas para la investigación	349
2. El proceso de análisis e interpretación y la secuencia de análisis de los datos	357
2.1. Proceso de análisis de los significados subjetivos asignados a la contradicción	357
2.2. La segmentación y la codificación de los mapas mentales	360
2.3. Sistema de transcripción para la preparación de los datos orales grabados	362
2.4. La segmentación y codificación de las verbalizaciones y de las entrevistas	363
2.5. Proceso de análisis semiogenético de los datos	363
2.6. El corpus de datos preparado para el proceso de análisis	366
2.7. La secuencia de análisis semiogenético de los datos	368

<b>CAPÍTULO VI. ESTUDIO DE UN CASO. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS</b>	<b>375</b>
1. El caso de Candela	376
1.1. Presentación de Candela	376
2. Fase A. Conceptualización de la contradicción al inicio del proceso	377
2.1. Análisis semiogenético de la descripción escrita de la contradicción (A1)	377
2.2. Resultados del análisis semiogenético de la descripción escrita de la contradicción de Candela (A1)	381
2.3. Análisis semiogenético de la representación gráfica (mapa mental BOAP1) (A2)	383
2.4. Resultados del análisis semiogenético de la representación gráfica (mapa mental BOAP1) de Candela (A2)	392
2.5. Análisis de la verbalización del mapa mental BOAP1 (A3)	394
2.6. Resultados del análisis semiogenético de la verbalización del mapa mental BOAP1 de Candela (A3)	404
3. Fase B. Conceptualización de la contradicción tras la intervención formativa con las CCP	408
3.1. Análisis semiogenético de la representación gráfica (mapa mental BOAP2) (B2)	408
3.2. Resultados del análisis de la representación gráfica (mapa mental BOAP2) (B2)	416
3.3. Análisis de la verbalización del mapa mental BOAP2 (B3)	418
3.4. Resultados del análisis de la verbalización del mapa mental BOAP2 de Candela (B3)	420
3.5. Análisis de los fragmentos subrayados en las CCP (B1)	421
3.6. Resultados del análisis de los fragmentos subrayados en las CCP (B1)	442
4. Fase C. Conceptualización de la contradicción tras llevar a cabo el plan de acción	451
4.1. Análisis del plan de acción (C1)	452
4.2. Resultados del análisis del plan de acción de Candela (C1)	454
4.3. Análisis semiogenético de la representación gráfica (mapa mental BOAP3) (C2)	455
4.4. Resultados del análisis semiogenético de la representación gráfica (mapa mental BOAP3) de Candela (C2)	462
4.5. Análisis de la verbalización del mapa mental BOAP3 (C3)	464
4.6. Resultados del análisis semiogenético de la verbalización del mapa mental BOAP3 de Candela (C3)	467
5. Fase D. Conceptualización de la docente al final del proceso	469
5.1. Análisis semiogenético de la verbalización del contraste BOAP1 con BOAP2 y BOAP3 (D1)	470
5.2. Resultados del análisis semiogenético de la verbalización del contraste de los tres mapas mentales de Candela (D1)	473
5.3. Análisis semiogenético de la presentación de Candela de su proceso de desarrollo en las VIII Jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester (D2)	477
5.4. Resultados del análisis semiogenético de la presentación del proceso de Candela en las VIII Jornadas didácticas (D2)	487
5.5. Análisis semiogenético de la entrevista final (D3)	493
5.6. Resultados del análisis semiogenético de la entrevista final completa de Candela (D3)	508

---

6. Triangulaciones de los resultados de cada fase y evidencias recolectadas	513
6.1. Triangulación de los resultados de la conceptualización de Candela al inicio del proceso (fase A)	513
6.2. Evidencias de la visión de Candela de su contradicción al inicio del proceso (fase A)	523
6.3. Triangulación de los resultados del análisis de la conceptualización tras la intervención formativa con las CCP (fase B)	525
6.4. Evidencias de la visión de Candela de su contradicción tras el trabajo realizado con las CCP (fase B)	536
6.5. Triangulación de los resultados del análisis de la conceptualización tras llevar a cabo el plan de acción de mejora (fase C)	539
6.6. Evidencias de la visión de Candela de su contradicción tras llevar a cabo el plan de acción de mejora (fase C)	547
6.7. Triangulación de los resultados del análisis de la conceptualización al final del proceso (fase D)	550
6.8. Evidencias de la visión de Candela de su contradicción al finalizar el proceso de desarrollo mediado (fase D)	566
7. Síntesis de las triangulaciones de los resultados de las cuatro fases	576
<b><u>CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN, IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y REFLEXIONES FINALES</u></b>	<b>585</b>
1. Conclusiones de la investigación	586
1.1. Conclusiones relacionadas con el objetivo 1	586
1.2. Conclusiones relacionadas con los objetivos 2 y 3	590
1.3. Conclusiones relacionadas con el objetivo 4	595
2. Discusión de las conclusiones	604
3. Alcance y limitaciones de la investigación	607
4. Propuestas para futuras investigaciones y reflexiones finales	611
<b><u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b>	<b>615</b>
<b><u>ANEXOS</u></b>	<b>633</b>
Anexo 1. Vygotski, su vida y la difusión de su obra	633
Anexo 2. Plan de la sesión formativa SF1	637
Anexo 3. Plan de la sesión formativa SF2	640
Anexo 4. Plan de la sesión formativa SF3	643
Anexo 5. Plan de la sesión formativa SF4	646
Anexo 6. Plan de la sesión formativa SF5	649
Anexo 7. Actividad A1. Descripción del área de mejora (SF2)	652
Anexo 8. Actividad B1. Encuadre en las CCP (SF3)	654
Anexo 9. Actividad B1. Cuadernillo de las CCP (SF3)	662

Anexo 10. Actividad C1. Pautas para la realización del plan de acción (SF4)	675
Anexo 11. Sistema de transcripción de las grabaciones	679
Anexo 12. Transcripción de la verbalización del mapa mental BOAP1 de Candela (A3)	680
Anexo 13. Transcripción de la verbalización del mapa mental BOAP2 de Candela (B2)	682
Anexo 14. Cuadernillo de las CCP subrayado por Candela (B3)	683
Anexo 15. Plan de acción de mejora de Candela (C1)	695
Anexo 16. Revisión del plan de acción de Candela por la formadora (C1)	697
Anexo 17. Transcripción de la verbalización del mapa mental BOAP3 de Candela (C3)	701
Anexo 18. Transcripción de la presentación de Candela en las VIII Jornadas didácticas del proceso de práctica reflexiva mediada (C2)	703
Anexo 19. Presentación en PPT que acompaña la ponencia de Candela (C2)	706
Anexo 20. Transcripción de la verbalización del contraste de los tres mapas mentales BOAP1, BOAP2 y BOAP3 de Candela (D1)	708
Anexo 21. Transcripción de la entrevista final completa de Candela	711

# Índice de figuras

Figura 1. Tríada de una acción mediada para Vygotski	24
Figura 2. Estructura jerárquica de la actividad	28
Figura 3. Estructura de un sistema de actividad humana. Teoría de la actividad (2.ª generación)	31
Figura 4. Representación de las funciones psicológicas elementales	36
Figura 5. Representación de las funciones psicológicas superiores	37
Figura 6. Herramientas de mediación	40
Figura 7. Representación de la ley genética del desarrollo	48
Figura 8. La formación del plano de la consciencia	54
Figura 9. Red conceptual en torno al concepto de mediación	57
Figura 10. La <i>perezhivanie</i> como unidad dialéctica de análisis	64
Figura 11. Relación entre aprendizaje y desarrollo: el desarrollo a remolque del aprendizaje	70
Figura 12. Concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP)	72
Figura 13. Representación de la pirámide de conceptos con sus relaciones para Vygotski	79
Figura 14. Proceso de formación de conceptos espontáneos y científicos	83
Figura 15. Los conceptos como herramientas de mediación	88
Figura 16. Resumen de la funcionalidad de los conceptos	93
Figura 17. Relación entre los tipos de habla	107
Figura 18. Unidades de análisis: lenguaje, pensamiento y pensamiento verbal	112
Figura 19. El pensamiento verbal como unidad dialéctica de análisis	113
Figura 20. La formación espiral de las acciones mentales	136
Figura 21. Relación entre la acción mental y la acción material a través de la mediación conceptual	155
Figura 22. Red conceptual en torno al concepto de acción: relación entre acciones mentales y acciones físicas	170
Figura 23. Las creencias como herramienta de mediación	197
Figura 24. El ciclo reflexivo colaborativo (CRC)	223
Figura 25. El ciclo de aprendizaje experiencial	227
Figura 26. El modelo ALACT (Korthagen)	228
Figura 27. Niveles de aprendizaje	229
Figura 28. Representación de las fases del MPRM	235
Figura 29. Relación teoría-práctica en el MPRM	238
Figura 30. Las unidades de análisis para el estudio de la consciencia	277
Figura 31. Diseño de la investigación: relación entre los agentes y sus objetivos	296
Figura 32. Ciclo reflexivo mediado (CRM) de los docentes	303
Figura 33. Instrucciones de la actividad del mapa mental	336

Figura 34. Flujo de recogida de datos del proyecto formativo	347
Figura 35. Codificación del primer mapa mental de Candela (BOAP1)	360
Figura 36. Codificación del primer mapa mental de Lorena (BOAP1)	361
Figura 37. Proceso de análisis semiogenético de los objetos 2 y 3	371
Figura 38. Mapa mental (BOAP1) de Candela	385
Figura 39. Mapa mental (BOAP2) de Candela	411
Figura 40. Mapa mental (BOAP3) de Candela	457
Figura 41. El desarrollo profesional. Representación de las acciones profesionales mediadas	588
Figura 42. Elementos implicados en el desarrollo profesional	595
Figura 43. Orientaciones para promover las intervenciones formativas mediadas por conceptos	596
Figura 44. Interrelación del individuo —acción profesional y BOAP— con su contexto	609



## Índice de tablas

Tabla 1.	Resumen del diseño de la investigación	13
Tabla 2.	Naturaleza y características de los conceptos	90
Tabla 3.	Las distintas funciones del lenguaje según Vygotski (2012)	100
Tabla 4.	Las funciones del proceso de <i>interpensamiento</i> de Mercer (2001)	101
Tabla 5.	Tipos de discurso, función y estructura	108
Tabla 6.	Proceso de transformación y sublimación de las palabras	110
Tabla 7.	Proceso de materialización y objetivación de los pensamientos	111
Tabla 8.	Objeto de estudio, unidad y forma de análisis	112
Tabla 9.	Características del significado y del sentido de las palabras	116
Tabla 10.	Funciones correspondientes a los elementos estructurales de las acciones	123
Tabla 11.	Niveles básicos de abstracción de las acciones y tipo de pensamiento correspondiente	130
Tabla 12.	Características de la OBA y el SCOPA	134
Tabla 13.	Modelos teóricos de la TSC para promover procesos de conceptualización	163
Tabla 14.	Ciclo reflexivo colaborativo MFB mediado por SCOPA	220
Tabla 15.	Pasos del ciclo reflexivo colaborativo para comunidades de práctica	224
Tabla 16.	Fases del MPRM	234
Tabla 17.	Síntesis del estado de las investigaciones sobre procesos de desarrollo profesional de 2000 a 2019	256
Tabla 18.	Objetos de estudio definidos para cada objetivo	274
Tabla 19.	Relación entre los objetivos, las preguntas de investigación y los objetos de estudio	281
Tabla 20.	Perspectivas de la investigación	290
Tabla 21.	Descripción del proyecto de investigación	297
Tabla 22.	Preguntas y objetivos de la formadora en el proyecto formativo	298
Tabla 23.	Calendario de las cinco sesiones formativas y temática abordada	299
Tabla 24.	Diferencias entre las intervenciones lineales y las formativas	308
Tabla 25.	Distribución de las 12 intervenciones a lo largo de las sesiones formativas	310
Tabla 26.	Lista de intervenciones formativas, de sesiones y de su denominación	313
Tabla 27.	Terminología desde las distintas perspectivas	323
Tabla 28.	Resumen del diseño de la investigación	325
Tabla 29.	Relación entre los objetos analizados, las herramientas utilizadas y los productos obtenidos	332
Tabla 30.	Características de la herramienta: mapa mental	336
Tabla 31.	Características de la herramienta: verbalización	339
Tabla 32.	Características de la herramienta: entrevista de explicitación (Vermersch, 2010)	341
Tabla 33.	Preguntas para profundizar en el análisis de la contradicción	343

Tabla 34. Lista de herramientas utilizadas para la recogida de datos	351
Tabla 35. Relación entre las herramientas seleccionadas, los productos obtenidos y los objetivos	355
Tabla 36. Parámetros para el análisis de la descripción del área de mejora, con evidencias y análisis interpretativo (ejemplo parcial de Iliana)	359
Tabla 37. Sistema de codificación de los mapas mentales	362
Tabla 38. Ejemplo de segmento analizado y su correspondiente análisis interpretativo	364
Tabla 39. Resumen de la información sobre el corpus	367
Tabla 40. Secuencia cronológica del análisis semiogenético de los datos	370
Tabla 41. Relación de transformaciones relacionadas con las emocogniciones	577
Tabla 42. Relación de transformaciones relacionadas con las acciones y el sentido de agencia	580

## Abreviaturas

ALACT	<i>Action - Looking back on the Action - Awareness of essential aspects - Creating alternative methods of action - Trial</i> (Korthagen 2001a)
BOAP	Base de orientación de la acción profesional
CCP	<i>Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras</i> (Instituto Cervantes, 2012)
CRC	Ciclo reflexivo colaborativo (Esteve y Carandell, 2009)
CRM	Ciclo reflexivo mediado
EBC	Enseñanza basada en concepto; en inglés: <i>Concept based instruction-CBI</i> (Negueruela, 2003)
ELE	Español como Lengua Extranjera
FPS	Funciones psicológicas superiores (Vygotski 2003)
FR	Formación realista (Korthagen 2001a)
IFMC	Intervención formativa mediada por conceptos
ITS	Instrucción teoría-sistémica; en inglés: <i>Systematic Theoretical Instruction-STI</i> (Galperin, 1969)
MAC	Movimiento de lo abstracto a lo concreto (Davidov, 1990)
MCC	Manipulación conceptual consciente (en inglés CCM)
MFB	Modelo Formativo de Barcelona (en inglés: BFM)
MPRM	Modelo de práctica reflexiva mediada (Cerecedo, 2016)
OBA	<i>Orienting Basis of an Action</i> (Galperin, 1992)
SCOBA	<i>Schema Complete for the Orienting Basis of an Action</i> (Galperin, 1992)
TAHC	Teoría de la actividad histórico cultural
TSC	Teoría sociocultural
ZDP	Zona de desarrollo próximo (Vygotski, 2003)
ZDPo	Zona de desarrollo potencial (Negueruela, 2008a)
ZID	Zona intermental de desarrollo; en inglés, <i>Intermental developmental zone IDZ</i> (Mercer 2000)



# Introducción general

---

En esta introducción, por una parte, se contextualiza la investigación y se describe el interés profesional y personal de la investigadora; así mismo, se identifica el problema y se justifica la necesidad de realizar la investigación, se define el objetivo general y la principal pregunta de investigación; por otra parte, se plantea la investigación y los fundamentos mínimos necesarios para entender el marco teórico y se describe la investigación llevada a cabo. Para terminar la introducción, se presenta la estructura de la tesis.

## 1. MARCO GENERAL EN EL QUE SE CONTEXTUALIZA LA INVESTIGACIÓN

### 1.1. Marco histórico, político y sociocultural

Con la finalidad de facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos, de preservar su riqueza lingüística y cultural, y de fomentar el plurilingüismo, los organismos europeos han centrado sus esfuerzos en estas últimas décadas en proponer medidas de política lingüística para aumentar la colaboración entre instituciones que promueven el aprendizaje de las lenguas europeas y el respeto por las culturas, poner en marcha iniciativas dirigidas a la mejora de la calidad de la enseñanza de los idiomas y reforzar la investigación en torno al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras.

En estas últimas décadas, se han llevado a cabo numerosos proyectos e iniciativas nacionales e internacionales, que han tenido un claro impacto para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras, así como en la formación y la profesionalización de los docentes en toda Europa. Algunas de las herramientas desarrolladas en estos últimos 50 años han sido los currículos de idiomas y los marcos de referencia promovidos por el Consejo de Europa, los marcos de referencia para la formación de profesionales, los estándares de calidad, la descripción de buenas prácticas y de referentes compartidos por todos los europeos, las publicaciones especializadas y los programas de máster especializados en lenguas extranjeras. Todo ello ha redundado en un desarrollo importante de la actividad de enseñanza de lenguas extranjeras y segundas y en una mejora cualitativa de la formación de los profesionales de idiomas.

En este contexto de aplicación de la política lingüística europea, el Instituto Cervantes como organismo estatal, dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores, cuenta entre sus fines la promoción de la lengua y

de la cultura hispanas, así como fomentar iniciativas que contribuyan a la mejora de la calidad de la enseñanza del español como lengua extranjera y, por lo tanto, a la formación del profesorado. Esta institución publicó a finales de 2012 un documento de referencia titulado *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (CCP)<sup>1</sup>, en el que se recoge una descripción de las competencias clave que «tienen o se espera que desarrollen los profesores del Instituto Cervantes a lo largo de su trayectoria profesional» (Instituto Cervantes, 2012, p. 7). Este documento pretende, por lo tanto, proporcionar un marco de referencia y una herramienta para orientar el desarrollo profesional de los equipos docentes, así como para guiar las decisiones relacionadas con la formación que se realice en la institución para los profesores<sup>2</sup>. El documento incluye una descripción de las ocho competencias clave que deberían desarrollar los profesores y que se explicitan en términos concretos de actuación del docente en el aula, en el centro, en la institución y en la sociedad en relación con él mismo, con sus alumnos, con sus compañeros, con su equipo y con la comunidad profesional a la que pertenecen.

Los usos que del citado documento se pueden hacer se expresan en los siguientes términos en su introducción:

Si bien este documento nace de la necesidad de contar con un marco para el desarrollo coherente de acciones formativas dirigidas a los profesores de lenguas segundas y extranjeras tanto en la Dirección Académica como en los centros —mediante el desarrollo de planes, programas y actividades formativas—, su utilidad no se limita a estos usuarios, sino que, sin duda, también será referente para otros profesionales, por ejemplo, a la hora de desarrollar herramientas y procedimientos de evaluación del desempeño, de definir perfiles de profesores o de ajustar criterios para los procesos de selección, movilidad y promoción de profesores. Por otra parte, este documento puede ser también referente general para la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras para otras instituciones y centros de enseñanza a la hora de definir las competencias del profesor en cada contexto, así como para enfocar la formación, el desarrollo profesional y, en definitiva, mejorar la enseñanza de lenguas. (Instituto Cervantes, 2012, p. 7)

---

<sup>1</sup> A lo largo del trabajo se hará referencia al documento de forma abreviada como *Competencias clave* o CCP. El documento se puede consultar íntegramente en pdf:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf)

<sup>2</sup> Cabe recordar que el Instituto Cervantes cuenta en la actualidad con más de 86 centros en 45 países de los 5 continentes, en los que más de 1600 profesores y responsables académicos enseñan la lengua y la cultura de las lenguas oficiales del Estado.

## 1.2. Interés profesional y personal

Un aspecto fundamental de la teoría sociocultural (en adelante, TSC) en la que se basa esta investigación es que todas las actividades que los humanos llevan a cabo se originan en la motivación que orienta las acciones que emprenden. En este caso concreto, el motivo por el que se lleva a cabo este proyecto es de carácter profesional y a la vez personal.

Desde el Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, bajo la dirección del entonces director académico Dr. Francisco Moreno Fernández, se llevó a cabo el proyecto de *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (CCP)* (Instituto Cervantes, 2012). Se consideró necesario elaborar un documento que describiera las competencias profesionales de los docentes de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), con el fin de orientar la formación y el desarrollo profesional y de contribuir a la consolidación de una profesión todavía joven<sup>3</sup>.

La participación en este proyecto supuso una oportunidad para los miembros del equipo de desarrollo al que pertenezco para replantearse muchas cuestiones en relación con la formación y el desarrollo profesional de los docentes como, por ejemplo, la necesidad de vincular la formación con las acciones profesionales que llevan a cabo los profesionales y con las dificultades concretas a las que se enfrentan en su práctica profesional.

Para dar a conocer el documento y acercarlo a la comunidad profesional una vez publicado, se diseñaron actividades formativas en las que se recurría al documento. En esa línea de actuaciones, una parte del equipo que participó en la elaboración del documento organizó en la sede del Instituto Cervantes de Alcalá de Henares en 2014 un curso de formación<sup>4</sup> en el que se usaba el documento como base para la reflexión de los docentes sobre las propias dificultades encontradas en su práctica profesional.

En esa experiencia de formación se pilotaron una serie de actividades<sup>5</sup> que permitieron entrever cómo el trabajo con el documento ayudaba a los profesores a transformar y a resituar la descripción que habían realizado de contradicción en su práctica profesional.

---

<sup>3</sup> Se fecha en el año 1984 el origen de la actividad profesional del español como lengua extranjera (Tolosa y Yagüe, 2009) a raíz de la celebración en el año 2009 de los 25 años del ELE en el Instituto Cervantes.

<sup>4</sup> El curso titulado *El desarrollo de las competencias profesionales del profesor de lenguas extranjeras (CFP365-15)*, celebrado en julio de 2014, fue diseñado e impartido por Conchi Rodrigo, Marisa González, Marta Higuera y Elena Verdía y tuvo una duración de 10 horas.

<sup>5</sup> Agradecemos a Sara López de la Fuente y a Margarita Hornillos la oportunidad que nos dieron de realizar el pilotaje de algunas actividades.

Esta experiencia que fue, sin duda, el germen del proyecto, no hizo más que sumarse a otros factores como mi interés por los aspectos psicopedagógicos como licenciada en Ciencias de la Educación, mi deseo de profundizar en el desarrollo de los procesos psicológicos, de ahondar en los procesos de conceptualización de la práctica y de vincular la formación a la práctica y dar respuesta a los problemas de los docentes.

De la mano de la Dra. Esteve me adentré en el apasionante mundo de la TSC (Vygotski, 2003, 2012) y en los ciclos reflexivos colaborativos (Esteve y Carandell, 2009), y estaba deseosa de experimentar con intervenciones formativas mediadas orientadas al desarrollo emotivo y cognitivo de los docentes.

Por último, la renovación del plan de estudios de doctorado en España fue lo que constituyó para mí, en 2012, una oportunidad para retomar algo que siempre me ha interesado: estudiar e investigar. Así, el hecho de tener que presentar el trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados me aguijoneó y animó a plantearme la realización del presente trabajo de investigación.

## 2. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE REALIZAR LA INVESTIGACIÓN

Como se ha visto, uno de los posibles usos que se apunta en la introducción de las *Competencias clave* es el desarrollo profesional de los docentes. Partiendo de la consideración de que este documento puede ser de utilidad para los profesores y para los equipos profesionales como referente para su desarrollo profesional, resulta de interés investigar en qué medida este artefacto cultural<sup>6</sup> (Holland y Cole, 2000) facilita a los profesores o a los equipos una orientación para su desarrollo profesional actuando como instrumento de mediación (Vygotski, 2012).

Así, se decide investigar las transformaciones de la conceptualización de su contradicción a lo largo de un proceso formativo mediado donde se trabaja con distintas herramientas, siendo una de ellas las CCP, para comprender cómo se producen esas nuevas conceptualizaciones o reconceptualizaciones y analizar si les asignan nuevos significados a sus contradicciones iniciales para la mejora de sus acciones.

Si se comprende la forma en que los docentes conceptualizan los fundamentos de su actuación, los formadores y mediadores podrán planificar sus intervenciones formativas para favorecer estos procesos psicológicos. Esto

---

<sup>6</sup> Profundizaremos en el concepto a continuación.



podría guiar a los formadores para planificar acciones formativas de mayor calidad, es decir, orientadas al desarrollo de los procesos de conceptualización de los docentes.

### **3. EL PROPÓSITO, LOS OBJETIVOS Y LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN**

El propósito de esta investigación es lograr una mayor comprensión de los procesos psicológicos de conceptualización por su relevancia tanto para el desarrollo de los profesores como para la mejora de las intervenciones formativas de los formadores, los tutores o mentores y los mediadores.

Por una parte, se pretende contribuir con esta aportación a que los profesores tomen consciencia de la relevancia de los procesos de conceptualización para la realización de acciones reguladas y mediadas, así como para la generación de conocimiento científico desde la práctica profesional; y, por otra, a fomentar la incorporación en las intervenciones formativas de herramientas de mediación que favorezcan procesos de conceptualización y de transformación para una mejora fundamentada de la actuación profesional de los docentes.

El objetivo general de la tesis es identificar, describir y analizar las transformaciones de las conceptualizaciones de los docentes en torno a una contradicción en su acción profesional.

Para ello, será necesario definir lo que se entiende por desarrollo profesional desde la TSC, describir los procesos psicológicos de transformación conceptual que se dan en las actividades propuestas, a través del pensamiento verbal de los docentes, y analizar la vivencia que los docentes experimentan de este proceso de conceptualización. Por otra parte, para llevarlo a la práctica de formación, será necesario desarrollar una propuesta pedagógica para promover procesos de conceptualización en la práctica.

La pregunta general es: ¿de qué manera se transforman las conceptualizaciones de los docentes en activo en las intervenciones formativas y cómo estas pueden orientar hacia acciones profesionales reguladas? Esta pregunta se desglosa en otras preguntas más concretas que se plantean en el capítulo IV.

### **4. ÁREA DE ESTUDIO, TEMA, OBJETO DE LA TESIS Y UNIDAD DE ANÁLISIS**

La presente tesis se inscribe en la línea de investigación número 2. Innovación y calidad de las actuaciones y de las organizaciones educativas presenciales y a distancia: diseño, implementación, desarrollo y evaluación de la Escuela de doctorado de la UNED en el Programa de doctorado en Educación.

El área de estudio en el que se enmarca es, de forma genérica, el desarrollo profesional del docente en activo, si bien se centra, más concretamente, en el desarrollo intelectual y emocional del profesor en relación con la regulación y el control de sus acciones profesionales.

Así, el tema central de la tesis es el desarrollo de los procesos psicológicos superiores de los docentes, los procesos de conceptualización que orientan su actuación, con el fin de lograr una regulación de las acciones profesionales.

En cuanto al objeto central del análisis, es el proceso de transformación de la conceptualización de una docente sobre una contradicción de su práctica profesional y el análisis de la base de orientación de la acción profesional (BOAP) a través de su pensamiento verbal y de su propia vivencia personal. Las unidades de análisis a las que se recurre serán, pues, el pensamiento verbal del docente y la vivencia personal (*perezhivanie*, en ruso).

## 5. EL PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Se trata de una investigación que se enmarca en un paradigma transformativo (Negueruela-Azarola, 2008b) que se centra en documentar los procesos de desarrollo y de transformación personal, y más concretamente los significados que los participantes le dan a su experiencia en distintos momentos de un proceso formativo.

La investigación se fundamenta en los principios que Vygotski establece para investigar los procesos de desarrollo humano. Para estudiarlos, deben diseñarse intervenciones educativas, en este caso formativas que, actuando como apoyos auxiliares, crean unas condiciones potenciales para el desarrollo psicológico y, así, poder observar el propio proceso de desarrollo.

In short, as Vygotsky argued throughout his writings, in order to understand the processes of human mental development, we must intervene. In formal, structured educational environments, this entails designing pedagogical programs that create the conditions under which developmental processes may be set in motion and observed. (van Compernelle y Williams, 2013, p. 278)

En este estudio, se ha diseñado una intervención formativa para estudiar el proceso de transformación de las conceptualizaciones de los docentes sobre una contradicción interna en relación con su actuación en el aula que ha constituido el objetivo de mejora de los docentes. El diseño de la intervención pedagógica se ha basado en el ciclo reflexivo colaborativo de Esteve y Carandell (2009) y Carandell *et al.* (2010). A lo largo del proceso, la investigadora ha jugado un doble papel, actuando como formadora y como observadora e investigadora del desarrollo psicológico.

Para la intervención, se ha seleccionado un centro del Instituto Cervantes, el de Mánchester, donde dieciséis profesores en activo, con distintos niveles de formación y de experiencia, han participado de forma voluntaria en la investigación y finalmente doce de ellos han constituido el grupo objeto de estudio, en su contexto natural de trabajo. Para la tesis solo se presenta un caso, el de Candela<sup>7</sup>.

En la investigación, se ha partido de las representaciones con las que cuentan estos docentes sobre una contradicción que les produce cierta tensión y se estudia la evolución de los significados que le asignan, en distintos momentos del proceso formativo. Se trata de comprender la evolución del significado, de la conceptualización de esa contradicción, en un proceso de desarrollo profesional mediado. A lo largo del proceso, se han introducido diferentes herramientas de mediación, siendo una de ellas el documento con la descripción de las CCP del Instituto Cervantes.

El enfoque de la investigación seguido es transformativo y se parte del presupuesto, siguiendo a Hernández *et al.* (2006, p. 11), de que existen varias realidades, la de cada uno de los sujetos estudiados, que varían en forma y en contenido, y de que esta realidad evoluciona y se transforma y que puede ser entendida desde la perspectiva del propio sujeto estudiado y dentro del contexto y de la situación investigados. Lo que se pretende es describir, comprender y analizar los significados que les asignan los participantes a sus experiencias profesionales a través del pensamiento verbalizado y de la expresión de sus vivencias.

Desde el inicio de la investigación queda explicitado que no se trata de generalizar los resultados del estudio ni de producir nuevas teorías, sino solo de describir y comprender el significado de las acciones de los docentes y de las transformaciones que emergen en las intervenciones formativas.

La psicología sociocultural<sup>8</sup> de Vygotski (2003, 2012), que está centrada en el desarrollo de la mente mediada, ha servido de marco para llevar a cabo el proceso de investigación.

Sus investigaciones, y las de sus seguidores, han guiado y orientado todo el proceso de mediación por la investigadora-formadora. La teoría ha desempeñado un papel muy relevante para establecer los fundamentos del campo de estudio, para situar la investigación, para definir los conceptos clave y para recurrir a la terminología específica ya acuñada por otros investigadores, para ayudar en la construcción del diseño de la investigación, para identificar los aspectos en los que poner el foco, para establecer las unidades de análisis, así como para categorizar y realizar la interpretación de los datos.

---

<sup>7</sup> Se trata de un pseudónimo.

<sup>8</sup> En la enseñanza de lenguas extranjeras se conoce la teoría de Vygotski como TSC o psicología sociocultural, mientras que en psicología se denomina teoría o psicología histórico-cultural.

Los participantes, y la propia investigadora, han sido la fuente de datos, y sus manifestaciones en textos orales y escritos han sido los principales medios a los que se ha recurrido para facilitar la descripción de los nuevos significados y comprender la base de orientación de las acciones de los docentes.

## 6. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PSICOLOGÍA SOCIOCULTURAL

La presente investigación se sustenta en los principios de la psicología del desarrollo humano conocida como teoría sociocultural, cuyos principales representantes son en origen los psicólogos Lev Semiónovich Vygotski (1896–1934), Alexei Nicolayevich Leontiev (1903–1979) y el neuropsicólogo y médico Alexandr Romanovich Luria (1904–1977).

Aunque la fundamentación teórica proviene en origen de la escuela de la psicología rusa a la que pertenecían, cuyas bases son el materialismo histórico y dialógico, esta línea de pensamiento ha sido secundada y es desarrollada todavía en la actualidad por distintos investigadores relacionados con la enseñanza de lenguas y más recientemente con la formación de profesores, tanto en Estados Unidos, en Hispanoamérica y en Europa, como más recientemente en Asia<sup>9</sup>.

Como la TSC reviste cierta complejidad, se presentan de forma sucinta, para situar al lector siguiendo a Huertas *et al.* (1991), los principios en los que se fundamenta esta teoría que se pueden resumir de la siguiente manera: la teoría del desarrollo psicológico de Vygotski aborda el desarrollo de la persona de forma integral y sistémica.

Para empezar, cabe señalar que este modelo teórico considera que la psicología funcionalista y la psicología cognitiva han disgregado los componentes de la psique hasta llegar a perder la visión del todo, por lo que los seguidores de Vygotski desarrollan un nuevo modelo metateórico que integra las diferentes funciones intelectuales de la persona en relación con su entorno sociohistórico y cultural.

### Papel de la acción

En esta nueva psicología, donde el individuo se concibe en relación con la sociedad, es clave el papel que desempeña la acción de la persona en su participación en las actividades sociales para su desarrollo intelectual.

---

<sup>9</sup> En 2017, el centro School of Foreign Studies de la Xi'an Jiaotong University en Xi'an (China) ha creado el Lantolf Research Center for Second Language Studies.

A través de las acciones que realiza, en la interacción social que está mediada culturalmente, emerge la conciencia individual. En esa interrelación entre el individuo y la sociedad ambos evolucionan: los cambios sociales originan transformaciones en los individuos y en la naturaleza humana, y los cambios de los individuos revolucionan las sociedades y las culturas.

### **Herramientas de mediación socioculturales**

Estas interacciones entre el hombre y la sociedad son mediadas por herramientas sociales e históricas. En su contacto social, el individuo se apropia de los instrumentos culturales de su entorno y en ese proceso de internalización desarrolla sus propias funciones psicológicas, más allá de la evolución natural de las funciones básicas o biológicas con las que nace.

### **Sistema de regulación**

En efecto, las funciones psicológicas complejas se sustentan en el sistema fisiológico y neurológico, pero su estructura, constitución y desarrollo dependen de las actividades realizadas y de la organización social en la que se desenvuelven los individuos. La estructura de mediación es la que posibilita la creación de nuevos sistemas de regulación para la organización de los procesos psíquicos de mayor complejidad (Luria, 1969, citado en Huertas *et al.*, 1991).

### **Ley del desarrollo cultural**

Otro de los aspectos clave de esta teoría se conoce como ley genética del desarrollo cultural. Esta teoría explica cómo las formas de pensamiento —los modelos mentales— primero son externos, es decir, sociales e interpsicológicos, para pasar a ser, posteriormente, intrapsicológicos. En otras palabras, la regulación primero proviene del exterior y una vez interiorizada se convierte en autorregulación del propio individuo.

### **El papel del individuo**

A pesar de que lo que es externo primero se convierte en interno después, no por ello es integrado o reproducido sin más por el individuo, ya que al internalizarlo el sujeto lo reelabora dotándolo de un sentido personal e idiosincrático. Así, aunque uno de los aspectos clave de esta psicología del desarrollo es el papel de lo social, el individuo no deja de ser el elemento central al trascender los modelos mentales de los que le han hecho partícipe. La persona, con su voluntad e intencionalidad, cuenta con una capacidad innata para transformarse a sí misma, desarrollar su personalidad e identidad propias. Así entendido, el individuo como

agente puede decidir aprovechar las oportunidades que se le presentan para aprender y desarrollarse e ir más allá de sus propias fronteras, disfrutar de sus capacidades para transformar con sus acciones su entorno o para idear mentalmente nuevos mundos posibles trascendiendo las ideas de las generaciones anteriores.

### **El estudio de la consciencia**

Otro aspecto esencial estudiado por esta teoría, y muy relacionado con el paso del plano externo o social al plano interno o individual, es el estudio de la creación del plano de la consciencia, así como de los mecanismos que permiten a los hombres la creación de una imagen subjetiva de la realidad. El hombre cultural se diferencia de los homínidos inferiores por su capacidad por representar mentalmente los objetos, las acciones y las ideas. Aun cuando no está en presencia de estos es posible recuperarlos a través de la memoria, hacer referencia a ellos y manejarlos en su mente, modificarlos y usarlos de forma creativa.

### **La mediación del lenguaje**

En cuanto a la mediación, el principal instrumento estudiado por la psicología rusa es el lenguaje que media en la interacción del individuo con su entorno y que resulta clave para el desarrollo cognitivo y la organización de la consciencia. Gracias a la mediación del lenguaje, el hombre está en disposición de designar objetos, narrar acontecimientos y establecer relaciones entre distintas ideas. Un aspecto fundamental del lenguaje es la capacidad de manejar los conceptos que facilitan los procesos de abstracción y de generalización. La instrucción resulta clave para el desarrollo del pensamiento conceptual que está directamente vinculado con las capacidades de comprensión, de análisis y de categorización. Con el lenguaje, el hombre dispone de un instrumento que le permite regular su comportamiento y el de los demás.

### **La relevancia del lenguaje para el desarrollo del pensamiento**

Otra idea fuerte en los estudios de Vygotski (2012) es la relación entre el lenguaje (el habla) y el pensamiento. Sin el lenguaje, entendido como forma de representarse el mundo, no se habría desarrollado ni el pensamiento ni la consciencia, y el hombre no se diferenciaría de los demás animales. «El habla es, por tanto, la gran reestructuradora de la actividad psíquica y conquista, en definitiva, todas las potencialidades del pensamiento» (Huertas *et al.*, 1991).

## La perspectiva dialéctica

Por último, los estudios de los psicólogos rusos ofrecen una perspectiva dialéctica integradora de la actividad mental del ser humano. De esta forma, se reconcilia lo cognitivo y lo afectivo, lo individual y lo social, lo interno y lo externo, así como lo biológico y lo cultural (Sulle *et al.*, 2014), pero también la mente y la acción.

Los psicólogos que investigan desde la perspectiva sociocultural son conscientes de la necesidad de crear una teoría psicológica que estudie la relación entre la consciencia y la conducta para evitar caer en el dualismo cartesiano. Para ello, entienden el individuo como un sistema funcional en desarrollo, donde todas las funciones están interrelacionadas. De esta forma, esta psicología se diferencia por la visión integrada de las funciones mentales frente a la psicología clásica que las estudia como funciones aisladas.

De la misma manera que lo hicieron Vygotski, Luria y Leontiev, sus seguidores a día de hoy continúan investigando al ser humano en relación con su entorno desde un enfoque sistémico e integrado; es decir, no solo como ser biológico que es, sino también como ser social, histórico y cultural.

## 7. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN<sup>10</sup>

La investigación se llevó a cabo en el Instituto Cervantes de Mánchester entre abril de 2014 y julio de 2015, donde se propuso al equipo docente participar en un proceso formativo en el que la investigadora intervino como formadora externa<sup>11</sup>. En el proyecto participaron de forma voluntaria dieciséis profesores, de entre 24 y 55 años, de plantilla y colaboradores, con una experiencia profesional de entre 3 y 25 años. Doce finalizaron el proceso formativo completo.

Los participantes pusieron en marcha un proyecto individual de mejora de su práctica docente en colaboración con sus compañeros, partiendo cada uno del área en la que deseaban centrarse, siguiendo los principios del aprendizaje realista (Korthagen, 2001; Esteve *et al.*, 2010) y el ciclo reflexivo colaborativo (Esteve y Carandell, 2009). Para ello, trabajaron, tanto individualmente como en parejas y de forma colaborativa, con el resto de compañeros del centro, independientemente de que participaran o no en la investigación.

---

<sup>10</sup> La descripción recogida en este apartado está basada en un artículo presentado en 2016 a las II Jornadas de doctorandos de la UNED (Verdía, 2019b).

<sup>11</sup> Nos referimos a formadora externa al centro de Mánchester, pero dentro de la misma institución, el Instituto Cervantes.

El ciclo reflexivo se inició con una reflexión individual y grupal sobre el desarrollo profesional y con la descripción del aspecto en el que deseaban indagar cada uno individualmente.

A lo largo del proceso realizaron observaciones de compañeros y analizaron con sus parejas críticas<sup>12</sup> su actuación en el aula; reflexionaron sobre su visión del tema que cada uno trabajaba y las contrastaron con el documento de referencia *Competencias clave* (Instituto Cervantes, 2012)<sup>13</sup>.

Posteriormente, elaboraron un plan de mejora para recoger datos acerca del aspecto concreto en el que estaban profundizando; consultaron la teoría, diseñaron y aplicaron las herramientas para recoger datos, los analizaron y, por último, presentaron a sus compañeros los resultados obtenidos en la investigación en un taller abierto a los demás profesionales de ELE de su entorno.

Para el desarrollo de las intervenciones formativas, se llevaron a cabo cinco talleres presenciales en los que se proporcionaba la formación necesaria para el uso de las herramientas de mediación que iban a necesitar los docentes para cada una de las fases de su ciclo reflexivo.

Entre sesión y sesión, los docentes realizaban las tareas definidas en la sesión presencial, de forma autónoma, con su pareja crítica o con la ayuda de los demás compañeros. Además, contaban con el apoyo de la formadora para solucionar sus dudas sobre las tareas que debían realizar y para solicitar apoyo en la elaboración de los productos que tenían que desarrollar, como el plan de acción, los cuestionarios, las entrevistas, las presentaciones para las jornadas, etc.

A lo largo de todo el proceso se fueron recogiendo los datos para el análisis de la transformación de las conceptualizaciones de los docentes sobre su contradicción en distintos momentos a través de herramientas de investigación o actividades de aula, como se describirá en el capítulo V.

---

<sup>12</sup> El concepto de pareja crítica o amigo crítico proviene de la investigación en acción (*critical friendship*). Se trata de un compañero que se compromete en el proceso de cambio aportando nuevas comprensiones que pueden ayudar al docente a reflexionar sobre su práctica.

<sup>13</sup> Las *Competencias clave* del Instituto Cervantes es un documento descriptivo, en términos de capacidades (*can do statements*), que especifica las ocho competencias clave para los docentes de ELE.



## 8. RECAPITULACIÓN DE LOS ASPECTOS CENTRALES DE LA TESIS

A modo de recapitulación se recogen, a continuación, de forma sucinta los aspectos de la investigación abordados en esta introducción.

**Tabla 1.** Resumen del diseño de la investigación

<b>Título</b>	<i>Transformación de las conceptualizaciones de docentes. Aproximación sociocultural a un proceso de desarrollo profesional mediado.</i>
<b>Problema</b>	Como gestora de programas formativos, se percibe que estamos en un momento en que las actividades formativas deben ir más allá de lo que ofrecen; no es suficiente con proponer buenos modelos teóricos y actividades orientadas al desarrollo de habilidades técnicas, sino que se deben buscar nuevos modelos formativos orientados al desarrollo de los profesionales y que establezcan conexiones entre la teoría y la práctica; es decir, entre la conceptualización de los docentes, sus acciones profesionales (práctica) y los conceptos científicos o los modelos teóricos que aporta la investigación. Sería necesario, en este sentido, revisar los principios pedagógicos de los formadores.
<b>Área de estudio</b>	Desarrollo profesional de docentes en activo. Desarrollo psicológico —intelectual y emocional— del docente para una acción profesional mediada.
<b>Tema central</b>	Proceso de transformación de la base de orientación para la acción profesional (BOAP) (relación mente-acción).
<b>Conceptos clave</b>	Desarrollo profesional docente, desarrollo de procesos psicológicos superiores, mediación, regulación, consciencia docente, conceptualización, base de orientación para la acción profesional (BOAP), transformación, contradicción, sentido de agencia.
<b>Objetivo general</b>	Identificar, describir y analizar las transformaciones de las conceptualizaciones de los docentes en torno a una contradicción de su acción profesional.
<b>Pregunta general</b>	¿De qué manera se transforman las conceptualizaciones de los docentes en activo en las intervenciones formativas y cómo estas pueden orientar hacia acciones profesionales reguladas?
<b>Objeto de estudio</b>	Proceso de transformación de la conceptualización de una docente sobre una contradicción de su práctica profesional. Análisis de la base de orientación de la acción profesional (BOAP) a través de su pensamiento verbal.
<b>Descripción de la intervención</b>	Proyecto formativo de 15 meses para un equipo de profesores en activo que parten de una contradicción de su acción profesional para llevar a cabo un ciclo reflexivo mediado.

## 9. PRESENTACIÓN DE LA ESTRUCTURA DE LA TESIS

La tesis, que se inicia con esta introducción, se estructura en dos partes: la *Primera parte. Marco epistemológico y conceptual* se compone de tres capítulos; y la *Segunda parte. Diseño y metodología de la investigación* incluye otros tres capítulos, para terminar con la *Conclusión* y las *Referencias bibliográficas*.

La *Primera parte* se inicia con el *Capítulo I. La teoría sociocultural y el desarrollo psicológico*, en el que se presentan los principios de la TSC que constituyen las bases de la investigación y que permiten enmarcar el concepto central: el desarrollo psicológico. Este capítulo, que sirve como marco epistemológico, profundiza en los conceptos de mediación, internalización, zona de desarrollo próximo, y aborda cuestiones clave como el desarrollo de los conceptos, la formación de los conceptos y de las acciones mentales, la función reguladora del lenguaje y las relaciones dialécticas entre mente y acción, emoción y cognición, lenguaje y pensamiento, o aprendizaje y desarrollo.

El *Capítulo II. Aportaciones de la psicología sociocultural al desarrollo de los docentes* se organiza en torno al aprendizaje y el desarrollo del pensamiento conceptual del docente y su relación con la acción. Así mismo, se aborda el papel de las emociones, la mediación en las intervenciones formativas, los procesos de conceptualización, y se analiza la relevancia del habla y del pensamiento como herramientas semióticas.

Esta primera parte se cierra con el *Capítulo III. Estado de la cuestión: modelos de desarrollo profesional basados en la mediación e investigaciones realizadas*. Este capítulo sirve de transición entre el marco teórico y la investigación. Para ello, se revisan los modelos formativos que han servido de base para el diseño de las intervenciones formativas, se presentan las investigaciones sobre el desarrollo profesional de los docentes de lenguas enmarcadas en este paradigma y se sintetizan las aportaciones de la TSC a la formación y al desarrollo de los profesores.

La *Segunda parte. Diseño y metodología de la investigación* describe la investigación y se estructura en otros tres capítulos. Se inicia con el *Capítulo IV. El proyecto de investigación y su contexto*, en el que se presentan el propósito, los objetivos y las preguntas de la investigación, se fundamentan las opciones metodológicas adoptadas y se describen tanto el proyecto formativo con las intervenciones para la recogida de datos como el contexto en el que se ha llevado a cabo.

En el *Capítulo V. Diseño de las herramientas de recogida de datos y proceso de análisis* se detalla la forma en que se han recogido los datos para cada objeto investigado y se especifican las herramientas a las que se ha recurrido, el corpus con el que se ha trabajado y el proceso de análisis diseñado.

El análisis de los datos y la interpretación quedan reflejados en el *Capítulo VI. Estudio de un caso. Análisis e interpretación de los datos*. Este capítulo finaliza con los resultados triangulados de las cuatro fases de intervención estudiadas.

Se concluye la tesis con el último *Capítulo VII. Conclusiones, discusión, implicaciones de la investigación y reflexiones finales*, que incluye las conclusiones de la investigación en relación con los objetivos planteados, la discusión de las conclusiones, las aportaciones de la investigación, así como las limitaciones del estudio realizado, las propuestas de líneas de investigación futuras y unas reflexiones finales y personales sobre el proceso de elaboración de la tesis.

Por último, se cierra la tesis con las *Referencias bibliográficas* y los *Anexos*.



PRIMERA PARTE.

MARCO EPISTEMOLÓGICO Y CONCEPTUAL

---



# Capítulo I. La teoría sociocultural y el desarrollo psicológico

---

Como se ha adelantado en la introducción, el presente estudio versa sobre el desarrollo profesional de los docentes, en su práctica profesional, mediado por instrumentos semióticos en una intervención formativa.

La teoría sociocultural (TSC) proporciona un marco epistemológico para enmarcar dicha investigación al facilitar la vinculación del profesor con su aprendizaje profesional a través de su actividad y del uso de las herramientas de mediación.

En este primer capítulo del marco teórico de la investigación se van a analizar los principales aspectos de la TSC en relación con el desarrollo de las conceptualizaciones de los docentes que orientan su actuación en el aula.

Como se ha adelantado en la introducción, esta investigación se inscribe en la TSC tanto por el marco epistemológico y conceptual que proporciona como por la metodología de investigación que desarrolla en coherencia con la teoría. Para ello, en este primer capítulo se presentarán las investigaciones de Vygotski y de sus seguidores en las que se fundamenta la investigación llevada a cabo.

Se reflexionará en torno a los siguientes aspectos: ¿qué aporta la TSC como marco epistemológico y metodológico? ¿Qué se entiende por desarrollo psicológico del docente? ¿Qué principios de la teoría de Vygotski y de sus seguidores pueden ayudar a fundamentar un enfoque sólido en la teoría y productivo en su aplicación para el desarrollo de los docentes? ¿Qué lugar ocupan las emociones en el desarrollo de los profesionales? ¿Qué relación se puede establecer entre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo y qué repercusiones conlleva? ¿En qué se basa el desarrollo del pensamiento conceptual? ¿Qué lugar ocupa el lenguaje y el pensamiento en el desarrollo? ¿Cómo relacionar el pensamiento con las acciones? ¿Qué rasgos caracterizan las acciones de calidad? ¿Qué papel tienen los individuos en su desarrollo?

El capítulo se inicia con una revisión de el § 1.1. *La teoría sociocultural (TSC) como base epistemológica*, donde se presentan brevemente las bases y el desarrollo de esta teoría. Se incidirá en el concepto de acción mediada de Vygotski y se diferenciará actividad y acción siguiendo a Leontiev.

Una vez planteado el origen del marco teórico se ahondará en aspectos concretos de la teoría que son centrales para la investigación en el § 1.2. *La visión del desarrollo psicológico desde la TSC*, donde se analizarán la naturaleza de los procesos psicológicos superiores y el papel de mediación para el desarrollo de las funciones intelectuales.

En el § 1.3. *Relación dialéctica entre cognición y emoción* se establecerán las relaciones entre los procesos intelectuales y los emocionales y se analizará lo que aporta el concepto de *perezhivanie* como vivencia o experiencia vital a la psicología del desarrollo.

Se presenta en el § 1.4. *Relación entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza* la relación que establece Vygotski entre estos procesos y las consecuencias que conllevan en términos de potencialidad de desarrollo para el individuo con el concepto de zona de desarrollo próximo.

A continuación, en el § 1.5. *El proceso ontogenético de formación de conceptos* se ahondará en este proceso y en la relevancia de los conceptos por su funcionalidad para desenvolverse en el mundo y para la formación del plano de la consciencia.

De los conceptos se pasará a analizar el papel mediador del lenguaje y del pensamiento para el desarrollo. Se estudiará la ontogénesis del habla y el pensamiento verbal como unidad de análisis de la consciencia en el § 1.6. *Las herramientas semióticas de mediación para el desarrollo: habla y pensamiento*.

El capítulo finalizará con el § 1.7. *Mente y acción: la formación de las acciones mentales* para entender la relación entre el pensamiento y la acción, incidiendo en el proceso de formación de las imágenes mentales y en el lugar que ocupa la base de orientación de la acción, fundamentándolo en las investigaciones de Galperin.

Al final de cada uno de los apartados se ha optado por recoger sucintamente las implicaciones o las aportaciones de la teoría y de los conceptos clave para el desarrollo de la investigación.

## 1. LA TEORÍA SOCIOCULTURAL (TSC) COMO BASE EPISTEMOLÓGICA

Como se ha adelantado en la introducción, el presente estudio versa sobre el desarrollo profesional de los docentes, en su práctica profesional, en una intervención formativa mediada por instrumentos semióticos.

La TSC proporciona un marco epistemológico para enmarcar dicha investigación al facilitar la vinculación del profesor con su desarrollo profesional a través de su actividad y del uso de las herramientas de mediación.

A modo de introducción de este apartado se exponen brevemente las razones por las que la TSC proporciona el marco idóneo para esta investigación. Por una parte, esta teoría se centra en los procesos de desarrollo de



los humanos, en todas sus dimensiones. Además, proporciona una metodología para el estudio de la diferenciación evolutiva entre el hombre y los simios (filogénesis), así como para el desarrollo del propio individuo (ontogénesis); indaga en el desarrollo teniendo en cuenta la perspectiva histórico-cultural y social e, incluso, se adentra y profundiza en el desarrollo del pensamiento verbal (microgénesis). Por otra parte, para el estudio de la psique, de la consciencia, la TSC usa como unidad de análisis la actividad humana y establece una relación entre las acciones del hombre y sus procesos psíquicos. Además de abordar todos estos aspectos del desarrollo desde la perspectiva psicológica, establece una relación directa entre el aprendizaje y enseñanza (*obuchenie* en ruso) y el desarrollo, por lo que, si bien se define con frecuencia como una teoría psicológica de la mente, considera también la dimensión pedagógica y educativa.

Por todas estas razones, el modelo epistemológico que se presenta no solo permite acceder a una comprensión profunda de la relación que el docente establece con su realidad a través de la actividad social y profesional que lleva a cabo, sino que, además, proporciona herramientas de investigación que facilitan una aproximación al fenómeno estudiado desde una perspectiva educativa. En otras palabras, la TSC resulta relevante para este estudio porque proporciona tanto un marco teórico, científico y pedagógico como herramientas de investigación para entender la forma en que los instrumentos de mediación, entre ellos el lenguaje, orientan a los docentes para resolver las dificultades con las que se encuentran, al tiempo que les permite tomar consciencia de cómo el uso de estas herramientas puede suponer un aprendizaje profesional que contribuye a su regulación cognitiva y emocional.

En definitiva, como indica Negueruela-Azarola (2008b), lo que la TSC aporta es una sólida teoría de la actividad humana y de la mente, una comprensión del aprendizaje y del desarrollo, de la comunicación (tanto interpersonal como intrapersonal) y de la regulación psíquica.

En este marco teórico se van a analizar, para empezar, las bases de la TSC en relación con la actividad humana, para profundizar en el segundo capítulo en aspectos relacionados con la transformación de las conceptualizaciones de los docentes y la forma en que estas orientan su actuación en el aula.

## 1.1. Los principios de la teoría sociocultural de Vygotski<sup>14</sup>

La TSC<sup>15</sup> supone una nueva perspectiva de la psicología del individuo y de la naturaleza humana. Implica una forma de entender el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje desde una aproximación social, que supera la visión tradicional del individuo.

Los principios epistemológicos de la TSC provienen de las investigaciones de Vygotski (2003, 2012) y de sus seguidores. Sus obras siguen teniendo un gran impacto y vigencia tanto en Estados Unidos como en Europa y en Oriente, aunque fueron escritas antes de los años cuarenta y no fueron traducidas al inglés y a otras lenguas hasta la década de los setenta. Los trabajos principales de Vygotski fueron desarrollados con sus colaboradores Leontiev y Luria y hasta nuestros días los investigadores neovygotskianos siguen interpretando, desarrollando y ampliando la teoría con sus investigaciones (Zinchenko, 1985; Wertsch, 1993, 2013; Cole, 1996; John-Steiner, 1997; Kozulin, 1998).

En estas últimas décadas, esta teoría psicológica del desarrollo de la mente se ha visto revitalizada por su aplicación a diferentes ámbitos como el de la enseñanza de lenguas extranjeras (Lantolf, 2000, 2006; Negueruela-Azarola, 2003; Lantolf y Thorne, 2006; Lantolf y Poehner, 2008, 2014; Lantolf *et al.*, 2018), la formación de profesorado (Johnson, 2009; Esteve *et al.*, 2010; Esteve, 2013, 2018; Johnson y Golombek, 2016) o el desarrollo de las organizaciones (Engeström, 1987, 2001), por citar solo algunos que revisten más interés para este trabajo.

En este apartado se profundiza en los principales pilares de la TSC de Vygotski, y se esboza la teoría de la actividad de Leontiev, para entender la diferencia entre actividad, acción y operación. Con ello, se logrará tener una visión de conjunto de las bases teóricas para entender la acción del individuo, la actividad de los grupos humanos y lo que motiva a la acción.

---

<sup>14</sup> En el anexo 1 se incluye una breve biografía de Vygotski. Nótese que la grafía del nombre varía según los idiomas y los traductores. En este trabajo se usa la española, Vygotski, por ser la más extendida, si bien se ha mantenido Vygotsky cuando se trata de una cita literal y así la usa el autor del texto original.

<sup>15</sup> La denominación teoría sociocultural se usa concretamente para la enseñanza de lenguas y algunos investigadores como Negueruela-Azarola abogan por el término psicología sociocultural. En otros ámbitos de estudio, como la psicología, es denominada teoría histórico-cultural.

Como se ha adelantado, esta teoría no solo propone una nueva visión de la psicología, sino que plantea la necesidad de acometer un cambio en su metodología de investigación. La psicología funcionalista<sup>16</sup> ha considerado y analizado tradicionalmente las diferentes funciones psicológicas como la atención, el lenguaje, la memoria, la percepción o el pensamiento como entidades independientes. Vygotski y sus seguidores marcaron el inicio de una aproximación sistémica en psicología (Talizina *et al.*, 2010), con el fin de superar la dificultad del análisis aislado de fenómenos interrelacionados.

La idea de que la psique funciona a través de unidades y no a través de funciones aisladas fue una de las conclusiones fundamentales a partir de los trabajos de L. S. Vygotski y sus seguidores (Vygotski, 1992, 1995; Leontiev, 1983; Luria, 1997). (Talizina *et al.*, 2010, p. 4)

Además de no establecer relaciones entre los distintos procesos psicológicos, otro de los principales problemas de la psicología funcionalista era el estudio estático de las funciones psicológicas ya que no se entendían como procesos en desarrollo permanente. Esta fue la razón por la que, para él, el estudio para la comprensión de la génesis de los procesos psicológicos se convirtió en una prioridad.

Con esta finalidad, Vygotski (2003) propone una forma de resolver las paradojas científicas a las que se enfrentaban sus coetáneos, apoyándose, por una parte, en los métodos y principios del materialismo dialéctico, con los que pretendía explicar la transformación de los procesos psicológicos elementales en procesos más complejos. Esta decisión lo llevó a recurrir a métodos genéticos, también conocidos como evolutivos.

Por otra parte, las teorías de Marx y Engels sobre el trabajo y el uso de herramientas para el desarrollo del hombre desempeñan un papel central en la teoría de Vygotski (Wertsch, 1985/2013). Concretamente, se centra en la idea de que los cambios históricos que tienen lugar en la sociedad conllevan transformaciones en la naturaleza humana, tanto en la conducta como en la consciencia. Así, diferencia lo que sucede con los animales, que simplemente utilizan la naturaleza; el hombre, por su parte, además de servirse de ella la domina actuando sobre ella para transformarla.

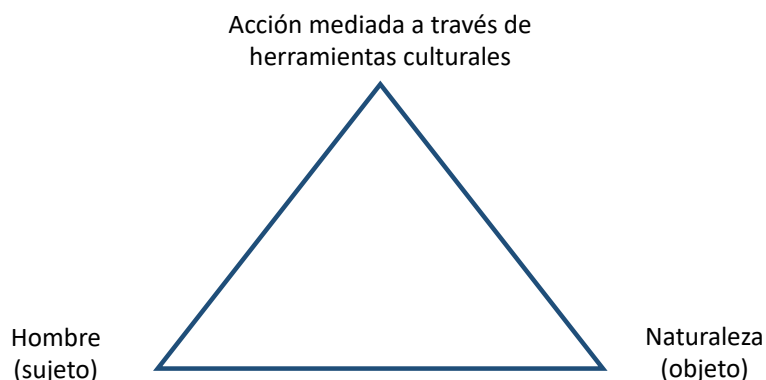
Vygotski amplía la idea de Engels acerca del uso de las herramientas físicas de mediación entre el hombre y su entorno dando cabida a los instrumentos simbólicos. De este modo, establece un paralelismo entre el uso de las herramientas físicas y de los signos como, por ejemplo, el habla. Además, observa como el uso de dichos instrumentos semióticos transforma al hombre, al igual que sucede con las herramientas externas. Así pues, para Vygotski, siguiendo los postulados de Marx y Engels, el origen del cambio evolutivo del individuo,

---

<sup>16</sup> La psicología funcionalista no se centra en la estructura de la mente, sino en el estudio de sus funciones.

es decir, el desarrollo de sus funciones intelectuales superiores, se encuentra en la sociedad y en la cultura. De esta manera, Vygotski (2003) entiende que el funcionamiento mental es de origen social (Wertsch, 2013) y que las herramientas y los signos comparten la misma función mediadora.

**Figura 1.** Tríada de una acción mediada para Vygotski



*Fuente:* basado en «Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization», por Y. Engeström, 2001, *Journal of education and work*, 14(1), pp. 133-156.

Con este esquema se explicita la relación que Vygotski propuso entre los seres humanos y su entorno físico y social a través de la acción mediada por herramientas culturales que, a su vez, está orientada hacia un objeto con un objetivo. Dicha propuesta surgió como alternativa frente al esquema básico y unidireccional que ofrecían las teorías asociacionistas y que se basaban en el estímulo-respuesta (E-R).

Esta propuesta de Vygotski, por tanto, está estrechamente vinculada con el origen social del funcionamiento mental, de las funciones psicológicas superiores, que es la idea que vertebra su tesis. De todo esto se concluye que, para entender la psicología de los individuos, conviene analizar las interacciones sociales que tienen lugar en la realización de «actividades reguladas culturalmente» (Cubero, 2005b) en un medio determinado. Esto resulta muy novedoso puesto que, hasta ese momento, los psicólogos habían tratado de explicar el comportamiento colectivo basándose en los comportamientos individuales.

Vygotski, por el contrario, centrándose en los estudios sobre el desarrollo de los niños, postula que «la dimensión social de la consciencia es primigenia en tiempo y hecho. La dimensión individual de la consciencia

es derivada y secundaria (Vygotski, 1979, p. 30)» (Wertsch, 2013, p. 75). Esto significa que para él el comportamiento humano individual es el reflejo interiorizado del comportamiento externo a través de los procesos sociales, que se dan primero a través del entorno familiar y posteriormente en el medio escolar, social y profesional. Visto así, estos procesos son, en primer lugar, interpsicológicos para después convertirse en intrapsicológicos mediante un proceso de internalización<sup>17</sup> que se abordará en páginas posteriores. En ese proceso es donde ocupa un lugar la voluntad, la implicación y la agencia del individuo. Con esta relación dialéctica entre el individuo y la sociedad Vygotski logra superar el dualismo cartesiano.

Como señala Engeström (2001), se trata de una relación dialéctica en la que el individuo no se entiende sin su medio, ni la sociedad sin la agencia de las personas que la componen: «The individual could no longer be understood without his or her cultural means; and the society could no longer be understood without the agency of individuals who use and produce artifacts» (p. 134).

Otro aspecto fundamental de la TSC es el concepto de mediación semiótica que supone, probablemente, la contribución más original e importante de Vygotski (Lantolf y Thorne, 2006; Wertsch, 2013). Él mismo llegó a considerarla como el tema central de la psicología. Al introducir el concepto de mediación entre el sujeto y el objeto sobre el que recae la acción logra explicar la relación entre la mente del individuo, por una parte, y las situaciones culturales, históricas y sociales en las que se da este funcionamiento humano, por otra. Así, para Vygotski, la mediación semiótica y cultural ocupa un lugar fundamental en el desarrollo de los procesos cognitivos complejos, mientras que las funciones primarias del ser humano —como la memoria, la atención o el lenguaje— tienen su origen en el desarrollo natural biológico. Es más, son las acciones mediadas culturalmente las que posibilitan la transformación de los procesos elementales en superiores (Wertsch, 2013).

Vygotski estaba convencido de que la internalización de los sistemas de signos culturalmente elaborados acarrea transformaciones conductuales y creaba un vínculo entre las formas tempranas y tardías del desarrollo del individuo. (Cole y Scribner, en la introducción de Vygotski, 2003, p. 26)

Otra de las aportaciones valiosas de la TSC se refiere a la unidad de análisis considerada para el estudio de las funciones psicológicas. Hasta el momento, la aproximación funcionalista sugería que la unidad fuese, de manera aislada, cada una de las funciones elementales (por ejemplo, la percepción, la memoria o la atención).

---

<sup>17</sup> En algunos textos científicos se encuentra la traducción de *internalization* por interiorización. En este caso se ha optado por usar el término internalización porque se refiere al plano interno (no interior) y porque en español también se usa el concepto externalización, para pasar de lo interno a lo externo.

La propuesta revolucionaria de la psicología de Vygotski se basa, en cambio, en considerar como unidad de análisis, no las funciones psicológicas del individuo como tal, sino la actividad mediada que realiza.

Partir de una unidad de análisis más amplia que es, a su vez, externa al individuo, no solo permite analizar la relación entre este y el objeto hacia el que se orienta la acción, sino también la propia mediación entre ambos. De esta manera, a través de la acción mediada por las herramientas culturales, se incorporan, además, la dimensión contextual, social e histórica al análisis.

Según Larripa y Erausquín (2008):

*Pensamiento y Lenguaje* de Lev Vygotski impulsó y consolidó las demandas de varios psicólogos americanos y europeos por conceptualizar nuevas unidades de análisis psicológicas que dieron al contexto un papel central en la constitución y explicación del comportamiento humano. Desde entonces es creciente el desarrollo teórico de unidades de análisis compuestas por la trama inseparable del sujeto y su medio sociocultural. (p. 112)

Para recapitular lo visto hasta ahora, cabe señalar los tres principios en los que, según Wertsch (1993, 2013), se fundamenta la TSC: (1) la tesis del origen social del funcionamiento mental, esto es, que los procesos cognitivos individuales tienen su origen en los procesos sociales; (2) la tesis de la mediación semiótica de estos procesos psicológicos superiores, es decir, que el funcionamiento psicológico está mediado por instrumentos y signos sociales y culturales; y, por último, (3) el uso de la acción mediada como unidad de análisis del funcionamiento psicológico del individuo, donde la acción es mediada por los instrumentos semióticos (Zinchenko, 1985; Wertsch, 2013).

Y como sintetiza Wertsch (2013):

Vygotski fue capaz de agrupar diferentes ramas del conocimiento en un enfoque común que no separa a los individuos de la situación sociocultural en la que se desenvuelven. Este enfoque integrador de los fenómenos sociales, semióticos y psicológicos tiene una capital importancia hoy en día, transcurrido medio siglo desde su muerte. (p. 34)

Vygotski desarrolló gran parte de sus investigaciones con A. N. Leontiev. A continuación, se presenta la visión de este investigador que selecciona como unidad de análisis la actividad colectiva frente a la acción humana individual presentada por Vygotski.

## 1.2. La teoría de la actividad

Vygotski, como se ha visto hasta ahora, sitúa el foco de sus estudios en el papel que desempeñan las herramientas de mediación en la interacción del sujeto con el medio. Según Engeström (2001), la idea de que los instrumentos, sean físicos o psicológicos, median la acción humana orientada hacia determinado objeto o con un objetivo cristalizó en el esquema que representa un acto complejo y mediado, conocido como el triángulo: sujeto-artefacto mediador-objeto (Figura 1). Así, a través del acto mediado por instrumentos, se establece una interdependencia bidireccional entre el individuo y su entorno. Engeström (2001) se refiere a esta teoría como la primera generación de la teoría de la actividad histórico-cultural (TAHC).

Como se ha adelantado, mientras que para Vygotski la unidad de análisis son las acciones mediadas del individuo, Leontiev (1981) propone como unidad la actividad. Con ello, logra superar la limitación del modelo presentado por Vygotski, que focaliza en la acción individual (Engeström, 2001).

Para diferenciar la acción individual de la colectiva, Leontiev (1981, pp. 210–213) recurre, en su teoría de la actividad, al ejemplo de la caza colectiva primitiva. La actividad de cazar colectivamente responde a la necesidad de alimentarse y de vestirse —al igual que sucede en la caza individual—. Si bien el resultado de las dos acciones, la individual y la colectiva, responden a la intención de satisfacer esa necesidad, el proceso las diferencia. Para realizar esa actividad conjuntamente, cada individuo lleva a cabo acciones distintas con objetivos diferentes. Algunas de estas acciones podrían ser: agitar unas ramas o hacer ruido con el fin de asustar a la presa y orientarla hacia un lugar establecido previamente; disparar unas flechas para herir o matar al animal; rematar al animal para poder despiezarlo y transportarlo, etc.

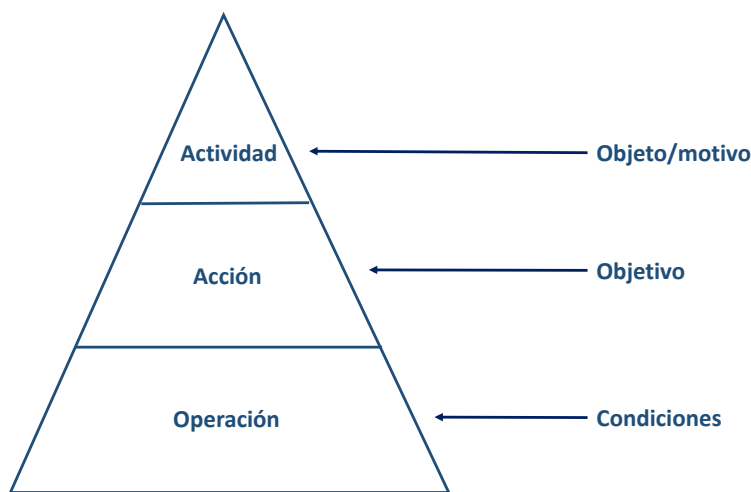
Así, según Talizina (2000, p. 59), «detrás de cualquier objetivo, se encuentra un motivo», y tras un motivo, una necesidad. Estas necesidades, que son exclusivamente biológicas para los animales y además sociales para los humanos, al dirigirse a un objeto, mantienen un carácter objetal y son el origen de las actividades que se ponen en marcha para satisfacer dichas necesidades. En resumen, la necesidad, bien sea biológica o bien responda a una construcción cultural, se convierte en motivo de la acción en cuanto el sujeto decide actuar; y es la necesidad la que motiva y orienta la acción de los individuos.

En el caso de la caza colectiva, todos los individuos comparten la misma motivación (motivo) para participar en la actividad social de cazar; sin embargo, los objetivos de cada uno de los participantes son distintos. Con esta idea Leontiev trasciende el concepto de acción mediada individual y profundiza en las necesidades, los motivos y los objetivos de las acciones. El paso de la acción individual a la colectiva organizada a través de la división del trabajo conllevó, filogenéticamente (evolutivamente), un cambio en el desarrollo de la especie. Estas ideas llevan a concluir que el hombre actúa con un objetivo inmediato concreto (acción-objetivo) en

el momento presente, pero con una finalidad y un motivo para participar en la actividad (actividad-motivo) que representa en su mente y que proyecta en el futuro. De acuerdo con Leontiev (1978, pp. 62-63), la actividad está guiada por un motivo y la acción, por un objetivo.

En el caso de la caza, la actividad que realiza el grupo está relacionada con el motivo, que no es otro que el objeto de la acción (alimentarse), y está dirigida a la satisfacción de esa necesidad; sin embargo, en la acción de cada individuo, el objetivo (por ejemplo, asustar a la presa) no se corresponde con el motivo (alimentarse). Es interesante destacar que, mientras que el objetivo de la acción siempre es consciente, el motivo de la actividad puede no serlo o dejar de serlo. Por esa razón, es frecuente actuar con un objetivo y, sin embargo, olvidar el motivo primigenio que orienta la acción.

Figura 2. Estructura jerárquica de la actividad



Fuente: recuperado de *Psychology and the Language Learning Process*, por A. N. Leontiev, 1981, Pergamon.

Con este esquema, Leontiev (1981, p. 63) pone de manifiesto que una actividad puede componerse de varias acciones que a su vez se despliegan en otro nivel de análisis más detallado, el de las operaciones, que son los medios por los que se realiza una acción. En la ejecución de la acción tienen lugar diferentes operaciones secuenciales (en el ejemplo de la caza: escuchar, moverse, agitar el brazo, etc.). Dichas operaciones dependerán de las condiciones concretas del entorno, de los instrumentos disponibles y de las circunstancias particulares de la situación (Daniels, 2003, p. 127).



Las operaciones, que pueden entenderse como elementos técnicos de la acción, son el resultado de la automatización de las acciones. En este proceso, las operaciones dejan de ser conscientes y, por lo tanto, durante su ejecución, la representación ha desaparecido de la consciencia del sujeto (por ejemplo, el cambio de marcha en la conducción). De esta forma, en su ejecución, se evita el consumo de energía para el procesamiento, que queda liberada para otros procesos y operaciones. En el momento en que la acción se automatiza, la imagen o representación mental pierde su función básica, que es la de orientar o guiar hacia una correcta ejecución de forma consciente. En los procesos de aprendizaje estudiados por Galperin (1998) y Talizina (1984) (citados en Quintanar y Solovieva, 2005), se describe como las acciones que se representan en la consciencia de los niños, sin embargo, dejan de estarlo al constituir posteriormente operaciones automatizadas y semiconscientes.

Una vez presentada la teoría de la actividad de Leontiev, con el esclarecedor ejemplo de la caza colectiva y tras la presentación del análisis de la estructura de la actividad, cabe revisar el concepto de actividad siguiendo a Talizina *et al.* (2010).

Leontiev (1978, 1981) entiende las actividades como «procesos específicos que realizan una relación activa con la realidad». Entiende que esta relación del individuo con su entorno es colectiva —frente a la acción, que es individual— y que está determinada por las formas y los medios de interacción social material y mental (Leontiev, 1981, p. 47, citado en Wertsch, 1985/2013, p. 219).

Por su parte, Davidov (1993, citado en Talizina *et al.*, 2010) caracteriza la actividad por su finalidad como forma social específica del ser humano con el fin de transformar activamente la realidad. En la misma línea, Galperin (1992) y sus seguidores relacionan la actividad con la presencia de un problema y, por lo tanto, la vinculan a la producción de resultados.

De las distintas visiones de lo que representa la actividad, la que más interesa para el presente estudio es, probablemente, la visión de Rubinstein (2000, citado en Talizina *et al.*, 2010), que establece una relación entre la actividad y la dimensión psicológica. Considera la actividad como la forma de manifestación de la vida psíquica, y establece, por lo tanto, una relación entre actividad y psique, entre acción y mente. Desde la TSC, la actividad es una unidad con dos componentes: el componente material, que es externo, y que responde a la ejecución física de la acción en el momento en que se realiza (la acción material), y el componente mental, que es interno y representacional del resultado final pospuesto (acción mental), que es el que orienta la acción.

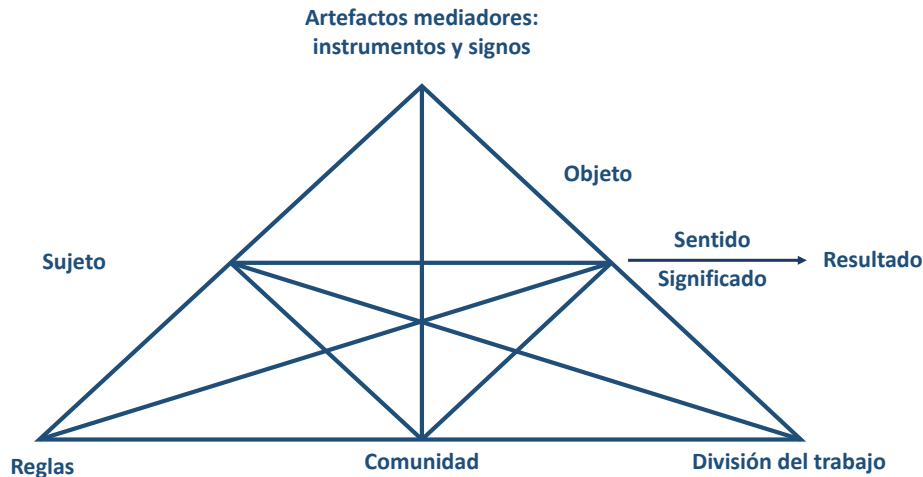
Por otra parte, la actividad puede entenderse como sistema con una estructura, unos pasos y un desarrollo propios (Leontiev, 1978, 1981; Engeström, 2001). Este sistema, presentado como unidad, cuenta con distintos componentes estructurales, que pueden ser: el motivo, el objetivo, la base de orientación, los medios de ejecución y los resultados. Por lo tanto, todos estos elementos, constitutivos de la actividad, están interrelacionados (Solovieva, 2009).

A modo de resumen, cabe destacar las siguientes características de la actividad: (a) es un proceso social propio del hombre; (b) está guiado por un motivo; (c) cuenta con una estructura mediadora compleja y sistémica; (d) su finalidad es la transformación activa del medio para cubrir necesidades, por lo que su fin es la obtención de un resultado; y (e) pone de manifiesto la psique del hombre (Leontiev, 1975, 1981; Engeström, 2001; Solovieva, 2009; Talizina *et al.* 2010).

En cuanto a la acción, aunque sea una unidad de análisis más sencilla que la actividad al contar con un inicio y un fin mejor definidos, mantiene todas las propiedades de esta. Las acciones activan más de una función psicológica y, por lo tanto, la actividad cerebral no se localiza en una única zona. Por estas razones, según Talizina *et al.* (2010), cuando se analiza una acción no se pueden obviar los componentes estructurales de la actividad como el motivo, el objetivo, la orientación, los medios y los resultados.

Engeström (1987, 2001) considera la propuesta de Vygotski como la primera generación de la teoría de la actividad, y propone la segunda generación. Para ello parte de las ideas de la actividad colectiva de Leontiev y amplía el triángulo incluyendo nuevos elementos en el sistema de actividad como, por ejemplo, las reglas que establecen los miembros de una comunidad o la división del trabajo. Esta propuesta permite analizar los sistemas de actividad desde una perspectiva más abstracta, que responde al macronivel de lo colectivo o de la comunidad. Con esta contribución, es posible dejar atrás el micronivel del agente individual que opera con instrumentos culturales, lo que facilita, por ejemplo, su aplicación al contexto laboral. Además, Engeström considera necesario analizar las interacciones y los conflictos dentro de un sistema de actividad, puesto que estos son considerados relevantes para su desarrollo.

Figura 3. Estructura de un sistema de actividad humana. Teoría de la actividad (2.ª generación)



Fuente: recuperado y traducido de «Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization», por Y. Engeström, 2001, *Journal of education and work*, 14(1), pp. 133-156.

La relevancia de este modelo estriba en que pone de manifiesto las «complejas interrelaciones en el sujeto individual y su comunidad» (Engeström, 2001, p. 135). El propio Engeström explicita como el objeto es representado por un óvalo hacia el que se orientan las acciones. Dicho objeto no está siempre explicitado y se caracteriza por «la ambigüedad, la sorpresa, la interpretación, la producción de sentido y el potencial para el cambio» (Engeström, 2001, p. 135), lo que lleva a la generación de contradicciones entre los individuos y el propio sistema, que se convierte en fuente de transformación expansiva. «Engeström se basa en Il'enkov (1974) para destacar la importancia de las contradicciones en los sistemas de actividad como fuerza impulsora del cambio y del desarrollo» (Larripa y Erausquín, 2008, p. 124).

En 2001, Engeström supera su modelo y desarrolla la tercera generación de la teoría de la actividad, donde propone como unidad de análisis dos sistemas de actividad como mínimo. Este nuevo modelo permite estudiar los sistemas interactuantes, los interorganizacionales y las tensiones y contradicciones que se crean entre distintos sistemas.

La tercera generación de la teoría de la actividad es convocada a desarrollar herramientas conceptuales para entender el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y las redes de sistemas de actividad interactuantes. (Larripa y Erausquín, 2008, p. 124)

Como esta tercera generación sobrepasa el presente estudio, se recogen, a continuación, solo aquellos aspectos que tienen cierta relevancia y aplicación al nivel de la actividad que interesa para la tesis que se defiende.

Para finalizar esta introducción a la teoría de la actividad, cabe apuntar que su concepto de actividad de Leontiev permite, por una parte, diferenciar las conductas animales de las de los humanos, recurriendo a las nociones de necesidades biológicas y socioculturales, y a la de motivo, que orienta la actividad; por otra, facilita la comprensión de la relación entre las acciones y la psique. En apartados posteriores, se profundizará más en las acciones en relación con la mente (la consciencia) así como desde la perspectiva del aprendizaje, al revisar el concepto de internalización y al analizar el proceso de formación de las acciones mentales (§ 7 del capítulo 1).

### 1.3. Resumen de las aportaciones de la TSC al estudio del desarrollo profesional de los docentes

Como se ha visto en este apartado, los dos modelos teóricos presentados focalizan en distintos aspectos y toman diferentes unidades de análisis. La teoría de Vygotski, la acción individual mediada, y la de Leontiev, la actividad colectiva.

La teoría de la actividad desarrollada por Leontiev integra la teoría psicológica sociocultural de la mente desarrollada por Vygotski para ampliarla a marcos más amplios como hace Engeström (2001). Esta investigación amplía la unidad de análisis a varios sistemas de actividad y pone el énfasis en las contradicciones que funcionan como motor de desarrollo expansivo del propio sistema. A pesar del fuerte debate interno que existe entre los expertos<sup>18</sup>, la TSC proporciona un marco teórico sólido para el estudio realizado. Se trata de una perspectiva que no solo sigue vigente hoy en día, sino que, además, está en pleno desarrollo, puesto que va ganando en relevancia y ampliando sus ámbitos de aplicación, como se defenderá.

Para la presente investigación, resulta de especial interés el hecho de que la TSC se centre tanto en el comportamiento humano —la actuación profesional de los docentes— como en el desarrollo del pensamiento y del conocimiento —las representaciones o modelos mentales de los profesores—, y que se considere la relación que se establece entre ambas. Por otra parte, la TSC, no solo tiene en cuenta la visión intelectual

---

<sup>18</sup> El hecho de que la teoría de Vygotski no se completara por su muerte prematura, los años de censura que sufrieron sus obras, el acceso a su obra a través de las traducciones americanas y el hecho de que se realizaron desde otro paradigma, han dado lugar a numerosas interpretaciones de los textos y, con todo ello, mucho debate.

(cognitiva) del individuo, sino que incorpora la perspectiva social como origen de las representaciones mentales. El sistema de actividad en el que actúa el hombre responde siempre a un momento histórico y cultural, y las herramientas que se utilizan median en la relación entre el individuo y su entorno. En consecuencia, tanto las actuaciones de los docentes como su desarrollo intelectual y emocional deben ser estudiados en interdependencia y teniendo en cuenta toda su complejidad, en su contexto, y no de forma aislada.

De los modelos epistemológicos presentados, se consideran especialmente relevante para este estudio los siguientes aspectos:

- (1) La aproximación social al desarrollo humano que trasciende la visión clásica del estudio del individuo.
- (2) La integración de los fenómenos biológicos o naturales, sociales, psicológicos, culturales e históricos para el estudio del desarrollo.
- (3) La actividad mediada como unidad de análisis por establecer una relación del individuo con su medio.
- (4) El modelo de acción mediada por herramientas culturales, como el lenguaje, para comprender el desarrollo y la conducta humana.
- (5) La diferenciación entre los procesos elementales y los superiores; y cómo la acción mediada permite trascender el modelo conductista (estímulo-respuesta) y explicar los procesos psicológicos de mayor complejidad.
- (6) El impacto del desarrollo de un proceso psicológico en los demás procesos al tratarse de un sistema que integra todas las funciones psicológicas.
- (7) Los motivos y necesidades que llevan al individuo a la realización de acciones orientadas hacia un objetivo. Así, se entiende que actuar sobre la realidad supone hacerlo con un motivo y transformarla para satisfacer una necesidad, así como lograr un resultado.
- (8) Entender la acción con sus dos dimensiones: la material y el correspondiente componente mental de la misma que es interno, representacional, y que orienta la acción.
- (9) Las actividades compuestas de acciones que a su vez se realizan a través de las operaciones automatizadas. Al automatizarse, se vuelven inconscientes, por lo que se pierde el acceso a su representación mental.

- (10) La relevancia de las contradicciones como fuerza impulsora del cambio y como oportunidad de desarrollo y de expansión de los sistemas de actividad.

Aunque en este apartado solo se hayan sintetizado las ideas centrales de la TSC en torno a la mediación de las acciones, a continuación, se profundizará en estos aspectos por su relevancia para esta investigación.

Concretamente en el siguiente apartado, se abordará el concepto de desarrollo psicológico y se presentarán los principales procesos de desarrollo que llevan a los humanos a la transformación de los procesos psíquicos elementales a un nivel cualitativamente superior.

## 2. LA VISIÓN DE DESARROLLO PSICOLÓGICO DESDE LA TSC

Una vez establecido el marco epistemológico cabe adentrarse en la visión del desarrollo psicológico desde esta perspectiva sociocultural para contestar a la pregunta teórica de esta investigación, a saber: ¿qué se entiende por *desarrollo profesional* del docente desde una perspectiva sociocultural? ¿Cómo definirlo operativamente para orientar la mejora cualitativa de la acción de los docentes y de las intervenciones de los formadores y mediadores? (P1).

Para ello, en este apartado se trata de dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿cómo define Vygotski el desarrollo? ¿En qué se diferencian los procesos psicológicos superiores de los elementales? ¿Cuál es el papel de la mediación en este proceso? ¿Qué leyes gobiernan el desarrollo de los procesos de apropiación de las herramientas socioculturales? ¿En qué consiste el mecanismo de internalización? ¿Cómo se forma el plano de la consciencia?

La profundización en estas preguntas supondrá una orientación para llegar a una primera definición de lo que se entiende por desarrollo profesional en esta investigación.

### 2.1. La naturaleza del desarrollo y los procesos psicológicos superiores

Como se ha adelantado, Vygotski diferenció en sus investigaciones los procesos psicológicos<sup>19</sup> elementales o naturales de los superiores o socioculturales, pero su interés por los procesos de mediación le llevó a centrarse sobre todo en el desarrollo de los superiores en los niños.

---

<sup>19</sup> En el presente texto se usa indistintamente *funciones o procesos psicológicos, psíquicos, intelectuales, cognitivos o de la mente*, aunque somos conscientes de las diferencias. Para profundizar en este aspecto véase Mahn (2018).

Según Vygotski (2003), el niño está sometido a dos fuerzas de desarrollo de diferente naturaleza: una natural y otra cultural. Por una parte, están los procesos naturales de desarrollo como son el crecimiento, la maduración y el desarrollo orgánico que se explican casi exclusivamente por principios biológicos y, por otra, están los procesos culturales de desarrollo que transcurren bajo unas condiciones de cambios dinámicos en el organismo.

Vygotski vincula la línea biológica con el desarrollo de las funciones elementales mientras que las superiores se asocian al desarrollo cultural y a la apropiación de herramientas de mediación o de medios simbólicos. De hecho, la internalización se relaciona con las funciones superiores; es decir, que se asocia a la línea social y cultural del desarrollo (Wertsch, 2013).

El desarrollo natural produce funciones con formas primarias, mientras que el desarrollo cultural transforma los procesos elementales en procesos superiores. Es la transformación de los procesos elementales en superiores lo que Vygotski tiene en mente cuando se refiere a la naturaleza cambiante del desarrollo. (Wertsch, 2013, p. 41)

Vygotski deja bien claro que la naturaleza cambiante del desarrollo es el resultado de esas dos fuerzas con sus correspondientes principios explicativos (Martínez, 1999), y que resulta difícil diferenciarlos ya que se fusionan, se confunden y confluyen en una «única línea de formación sociobiológica» del niño (Vygotski, 2003)<sup>20</sup>.

En cualquier caso, aunque haya diferencias en las interpretaciones sobre estos dos temas, lo que es evidente es que su visión del desarrollo es interaccionista y dialéctica (Vygotski, 2003, epílogo) y que sus ideas sentaron unas bases para analizar el desarrollo desde una nueva perspectiva.

Se pueden diferenciar los procesos psicológicos elementales de los superiores de la siguiente forma. Las *funciones psicológicas* son los procesos mentales o psíquicos a través de los cuales los animales y los seres humanos

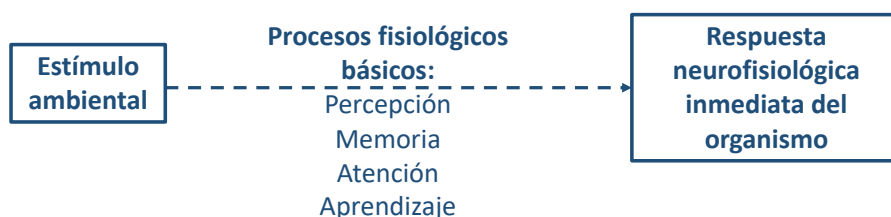
---

<sup>20</sup> Aunque Vygotski señala la dificultad de diferenciar estas dos líneas, esta relación ha sido puesta en cuestión por varios de sus seguidores. Luria, Leontiev y Teplov (epílogo de John-Steiner y Souberman, citado en Vygotski, 2003) la criticaron argumentando que incluso la memoria llamada «natural» del niño ya se desarrolla bajo la influencia de la interacción verbal con los adultos al igual que la memoria mediada. Por otra parte, Wertsch (2003) señala que, si bien Vygotski establece esta diferencia en teoría, sus investigaciones se han centrado sobre todo en la línea de desarrollo cultural dejando de lado la natural. Por otra parte, John-Steiner y Souberman (en ese mismo epílogo) tachan las diferencias señaladas como falso contraste.

procesan la información que proviene de su entorno. Una forma de diferenciación de los procesos psicológicos es que los elementales son comunes a los humanos y a los animales, mientras que los superiores son propios y exclusivos de los seres humanos.

Los procesos mentales elementales —por ejemplo, la percepción, la memoria mecánica, la atención involuntaria— están determinados biológicamente y siguen el curso de desarrollo de los procesos naturales, es decir, neurofisiológicos o de carácter orgánico. Estos procesos aparecen en etapas tempranas en el desarrollo como formas simples por lo que se les supone un carácter mecánico, involuntario y no consciente y un vínculo directo con el estímulo ambiental (Wertsch, 2013, p. 42).

Figura 4. Representación de las funciones psicológicas elementales



Fuente: elaboración propia.

Vygotski reconoce que las formas psicológicas elementales implican una respuesta neurofisiológica inmediata del organismo al entorno. Así, por ejemplo, un estímulo auditivo provoca, tanto en el hombre como en el animal, una reacción automática que supone un cambio en el foco de atención.

Sin embargo, el hombre puede modificar voluntariamente esa reacción. Para Vygotski, en consecuencia, la teoría del estímulo-respuesta no proporciona una explicación válida para un proceso psicológico complejo que está mediado por instrumentos psicológicos y que «representan un nivel cualitativamente superior de funcionamiento psicológico» (Wertsch, 2013, p. 42).

Como se verá en el § 7 del capítulo 1, el lenguaje y el pensamiento, que son dos de los procesos mediados por signos en los que Vygotski (2012) centró sus estudios, cumplen unas funciones psicológicas clave para el desarrollo del individuo. A través de la mediación del lenguaje y del pensamiento el ser humano desarrolla la capacidad de controlar y regular voluntaria e intencionalmente su actuación en su entorno.

Por ejemplo, un proceso elemental como es la atención puede dar un salto cualitativo y convertirse en superior, si es mediado por instrumentos psicológicos (signos) como el pensamiento o el habla interna. Con

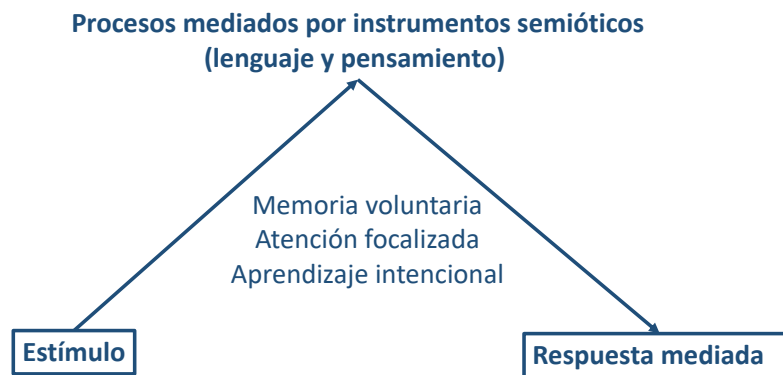


esta mediación el individuo logra modificar el estímulo externo y autorregular de forma consciente su respuesta —por deseo o voluntad propia— para prestar atención a determinados estímulos de forma sostenida y focalizada, con el fin de responder a una necesidad o a una motivación por aprender, por ejemplo.

Vygotski reivindicó que los humanos por sí mismos tienen la capacidad no solo de regular y transformar las circunstancias en las que vivimos, sino que también tienen la capacidad de regular sus propios procesos mentales, incluyendo la memoria, la atención, la planificación, la percepción, el aprendizaje y el desarrollo. (Lantolf, 2002, p. 84)

En este sentido, la memoria lógica y la intencional, la atención voluntaria y la focalizada, la voluntad previosa, los procesos emocionales complejos, la memoria selectiva, la resolución de problemas, la planificación y la orientación, el aprendizaje intencional, la evaluación de procesos o el pensamiento conceptual (Lantolf, 2002; Hernández, s. f.), constituyen procesos psicológicos superiores mediados y regulados intencionalmente (Vygotsky, 1978). Estos procesos se diferencian de los procesos elementales por estar mediados por la cultura y la historia del ser humano (Wertsch, 2013, p. 42). Es decir, que los instrumentos de mediación disponibles en el entorno juegan un papel fundamental en su desarrollo y, por lo tanto, se considera que los procesos superiores tienen un origen social.

Figura 5. Representación de las funciones psicológicas superiores



Una vez definido lo que se entiende por funciones o procesos psicológicos elementales y superiores cabe centrarse en las características de los superiores.

Como se ha expuesto, uno de los aspectos que diferencia las funciones superiores es su carácter sociocultural frente al desarrollo natural de las elementales (Wertsch, 2013). En cuanto a su desarrollo, los procesos superiores guardan una relación con el entorno del individuo: los padres, los profesores y la sociedad. De modo que estos procesos dependen inicialmente de una regulación externa para posteriormente pasar a ser autorregulados por el propio individuo. En consecuencia, las *funciones superiores* pueden entenderse como procesos mediados por los estímulos del propio individuo, y resultan ser autorregulados y controlados por él mismo, mientras que los básicos no disponen de ese control consciente.

En esta acción mediada de autorregulación en la que interviene el individuo para la activación de los procesos superiores está implícita la voluntad individual, por lo que llevan asociados un mayor grado de consciencia y de intelectualización. Así que otro de los aspectos diferenciadores de estos dos tipos de procesos es que «todas las funciones superiores tienen en común la consciencia, la abstracción y el control» (Vygotski, 2012, pp. 244-245), mientras que los procesos básicos carecen de control consciente.

Otra característica, destacada por Vygotski, es que estos procesos psicológicos, por su naturaleza social, cuentan con estructuras superiores que emergen en el proceso de desarrollo cultural; es decir, que las funciones superiores no se superponen a los procesos elementales sino que son nuevos sistemas psicológicos emergentes que permiten futuros desarrollos de la actividad cerebral.

Según Wertsch (2013), estos son los criterios que estableció Vygotski para diferenciar unas funciones de otras:

Vygotski menciona los cuatro criterios principales que utilizó para distinguir entre funciones psicológicas elementales y superiores: 1) el paso del control del entorno al individuo, es decir, la emergencia de la regulación voluntaria; 2) el surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos; 3) los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores y 4) el uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores. (Wertsch, 2013, p. 42)

En conclusión, el desarrollo psicológico del individuo y, en consecuencia, del profesor está relacionado con el desarrollo de los procesos superiores de su psique, que emergen de la interacción del individuo con su entorno en un proceso mediado culturalmente.

Se profundiza, a continuación, en el concepto central de la teoría de Vygotski, la mediación con su doble dimensión material y simbólica, así como en el papel que desempeñan las herramientas de mediación para el desarrollo de estos procesos superiores.

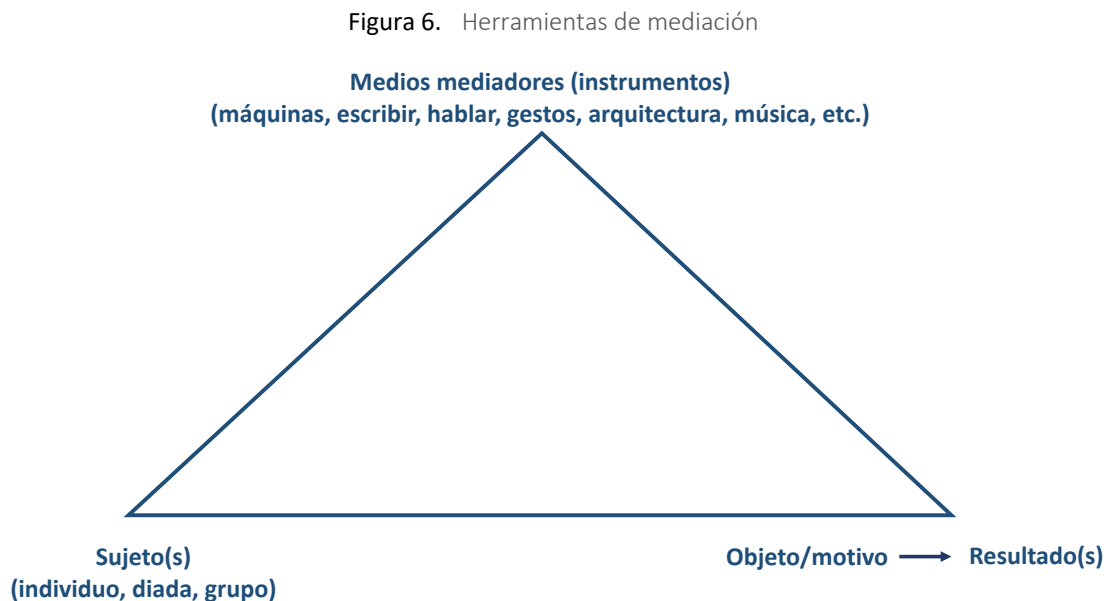
## 2.2. La mediación simbólica y las herramientas de mediación

El individuo no solo se relaciona con las personas, sino que también interactúa con el mundo material y simbólico que le rodea (van Lier, 2004b; Swain *et al.*, 2015). Esa relación con su entorno puede realizarse de dos formas: actuando directamente sobre el objeto o recurriendo a herramientas o instrumentos disponibles en su entorno social para actuar de forma indirecta. El sujeto al actuar directamente sobre el objeto activa automáticamente una serie de procesos fisiológicos, mientras que cuando recurre a una herramienta de mediación, sea esta material o simbólica, la acción que realiza es mediada por ese instrumento. Esa mediación de la acción es la que permite al hombre planificar, dirigir y controlar sus acciones y es clave para su desarrollo psicológico.

Muchos autores coinciden en que el concepto central de la TSC es la mediación (Cole, 1999; Daniels, 2003, p. 23; Lantolf y Thorne, 2006; Wertsch, 2013) y así lo veía el propio Vygotski (1982a, p. 166, citado en Wertsch, 2013), que llegó a decir que este era el tema central de la psicología.

El más importante de estos conceptos básicos es el de «mediación» que abre el camino para el desarrollo de una explicación no determinista donde los mediadores funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos. (Daniels, 2003, p. 31)

Frente a la idea, imperante en el conductismo, de la díada estímulo–respuesta (E–R) en la que el impulso lleva al sujeto a una reacción automática, Vygotski desarrolla el concepto de mediación que permite explicar la complejidad de la psicología humana en las acciones que activan procesos psicológicos de mayor complejidad. La mediación, que supone la introducción de un medio auxiliar en la relación entre el sujeto y el objeto, logra romper con el determinismo de la respuesta directa ante un estímulo concreto. El acto mediado se suele representar con una figura triangular básica, como se ha adelantado, donde se sitúan en cada uno de los vértices de la base: el sujeto y el objeto y, en el vértice superior, los instrumentos o herramientas de mediación (Engeström, 1987; Cole, 1999; Daniels, 2003).



*Fuente:* recuperado de *Vygotsky y la pedagogía*, por H. Daniels, 2003, Paidós, p. 125.

Este esquema, que Daniels (2003) representa de forma más sofisticada aquí, pone de manifiesto las relaciones entre el sujeto y el objeto que pueden ser mediadas por herramientas —o por instrumentos en palabras de Vygotski— disponibles en la cultura. Con el uso de estas formas de mediación (*mediational means*) el impulso de la respuesta automática se inhibe y las operaciones se llevan a cabo a través de un estímulo auxiliar que es incorporado voluntariamente por el sujeto que ejecuta la acción mediada.

The simple stimulus-response process is replaced by a complex, mediated act. In this process the direct impulse to react is inhibited and an auxiliary stimulus that facilitates the completion of an operation by indirect means is incorporated. (Vygotsky, 1978, p. 56, citado en Negueruela-Azarola, 2003, p. 5)

El ser humano, al vivir en sociedad, dispone de una serie de recursos culturales heredados. Estos productos sociales o artefactos culturales son el resultado de la actividad humana y constituyen el legado histórico y cultural de cada sociedad. En la TSC, se entienden los *artefactos* como aquellos objetos —materiales o simbólicos— creados y elaborados por el hombre. El hecho de vivir en sociedad y de participar en las actividades sociales facilita la apropiación de estas herramientas con las que el hombre se relaciona, a su vez, con su entorno.

Así, se entiende que son artefactos culturales, por ejemplo, las herramientas materiales como los cubiertos y utensilios de cocina para alimentarse y las herramientas más complejas como los coches, trenes y aviones para desplazarse, las viviendas para cobijarse o los medicamentos para la salud.

Sin embargo, no todos los artefactos culturales son necesariamente herramientas de mediación, pero pueden serlo potencialmente (Swain *et al.*, 2015). Solo se convierten en formas de mediación cuando son usadas para actuar como intermediarios; es decir, como medios auxiliares que median entre el sujeto y el objeto.

También son artefactos culturales los instrumentos<sup>21</sup> intelectuales, simbólicos, semióticos, como son los números, los gráficos, la música, los gestos o los conceptos para entenderse entre hablantes de una determinada cultura. Vygotski enumeró los siguientes instrumentos psicológicos:

La lengua, los diversos sistemas para contar, las técnicas mnemotécnicas, los sistemas de símbolos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos técnicos y todo tipo de signos convencionales. (Vygotski, 1960/1981, pp. 136-137, citado en Daniels, 2003, p. 33)

Swain *et al.* (2015) ejemplifican la mediación con la reacción del individuo ante la aparición de una avispa. El insecto, en este caso, constituye el estímulo (E) que desencadena una serie de procesos y activa, de forma primaria y automática, por ejemplo, el recuerdo de una experiencia negativa anterior, asociada a una amenaza de picadura. Ese proceso fisiológico activa un reflejo de defensa (R) que consiste en reaccionar de forma espontánea frente a la potencial amenaza, atacando o huyendo.

Sin embargo, otras acciones son posibles, frenando esa reacción primaria no mediada. Por ejemplo, cabe la posibilidad de recurrir a un objeto del entorno del sujeto (un libro, una servilleta, un vaso o un plato con algo dulce, por ejemplo) para apartar al insecto. En este caso, el acto es mediado por el artefacto cultural que pasa a convertirse en herramienta de mediación. Estos «objetos inertes» son artefactos culturales en tanto que son el resultado o la producción de una cultura determinada y solo se convierten en herramientas de mediación en el momento en que son usados para mediar entre un individuo y su relación con el mundo, de la misma manera que un libro solo cumple su función mediadora cuando es leído.

Desde el punto de vista psicológico, esta acción mediada es mucho más compleja que la simple reacción fisiológica de aplastar la avispa (E → R) porque va acompañada de un proceso de mediación (→ M) de la

---

<sup>21</sup> Vygotski prefiere recurrir al término *herramienta* para aquellas que son materiales e *instrumento* para los psicológicos, pero en el presente trabajo se utilizarán indistintamente.

reacción primaria ( $E \rightarrow M \rightarrow R$ ). Esta decisión, intencional y consciente, del sujeto (persona amenazada) conlleva, por una parte, la planificación de una acción para protegerse de la picadura y, por otra, la voluntad de dar respuesta a esa necesidad (solucionar el problema) teniendo en cuenta la supervivencia del objeto (el insecto, en este caso) que es otro ser vivo.

En cuanto a los distintos tipos de herramientas de mediación cabe diferenciarlas atendiendo a su orientación externa o interna. Las *herramientas materiales* son aquellas que se usan físicamente para actuar sobre un objeto; es decir, que están orientadas hacia un objeto externo. Sin embargo, los *instrumentos psicológicos* —simbólicos, semióticos o signos— permiten actuar sobre el medio dominando los propios procesos mentales básicos como la memoria, la atención, la emoción, el pensamiento o el aprendizaje. En consecuencia, Vygotski las considera como orientadas hacia un objeto interno.

En el ejemplo de la avispa se ha visto como el individuo recurre a una herramienta material para alejar el peligro. Por el contrario, en lugar de contar con una herramienta externa cabe la posibilidad de que el individuo decida, agentivamente, recurrir a la mediación de una herramienta interna o simbólica. El individuo puede utilizar el habla interna para actuar sobre sí mismo para tranquilizarse, controlar sus impulsos más primarios y quedarse inmóvil hasta que el insecto se aleje. En este caso, en lugar de servirse de la mediación externa para modificar su entorno (alejar al insecto), actúa sobre su percepción de la avispa (objeto) y se modifica a sí mismo. No actúa sobre el objeto, sino que modifica el estímulo (E) y de esta forma, la acción, que inicialmente estaba orientada hacia el objeto externo —la avispa—, pasa a orientarse hacia el objeto interno —la imagen del peligro que supone la avispa para él mismo—. Sea como sea, en ambos casos se trata de una acción mediada, una orientada externamente y otra internamente.

Se ha visto en este ejemplo la forma en que, a través de los instrumentos psicológicos, del lenguaje y de los gestos, los humanos pueden orientar, regular y controlar su propia mente y sus acciones (Daniels, 2003; Swain *et al.*, 2015), además de actuar sobre su entorno influyendo en la conducta de los demás o en la propia.

La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla *externamente* orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo; el signo, por consiguiente, está *internamente* orientado. (Vygotski, 2003, p. 91, cursiva del autor)

Para Vygotski (2003) el dominio de la naturaleza y el de la conducta están tan claramente interrelacionados que la transformación que efectúa el hombre en la naturaleza modifica, así mismo, la propia naturaleza del

hombre. De manera que el mero hecho de usar los artefactos culturales disponibles en la sociedad y de recurrir a estas formas de mediación, no solo le permite actuar en su entorno dirigiendo sus acciones hacia la meta o el objetivo que establece, sino que, además, le lleva a un desarrollo de sus propias estructuras mentales y de los procesos intelectuales superiores. Como se ha visto en el ejemplo de la avispa, el individuo puede llegar a modificar la imagen de peligro asociada al insecto.

Es tal la importancia concedida a la mediación semiótica de los procesos psicológicos que incide en la propia concepción sobre la naturaleza del desarrollo: los saltos cualitativos responsables del desarrollo psicológico están asociados a la aparición de nuevas formas de mediación semiótica, bien a través del uso de nuevos signos, o bien a través del uso de signos más avanzados. (Cubero y Santamaría, 1992, p. 25)

Cabe recordar que la diferencia entre las funciones psicológicas elementales y las superiores radica precisamente en el uso de las herramientas de mediación (Wertsch, 2013). Así que la mediación es el proceso clave para el desarrollo psicológico (Johnson y Golombek, 2016).

Puesto que este estímulo auxiliar posee la función específica de la acción inversa, transfiere la actividad psicológica a formas superiores y cualitativamente nuevas y permite que los seres humanos, mediante la ayuda de estímulos extrínsecos, controlen su conducta desde el exterior. (Vygotsky, 1978, p. 40, citado en Daniels, 2003, p. 33)

Ese control es voluntario y el individuo cuenta con la libertad de seleccionar las herramientas que considere más oportunas. Todas las herramientas culturales ofrecen oportunidades y restricciones (*affordances and constraints*) y, por ello, queda en manos del sujeto la decisión agentiva de qué herramienta usar, dónde, cuándo y cómo usarla (Swain *et al.*, 2015). Además, según estas autoras se da una reciprocidad (relación bidireccional) en el sentido de que se desarrollan continuamente tanto las herramientas de mediación en uso como los individuos que las usan.

Para finalizar este apartado sobre la mediación cabe señalar que, gracias a los instrumentos de distinta naturaleza, sean estos básicos —materiales y externos— o más sofisticados —simbólicos y psicológicos—, el hombre dispone de un medio para relacionarse con su entorno, actuar sobre los objetos e influir en el comportamiento de las personas que le rodean y en sí mismo. A través de estas herramientas culturales regula y controla sus acciones y el propio uso de la herramienta le lleva a un desarrollo de los demás procesos psicológicos básicos como la memoria, la atención, el pensamiento y el aprendizaje.

El desarrollo de la capacidad del ser humano de usar los instrumentos psicológicos supone un salto cualitativo y distintivo del hombre frente a los demás animales. El hecho de poder recurrir a herramientas, como el

lenguaje, y a las representaciones externas, como mapas o esquemas, ha permitido que el hombre se desarrolle, por el mero hecho de usarlas.

La tesis fundamental de la escuela rusa cultural-histórica<sup>22</sup> es que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos surgen mediante la actividad práctica mediada culturalmente y desarrollada a lo largo de la historia. (Cole, 1996, p. 108, citado en Daniels, 2003, p. 124)

Se entiende que la *mediación* es, por lo tanto, un proceso del que disponen los seres humanos para orientar, dirigir y controlar sus acciones a través del uso de herramientas físicas, materiales y externas, y de instrumentos psicológicos internos, como el habla, los signos, los esquemas, etc., de la propia cultura, en lugar de reaccionar automáticamente a los estímulos de su entorno. Así, recurren a esas formas de mediación para realizar acciones que resultan mediadas y orientadas al objeto, sea este externo o interno.

A continuación, y a modo de resumen, se analizan las razones por las que el concepto de mediación es central en la teoría de Vygotski. Este concepto permite diferenciar dos tipos de procesos psicológicos, los elementales y los superiores. Los primeros, los básicos, son los que se desarrollan de forma natural, mientras que los segundos se desarrollan culturalmente, es decir, como resultado de la interacción con los demás y del uso, de la apropiación y de la internalización de las herramientas de la cultura. De esta forma, Vygotski sienta las bases de un nuevo paradigma puesto que amplía la visión conductista de las acciones básicas —estímulo-respuesta (E-R)— introduciendo el uso de herramientas culturales de mediación como pieza central —sujeto-acción mediada-objeto (E-M-R)—.

Mediation is the process through which human deploy culturally constructed artifacts, concepts, and activities to regulate (i.e. gain voluntary control over and transform) the material world or their own and each other's social and mental activities. (Lantolf y Thorne, 2006, p. 79)

La mediación explica la acción humana mediada por artefactos culturales del entorno social del individuo ya que todas las formas superiores de actividad intelectual, sean estas cognitivas o emocionales, están mediadas por formas simbólicas o por materiales construidos culturalmente (Swain *et al.*, 2015). Con este concepto se establece una unidad dialéctica entre la acción individual y las situaciones sociales en las que participa el individuo. Vygotski logra romper, así, el dualismo cartesiano de individuo vs. sociedad (Wertsch *et al.*, 1997).

---

<sup>22</sup> Cabe recordar que en psicología la teoría desarrollada por Vygotski se conoce como teoría histórico-cultural, mientras que en enseñanza de lenguas extranjeras y segundas se conoce como teoría sociocultural.



«Through mediation the social and individual are brought together in dialectical unity» (Swain *et al.*, 2015, p. 2).

Con el concepto de mediación, Vygotski logra explicar la forma en que la participación en las actividades culturales facilita la apropiación de las herramientas culturales desarrolladas y lleva a una internalización de las mismas lo que supone el desarrollo psíquico del individuo. De tal manera que, a través del concepto de mediación, se establece una relación entre la actividad social humana y el desarrollo individual de la mente.

En consecuencia, Vygotski describe al ser humano como un agente activo que cuenta con herramientas para implicarse voluntariamente en sus acciones, dirigir las intencionadamente, para regularlas y controlarlas, así como para tomar decisiones sobre su propio desarrollo (Daniels, 2003, p. 33). «Mediation occurs when something comes between us and the world and acts in a shaping, planning, or directing manner» (Swain *et al.*, 2015, p. 2).

Para ahondar en el concepto de mediación, cabe adentrarse, a continuación, en los procesos de apropiación y de internalización de las herramientas culturales.

### 2.3. El proceso de apropiación

Según Talizina (2000), la forma que los humanos han encontrado para adaptarse a su entorno es diferente a la de los demás animales; mientras que estos últimos lo hacen exclusivamente por medio de modificaciones biológicas que se transmiten genéticamente, los humanos recurren a una adaptación más sofisticada que consiste en el desarrollo del intelecto. Los humanos son los únicos seres vivos capaces de transmitir las experiencias históricas y las herramientas y técnicas socioculturales, desarrolladas por cada grupo social en su contexto para dar respuesta a sus necesidades, a través de un sistema organizado de actividad (por ejemplo, la educación, la sanidad o la alimentación) para transmitir la información de una generación a la siguiente. Mediante el proceso intelectual de apropiación los seres humanos hacen suyas las herramientas desarrolladas en su cultura por las generaciones anteriores. Así, los seres humanos no solo se adaptan, biológica y filogenéticamente como especie, a las nuevas situaciones de su entorno, sino que, además, se apropian de las herramientas culturales desarrolladas por sus antepasados a lo largo de su vida —ontogenéticamente—, las modifican y las mejoran para actuar sobre el medio, dar respuesta a sus nuevas necesidades y resolver nuevos problemas. Fruto de ese proceso de apropiación, que se da a través de la actividad, en interacción con los demás, el sujeto desarrolla sus funciones intelectuales. De esta manera, no solo participa en la modificación de sus circunstancias, sino que, a la par, se desarrolla intelectualmente transformándose a sí mismo.

En este sentido, como indica Cubero (2005a), los procesos de adaptación y de apropiación se diferencian claramente. El proceso de *adaptación* se entiende como una «aceptación pasiva de las condiciones ambientales que afectan al organismo» y supone un «proceso de modificación de las facultades y características de los individuos por exigencia del medio» (Cubero, 2005a, p. 48).

Cabe, por lo tanto, diferenciar la adaptación de la apropiación por su naturaleza, por tratarse el segundo de un proceso activo, social y comunicativo donde el individuo tiene un papel agentivo (Cubero y Santamaría, 1992).

One of the central concepts of activity theory is that of appropriation (Leontiev, 1981; Newman *et al.*, 1989; Wertsch, 1991). Appropriation refers to the process through which a person adopts the pedagogical tools available for use in particular social environments (e. g. schools, preservice programs) and through this process internalizes ways of thinking endemic to specific cultural practices (e. g. using phonics to teach reading). Wertsch stresses the ways in which appropriation is a developmental process that comes about through socially formulated, goal-directed and tool-mediated actions. (Grossman *et al.*, 1999, p. 15)

Como señalan Wertsch (2013) y Leontiev (1981a), no se trata de una simple «transferencia» o de un proceso de «reproducción» de lo vivido y experimentado. No es una copia sin más de lo externo, sino que va más allá, al hacerlo propio. Cada individuo lo aprehende de una manera, lo interpreta, le da un sentido en función de sus experiencias previas, de sus necesidades y de lo que le resulta significativo y construye su propia imagen, su propia «re-presentación»—entendida como nueva presentación en la mente— personal, creativa y «re-creada» —nuevamente creada por el individuo—. En definitiva, se trata de una reelaboración con una transformación de los conocimientos, de los conceptos y de las herramientas de una sociedad determinada (Leontiev, 1981b).

De esta manera, se puede decir que el psiquismo humano se desarrolla a través del proceso de apropiación de las herramientas y de los productos sociales y que los procesos psicológicos más elaborados se originan y desarrollan en la interacción con los demás y con los artefactos sociales. Así, para Vygotski, como muy bien explica Scribner (1990, citado en Daniels, 2003), la psique es de origen social puesto que es, como venimos reiterando, el resultado de una actividad social.

El genio especial de Vygotski fue captar la importancia de lo social en las cosas además de en las personas. El mundo en el que vivimos está humanizado, lleno de objetos materiales y simbólicos (signos, sistemas de conocimiento) que están contruidos culturalmente, poseen un origen histórico y tienen un contenido social. Puesto que todas las acciones humanas, incluyendo los actos de pensamiento, suponen la mediación de estos objetos («instrumentos y signos»), solo por esta razón son,

en esencia, sociales. Esto ocurre independientemente de que los actos sean iniciados por un solo agente o por un colectivo e independientemente de que se realicen individualmente o con otras personas. (Scribner, 1990, p. 92, citado en Daniels, 2003, p. 54)

La relevancia de la interacción entre individuos para la apropiación de las herramientas culturales que primero son externas y finalmente son internas y, por ello, propias del individuo, lleva a Vygotski (2003) a desarrollar la ley genética del desarrollo cultural que se presenta a continuación.

Al tratar el origen social de los procesos psicológicos, Vygotski hace referencia al funcionamiento interpsicológico<sup>23</sup> —en interacción social con los demás— sin, por ello, dejar de lado los procesos intrapsicológicos —en interacción con uno mismo—, que también se consideran como sociales, por su origen.

Vygotski enuncia la ley genética del desarrollo cultural en estos términos:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y después, a nivel individual; primero entre personas (nivel interpsicológico) y después dentro del niño (nivel intrapsicológico). Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vygotsky, 1978, p. 57, citado en Daniels, 2003, p. 57)

Aunque Vygotski insiste en el origen social de los procesos psicológicos, no por ello menosprecia el desarrollo cognitivo individual. Ambos están integrados en una relación dialéctica entre el origen social del psiquismo y el desarrollo de los procesos cognitivos individuales rompiendo el dualismo cartesiano de individuo frente a sociedad.

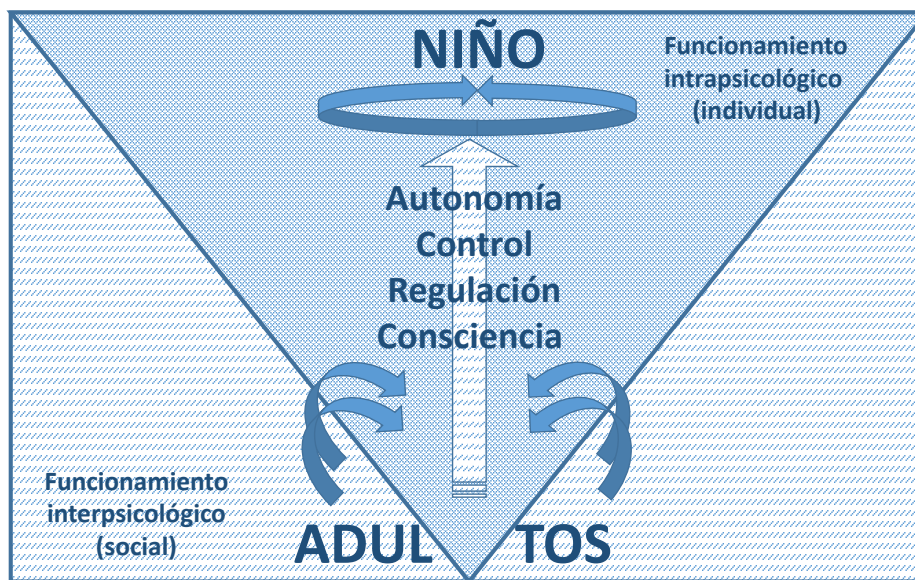
De esta manera, para Vygotski, las relaciones sociales, interpersonales, subyacen en la génesis de todas las funciones superiores (Wertsch, 2013). No se trata solo de que los individuos aprendan mediante la participación en el funcionamiento interpsicológico, sino que defiende que existe una conexión entre los dos planos y que la estructura del funcionamiento interpsicológico está interrelacionada con la estructura del funcionamiento intrapsicológico resultante. Tanto es así que Wertsch (2013) lo entiende como la «transición de una

---

<sup>23</sup> De forma general, se usarán los términos *interpsicológico* e *intrapsicológico* (en ruso *intersikhicheskii* y *intrasikhicheskii*), si bien algunos autores (Cole, John-Steiner, Scribner y Souberman, señalado por Wertsch, 2013) han optado por traducirlo por *inter/intrapsíquico*, mientras que Mercer (2002) prefiere recurrir al término *inter/intra-mental*.

influencia social externa al individuo a una influencia social interna» (p. 78) y evita dar lugar a la interpretación de que se trata del paso de lo externo a lo interno<sup>24</sup>.

Figura 7. Representación de la ley genética del desarrollo



Fuente: elaboración propia a partir de Vygotski (2012).

En esta representación se ilustra como los procesos psicológicos del niño como la atención, el aprendizaje, el lenguaje, el pensamiento, primero son intersicológicos, externos, y van evolucionando hasta desarrollarse internamente. Al inicio el papel social —representado aquí por el adulto en el fondo— es muy relevante y el niño —representado por el triángulo invertido— va ganando progresivamente consciencia, regulación y autonomía para controlar sus procesos intrapsicológicos mientras el adulto le deja espacio para desarrollarlos. De esta forma, el funcionamiento, que inicialmente es intersicológico, se internaliza hasta convertirse en intrapsicológico. Las funciones mantienen su rasgo social, pero pasan de ser externas a internas hasta que el niño logra una regulación y un control individual.

<sup>24</sup> Esta forma de verlo, separando y oponiendo lo externo a lo interno, supondría otra vez caer en un dualismo.

Con esta ley genética del desarrollo cultural, Vygotski establece una relación profunda entre los dos planos: el interpsicológico y el intrapsicológico. Una consecuencia de la existencia de las dos dimensiones será la necesidad de estudiar tanto el plano intrapsicológico como el interpsicológico por su interrelación para lograr una visión del todo. De no ser así, indica Vygotski, sería como pretender estudiar el agua descomponiéndola y aislando los átomos de hidrógeno y los de oxígeno<sup>25</sup>. Ni el hidrógeno ni el oxígeno son el agua. El agua es la interacción entre los átomos de ambos elementos. Por ello, para estudiar el desarrollo intelectual del individuo habrá de estudiarse la relación entre los dos planos, el cognitivo y el social. Así lo reflejan van der Veer y Valsiner (1991) en la siguiente cita:

Lo más probable es que un psicólogo de hoy adopte una perspectiva no dialéctica, limitada a dos opciones excluyentes del tipo «o bien A, o bien B», al determinar la clase a la que pertenece uno u otro enfoque en psicología. De ahí los frecuentes contrastes no dialécticos entre los enfoques «piagetiano» y «vygotskiano», o la extendida separación de los psicólogos en categorías «sociales» o «cognitivas», que parecen ocupar nuestra mente en sus actividades metapsicológicas [...] en contraste directo con ello, para Vygotski, cualesquiera dos direcciones contrarias de pensamiento actúan como opuestos que se unen entre sí en el todo continuo del discurso sobre las ideas. Se espera que este discurso nos lleve a una comprensión más adecuada de la psique humana, es decir, que trascienda el estado presente del conocimiento teórico, en lugar de hacer encajar a la fuerza la variedad existente de ideas en una clasificación estricta de tendencias en la disciplina científica socialmente construida de la psicología. (van der Veer y Valsiner, 1991, pp. 392-393, citado en Daniels, 2003, pp. 61-62)

Esta cita refleja claramente el empeño de Vygotski de entender la complejidad de la psique humana (la consciencia) en todas sus dimensiones.

## 2.4. El mecanismo de internalización

Una vez presentada la ley del desarrollo cultural que explica cómo lo que primero es social pasa a ser posteriormente parte del individuo, y una vez analizado el proceso de apropiación por el que los humanos hacen suyas las herramientas sociales desarrolladas en su cultura, cabe revisar el mecanismo de internalización por el que el individuo reelabora internamente las herramientas de las que se ha apropiado.

Tanto Piaget como Vygotski coinciden en considerar la *internalización* como «la reconstrucción interna de una operación externa» (Vygotski, 2003, p. 92). Esto es, «el proceso por el que ciertos aspectos de la estructura

---

<sup>25</sup> Ejemplo que proporciona Vygotski para explicar la unidad de análisis que selecciona.

de la actividad que se ha realizado en el plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno» (Wertsch, 2013, p. 78).

Vygotski entiende los procesos externos como sociales, y concibe que las funciones psicológicas superiores han sido sociales antes de transformarse en auténticas funciones psicológicas internas. En este sentido, se puede considerar que para Vygotski la *internalización* «es un proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos» (Wertsch, 2013, p. 79). Sin embargo, por el hecho de convertirse en internos no dejan de ser sociales, aunque estén en un plano distinto, como se ha adelantado.

Por su parte, Piaget se centró en el estudio de los primeros estadios de la ontogénesis —en el curso de desarrollo natural— de los niños, mientras que Vygotski se interesó por la complejidad de los procesos de mediación a través de los signos —en la línea social o cultural del desarrollo de las funciones psicológicas superiores—. Por consiguiente, las visiones que estos dos autores mantienen de la internalización podrían considerarse como complementarias (Wertsch, 2013).

Para facilitar la comprensión del concepto de internalización se puede recurrir al ejemplo del desarrollo del gesto de señalar proporcionado por Vygotski (2003). En un primer momento, el niño, que trata de alcanzar el objeto fuera de su alcance, dirige la mano para asirlo; este movimiento se convertirá pronto en el gesto de indicar lo que quiere alcanzar, un movimiento dirigido a una persona con la intención de señalar para lograr su propósito; es decir, que el gesto se transforma en un medio para lograr satisfacer una necesidad antes de poder usar otra herramienta como es el lenguaje con ese mismo fin. El gesto se convierte en un instrumento de mediación para el niño en el momento en que «el movimiento de asir se transforma en el acto de señalar» (Vygotski, 2003, p. 93) y su uso se convierte en intencional. El gesto de indicar se transforma «en un acto comunicativo socialmente significativo» (Kozulin, en la introducción de Vygotski, 2012, p. 25). Se trata, por lo tanto, de procesos sociales mediados semióticamente (Wertsch, 2013).

A través de su participación en las actividades sociales, el niño, desde muy pronto, se apropia de estos signos cuando recurre al gesto de asir, para señalar, o al llanto, para indicar sus necesidades al adulto. De esta manera, se desarrolla desde la primera infancia esta línea de desarrollo cualitativamente única en los seres vivos.

Vygotski (2003, p. 94) señala que el proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones: (a) una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente; (b) un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal; (c) la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.

Cabe resaltar que al igual que en el proceso de apropiación, en la internalización se da una reconstrucción o reinterpretación de las herramientas sociales, «la internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos» (Vygotski, 2003, p. 94). La internalización es un proceso del dominio ontológico<sup>26</sup>, por el que la actividad que es inicialmente mediada o regulada por otras personas o por artefactos culturales termina siendo controlada y regulada por uno mismo, una vez que el sujeto internaliza las herramientas para hacerlo por sí solo (Johnson, 2009).

Internalization is the process through which members of communities of practice appropriate the symbolic artifacts used in communicative activity and convert them into psychological artifacts that mediate their mental activity. (Lantolf, 2006, p. 90)

Este proceso de internalización se da de forma natural cuando se crea un entorno en el que el niño puede participar según su nivel de desarrollo y sus capacidades en la actividad de los adultos. Rogoff (1998) ha observado cómo el adulto media a través de la interacción con el niño con el objetivo de ir cediéndole, paulatinamente, el control de la actividad que realiza; es decir, que el adulto crea un contexto social donde la actividad se desarrolla en colaboración (Daniels, 2003).

De la misma manera que no podemos aprender a nadar quedándonos a orillas del mar, [...] para aprender a nadar necesariamente nos debemos meter en el agua, aunque aún no sepamos nadar, por lo que la única manera de aprender algo como, por ejemplo, adquirir conocimiento, es haciéndolo: en otras palabras, adquiriendo conocimiento. (Vygotski 1997b, p. 324, citado en Daniels, 2003, p. 59)

En resumen, Wertsch (2013, p. 83) recoge la visión de Vygotski con respecto a la internalización basándose en cuatro puntos clave: (1) la internalización no es una reproducción de la realidad en un plano interior existente, sino que es la creación de un nuevo plano; (2) la realidad externa es de naturaleza interaccional y social; (3) el mecanismo de internalización funciona dominando las formas semióticas externas; y (4) el plano interno que se crea está relacionado con la consciencia y esta es, por lo tanto, de origen cuasisocial.

---

<sup>26</sup> A propósito, es interesante recalcar que tanto el concepto de apropiación como el de internalización se refieren a la forma en que las herramientas psicológicas creadas por generaciones anteriores son asimiladas o aprehendidas a través del proceso de apropiación por los grupos sociales en el dominio histórico-cultural o internalizadas por los individuos en el dominio ontogenético (Cubero, 2005a).

## 2.5. La formación del plano de la consciencia

Se ha estudiado cómo el mecanismo de internalización está directamente relacionado con la consciencia, puesto que las acciones que realizan los individuos no solo se caracterizan por ser externas, en la práctica social, e internas, en la mente del sujeto, sino que, además, según Leontiev (1981), estas representaciones mentales suponen la formación del propio plano de la consciencia. Al realizar la acción, no es que la imagen se incorpore a un plano interno preexistente, sino que este es el proceso por el que se crea realmente la consciencia de la acción.

Un ejemplo muy ilustrativo<sup>27</sup> de la forma en que se internaliza lo externo y se crea ese plano de la consciencia es el del aprendizaje de la grafía. Inicialmente, el niño repasa una plantilla, es decir, un modelo material y externo como, por ejemplo, el de la vocal «a» punteada. El trazo que el niño realiza repasando las líneas de puntos no tiene, inicialmente, ningún significado para él. Sin embargo, la realización y repetición de la acción psicomotriz va acompañada de la creación de una representación mental —interna, ideal y simbólica— que se va conformando y asociando con un fonema hasta que, finalmente, deja de necesitar las referencias de los puntos y de las flechas para la ejecución del trazo y la emisión del sonido. Esto ocurre porque el modelo social, que primero era externo, ya se ha vuelto interno y, por ello, cuenta con esa representación mental para orientarle en la reproducción de la letra «a». En ese proceso, el niño va dando sentido a esa letra hasta internalizar la grafía asociada al fonema. Así, no solo logra dominar el trazo que debe realizar para escribirla, sino que, además, llega a internalizar el modelo que le ha proporcionado su cultura. Ese signo adquiere un significado, un valor y un nombre que le es propio (el de la letra «a») para finalmente, una vez internalizado, ser usado como herramienta de mediación semiótica al escribir y al hablar.

Indican Swain *et al.* (2015) que la *internalización* es el proceso con el que los sistemas simbólicos pasan del plano externo al psíquico. Al crearse el plano de la consciencia facilita la organización y el control voluntario de las acciones mentales para poder actuar.

Internalization (development) is the process by which symbolic systems take on psychological status. That is, it is the internalization of symbolic systems that enable us «to voluntarily organize and control (i.e. mediate) mental activity and bring it to the fore in carrying out practical activity in the material world». (Lantolf y Thorne, 2006, p. 62)

---

<sup>27</sup> Este ejemplo está basado en Haenen (2001).



En este sentido, una imagen, una representación mental o una conceptualización es una internalización de lo externo en la consciencia del individuo. En el paso del plano externo al interno, cuando aparece la consciencia se da esa reelaboración personal y significativa en una relación dialéctica de continuidad. Esto es válido tanto para las acciones que se realizan, las habilidades que se desarrollan, los conceptos que se internalizan, las relaciones conceptuales y sociales que se establecen, así como para las herramientas culturales a las que se recurre para realizar actividades (Johnson, 2009, p. 18).

Internalization involves a process in which a person's activity is initially mediated by others people or cultural artefacts but later comes to be controlled by the person as he or she appropriates resources to regulate his or her own activities. (Johnson y Golombek, 2003, p. 731)

Ocurre lo mismo con los conceptos, entendidos como términos cargados con la historia de las culturas en las que se desarrolla cada individuo. Las palabras van evolucionando según los significados que les van asignando los hablantes en un proceso histórico. Cada cultura interpreta y negocia esos significados que están en constante movimiento y cada persona, a lo largo de su vida, va confiriendo un sentido a cada término, en cada momento, en una relación dialéctica que va de la sociedad al individuo y viceversa.

El mecanismo es similar en cuanto a las creencias:

Los sistemas de creencias que existen en una cultura colectiva no tienen un efecto en el sentido de ser directamente copiados (o apropiados) por los individuos. En cambio, constituyen recursos a partir de los cuales las personas activas construyen sus propias estructuras (personales) de creencias. (Lightfoot y Valsiner, 1992, p. 395, citado en Daniels, 2003, p. 69)

Por su parte, Galperin operacionaliza el concepto de internalización, señalando las diferencias entre el tipo de acciones que realizan los humanos y los animales. Estos últimos no cuentan con la capacidad de representar mentalmente, de forma simbólica, en el plano interno, los objetos externos. De hecho, algunos animales, para lograr su propósito, pueden recurrir a una herramienta de mediación como un palo o una piedra siempre que estén a la vista, pero no pueden buscarla si no se encuentra a su alcance porque no disponen de la imagen mental del objeto que les orienta para encontrarlo.

This view posts that humans differ from animal largely in their specifically human «internal» plane of action —the ability to act with symbolic substitutes of objects without those objects being physically present—. (Arievitch y Haenen, 2005, p. 158)

Con esta forma que tenía Vygotski de entender el origen social de la cognición, las actividades sociales se dan primero en un plano externo y, a continuación, en el plano de la consciencia, pero ambas realizaciones

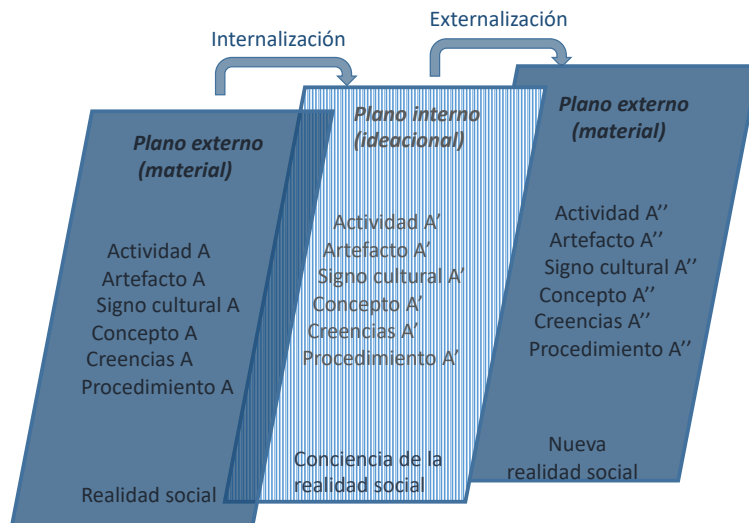
tienen el mismo origen social, tanto en su forma física y material como en la forma mental o ideacional. Lo mismo ocurre con los artefactos culturales que primero son externos, se aprehenden, se internalizan, se modifican en el plano representacional, y posteriormente se materializan con las mejoras disponibles para un uso social.

Así, en este estudio no se entiende la internalización como una dicotomía en la que existe un plano social, por una parte, y uno individual, por otra, sino que ambos planos configuran una única realidad. En consecuencia, estos planos no se contraponen, sino que marcan un continuo, un cambio de plano, que no tiene fin puesto que lo interno pasa posteriormente, a través del proceso de externalización, a ser nuevamente externo, en un proceso de desarrollo (génesis).

La *externalización*, para Zinchenko (1985, citado en Daniels *et al.*, 2011), «is the eventual transformation process by which internal activity, promoted formerly by interiorization, constitutes itself in turn, and somewhat differently, in external activity» (p. 295).

En consecuencia, cabe considerar que se trata de las dos caras de la misma moneda y que, por lo tanto, las acciones tanto materiales como mentales constituyen un todo con diferentes formas, la externa y la interna, que son indisolubles.

Figura 8. La formación del plano de la consciencia



Fuente: elaboración propia.

To summarize, Galperin's internalization demonstrates the genetic link between external and internal activity and the particular mechanism of how «external» becomes «internal» —without a dualistic dichotomy between these two planes—. Such dichotomy is eliminated by conceptualizing internalization as transformation of certain (material) forms of individual's external activity into other (mental) forms of that same external activity, and as a specifically human form of appropriation of new knowledge and skills. In this sense, it appears that we can overcome the dualistic dichotomies without discarding individual cognition and the «internal» plane. Instead, we can reconceptualize them in a nonmentalist way. (Arievitch, 2003, p. 287)

Vygotski (2003) concluye señalando que «la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana» (p. 94). Esto justifica que se haya dedicado este apartado a estudiar este proceso en profundidad por su vinculación con el desarrollo psicológico del ser humano.

A modo de conclusión de este apartado, y para aproximarse a una respuesta a la pregunta de qué se entiende por el desarrollo profesional desde la perspectiva de la TSC, se puede concluir que el *desarrollo* supone un salto cualitativo que se da al recurrir a la mediación de herramientas socioculturales, sean estas materiales o semióticas. La participación en actividades sociales facilita la apropiación de los instrumentos de mediación que primero son interpersonales y luego intrapersonales. La internalización de estos medios auxiliares supone el desarrollo del plano de la consciencia que posibilita el control voluntario y la regulación de los procesos cognitivos básicos y supone un desarrollo psicológico de las estructuras mentales.

## 2.6. Síntesis de una primera aproximación al desarrollo profesional del docente

A modo de síntesis, para cerrar este apartado y para empezar a dar respuesta a la pregunta teórica que se plantea en esta investigación, se trata de proporcionar una definición de desarrollo que sea funcional. En síntesis, se puede decir que el *desarrollo* supone la transformación de los procesos psíquicos que pasan de ser elementales a un nivel cualitativamente superior.

En efecto, el desarrollo supone la apropiación de herramientas culturales o de medios simbólicos como el lenguaje que se encuentran en el entorno profesional del docente. Estas herramientas socioculturales e históricas pueden ser nuevos signos o signos más avanzados para el docente con los que se familiariza en la participación en actividades profesionales. El docente tiene la oportunidad de hacerse con esos medios auxiliares a los que recurren personas más expertas de su entorno.

El uso y la internalización de estos instrumentos de mediación para la realización de actividades profesionales suponen un desarrollo de sus procesos psicológicos que pasan a un nivel superior de desarrollo. Cabe recordar

que los procesos psicológicos superiores son aquellos que se desarrollan con la mediación intencional y voluntaria de herramientas simbólicas o de la mente.

Como se ha señalado, con el proceso de internalización, no solo se dominan formas semióticas externas que median las acciones, sino que se crea una representación interna de la realidad exterior y, con ello, se crea el plano de la consciencia. Una vez creada la acción mental el individuo puede actuar simbólicamente con ella. Así que el docente pasa a tener un control consciente y una regulación voluntaria sobre sus acciones, que dejan, por lo tanto, de ser respuestas automáticas sobre las que no tiene un control intencionado y se convierten en acciones mediadas.

En este sentido, se da una realización consciente de las acciones en respuesta a las situaciones con las que se encuentra en su actividad profesional, activando procesos intelectuales de mayor complejidad mediados por el pensamiento y por las herramientas simbólicas.

El desarrollo de las funciones psicológicas superiores afecta a todo el sistema psíquico, por lo que se ven beneficiadas otras funciones psicológicas como la atención voluntaria, la memoria intencional, la regulación de las emociones, la percepción selectiva, el pensamiento conceptual, etc. De esta forma, repercute en un desarrollo intelectual generalizado y un mayor conocimiento y control sobre sí mismo.

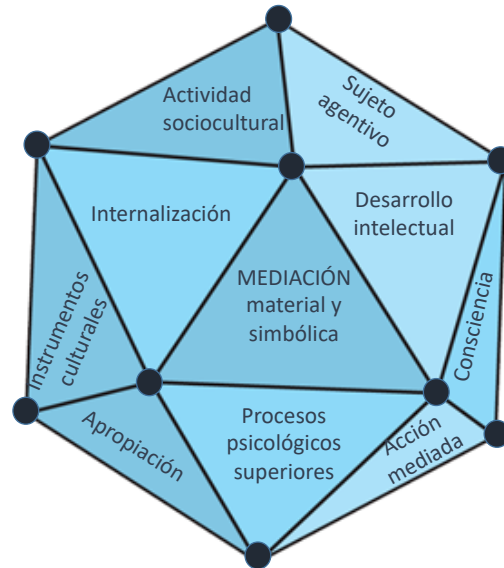
Precisamente en el siguiente apartado se abordan las emociones y la relevancia de estas para el desarrollo del individuo por su relación dialéctica con la cognición.

Antes de iniciar el siguiente aspecto, y a modo de cierre de este, se propone una representación de los conceptos con los que se ha trabajado hasta ahora y su relación entre ellos.

Por las características del trabajo académico que se está redactando se da una tensión entre la linealidad de la estructura del texto que va desgranando los conceptos unos tras otros de forma atomizada y la visión de Vygotski según la cual los conceptos están claramente interconectados y constituyen un sistema de relaciones que dan cuenta de la complejidad del tema abordado: el desarrollo profesional de los docentes y los procesos de transformación de sus conceptualizaciones y de sus acciones. «The essence or sociocultural theory is the interconnectedness of its concepts» (Swain *et al.*, 2015, p. 3).

Para dar respuesta a esta tensión y para tratar de ser coherente con su visión se ha optado por representar al finalizar los apartados más conceptuales un gráfico poliédrico interrelacionando los distintos conceptos.

Figura 9. Red conceptual en torno al concepto de mediación



*Fuente: elaboración propia.*

En la participación en las actividades socioculturales el sujeto agente se apropia de las herramientas culturales para hacerlas propias. En la realización o ejecución de las acciones se crea el plano de la consciencia, la imagen de la acción en la mente, con la que puede operar. Una vez internalizado el concepto, la herramienta o la acción, el sujeto puede actuar mentalmente, lo que supone un salto cualitativo en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores al disponer de medios auxiliares de mediación para modificar la realidad de su entorno y a sí mismo. Estas acciones mediadas le permiten regular voluntariamente y controlar de forma consciente sus acciones, lo que supone una transformación y un desarrollo intelectual y emocional del individuo.

A continuación, se ahonda precisamente en la dimensión emocional de la psique.

### 3. RELACIÓN DIALÉCTICA ENTRE COGNICIÓN Y EMOCIÓN

En este apartado se pondrá en evidencia la importancia de las emociones junto con la cognición por el proceso dialéctico que se establece entre ambas en el desarrollo de los procesos psicológicos y el papel que ocupan para la conceptualización de la realidad. Se presentará el concepto ruso de *perezhivanie* en relación con el concepto de situación social de desarrollo, en tanto que constituye una unidad intelectual y emocional de utilidad para el análisis del desarrollo de la consciencia. Así mismo, se presenta la relevancia de las disonancias, contradicciones o crisis para la puesta en marcha de procesos de desarrollo profesional y personal.

Se dará respuesta a estas preguntas: ¿cuál es el papel de las emociones en el desarrollo? ¿Qué aporta el concepto ruso de *perezhivanie* a la psicología del desarrollo? ¿Cómo estudiar las emociones?

#### 3.1. El papel de las emociones

La literatura sobre el desarrollo profesional de los docentes se ha centrado sobre todo en comprender los procesos cognitivos de los profesores y en profundizar en el papel de las creencias, los pensamientos y los conocimientos de los docentes en relación con sus acciones (Richards y Lockhart, 1994; Borg, 2003, 2006), convirtiendo, de esta forma, el cognitivismo en el paradigma dominante y relegando a un segundo plano las emociones (Swain, 2013).

El estudio de la dimensión emocional se puede abordar desde distintas perspectivas según se entiendan las emociones como procesos biológicos o bien como procesos psicológicos (van der Veer y Valsiner, 1994). Las neurociencias, por ejemplo, estudian el sistema nervioso y los procesos fisiológicos que se dan en el cerebro, mientras la TSC se interesa por entender el desarrollo de las emociones como proceso psicológico, tanto en su evolución ontogenética —del desarrollo de la persona— como en la filogenética —desarrollo de la especie— o en la sociocultural —desarrollo histórico de la cultura—. En este sentido, como proceso psicológico, la TSC entiende las emociones como el resultado de un proceso social y cultural. Estudia, por lo tanto, la forma en que cada individuo y cada cultura entiende y representa cada una de las emociones (por ejemplo, la tristeza, el amor o el asco) así como sus manifestaciones sociales. Se interesa, así mismo, por la forma en que se desarrollan las emociones en interacción con los demás y cómo los individuos se apropian e interiorizan los significados emocionales que cada cultura les atribuye. De esta forma, las emociones, una vez internalizadas como herramienta psicológica, median las acciones del individuo (Swain, 2013); es decir, que al conceptualizarse se convierten en herramientas del pensamiento.

Desde la perspectiva sociocultural, los autores que investigan los procesos de desarrollo de los alumnos y de los profesores están prestando recientemente más atención a los procesos emocionales, conscientes de su relevancia en el desarrollo cognitivo. Estos autores coinciden en que las dos dimensiones —la emocional y la cognitiva— son inseparables (Mahn y John-Steiner, 2002; Swain, 2013; Swain *et al.*, 2015; Johnson y Golombek, 2016; Poehner y Swain, 2016; García, 2019).

Para Vygotski, emoción e intelecto<sup>28</sup> no solo son inseparables, sino que están interconectados y constituyen un todo. Como señala Swain (2013), las emociones forman parte de la cognición «in fact, emotions are an integral part of cognition» (p. 195), aunque por motivos históricos los estudios se hayan centrado casi exclusivamente en la cognición y hayan dejado de lado las investigaciones sobre las emociones. Por su parte, Vygotski se refiere a la unidad de significado formada por lo afectivo y lo intelectual: «the existence of a dynamic system of meaning in which the affective and intellectual unite» (Vygotski, 2000, p. 10), y deja claro que las emociones juegan un papel fundamental en el funcionamiento psíquico del individuo.

Por su parte, García (2019) recurre al término desarrollo emocognitivo (*emocognitive development*) para poner en evidencia, por un lado, la unidad que constituyen lo emocional y lo intelectual (cognitivo) y, como consecuencia, su interdependencia; y, por otro, recalca que al igual que la cognición, las emociones son procesos psicológicos y que como tal están en desarrollo.

Considerar las emociones parte de la cognición supone entender las emociones como una forma del ser humano de aprehender la realidad. La representación que el individuo se hace del mundo emerge de la realidad percibida y sentida a través de los sentidos y de las emociones. Estas constituyen una imagen personal y subjetiva de las experiencias vividas.

Las experiencias emocionales se originan, en la interacción social, en la participación del individuo en las actividades de su entorno y configuran las imágenes y representaciones que el sujeto se hace de la propia realidad. «Every idea contains some remnant of the individual's affective relationship to that aspect of reality which it represents» (Vygotsky, 1986, p. 50). Visto así, las representaciones mentales y las conceptualizaciones llevan implícitas las relaciones afectivas de cada individuo con la realidad. «Lo que se vive no solo se convierte en una experiencia cognitiva, sino que tiene un impacto emocional y relacional evidente» (Cambra, 2009, p. 29, citado en Esteve, 2011, p. 33).

---

<sup>28</sup> Se opta por usar indistintamente cognición e intelecto en este texto. Intelecto por ser el término al que se refiere Vygotski en sus escritos y cognición por ser el término más usado actualmente, si bien somos conscientes de que remite a un constructo más cognitivista que sociocultural.

En resumidas cuentas, la realidad se conceptualiza a través de las impresiones sensoriales, pero también a través de las impresiones emocionales del sujeto en su participación en las actividades sociales, en su interacción con el medio. En este sentido, Swain *et al.* (2015) afirman que el pensamiento y los sentimientos son formas complementarias de conocer y que juntos son más que la suma de sus partes, y como señalan del Río y Álvarez (2002, p. 6, citado en Swain *et al.*, 2015), «they may unite and enhance each other to yield an outcome greater than either of them alone» (p. 79). De sus palabras se infiere que no solo se conoce a través de la cognición y de la emoción sino de la dialéctica que se establece entre ambas.

Si las emociones son parte de la cognición, tanto las emociones como la cognición son la forma con la que cuenta el individuo para conceptualizar la realidad. Esta conceptualización es la que media la relación del individuo con su entorno.

Tal como se ha descrito, toda conceptualización mantiene una huella de la relación emocional del individuo con ese aspecto de la realidad y a la vez esa representación emocognitiva media la relación del individuo con el mundo. Así, lo que ocurre en el pasado afecta tanto al presente como al futuro, como explicita Swain (2013), y configura la identidad del individuo:

Everyone is aware of them but they reflect an unspoken truth: that they have a significant impact on what has happened in the past, what is happening now, and will happen in the future. In fact, emotions are an integral part of cognition. (p. 195)

### 3.2. El significado subjetivo de la experiencia: el concepto de *perezhivanie*

Un concepto clave de la psicología vygotskiana que refleja esta relación dialógica entre cognición y emoción es el de *perezhivanie*<sup>29</sup>, que en español puede traducirse como vivencia (del Cuento, 2015) o como experiencia vital.

*Perezhivanie* es una noción compleja que ha sido, en ocasiones, mal interpretada y que recientemente está resurgiendo al hilo de las nuevas traducciones que se están haciendo de las obras originales en ruso de Vygotski. Algunos de estos recientes estudios (Veresov y Fleeer, 2016; Mok, 2017; Veresov y Mok, 2018) arrojan una nueva mirada sobre la complejidad del concepto al diferenciar sus diversas dimensiones: como noción general, como concepto que facilita el estudio de la relación entre el entorno y el desarrollo de las personas o como herramienta de análisis para las investigaciones holísticas sobre procesos de desarrollo.

---

<sup>29</sup> Se pronuncia [peresivánijə].



García (2019) señala que Vygotski recurre al término *perezhivanie* como unidad funcional que va más allá de la cognición y de la emoción para explicar el desarrollo humano —superando una vez más el dualismo cartesiano—. Este concepto es clave al establecer una relación entre la persona —con su cognición y su emoción— y la situación social y refleja la forma en que esta situación ha sido vivida. Este término, al no existir en inglés, ha sido traducido, en ocasiones, simplemente como experiencia emocional o experiencia vivida y, en otras, se ha puesto el énfasis exclusivamente en la dimensión cognitiva (Veresov y Mok, 2018)<sup>30</sup>.

Is always related to something which is found outside the person —and on the other hand, what is represented is how I, myself, am experiencing this, i. e., all the personal characteristics and all the environmental characteristics are represented in an emotional experience (*perezhivanie*); everything selected from the environment and all the factors which are related to our personality and are selected from the personality, all the features of its character, its constitutional elements, which are related to the event in question. So, in an emotional experience (*perezhivanie*) we always dealing with an indivisible unity of persona characteristics and situational characteristics, which are represented in the emotional experience (*perezhivanie*) (Vygotski, 1994, p. 342, cursiva del autor, citado en García, 2019, p. 135)<sup>31</sup>

Así entendida, la *perezhivanie* se refiere a la experiencia psicológica directa, a la forma en que cada uno vive e interpreta, desde su propia subjetividad, como persona con sus características individuales y su personalidad, su interacción con el entorno. El término refleja el significado que le asigna el individuo a la experiencia y se relaciona con el impacto en el desarrollo de la personalidad (identidad) del que vive la situación. En este sentido, Johnson y Worden (2014) se refieren a que la *perezhivanie* «capture the subjective significance of lived experiences that contribute to the development of one's personality» (p. 127).

Se puede afirmar que la *perezhivanie* no es tanto la experiencia en sí como la forma en que esta experiencia ha sido comprendida e interpretada subjetivamente por el propio individuo (Swain *et al.*, 2015). La *perezhivanie* es el propio proceso psicológico (Veresov y Fleer, 2016). Por ello, se puede entender como la conceptualización subjetiva que hace el individuo de lo experimentado.

*Perezhivanie* (переживание) is a common name for direct psychological experience. From a subjective perspective, every psychological process is *perezhivanie*. In every *perezhivanie* we distinguish:

<sup>30</sup> Recientemente, Lantolf y Swain (2019) usan el término «experiencia psicológica directa».

<sup>31</sup> En el texto se aprecian las traducciones parciales que se han hecho del término *perezhivanie* como experiencia emocional.

firstly, an act, and secondly, the content of *perezhivanie*. The first is an activity related to the appearance of certain *perezhivanie*; the second is the content, the composition of what is experienced. (Varshava y Vygotski, 1931, p. 128, citado en Veresov y Fleer, 2016, p. 326)

Veresov y Mok (2018) van más allá de lo que consideran una simple noción y diferencian *perezhivanie* como concepto teórico que conforma una unidad de análisis para la investigación. Aunque en algunas ocasiones el concepto ruso se ha traducido de manera reduccionista, como se ha visto, estos autores dejan claro que es una unidad superior. Se trata de un fenómeno que da unidad a diferentes procesos psicológicos como la motivación, la interpretación de las experiencias, la comprensión, la imaginación, la elaboración de significados, la apropiación, la consciencia (Lantolf y Swain, 2019), entre otros, y que constituye una herramienta de investigación para analizar el papel del entorno en el desarrollo, por lo que resulta relevante para esta investigación.

Explican Veresov y Mok (2016) que se trata de estudiar complejas funciones psicológicas que constituyen un sistema funcional en desarrollo, por lo que no tiene sentido analizar las partes de forma aislada, ya que atomizarlo sería como estudiar las partes de un motor para entender su función. Así, según estos autores, para entender el proceso de desarrollo es clave investigar la *perezhivanie* del aprendizaje. En la *perezhivanie* habrá que identificar tanto las características del entorno que afectan al desarrollo —la situación social de desarrollo— como las características identitarias de la persona que participa en dicho entorno.

Se entiende la *situación social de desarrollo* como aquella situación en la que se da el desarrollo si concurren, en un periodo y en una situación social determinada, y para una persona en particular, las fuerzas que la motivan al desarrollo (Vygotski, 1998). Es un sistema dinámico de relaciones e interacciones donde tanto el individuo como el entorno social se influyen mutuamente. Así, una misma situación social puede tener una potencialidad de desarrollo y puede afectar de formas diferentes a distintas personas.

Para explicar la *perezhivanie* y el impacto que tiene una situación social determinada en un individuo se recurre a la metáfora del prisma. El índice de refracción varía según el prisma, por lo que al incidir la luz (la situación) sobre este, la refracción<sup>32</sup> (el resultado) será diferente para cada persona. En consecuencia, la *perezhivanie*, la vivencia de la misma situación social, y la trayectoria del desarrollo serán diferentes para cada persona.

---

<sup>32</sup> Nótese que el fenómeno físico de *reflexión* devuelve al individuo la misma imagen a través del espejo, mientras que en la refracción se distorsiona la luz al pasar por el prisma. El mismo haz de luz incide de forma diferente en

Given its dynamic quality, the social situation of development is itself a dialectic process in which the environment shapes the individual but at the same time that individual brings particular features of his or her own psychology to the environment that in turn shapes the social environment and influences how it will be refracted by the person. (Lantolf y Swain, 2019, p. 4)

Como se ha señalado, ante las mismas situaciones sociales las respuestas son diferentes y, además, no todas las interacciones causan un impacto en el desarrollo de las personas. Son varios los autores (Veresov y Fler, 2016; Lantolf y Swain, 2019; García, 2019) que señalan que las situaciones que impactan en las emociones individuales y llevan a una tensión, contradicción o disonancia son las que potencialmente son fuente de desarrollo, como se planteará más adelante.

### 3.3. La *perezhivanie* como unidad de análisis para la investigación del desarrollo

Al entender la psicología como un sistema donde se integran las diferentes funciones psicológicas, Vygotski vio la necesidad de buscar nuevas herramientas de análisis que pudieran rendir cuenta de esas unidades complejas como un todo no fragmentado. Así que para estudiar la situación social de desarrollo identifica la unidad de análisis *perezhivanie* (Veresov y Mok, 2018).

Se puede recurrir a la *perezhivanie* para estudiar el desarrollo ya que el concepto pone en relación al individuo con su entorno (la situación social) y el desarrollo de las funciones psicológicas, tanto cognitivas como emocionales (Lantolf y Swain, 2019).

En términos de investigación se puede afirmar que, puesto que el desarrollo mental humano emerge del encuentro de un individuo —con una contradicción o tensión— con una situación social —con el potencial de desarrollo—, será tan relevante estudiar la transformación cualitativa del individuo como la situación social en la que se ha dado dicho desarrollo. Se trata, por lo tanto, de estudiar la relación que establece ese individuo en particular con esa situación concreta y las fuerzas motoras que le llevan al desarrollo.

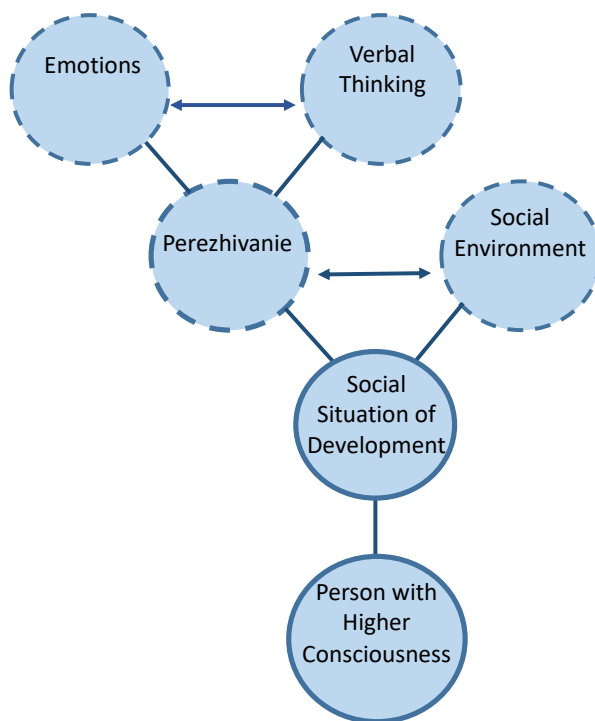
Perezhivanie is the unit by which we can come to understand what this social situation of development constitutes for a particular individual. It is in understanding the social situation of development that we are able to discover the dialectical contradiction that exists and that constitutes the moving force for new development to occur. (Veresov y Mok, 2018, p. 93)

---

cada prisma, de la misma forma que el individuo responde de forma diferente a la misma situación (Veresov y Mok, 2016).

Con la figura que se presenta a continuación, Lantolf y Swain (2019) ilustran la forma en que Vygotski relaciona dialécticamente emoción con intelecto (pensamiento verbal) en una unidad superior (*perezhivanie*). Así mismo, la *perezhivanie* establece una relación dialéctica con la situación social y convergen en una unidad superior, la situación social de desarrollo.

Figura 10. La *perezhivanie* como unidad dialéctica de análisis



Fuente: adaptado de «Perezhivanie: The Cognitive–Emotional Dialectic within the Social Situation of Development», por J. P. Lantolf y M. Swain, 2019, en A. H. Al-Hoorie y P. D. MacIntyre (eds.), *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. Multilingual Matters, p. 89.

Al tratarse de una unidad psicológica más amplia, la *perezhivanie* posibilita un estudio del desarrollo holístico del individuo ya que aúna los principios dialécticos —de la contradicción y de las neoformaciones—, y nos aleja del estudio de las funciones mentales superiores de forma aislada. Las *neoformaciones* se refieren a las

nuevas elaboraciones de la consciencia individual (conceptualización) que emergen en la reorganización de todo el sistema psicológico (de la consciencia) durante el proceso de desarrollo.

Esta unidad de análisis facilita, por lo tanto, el estudio del papel y de la influencia del entorno en el desarrollo psicológico, en la transformación de la estructura y en la reorganización de la consciencia individual y de sus relaciones interfuncionales. «Perezhivanie is a concept which allows us to study the role and influence of environment on the psychological development of children in the analysis of the laws of development» (Vygotski, 1994, p. 343).

En este sentido, se puede decir que el desarrollo es el camino a través del cual lo social se hace individual, a través de la internalización «development in cultural-historical theory is viewed as a “path along which the social becomes the individual” (Vygotsky, 1998, p. 198)» (Veresov y Flear, 2016, p. 327).

Será clave para el estudio del desarrollo estar atentos tanto a la transformación de las estructuras intelectuales como de las modificaciones de las emociones.

### 3.4. La regulación de las emociones

Un aspecto central en la teoría del desarrollo de la mente es el *proceso de regulación* de todas las funciones psicológicas. Las emociones, como los demás procesos superiores, son regulados por el individuo y estas regulaciones emocionales son clave para el desarrollo de la mente (Swain *et al.*, 2015).

Vygotski señaló que una de las capacidades del ser humano, además de transformar su entorno y las circunstancias en las que se desarrolla, es la de actuar sobre sus propios procesos mentales para regularlos (Lantolf, 2002).

La *regulación* es el término general utilizado para referirse al seguimiento, evaluación y control de las acciones del hombre sean estas físicas o mentales, cognitivas o emocionales. Por lo general, los niños primero usan para regularse los estímulos externos que provienen de su entorno, sean estos objetos o personas. Una vez internalizados, los usan de forma autónoma. Así, cualquier estímulo exterior llama la atención del niño y lo distrae de su objetivo inicial y un simple gesto o mirada de los padres es suficiente para regular sus emociones en un momento determinado. En este sentido, la regulación es externa.

En la TSC se diferencian distintos tipos de regulación de las acciones o de los procesos mentales superiores: regulación por el objeto (*object-regulated*), heterorregulación por otros —los adultos, los padres, los profesores— y, finalmente, en su estadio más avanzado de desarrollo, autorregulación (*self-regulation*), en la que el sujeto cuenta con la habilidad de monitorizar las acciones y los procesos por sí mismo.

Por supuesto, estos estadios no son lineales y estables, sino que varían según las personas, los momentos y las situaciones contextuales. Cuando el adulto se encuentra ante situaciones complejas puede buscar la heterorregulación o la regulación por objetos. Como indican Swain *et al.* (2015), el hecho de saber buscar la regulación de los demás también puede entenderse como una forma de autorregularse.

En cualquier caso, el origen de la regulación de los procesos emocionales es social, proviene primero del medio externo y, por ello, la regulación primero es interpsicológica y evoluciona hacia la internalización convirtiéndose en intrapsicológica, al igual que los demás procesos cognitivos superiores.

### 3.5. Ideas clave para el estudio del desarrollo psicológico entendido como transformación intelectual y emocional

- (1) En esta investigación, cuando se habla de desarrollo psicológico o psíquico de docentes se alude tanto al desarrollo intelectual como al emocional. Los procesos cognitivos y afectivos no solo no pueden separarse para analizarse, sino que constituyen un todo y, por ello, están interrelacionados e integrados.
- (2) La TSC considera las emociones reguladas como un proceso psicológico superior, es decir, mediado culturalmente. Analizar las emociones desde una perspectiva sociocultural es tratar de comprender su proceso de desarrollo y de transformación, pero también la forma en que las emociones se regulan y median en las relaciones que las personas mantienen con el mundo.
- (3) El concepto de *perezhivanie* (vivencia) es un concepto amplio y abarcador que permite entender el desarrollo de la consciencia del individuo —con su intelecto y sus emociones— en relación con las situaciones sociales en las que participa y que potencialmente son fuente de desarrollo. Analizar las vivencias de una persona, desde esta perspectiva émica, con toda su interpretación subjetiva, ofrece nuevas posibilidades para las investigaciones al aportar una nueva visión.
- (4) Entender el desarrollo como relación del individuo (con su propia identidad) con la situación social en la que se desenvuelve permite aprehender toda la complejidad de la educación y proporciona una visión más realista del proceso de enseñanza, aprendizaje y desarrollo.
- (5) Así, se puede afirmar, como lo hiciera Swain (2013) para el proceso de aprendizaje de lenguas, pensando en el desarrollo profesional de los docentes que, si bien el paradigma dominante ha sido el cognitivo, las emociones juegan un papel fundamental en el desarrollo de los profesores y que todos los procesos de formación inicial y de profesores en activo están cargados de emociones en las que necesariamente el formador deberá centrarse para propiciar procesos de desarrollo.

A continuación, se analiza un factor clave para el desarrollo: el proceso de enseñanza y aprendizaje y la creación de espacios de mediación que propicien el desarrollo psicológico del individuo.

## 4. RELACIÓN ENTRE DESARROLLO, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Desde el punto de vista de la formación resulta relevante hacer un inciso teórico conceptual para entender la relación que establece Vygotski en sus estudios del desarrollo del niño entre aprendizaje, enseñanza y desarrollo, por la perspectiva que se adopta en esta investigación.

En consecuencia, se inicia el apartado exponiendo la dialéctica que se establece entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, que se materializa en el concepto ruso de *obuchenie*, para luego analizar la relación que se establece con el desarrollo potencial. Se profundizará para ello en el concepto de zona de desarrollo próximo (que no siempre ha sido bien entendido) y que se caracteriza por ese espacio de mediación en el que existe un potencial de desarrollo psicológico, es decir, intelectual y emocional.

En este apartado servirán de orientación las siguientes preguntas: ¿cómo se relaciona el proceso de aprendizaje y de enseñanza con el desarrollo? ¿Qué es necesario tener en cuenta para crear una zona de desarrollo próximo (ZDP)? ¿Qué relación se da entre esta zona y los procesos de mediación?

### 4.1. El proceso dialéctico entre enseñanza y aprendizaje (*obuchenie*)<sup>33</sup>

En los últimos años de su vida, Vygotski (1935/1994) se centra en cuestiones vinculadas a la educación y, más concretamente, en la relación entre la enseñanza/aprendizaje (*obuchenie*, en ruso), la zona de desarrollo próximo y el desarrollo cognitivo.

El término *obuchenie* establece una relación dialéctica entre los conceptos de enseñanza y de aprendizaje, muy productiva para la perspectiva adoptada. Vygotski da mucha importancia al proceso de enseñanza, pero no es partidario de que los niños adquieran mediante memorización palabras sin conocer en profundidad los conceptos científicos subyacentes y sus relaciones con otros conceptos. Para Vygotski (2012) es fundamental que el niño, partiendo de sus conceptos espontáneos, establezca relaciones con el nuevo concepto recreando

---

<sup>33</sup> Este término aparece generalmente traducido con los siguientes términos: instrucción, enseñanza o aprendizaje. Ninguno de ellos recoge el significado del término ruso *obuchenie* (véase Cole, 2009).

las características específicas de este a través de actividades dirigidas a este fin. En ese proceso de internalización —del paso de lo social a lo psicológico— se establece esa relación dialéctica entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos o académicos.

En coherencia con estas ideas, Vygotski (1987) define *obuchenie* como «teaching/learning as collaborative interactions governed by a mutuality of purpose» (p. 212); es decir, que caracteriza el proceso de enseñanza/aprendizaje por la interacción colaborativa de calidad entre el profesor y el alumno, visto como relación que se establece entre el experto y el novel con un fin compartido. Este concepto, según van der Veer y Valsiner (1991), permite captar las acciones y las intenciones de la enseñanza y del aprendizaje.

En otras palabras, en lugar de considerar, por una parte, al profesor que enseña y, por otra, al alumno que aprende, Vygotski entiende las prácticas educativas en su sentido amplio —*obuchenie*— como una unidad de interacción de ambos procesos de la que emerge el desarrollo psicológico. Será, por lo tanto, tan necesario que el docente establezca unas condiciones que favorezcan el aprendizaje, como que el alumno transforme una herramienta externa en una herramienta para él mismo. Para estos autores, el hecho de poner el foco en la interacción dialógica entre el experto y el novel es lo que conduce al desarrollo cognitivo (Cole, 2009). En este proceso, en el que intervienen como agentes tanto el docente como los alumnos, es donde reside la clave del desarrollo.

Este argumento es fundamental en el debate que se estableció entre Vygotski y Piaget en torno a si el desarrollo precede al proceso de enseñanza/aprendizaje o viceversa. Para Piaget, como se verá más adelante, es necesario alcanzar un nivel de madurez determinado para que haya aprendizaje. Esta idea es contraria a la tesis de Vygotski que entiende que la enseñanza —debidamente organizada— conduce al desarrollo cognitivo, siempre que persiga ese propósito. *Obuchenie* «is only effective when it points to the road for development» (van der Veer y Valsiner, 1991, p. 331). Si bien es el profesor quien debe crear las condiciones para que se den ciertos procesos cognitivos, es el alumno quien ha de saber aprovechar esas oportunidades para transformar las herramientas presentadas externamente en una habilidad para sí mismo; es el alumno, en definitiva, el que debe apropiarse de los instrumentos simbólicos. Para Vygotski, la potencialidad de la intervención educativa y la orientación hacia el desarrollo de las funciones cognitivas es clave en la *obuchenie*.

Según Johnson y Golombek (2016), este concepto implica una interacción dialógica de calidad entre el aprendiente y los expertos donde estos ofrecen herramientas psicológicas didactizadas y explicaciones de esas herramientas con el fin de promover una comprensión en profundidad de los conceptos académicos y, de esta manera, facilitar una reorganización de las estructuras mentales individuales.



## 4.2. La relación entre el aprendizaje y el desarrollo real y potencial

Vygotski (2003) señala la necesidad de diferenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje (*obuchenie*) y el de desarrollo. Para ello, estudia las distintas concepciones sobre la relación que se establece entre los dos conceptos, que, desde su punto de vista, se pueden reducir a tres posiciones teóricas importantes: (1) ambos procesos son independientes y no están relacionados; (2) el aprendizaje es igual al desarrollo, así que se confunden; (3) los procesos son distintos, pero están relacionados entre sí<sup>34</sup>.

Vygotski rechaza las tres posiciones teóricas citadas y proporciona una relación dialéctica compleja, pero más productiva para explicar el proceso de desarrollo. Por una parte, reconoce el aprendizaje informal del niño antes de la escolaridad; y, por otra, no limita el desarrollo al proceso natural y fisiológico sino que diferencia estos procesos de los procesos psicológicos superiores.

Contrariamente a las ideas de Piaget, que considera que el aprendizaje debe apoyarse en el desarrollo, Vygotski parte del presupuesto de que, si la actividad pedagógica se organiza debidamente, proporcionando herramientas de mediación adecuadas, se puede llevar al alumno a un nivel de desarrollo por encima de su nivel real de desarrollo.

Para ello, Vygotski se ve en la necesidad de definir dos niveles de desarrollo: (1) el nivel real que se corresponde con la capacidad del niño de realizar algo por sí solo, sin la intervención de otra persona, y (2) el nivel de desarrollo potencial que podría alcanzar con la ayuda o el apoyo de otros. Así, para Vygotski (2003) «lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo» (p. 134). Esta idea es clave porque hasta ese momento los investigadores no habían considerado que lo que los niños realizan con ayuda pudiera ser indicativo de su capacidad mental y los test de inteligencia no medían, hasta ese momento, el potencial de desarrollo.

Esto lleva a Vygotski a desarrollar el constructo de *zona de desarrollo próximo*, proporcionando así un nuevo instrumento que facilita la comprensión del curso interno del desarrollo. Por una parte, este concepto facilita la comprensión del desarrollo que ya se ha alcanzado, pero, además, permite observar el desarrollo dinámico del proceso que está en curso. En este sentido, «el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente» (Vygotski, 2003, p. 134). Vygotski entiende que el nivel de desarrollo potencial, que en un momento

---

<sup>34</sup> Para profundizar en este aspecto véase Vygotski (2003, cap. 6).

determinado puede alcanzar con ayuda, será el nivel real que alcanzará el niño en el futuro sin contar con ayuda.

A modo de resumen, Vygotski (2003) sintetiza del siguiente modo la relación entre aprendizaje y desarrollo: (1) el aprendizaje no equivale a desarrollo, aunque una instrucción debidamente organizada es el motor del desarrollo mental; (2) los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje; (3) «el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje» (p. 125), esto significa que una vez aprendido algo lo que se inicia es el proceso de desarrollo; (4) no se identifica el aprendizaje con el desarrollo, pero sí constituyen una unidad; y (5), por último, el aprendizaje está relacionado con el desarrollo, pero no se realizan en paralelo.

Así, en palabras de Vygotski (2003): «aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje» (p. 139).

Figura 11. Relación entre aprendizaje y desarrollo: el desarrollo a remolque del aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

En esta figura se representa tanto el proceso de desarrollo natural, biológico o fisiológico, con sus fuerzas internas, como el proceso de desarrollo social y cultural que se apoya en un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad. La necesidad de crear un espacio debidamente estructurado de enseñanza y aprendizaje que fomente el desarrollo es lo que lleva a Vygotski a definir la zona de desarrollo próximo.

### 4.3. La creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP)

Según Lantolf (2000, p. 16), la *zona de desarrollo próximo* es el lugar en el que las formas sociales de mediación se desarrollan. Esta metáfora fue propuesta inicialmente por Vygotski en 1934<sup>35</sup> y es probablemente uno de los constructos teóricos mejor conocidos y más ampliamente aceptado por todos (Lantolf, 2000).

Se presenta, a continuación, la definición que proporcionó, en su origen, Vygotski, y la evolución del concepto y su aplicación a este campo de estudio.

La *zona de desarrollo próximo* es considerada por Vygotski (2003) como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

En la teoría de Vygotski, tal como se ha adelantado, el nivel de desarrollo real se refiere a lo que el niño es capaz de hacer por sí solo sin la ayuda de otra persona —padre, profesor o compañero—, por lo que se refiere al nivel de desarrollo de las funciones psicológicas que tiene desarrolladas en el momento en el que realiza una actividad por sí solo, de forma independiente, sin ayuda.

Mientras que el nivel de desarrollo potencial es el que podría alcanzar con la ayuda o el apoyo de otros. Así, para Vygotski (2003), «lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo» (p. 134). Es, por lo tanto, su potencial de desarrollo y de aprendizaje en un momento determinado.

En definitiva, como indica el propio Vygotski, el nivel de desarrollo real se refiere a lo que ha sido capaz de hacer hasta el momento y el desarrollo próximo a lo que puede llegar a hacer en el futuro. «El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente» (Vygotski, 2003, p. 134). Esto marca una clara diferencia

---

<sup>35</sup> Aunque solo se tradujo al inglés en 1978.

entre la visión propuesta por Vygotski del desarrollo humano y la de la psicología norteamericana que trata de medir con los test de inteligencia lo que es capaz de hacer el individuo frente a lo que potencialmente podría hacer con ayuda (Pérez, 2010).

Como se ha indicado, la diferencia entre el nivel de desarrollo real y el de desarrollo potencial es lo que delimita la zona de desarrollo próximo, donde el niño podría desarrollar procesos potencialmente superiores con ayuda o mediación del docente o del adulto.

Figura 12. Concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP)



Fuente: elaboración propia a partir de Vygotski (2003, p. 133).

Una vez definido y acotado el concepto se revisan sus características. La primera es que, así entendido, el concepto de zona de desarrollo próximo es dinámico y, por lo tanto, está en movimiento. «Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración» (Vygotski, 2003, p. 133). El área se va desplazando a medida que el sujeto va desarrollándose, a la vez que más allá de esta zona queda otra, de mayor desarrollo a la que el sujeto no puede acceder si no es con el apoyo de otro. Onrubia (2002) deja muy clara esta ausencia de estabilidad y señala que cabe hablar de la ZDP como de un lugar o de un espacio que no debe definirse o conceptualizarse «en términos fijos y estáticos, sino como un espacio dinámico, en constante proceso de cambio con la propia interacción» (p. 105).

Wertsch (2013) señala que la ZDP no es ni una propiedad del individuo (intrapicológico), ni del dominio social (interpsicológico), sino que se crea una interdependencia de ambos procesos —individuales y sociales— y esos son los que determinan o crean la zona de desarrollo próximo en la que el individuo aprende con la ayuda de otros. Además, Lantolf (2000) y Cubero (2005b) añaden que es precisamente en esta zona de mediación donde se da el paso de lo interpsicológico a la intrapsicológico, donde los individuos se apropian e interiorizan a través de la interacción de los instrumentos necesarios —conceptos y herramientas culturales— para pensar y actuar y logran así ir más allá de sus competencias. Lantolf (2000) señala a este respecto que «es una metáfora donde observar y comprender cómo los individuos se apropian e internalizan los medios mediacionales» (p. 17). Lo que resulta muy productivo para los investigadores.

Si bien Vygotski recurre a la creación del concepto de ZDP para dar visibilidad al apoyo que se presta a los niños para aprender de los adultos y de sus compañeros más expertos, este concepto ha sido ampliado y aplicado para distintas fases del desarrollo humano y son numerosas las investigaciones que han ido enriqueciéndolo. Para el presente trabajo, resultan especialmente relevantes todas las aplicaciones en estudios relacionados con el aprendizaje y el desarrollo de personas adultas y, por supuesto, más concretamente para la formación y el desarrollo de profesores (Williams y Burden, 1997; Esteve, 2004; Johnson, 2009; Johnson y Golombek, 2016).

Otro aspecto que cabe resaltar es que la mediación es el elemento clave de la ZDP (Lantolf, 2002, p. 17) y que el individuo no logra resolver las tareas o los problemas que se le plantean sin ayuda. La estructura de apoyo necesaria para que haya desarrollo o aprendizaje puede ser creada por otras personas como señala Vygotski: por padres, profesores o compañeros con mayores capacidades. Estudios posteriores han demostrado que las intervenciones de otros compañeros, aunque no sean más expertos (Newman *et al.*, 1991), también desempeñan un papel importante en la resolución de tareas.

Por otro lado, según Lantolf (2000) y John-Steiner y Mahn (1996), los artefactos culturales también pueden poner en marcha sistemas interactivos que permiten al individuo ir más allá de sus competencias en el momento de realizar la tarea. Es el caso de las pautas metacognitivas a las que recurren Monereo *et al.* (1998) y Arumí (2006) o del uso de los modelos didácticos como los SCOPA de Arievitich y Haenen (2005), o que presentan Ferrer y Navajas (2012) para la enseñanza del español.

Una de las implicaciones educativas de este concepto es que siempre que un grupo esté siendo instruido, sean estos alumnos o docentes en formación, el aula estará configurada por tantas zonas de desarrollo próximas como alumnos o profesores en formación haya presentes, puesto que la ZDP está delimitada por la zona de desarrollo de cada sujeto. En un mismo entorno instructivo la ZDP de cada sujeto será diferente, es lo que Onrubia (1993, p. 103) denomina *múltiples ZDP*.

Por otra parte, Negueruela-Azarola (2008a) propone recurrir al concepto de *zona de desarrollo potencial* (ZDPo) en lugar de zona de desarrollo próxima porque Vygotski propuso el término para las investigaciones que realizaba en relación con la evaluación. La propuesta de Negueruela-Azarola está más relacionada con los resultados que obtienen los individuos con la asistencia de otros y con el desarrollo que con el aprendizaje. El hecho de que una persona apoye en la resolución de una tarea con el uso de una herramienta no garantiza por sí solo el desarrollo, pero sí supone una potencialidad de desarrollo.

Esto le lleva a definir los aspectos que son clave en la ZDPo para orientarse hacia el desarrollo: (1) la cualidad de la mediación proporcionada (sea esta humana o de herramientas); (2) los conceptos a los que se recurre como herramienta psicológica de desarrollo en los procesos de conceptualización; y (3) la dinámica de la imitación. «If the help a learner receives is not adequate, he/she may simply learn to solve the task but the help may not promote new conceptual understandings and thus no genuine development» (Negueruela-Azarola, 2008, p. 199).

#### 4.4. La relevancia de esta perspectiva para la investigación

A modo de resumen de este apartado, y para cerrarlo, se recogen, a continuación, las claves para la investigación presentada.

- (1) Se considera que el aprendizaje y el desarrollo surgen de la participación en actividades profesionales con compañeros y con expertos a través de la interacción oral o con textos, en contacto con herramientas, procedimientos y artefactos culturales, tanto en intervenciones estructuradas con esa finalidad como en encuentros más o menos formalizados como, por ejemplo, la participación en reuniones de profesores o en comunidades de práctica.
- (2) Desde la perspectiva adoptada, siguiendo a Vygotski, el aprendizaje y la enseñanza constituyen una unidad que puede conducir al desarrollo. El aprendizaje no solo depende de las oportunidades que se presenten en el entorno del individuo sino también de la disposición agentiva de este para aprovechar las posibilidades y de su implicación consciente. En este sentido, aprendizaje y enseñanza (*obuchenie*) constituyen una unidad con una relación dialéctica de la que puede emerger el desarrollo.
- (3) El proceso de enseñanza (y, por extensión, de formación) juega un papel fundamental en el desarrollo. El aprendizaje potencia el desarrollo y, por lo tanto, el desarrollo va a remolque de la enseñanza. Desde esta perspectiva, es clave orientar la formación hacia el desarrollo profesional y personal del docente, es decir, hacia procesos de transformación psíquica —intelectual y emocional— y no solo hacia el aprendizaje de técnicas y el desarrollo de habilidades. Además, será relevante favorecer el

aprendizaje que lleve a la emergencia de procesos de desarrollo que vayan por delante de los procesos naturales (de la zona de desarrollo real).

- (4) Para trabajar desde la perspectiva del desarrollo, es decir, para orientar las intervenciones formativas hacia procesos transformadores de las concepciones de los docentes y de las acciones profesionales, es necesario partir de los niveles reales de desarrollo de los profesores y crear espacios o zonas de desarrollo potencial (Negueruela-Azarola, 2008a).
- (5) Siempre que se creen zonas de desarrollo en el aula se tendrá la oportunidad de observar procesos de mediación que tengan lugar entre docentes y formadores, entre docentes entre sí, y del docente consigo mismo. Estos procesos, al ser observables, se pueden investigar.
- (6) De la calidad de las intervenciones formativas y de las oportunidades de aprendizaje significativo que se proporcione a los participantes, pero también de su sentido de agencia, dependerá el aprendizaje, la transformación y el desarrollo de los docentes.
- (7) El formador o mediador debe tratar de crear espacios con una fuerte estructura mediacional; es decir, seleccionar buenas herramientas culturales que se puedan adaptar a su contexto y crear espacios dinámicos donde los docentes puedan interactuar.
- (8) Habrá que buscar formas de mediación que permitan crear tantas zonas de desarrollo como docentes participen en el proceso, puesto que cada profesor trabajará desde su nivel de desarrollo. Será necesario crear espacios de desarrollo donde actuarán de mediadores tanto los compañeros del centro como los textos teóricos, además del formador o mediador.

En este apartado se ha hecho un repaso de la visión de la psicología sociocultural del aprendizaje, de la enseñanza y del desarrollo en general, y de la relación entre los tres conceptos. Así mismo, se ha puesto de manifiesto la necesidad de tener en cuenta, no solo el nivel de desarrollo real (lo que es capaz de hacer por sí solo en ese momento), sino lo que pueden llegar a hacer los docentes con el apoyo y la mediación de los demás compañeros y de las distintas formas de mediación.

En el siguiente apartado se presentará la relevancia de los conceptos como herramientas de mediación y el lugar que ocupa el proceso de formación de conceptos en el desarrollo intelectual.

## 5. EL PROCESO ONTOGENÉTICO DE FORMACIÓN DE CONCEPTOS

Otro aspecto central en la TSC de Vygotski es el papel del conocimiento científico, académico y conceptual. Este conocimiento, que es el resultado de la experiencia de la humanidad, se transmite a través de los *conceptos* que se entienden como formas semióticas cargadas de significado. Estos signos, con toda su carga cultural, resultan altamente relevantes para la enseñanza y el desarrollo puesto que son, una vez interiorizados, usados como herramientas para pensar.

Piaget investigó especialmente los conceptos espontáneos en detrimento de los conceptos científicos, y los seguidores de Vygotski, como Galperin y Davydov, centraron su atención en los conceptos científicos o académicos, descuidando el estudio de los conceptos espontáneos. La visión dialéctica que Vygotski<sup>36</sup> tenía del aprendizaje lo llevó a considerar los conceptos espontáneos como una forma de abrir paso hacia los conceptos científicos.

En cierta medida, se puede decir que los conceptos espontáneos preparan el camino para la formación de conceptos científicos, facilitando el paso hacia una mayor abstracción —de abajo arriba—, y, de forma inversa, la comprensión de los conceptos científicos se apoya en concreción mayor de los conceptos espontáneos, en el camino de arriba abajo.

En este apartado, tras la presentación de los procesos de formación de los dos tipos de conceptos y la relación que Vygotski establece entre ambos, se explicará la funcionalidad de los conceptos como herramienta de mediación y se establecerá la relación entre conceptos y consciencia. Se cerrará el apartado analizando la relevancia de estos procesos para el desarrollo profesional y personal.

Así se contestará a las siguientes cuestiones: ¿qué lugar ocupa la instrucción formal de los conceptos científicos para el desarrollo psíquico? ¿Qué papel juegan los conceptos como herramienta de comprensión de la realidad y de orientación de la acción? ¿Qué relación se establece entre conceptos y consciencia?

---

<sup>36</sup> «Donde Piaget veía confrontación, Vygotski buscaba diálogo» (Kozulin, 2012, p. 33). Esto fue una constante en el trabajo de Vygotski.



## 5.1. Dialéctica entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos

Los conceptos espontáneos se basan en las ideas que los niños se hacen a través de la reflexión sobre su realidad, generalizando a partir de su propia experiencia cotidiana (Vygotski, 2012). Por su carácter empírico, estos conceptos están fuertemente vinculados al contexto (Wertsch, 2013), y al darse al margen de la instrucción formal resultan en muchas ocasiones poco sistemáticos, no conscientes y hasta erróneos, indica Karpov (2003): «Spontaneous concepts are the result of generalization of everyday personal experience in the absence of systematic instruction. Therefore, such concepts are unsystematic, not conscious, and often wrong» (p. 65).

Al desarrollarse fuera del contexto de enseñanza explícita, los conceptos espontáneos no son presentados de forma sistemática y no se conectan con otros conceptos del mismo ámbito como ocurre con los conceptos científicos. Los espontáneos se aprenden del entorno, en la participación en las actividades sociales y en contacto con los adultos, por lo que «reflejan la asimilación del pensamiento adulto por parte del niño» (Vygotski, 2012, p. 220). Precisamente por este motivo, Vygotski prefiere denominarlos conceptos cotidianos —*everyday concepts*— en lugar de espontáneos para evitar pensar que son generados o inventados de forma espontánea por los niños (van der Veer y Valsiner, 1991).

Frente a los conceptos espontáneos o cotidianos<sup>37</sup>, los conceptos científicos o académicos son introducidos explícitamente por los profesores en la escuela, a través de una «actividad sumamente estructurada y especializada» y son «definidos lógicamente» (Kozulin, 2012, p. 32). Idealmente estos conceptos son específicos de un área de conocimiento científico y son presentados como un sistema interrelacionado de ideas y de conceptos (van der Veer y Valsiner, 1991).

In contrast to spontaneous concepts, scientific concepts represent the generalization of the experience of humankind that is fixed in science, understood in the broadest sense of the term to include both natural and social sciences as well as the humanities. (Karpov, 2003, p. 66)

El afán de Vygotski por conocer la estructura y las funciones de los conceptos le lleva a diferenciar estos dos tipos y a estudiar su caracterización. Para ello, los presenta a través de una serie de coordenadas:

---

<sup>37</sup> En el presente trabajo no se establece ninguna diferenciación entre los conceptos espontáneos y los cotidianos y se usarán indistintamente los dos términos; tampoco se establecen diferencias entre conceptos científicos y académicos.

Estas coordenadas indicarán la posición del concepto entre los extremos de la conceptualización abstracta de máxima generalización y la captación sensorial inmediata de un objeto; es decir, su grado de concreción y abstracción. (Vygotski, 2012, p. 265)

Así, para Vygotski el grado de generalización está vinculado al grado de abstracción, esto es, a mayor abstracción, mayor generalización y, por lo tanto, mayor aplicación a objetos, contextos y situaciones diferentes. De esta forma, «los conceptos más generales se aplican a áreas más amplias de contenido» (Vygotski, 2012, p. 265) y al estar libres del contexto resultan descontextualizados (Wertsch, 2013).

Para situar los conceptos unos en relación con otros, Vygotski recurre a coordenadas de dos ejes que proporcionan información sobre su naturaleza. De esta forma, en función de las relaciones que se puedan establecer entre conceptos, según sus coordenadas, los conceptos podrán ser coordinados, supraordinados o subordinados (Vygotski, 2012, p. 265), como se puede apreciar en el ejemplo y en el gráfico a continuación.

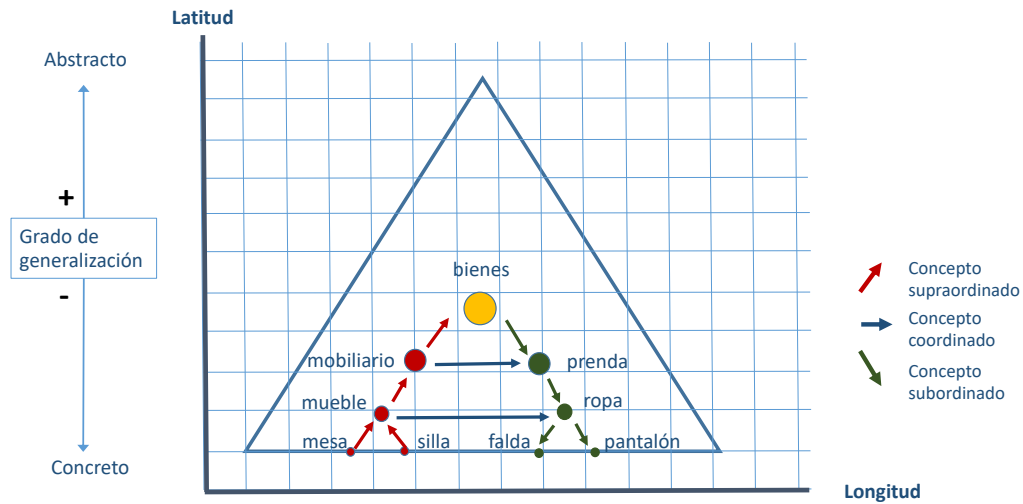
Un ejemplo sencillo que puede ilustrar este sistema de coordenadas serían los conceptos de «mesa» y «silla»<sup>38</sup> que son coordinados entre sí porque están en la misma latitud y son equidistantes al concepto supraordinado «mueble». «Mueble» a su vez es coordinado con el de «ropa», puesto que se encuentra en la misma longitud, mientras que «falda» y «pantalón» serían subordinados de «ropa», por encontrarse en otra latitud y ser más específicos. «Falda» y «pantalón» así como «mesa» y «silla» estarían en la misma longitud; sin embargo, «mueble» y «ropa» se encuentran en diferente latitud por ser estos más generales y contar con mayor grado de abstracción. Los conceptos de «mobiliario» y de «prenda» estarían en un grado superior, supraordinados a los demás, por ser términos todavía más generales y amplios, y todavía más abstracto sería el concepto de «bienes» y, por ello, más abarcador.

Se representa, a continuación, en la pirámide conceptual, los nueve conceptos ejemplificados. La metáfora de las coordenadas de un concepto empleada por Vygotski permite visualizar gráficamente la red de relaciones entre distintos conceptos y la forma en que se sitúan unos con respecto a otros.

---

<sup>38</sup> Para evitar la confusión entre el texto y el concepto, se adopta la convención de referirse a los conceptos entrecorriendo los términos.

Figura 13. Representación de la pirámide de conceptos con sus relaciones para Vygotski



Fuente: elaboración propia.

En el gráfico se aprecia como los conceptos están, por lo tanto, relacionados unos con otros, en posiciones coordinadas cuando se encuentran en el mismo eje longitudinal, supraordinadas<sup>39</sup> si se sitúan por encima en grado de abstracción y de generalización, y subordinadas al localizarse por debajo de los demás. Al ser menos abstractos y menos generales, cuentan con menor aplicación y son, por lo tanto, más específicos y concretos.

En este sentido, se entiende que constituyen un sistema conceptual que forma una red de relaciones entre conceptos. Estas relaciones entre los distintos conceptos llevan a Vygotski a formular la idea de que los conceptos no se encuentran yuxtapuestos como los «guisantes en una vaina», sino que conforman una pirámide de conceptos relacionados, un sistema jerarquizado (Vygotski, 2012, p. 237). Este sistema configura un verdadero tejido, una red de relaciones conceptuales con distintos niveles de jerarquía que permite disponer de un concepto y simultáneamente de otros muchos para referirse a este último (Gomila, 1990, p. 38).

Las múltiples interrelaciones entre los conceptos se basan en la *ley de equivalencia de los conceptos* «según la cual cualquier concepto puede ser formulado con ayuda de otros conceptos en un número ilimitado de formas» (Vygotski, 2012, p. 264). Cuanto más amplio y más general sea el concepto más posibilidades tiene de ser

<sup>39</sup> En términos lingüísticos se diría que los supraordinados son *hiperónimos* y que los subordinados son *hipónimos*.

expresado con otros términos. Todo concepto estará, por tanto, necesariamente asociado a un sistema referencial o de coordenadas y configura una red de significados (Lantolf y Thorne, 2006).

De lo anteriormente expuesto, para diferenciar ambos tipos de conceptos, en cuanto a sus características, se puede sintetizar que los conceptos espontáneos (a) están relacionados con la experiencia cotidiana, por lo que son empíricos; (b) están vinculados al contexto; (c) son implícitos para el sujeto, por lo que no son conscientes; (d) son asistemáticos; y (e) se aplican a situaciones concretas y cotidianas (Davydov, 1978; Karpov, 2003; Vygotski, 2012; Wertsch, 2013).

Contrariamente a estos, los conceptos científicos se caracterizan por: (a) contar con un alto grado de abstracción y de generalización; (b) estar más distanciados de la realidad y, por lo tanto, descontextualizados; (c) estar interrelacionados formando parte de un sistema relacional; (d) estar jerarquizados; y (e) ser explícitos, por lo que cuentan con un alto grado de consciencia por parte del sujeto (Davydov, 1978; Lantolf, 2008; Vygotski, 2012; Wertsch, 2013).

Una vez caracterizados los conceptos se profundizará, a continuación, en el proceso de formación de conceptos.

## 5.2. El proceso ontogénico<sup>40</sup> de la formación de conceptos

Hasta ahora se ha puesto de manifiesto la diferente naturaleza de los dos tipos de conceptos: los espontáneos y los científicos. Ahora bien, la gran aportación de Vygotski no fue tanto reconocer la diferente tipología de conceptos como estudiar el proceso de formación y poner en evidencia que se desarrollan por vías diferentes según los contextos.

Así, los conceptos espontáneos, que están vinculados a la experiencia directa y perceptual, se desarrollan en el entorno natural y, por ello, carecen de conceptualización consciente. Los científicos, por su parte, se desarrollan formalmente en el contexto escolar y parten de la explicitación del docente, dan lugar al pensamiento conceptual y favorecen el razonamiento consciente. Estos dos procesos claramente diferenciados llevan al desarrollo de dos formas de pensamiento —el espontáneo y el científico— que son parte de un mismo proceso de conceptualización, según las investigaciones desarrolladas por Vygotski (2012).

Respecto al tiempo necesario para la formación de conceptos, como se ha anticipado, los conceptos espontáneos carecen de sistematicidad y, por ello, su asimilación supone «un proceso largo y complejo hasta que

---

<sup>40</sup> Como se ha adelantado, el proceso ontogénico se refiere al desarrollo del individuo, a su génesis.

el niño asume el concepto y el término correspondiente» (Vygotski, 2012, p. 218). Como el conocimiento espontáneo se forma a través de la experiencia perceptiva y se deriva de las apariencias, el niño llega a pensar que la ballena es un pez. Las aletas y la cola de la ballena, así como el hábitat en el que se desarrolla, le llevan a asimilarla a los peces. Para que el niño llegara a darse cuenta por sí mismo de que se trata de un mamífero requeriría de una observación y de una exploración prolongada (Lantolf, 2008; Lantolf y Poehner, 2014).

Aunque el proceso de formación de los conceptos del día a día es por su naturaleza lento, es suficiente para la realización de las actividades cotidianas que afronta. Las investigaciones de Vygotski demostraron que estos se desarrollan remontándose de los fenómenos concretos hacia las generalizaciones abstractas, lo que supone un proceso ascendente en la pirámide conceptual (de lo concreto a lo abstracto). Esta es la forma en que el niño empieza a operar con estas categorías conceptuales y a desarrollar su pensamiento conceptual, sin ser, por ello, consciente de los procesos llevados a cabo. Señala Vygotski (2012) que es precisamente la ausencia de consciencia lo que dificulta su utilización natural para operar con este tipo de conceptos de manera abstracta.

Por el contrario, los conceptos científicos no siguen un proceso ontogenético —de desarrollo individual y natural—, sino que dicho proceso es histórico y cultural. Su formación, además de ser de distinta naturaleza, se diferencia claramente del proceso de asimilación de conceptos espontáneos. El conocimiento científico se desarrolla en un nivel mayor de abstracción y adquiere su significado por medio de la relación con otros conceptos, sean estos subordinados, supraordinados o coordinados en la pirámide conceptual (Pozo, 2002, p. 203). Precisamente, a través de la toma de consciencia de las relaciones conceptuales entre las distintas categorías se desarrolla el pensamiento conceptual, así como el razonamiento lógico y científico, que se aplicará paulatinamente a otros conceptos, sean estos científicos o no. Así, se puede afirmar que «la sistematización y la toma de consciencia son inseparables en el aprendizaje de los conceptos científicos» (Pozo, 2002, p. 203).

Mientras que la formación de conceptos científicos se inicia en el ámbito educativo y es consciente, se realiza de modo descendente (*top down*), de lo abstracto a lo concreto, el proceso que siguen los conceptos espontáneos además de ser inconsciente es ascendente (*bottom up*), de lo concreto a lo abstracto.

Si bien ambos procesos son independientes, están interrelacionados puesto que se facilitan mutuamente. Según Vygotski (2012):

Al recorrer su lenta ruta ascendente, el concepto cotidiano prepara el camino al concepto científico y su desarrollo descendente. Crea una serie de estructuras necesarias para la evolución de los aspectos más primitivos y elementales de un concepto, que le dan cuerpo y vitalidad. A su vez, los conceptos

científicos proporcionan estructuras para el desarrollo ascendente de los conceptos espontáneos del niño hacia la consciencia y el uso deliberado. Los conceptos espontáneos crecen de abajo arriba gracias a los conceptos científicos. (p. 259)

Vygotski advierte del carácter fundamental de la enseñanza formal para el desarrollo conceptual. El hecho de introducir en la enseñanza un concepto científico, a través de un término, supone la puesta en marcha de un proceso de apropiación y de apertura a nuevas vías de desarrollo. En este sentido, el aprendizaje de conceptos científicos facilita también el desarrollo de los espontáneos puesto que supone una poderosa oportunidad de desarrollo intelectual.

Estas vías de desarrollo se abren básicamente por dos razones: por su sistematicidad y por su grado de generalización. Así, por una parte, al tratarse de un sistema conceptual organizado, interrelacionado y jerarquizado, «los conceptos nuevos o superiores, a su vez, transforman el significado de los inferiores» (Vygotski, 2012, p. 268) y conllevan una reestructuración progresiva de la pirámide. Por otra parte, por su grado de generalización, la adquisición de un concepto supraordinado permite distanciarse de lo concreto y facilita una visión más amplia y panorámica, en términos de Vygotski.

En consecuencia, el trabajo con conceptos conlleva un distanciamiento de la experiencia perceptual (Karpov, 2003), y el desarrollo de la capacidad de pensar en términos abstractos, además de elevar el nivel de estructuración y de sistematización del conocimiento, favorece el desarrollo intelectual. Además, el razonamiento sistemático desarrollado con los conceptos científicos se traslada para sistematizar, organizar y reestructurar los conceptos espontáneos de forma descendente.

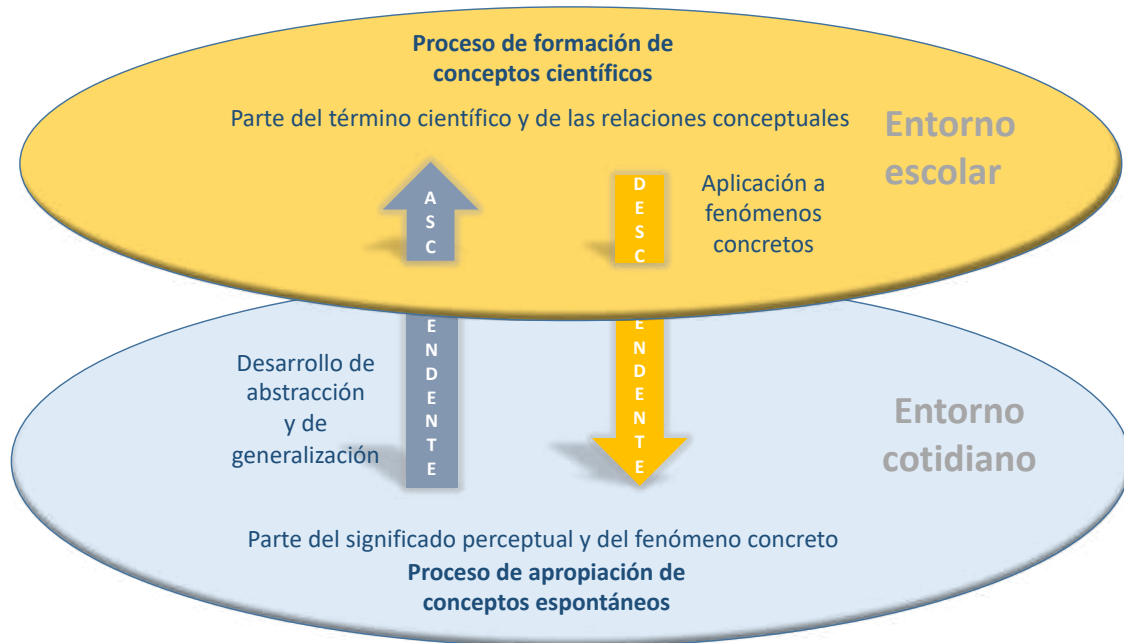
Students are taught scientific concepts in the course of systematic instruction and acquire them consciously and according to a certain system. Once scientific concepts have been acquired, they transform students' everyday life knowledge. The students' spontaneous concepts become structured and conscious. (Karpov, 2003, p. 66)

Por su parte, el proceso de apropiación de los conceptos espontáneos también conlleva implicaciones en la formación de los conceptos científicos, aportando representaciones sobre las que apoyar los conceptos abstractos.

La sistematización y la consciencia no proceden del exterior, desplazando los conceptos espontáneos del niño, sino que, por el contrario, presuponen la existencia de representaciones ricas y relativamente maduras. Sin estas, el niño no tendrá nada que sistematizar. El razonamiento sistemático, que se adquiere inicialmente en la esfera de los conceptos científicos, traslada después su organización estructural a los conceptos espontáneos, remodelándolos «desde arriba». [...] Lo que sostenemos es

que los rudimentos de sistematización entran primero en la mente del niño a través de su contacto con los conceptos científicos y, después, son transferidos a los conceptos cotidianos, cambiando su estructura psicológica de arriba abajo. (Vygotski, 2012, p. 238)

Figura 14. Proceso de formación de conceptos espontáneos y científicos



Fuente: elaboración propia basada en *Pensamiento y lenguaje*, por L. S. Vygotski, 2012, Paidós.

De esta forma, con sus investigaciones, Vygotski no solo diferencia las características de unos y otros, sino que identifica y establece una relación de interdependencia entre ambos procesos de desarrollo conceptual.

Creemos que ambos procesos (el desarrollo de conceptos espontáneos y no espontáneos) se relacionan y se influyen constantemente, entre sí. Son partes de un único proceso: el desarrollo de la formación de conceptos, afectados por condiciones externas e internas variables, pero que esencialmente es un proceso unitario, no un conflicto de formas de pensamiento antagónicas y mutuamente excluyentes. (Vygotski, 2012, p. 224)

Llega a la conclusión de que si se facilita al niño el material adecuado «el desarrollo de los conceptos científicos va por delante de los conceptos espontáneos» (Vygotski, 2012, p. 214) y, por lo tanto, el desarrollo del razonamiento científico influye en el pensamiento espontáneo. Esto ocurre porque el niño no solo se beneficia de la sistematicidad de los conceptos científicos, sino también de la interacción con el docente, de su mediación que le guía en la elaboración de los conceptos. Esta forma de pensamiento, una vez interiorizada, se hace generalizable. «El desarrollo y la maduración de las funciones mentales superiores del niño son los frutos de esta cooperación» (Vygotski, 2012, p. 215); es decir, de la participación con los adultos en una forma de pensamiento.

En síntesis, son dos formas de un único proceso (Vygotski, 2012, p. 227) que se sabe cuándo empieza, pero no cuándo termina. En realidad, el proceso de formación del concepto se inicia cuando el niño se apropia del término y del significado verbal que denota el nuevo concepto. Puntualiza que el aprendizaje de un concepto «no es la absorción como algo acabado mediante un proceso de comprensión y asimilación» (Vygotski, 2012, p. 216), puesto que los conceptos cuentan con límites borrosos y forman parte de un sistema que está en constante transformación y movimiento.

Lo relevante de este proceso es que no solo supone la interiorización de los conceptos científicos, sino que dota al individuo, a partir de la adolescencia, de una herramienta de pensamiento lógico y de razonamiento abstracto y conceptual. Es decir, que proporciona un instrumento de mediación con el que operar a nivel formal para enfrentarse a nuevos retos en el momento de incorporarse al mundo social, cultural y profesional. El adolescente empieza entonces a utilizar los conceptos como instrumentos funcionales para pensar (Vygotski, 2012). El uso de este tipo de razonamiento abstracto facilita los procesos de conceptualización, sistematización, organización, estructuración y jerarquización de los conceptos tanto científicos como espontáneos en forma de redes relacionales, y permite establecer vínculos de calidad entre los distintos conceptos. Por consiguiente, proporciona al conocimiento una estructura sólida y la dota de mayor estabilidad.

Tanto la apropiación consciente de conceptos como la fuerte estructuración del conocimiento están al servicio de una mayor comprensión de las experiencias cotidianas, un distanciamiento de las experiencias perceptuales y sensoriales, así como de un aumento de la independencia del individuo en su relación consciente con el medio. Ya vimos como esta consciencia conlleva, por ende, una mayor autorregulación y un mayor control sobre las experiencias personales para proporcionar respuestas a las necesidades y para la resolución de problemas.

A modo de cierre de este apartado, cabe recalcar la relevancia del proceso de formación de conceptos científicos que se inicia en un entorno formal, con la instrucción sistemática del término que encierra la herencia cultural de la comunidad científica y que se desea transmitir a las siguientes generaciones. Esta enseñanza es



vista como un proceso ágil que va por delante de la formación<sup>41</sup> de conceptos espontáneos y que lleva a la apropiación de un verdadero sistema conceptual de relaciones. *La internalización* supone, en consecuencia, un ejercicio de toma de consciencia de las interrelaciones conceptuales del sistema. Este proceso cognitivo, basado en la explicitación de las relaciones establecidas en el sistema conceptual, afecta, a la postre, a la toma de consciencia de los conceptos que maneja en su día a día el individuo.

Pozo (2002) concluye que, aunque el trabajo de Vygotski está inacabado, supone una contribución decisiva al abrir una vía en la formación de una teoría unitaria e integradora del aprendizaje de conceptos: «La gran virtud de la teoría vygotskiana es no solo diferenciar estos dos sistemas conceptuales y los mecanismos mediante los que se adquieren, sino sobre todo volverlos a unir una vez diferenciados» (p. 206).

Una vez estudiada la formación de los conceptos y la relevancia de la enseñanza para el desarrollo del pensamiento conceptual cabe detenerse, a continuación, en el análisis de la funcionalidad de los conceptos. ¿Cómo opera la mente con los conceptos y cuál es su funcionalidad? serán las dos preguntas que nos guíen para el siguiente apartado.

### 5.3. La funcionalidad de los conceptos

Se ha presentado como en la formación ontogenética de los conceptos se pone de manifiesto la relevancia de este proceso para el desarrollo cognitivo humano. Para ahondar en ello, se explicitan las distintas funcionalidades de los conceptos: (1) los conceptos al servicio de la categorización, organización y comprensión de la realidad; (2) los conceptos como herramienta de mediación de la mente; (3) la funcionalidad teórica y práctica de los conceptos; y, por último, (4) la función orientadora de los conceptos para la acción.

#### a. Los conceptos al servicio de la categorización, organización y comprensión de la realidad

Por una parte, los conceptos permiten categorizar y organizar el mundo a través de la creación de imágenes mentales. Este sistema categorial posibilita una comprensión de la realidad en la que el individuo se desarrolla y evoluciona. La categorización —como síntesis abstracta— facilita la identificación y el reconocimiento de las situaciones que resultan familiares, basándose en algunos de sus rasgos distintivos, y supone cognitivamente una simplificación o reducción operativa.

---

<sup>41</sup> Cabe recordar que Vygotski concluye en sus investigaciones que el desarrollo va a remolque de la enseñanza debidamente organizada, a la inversa de Piaget.

Además de esta función de comprensión y de explicación de la realidad, los conceptos permiten explicitar, comunicar y compartir con los demás a través de las verbalizaciones, las ideas y las visiones subjetivas que cada individuo elabora de la realidad objetiva.

Así mismo, los conceptos, que constituyen la base del conocimiento, facilitan la organización, estructuración y sistematización de ideas interrelacionadas. Estas relaciones conceptuales, que se establecen en forma de sistema, articulan y dan sentido a lo que vive y experimenta el ser humano.

Un ejemplo de ello es que los humanos categorizan, de forma natural y espontánea, todo lo necesario con el fin de reducir la complejidad del entorno para enfrentarse a las situaciones y a los problemas que se han de solucionar. Como se ha visto, un *concepto* es una abstracción de algo conocido, es la generalización de un fenómeno, de una situación, de un hecho, de una experiencia o de un objeto de la realidad del individuo. Este es el motivo por el que, por ejemplo, los fineses manejan en torno a cuarenta términos para referirse a fenómenos relacionados con los conceptos «nieve» y «hielo»<sup>42</sup>, mientras que culturas cálidas, como la hawaiana, recurren a un único término (*hau*) para aludir a ambos fenómenos. Este sencillo ejemplo ilustra claramente la forma en que la conceptualización de la realidad resulta funcional para responder a las necesidades de los hablantes, según su entorno.

Paradójicamente, es mucho más sencillo conceptualizar aquello que se conoce, que se ha experimentado o que está presente en el contexto del sujeto. Por ello, se puede afirmar que se conceptualiza lo que es susceptible de hallarse reflejado o «re-presentado» —presentado por segunda vez— en la mente del individuo.

Por consiguiente, las categorías conceptuales que maneja el ser humano, no solo son la forma de describir su entorno y de expresar su realidad, sino que también reflejan su comprensión del mundo, su forma de vida y su forma de pensar (Toulmin, 1977).

En esa misma línea se puede decir que otra de las funcionalidades de los conceptos es la de entender y explicar la realidad (Kozulin, 2003; Karpov, 2003; Negueruela-Azarola, 2010). Los conceptos cristalizan en el instante en que arrojan luz en la comprensión de un fenómeno concreto. El momento crítico en el desarrollo conceptual no es tanto la formación del concepto en sí misma sino su uso como herramienta para la comprensión (Negueruela-Azarola, 2010; Vygotski, 2012). Con frecuencia se trata de un entendimiento súbito, un destello

---

<sup>42</sup> Estos términos se refieren a estados de la nieve y del hielo, a su forma de precipitación, su estado y sus características (dureza, grosor, etc.). Existen incluso cinco verbos onomatopéyicos para describir el caminar por la nieve: *nirskua*, *narskua*, *kirskua*, *nitistä* y *narista* (<<http://www.biginfinland.com/palabras-para-nieve-fines/>>).

de consciencia, un *insight*<sup>43</sup> entendido como un instante en el que se relaciona el término con lo que se sabe, se ha vivido o se ha percibido, pero que todavía no ha sido nombrado. Es entonces cuando el concepto se convierte en una herramienta para entender la realidad.

Por una parte, el concepto le da sentido al mundo que rodea al individuo y, por otra, cumple una función comunicativa de transmisión de esos significados asignados a la realidad objetiva. Como señala Vygotski (2012), el concepto «está al servicio de la comunicación y del entendimiento» (p. 164). Por ello, se recurre a este, tanto para explicarse a uno mismo la realidad como para comunicar la visión de la realidad subjetiva a los demás. En este sentido, se puede decir que un concepto encierra la interpretación subjetiva de la realidad objetiva (Leontiev, 1981; Negueruela-Azarola, 2010).

Todos estos procesos básicos se dan de forma espontánea y natural en el hombre como resultado de un desarrollo filogenético.

## **b. Los conceptos como herramienta de mediación de la mente**

Desde una perspectiva ontogenética, los conceptos son el resultado de las generalizaciones individuales de las experiencias vividas, y desde una perspectiva histórica son fruto del desarrollo de los individuos pertenecientes a una cultura determinada, por lo que estas categorías de significado pueden entenderse como formas de transmisión cultural o como herramientas culturales (Kozulin *et al.*, 2003) que evolucionan sociohistóricamente.

Se entiende que el concepto cuenta con un significado, primero social y luego personal, asociado a un término con el fin de facilitar la comunicación, primero interpersonal y luego intrapersonal. Este término con su carga —tanto sociocultural como individual— encierra una alta densidad o carga de significado.

El propio hecho de poder aludir a un fenómeno con un término que supone una «síntesis abstracta» le confiere operatividad al concepto como instrumento de mediación para el pensamiento. «Un concepto solo aparece cuando los rasgos abstractos son sintetizados de nuevo y la síntesis abstracta resultante se convierte en el principal instrumento del pensamiento» (Vygotski, 2012, p. 206).

El concepto, en tanto que síntesis abstracta, permite un uso descontextualizado, libre de referentes concretos expresados, pero no por ello ausentes de la mente del hablante. De esta forma, un concepto es una herra-

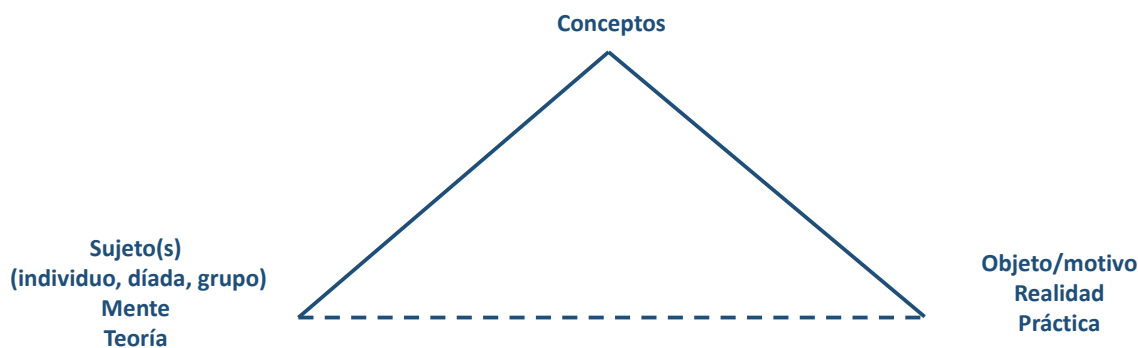
---

<sup>43</sup> Para saber más sobre el *insight* en psicología, véase Seguí (2015).

mienta intelectual (Toulmin, 1977) que permite alejarse de lo vivido personalmente y facilita la independencia de lo experimentado. Por ello, proporciona gran libertad para su aplicación a distintos contextos (Kozulin *et al.*, 2003).

En este sentido, un concepto es una idea con una funcionalidad para la mediación práctica para el raciocinio, es decir, funciona como herramienta para la comprensión, y posee al mismo tiempo especificidad contextual —se puede aplicar a casos prácticos y a ámbitos y contextos concretos— y capacidad de generalización —es una idea abstracta que nos da una visión global o general de lo que pretendemos entender, ya sea nuestro objeto de estudio, el lenguaje, las matemáticas o un evento histórico. (Negueruela-Azarola, 2010, pp. 39-40)

Figura 15. Los conceptos como herramientas de mediación



Fuente: elaboración propia.

Esta definición de concepto pone en evidencia la idea de que es una herramienta de mediación que establece una relación del individuo (sujeto) con su medio (objeto/motivo). El concepto, la idea, la imagen, el reflejo o la representación cognitiva que se forja de esa realidad median y establecen un puente entre la teoría —entendida como conceptualización individual— y la práctica o su aplicación a la situación concreta.

Las investigaciones en psicología cognitiva citadas por Karpov (2003) y Kozulin (2003) han demostrado que los conceptos se convierten en herramientas cognitivas. Es decir, que el concepto opera como herramienta funcional del pensamiento (Negueruela-Azarola, 2013b) al mediar entre la mente del individuo o de la sociedad (sujeto) y la realidad objetiva (objeto). Este instrumento, cognitivo y sociocultural, plasma la comprensión y la visión del mundo de cada individuo y de cada sociedad en un momento determinado.

En el propio proceso de manejo de estas herramientas conceptuales para la reflexión y la conceptualización sobre los acontecimientos es cuando emerge la comprensión (consciencia) de las experiencias vividas y cuando se asignan los significados. En otros términos, en el proceso de uso y en la aplicación de los conceptos es cuando se elaboran las interpretaciones y se crean las imágenes o representaciones mentales de los términos y emerge el plano de la consciencia. En el momento en que se usa, en su aplicación práctica, es cuando se desarrolla el propio concepto (Negueruela-Azarola, 2013b).

### c. La funcionalidad teórica y práctica de los conceptos

En las investigaciones llevadas a cabo por Vygotski (2012) se ha puesto de manifiesto que los conceptos — espontáneos y científicos— se diferencian tanto por su desarrollo como por sus características y que, sin embargo, paradójicamente son complementarios y son parte de un único proceso. En ese sentido, se ha presentado como constituyen dos vías del mismo proceso y con respecto a su naturaleza, como se verá a continuación, lo positivo de uno es la debilidad del otro.

La principal característica de los conceptos del día a día en cuanto a su funcionalidad es su carácter empírico, por lo que su fuerza se halla en su aplicación a situaciones específicas y a la resolución de problemas concretos, de forma automática y no consciente.

Por el contrario, «los conceptos científicos son los que permiten a los humanos realizar la actividad mental con la independencia del contexto concreto» (Wertsch, 2013, p. 113). Este distanciamiento de lo inmediato permite alcanzar un mayor grado de abstracción. De este modo, en ese uso del concepto como herramienta de pensamiento, estos representarían el extremo de «la descontextualización de los instrumentos de mediación» (Wertsch, 2013, p. 118), lo que facilita su aplicación a mayor cantidad de situaciones. De modo que cuanto mayor es el grado de abstracción y de generalización de un concepto, mayores son las posibilidades de aplicación a distintas situaciones. Paradójicamente, esta misma abstracción conlleva una mayor complejidad en su aplicación a los fenómenos cotidianos.

Por otra parte, el grado de abstracción de los conceptos jerárquicamente superiores encierra un claro peligro que Vygotski denomina *verbalismo*. Con esta expresión se refiere al conocimiento de la definición verbal desvinculada de la realidad o al uso del término sin una comprensión real y profunda del significado que encierra (Vygotski, 2012, p. 215). En este sentido, el verbalismo vacío supone una desconexión del contexto y de su aplicación práctica, por lo que se considera que el concepto carece de funcionalidad.

Un concepto que no se aplica adolece de operatividad y, por consiguiente, no es un concepto científico. No está completamente desarrollado en la mente del sujeto en tanto que no se usa para resolver situaciones

problemáticas concretas ni puede ser utilizado como herramienta de mediación para la reflexión y la resolución de dificultades (Negueruela-Azarola, 2003; Karpov, 2003).

De esta manera, por una parte, la sistematicidad asociada a la consciencia supone la fuerza de los conocimientos científicos mientras que la ausencia de consciencia es la debilidad del conocimiento empírico. Sin embargo, los conceptos cotidianos por su carácter empírico son de aplicación inmediata y automática, mientras que los científicos requieren un desarrollo intelectual más abstracto que permite las generalizaciones a más contextos.

**Tabla 2.** Naturaleza y características de los conceptos

Conceptos científicos	Conceptos espontáneos
Sistematicidad	Carácter empírico
Consciencia	Carácter práctico
Carácter explícito	Inmediatez
Amplitud de operatividad	Aplicación automática
Descontextualización	Ausencia de consciencia
Abstracción	Concreción
Generalización	Contextualización

*Fuente:* elaboración propia.

Se puede, por lo tanto, establecer una relación dialéctica entre los conceptos y los problemas concretos a los que se enfrenta el individuo en la sociedad. El hecho de que los conceptos faciliten la comprensión de las situaciones específicas, el análisis y la resolución de las dificultades encontradas en las prácticas sociales les confiere todo su sentido a los conceptos (Moreira, 2010).

Negueruela-Azarola (2010), Karpov (2003) y Kozulin (2003) se refieren a esta doble funcionalidad de los conceptos como herramienta teórica y a la vez práctica. Se entiende, por lo tanto, que los conceptos adquieren una funcionalidad teórica y práctica en el momento en que se usan para la comprensión —teorización— y la aplicación en la resolución de problemas —praxis—.

En realidad, los conceptos y las leyes científicas siempre emergen de la actividad práctica del hombre y es precisamente esa misma actividad concreta la que valida la teoría. De ahí que se establezca una dialéctica entre la teoría y la práctica a través del concepto: no habrá una buena teoría que no emerja de las situaciones concretas, ni una buena práctica que no esté avalada por una teoría fundamentada. Así, se considera que la

práctica es el mejor juez de la teoría y la mejor base para el desarrollo de conceptos y para la formulación de leyes. «Practice sets the tasks and serves as the supreme judge of theory, as its truth criterion. It dictates how to construct concepts and how to formulate the laws» (Vygotski, 2004, p. 304, citado en Lantolf, 2008, p. 19). Este asunto se ampliará en el capítulo siguiente (§ 3 del capítulo 2).

#### d. La función orientadora de los conceptos para la acción

Los conceptos no solo facilitan la categorización de lo necesario para poder desenvolverse en el entorno, simplificar y darle sentido a la realidad y para pensar de forma abstracta, sino también para poder guiarse en la actuación en el plano concreto, en un plano práctico.

Un concepto solo tiene sentido en la medida en que sea funcional, indica Karpov (2003), es decir, que lleva implícito un uso y una aplicación práctica y resolutive para el individuo, y por lo tanto, va asociado a una acción. Para manejarse en su medio y resolver las dificultades que van surgiendo, el ser humano activa voluntariamente todos sus conocimientos para dar respuesta a través de sus acciones. En consecuencia, el sistema conceptual y la acción no pueden desligarse, y el concepto es el que orienta, dirige o guía la acción. Negue-ruela-Azarola (2013b) entiende que los conceptos se pueden caracterizar por ser «ideas funcionales con aplicación a la actividad» (p. 59). Así, se entiende que el significado que cada uno les asigna a los conceptos que subyacen a las acciones orientan nuestro comportamiento. Por ejemplo, «amor» y «familia» orientan la actuación en las relaciones interpersonales y afectivas con la pareja, los hijos, los padres, los amigos e incluso las relaciones con los demás humanos, con los animales y con el planeta. Por consiguiente, la manera de actuar del individuo es el reflejo de su conceptualización, de su representación de la realidad.

Atendiendo a esta doble dimensión, con la comprensión en profundidad de los conceptos científicos no solo se logra un mayor dominio de los mismos como herramienta para el pensamiento, sino que se desarrolla la propia capacidad de usarlos como instrumento de mediación para la resolución de problemas.

The importance of the acquisition of scientific concepts is not limited to the fact that they «restructure and raise spontaneous concepts to a higher level» (Vygotsky, 1987, p. 220). Once acquired by students, scientific concepts begin to mediate their thinking and problem solving. (Karpov, 2003, p. 66)

En esta misma línea de pensamiento, Pozo (2002) se refiere a «las funciones esenciales que tienen los conceptos para la supervivencia» (p. 64) porque, por un lado, proporcionan organización y, por otro, cumplen una función de predicción. Además de ayudar a dar sentido a las situaciones y a organizar las ideas para evitar vivir en un caos intelectual, también facilitan la anticipación de los acontecimientos. Ambas funciones, según

Pozo, están muy ligadas y permiten la generalización de escenarios, la creación de modelos mentales y de teorías implícitas y explícitas de las situaciones a las que el ser humano hace frente.

Con esto queda ejemplificada la forma en que el conocimiento científico adquiere, además, una funcionalidad práctica convirtiéndose en verdadera herramienta para el pensamiento y para orientar la actividad práctica (Karpov, 2003; Kozulin, 2003; Lantolf, 2008; Negueruela-Azarola, 2010, 2013b).

Esta función de dirección y de orientación es clave pues permite conectar lo conceptual —lo teórico y abstracto— con su aplicación —lo práctico y concreto— de forma que el concepto no se entiende como categorización teórico-abstracta, sino que se presenta en su doble vertiente dialéctica, de teoría para la práctica y de la práctica para la teoría.

Como se ha anticipado, el proceso de formación de conceptos está vinculado con la respuesta a las necesidades, por lo que el hombre conceptualiza lo que le resulta significativo con el fin de orientarse en la realidad en la que se desenvuelve. En ese sentido, como indica Ausubel (2000, citado en Moreira, 2010), la comprensión de nuevos conceptos facilita la resolución consciente de problemas.

En efecto, una de las características de los conceptos científicos es que son accesibles a la revisión consciente (Karpov, 2003; Lantolf, 2008). El hecho de que el conocimiento científico se explicita facilita una regulación y un control intencional y agentivo sobre la actividad mental para ponerlo al servicio de las necesidades individuales y de la comunidad (Lantolf, 2008). En consecuencia, los conceptos desempeñan un papel central tanto en la regulación de la actividad mental (Lantolf y Thorne, 2006) como en la orientación de la actividad externa.

Por todo ello, podemos concluir que los conceptos están directamente relacionados con la actividad que realiza el individuo en el mundo, es decir, con la forma en que actúa para resolver los problemas, puesto que es la herramienta de mediación a la que recurre para orientarse.

A continuación, para cerrar este apartado, se presenta en forma gráfica un resumen de la funcionalidad de los conceptos.



Figura 16. Resumen de la funcionalidad de los conceptos



Fuente: elaboración propia.

A modo de conclusión, cabe decir que los conceptos son herramientas intelectuales que cuentan con dos funcionalidades básicas: (a) la de comprensión y asignación de significado personal de los acontecimientos en los que toma parte el individuo, y (b) la de orientación de la acción (dirección y control) y que, como tal, constituye una herramienta de mediación del pensamiento y actúa como bisagra entre el pensamiento y la acción.

Así, se define el *concepto* como herramienta del pensamiento, usada para mediar entre el hombre y el entorno, y que, como tal, establece un vínculo entre la mente y la acción. Permite, por una parte, entender la realidad, darle un sentido propio e individual estableciendo conexiones a través del pensamiento conceptual con otros conocimientos y, por otra parte, facilita la toma de decisiones para resolver problemas en situaciones concretas proporcionando criterios para anticipar lo que va a ocurrir y para orientar y dirigir las acciones individuales.

El hecho de recurrir a las conceptualizaciones, vistas como formas conscientes de establecer relaciones conceptuales, y de usar los conceptos para resolver los problemas, supone el desarrollo del pensamiento conceptual (Negueruela-Azarola, 2003; Karpov, 2003; Vygotski, 2012).

Tras haber analizado la funcionalidad de los conceptos, se aborda, a continuación, la relación entre los conceptos, el sentido subjetivo que se les asigna y la consciencia.

#### 5.4. Conceptos, sentido y consciencia

Uno de los aspectos destacados al revisar las características de los conceptos científicos o académicos es su grado de explicitación y su carácter consciente (Vygotski, 2012). Como se ha anticipado, el nivel de consciencia que los individuos poseen de los conceptos está directamente relacionado con el control y con el uso voluntario y deliberado que pueda hacerse de ellos, para aplicarlos a situaciones concretas para la resolución de dificultades.

Los conceptos espontáneos están vinculados a las experiencias directas del individuo y «se adquieren y se definen a partir de los objetos a los que se refieren, por su referencia» (Pozo, 2002, p. 203). Los conceptos espontáneos emergen, por lo tanto, del objeto concreto y la actividad conceptual se basa en la generalización de las características del objeto.

Como se ha adelantado, este proceso se inicia en la primera infancia y es implícito por lo que es difícilmente asequible a la consciencia (ejemplo del concepto de «hermano»). El hecho de que este tipo de conocimiento no sea fácilmente alcanzable de forma consciente está vinculado a un control intencional muy bajo para la realización de operaciones y para dar respuesta a las necesidades. «The fact that spontaneous knowledge is not easily accessible to conscious inspection means that we have less intentional control over it in order to make it serve our needs» (Lantolf, 2008, p. 21).

Por el contrario, los conceptos científicos al estar más alejados del objeto material y del fenómeno cuentan con un grado de abstracción mayor y «se adquieren siempre por relación jerárquica con otros conceptos, por su sentido» (Pozo, 2002, p. 203). En este caso, es la esencia como la denomina Pozo —y no la referencia al objeto— la que emerge del propio proceso mental de relación entre conceptos. Se da, por consiguiente, a través del pensamiento conceptual por medio de un proceso en el plano representacional. Así, la comprensión de un fenómeno, de una situación o de un concepto —la atribución del sentido que le da el individuo— emerge del sistema de relaciones y de la red conceptual que se establezca.

A través de esa actividad mental de identificación de relaciones conceptuales significativas para el individuo emerge pues el sentido personal que cada uno le da al concepto. Se trata de un proceso de análisis consciente

de las relaciones conceptuales ya que los conceptos científicos «se adquieren a través de la toma de consciencia de la propia actividad mental», y esa consciencia supone el primer paso para la «internalización de la esencia del concepto» (Davydov, 1972, citado en Pozo, 2002, p. 203). Así, los conceptos son relevantes para la formación del plano de la consciencia y esta, a su vez, es imprescindible para la internalización del concepto. Concepto y consciencia establecen, por lo tanto, una relación dialéctica. «Concepts are relevant for the formation of consciousness because they shape how we perceive, understand, and act in an on the world» (Lantolf y Poehner, 2014, p. 61).

El hecho de que aparezca la consciencia a través de la emergencia de relaciones conceptuales dentro de un sistema de representaciones ricas y relativamente maduras es lo que permite que el concepto quede «sujeto a un control consciente y deliberado» (Vygotski, 2012, p. 238). Por ello, en el aprendizaje de los conceptos científicos son inseparables la sistematización —entendida como establecimiento de relaciones dentro de un sistema— y la consciencia (Pozo, 2002; Vygotski, 2012).

Por último, otro de los aspectos clave que señala Vygotski (2012), citado en Karpov, 2003) es que «la consciencia reflexiva llega al niño a través de los conceptos científicos». El hecho de que los conceptos científicos sean explícitos permite su revisión consciente (Lantolf, 2008). La presentación verbal de los conceptos científicos por parte de los adultos en el sistema educativo cobra una gran relevancia al abrir la puerta a la consciencia reflexiva que se aplica a los demás conceptos.

En consecuencia, los conceptos, como herramientas de mediación psicológica, aportan consciencia sobre lo que se experimenta y se percibe, facilitan la comprensión del mundo y dan sentido a la manera de actuar en el mundo.

Así, para terminar, se puede afirmar que los conceptos científicos aportan un mayor grado de consciencia, facilitan una mayor estructuración de la mente y un mejor funcionamiento de la inteligencia y, por lo tanto, suponen un desarrollo del pensamiento conceptual. Este desarrollo mental, según Vygotski (2012), no consiste en una mayor cantidad de representaciones mentales, sino en un proceso de crecimiento cualitativo (Thorndike, 1901, citado en Vygotski, 2012, p. 273), y es que «el funcionamiento de la inteligencia depende de la estructura del pensamiento» (Vygotski, 2012, p. 274).

## 5.5. La relevancia de los conceptos científicos para la actuación de los docentes

- (1) El primer aspecto que cabe destacar es que en la formación será clave establecer la relación entre los conceptos espontáneos que provienen de las experiencias de los docentes en su práctica profesional y los conceptos científicos introducidos en la formación por el formador, por los textos científicos y por los demás compañeros.
- (2) Tan relevante será trabajar desde los conceptos espontáneos hacia los conceptos científicos como a la inversa, de los conceptos académicos a las aplicaciones concretas al aula.
- (3) El formador puede partir de las experiencias reales de los docentes, expresadas de forma espontánea, para ir proporcionando la terminología propia de la profesión y la teoría científica correspondientes que les sirva para fundamentar la explicación del fenómeno descrito. Se trabaja así de los conceptos espontáneos a los científicos (de abajo arriba).
- (4) A la inversa, el formador puede proporcionar, de forma explícita, los conceptos necesarios para resolver tareas o actividades y puede solicitar que sean los propios docentes los que vinculen el fenómeno descrito con su práctica profesional (recorriendo así el camino de los conceptos científicos a las experiencias concretas y contextualizadas (de arriba abajo).
- (5) Tan importante resultará trabajar en una dirección como en la otra: de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto.
- (6) En ambos casos será clave que el formador o mediador cuente con un conocimiento epistemológico suficiente para relacionarlo con los fenómenos educativos que se aborden. Así mismo, el formador habrá de preseleccionar los conceptos que puedan facilitar una mayor comprensión de los fenómenos educativos en los que se centren las intervenciones formativas.
- (7) Como los conceptos han de ser funcionales, han de permitir una descripción más precisa, más técnica y, en definitiva, más científica de sus prácticas profesionales. Para ello el mediador debe proporcionar oportunidades de usar los conceptos para convertirlos en herramientas de mediación del pensamiento. Esto se puede articular a través de actividades de interacción donde los docentes recurran a los conceptos para explicar sus experiencias, para analizarlas o para argumentar alguna decisión que se haya de tomar.
- (8) En ese trabajo que se realiza con los conceptos científicos, el mediador puede estar pendiente de los momentos en los que surja la conexión entre el concepto espontáneo y el concepto científico

para poner en evidencia la toma de consciencia<sup>44</sup>. Este fenómeno se da cuando los conceptos científicos ayudan a darle sentido a la experiencia, a los conceptos espontáneos, a las creencias y a las teorías implícitas del docente. Se trata del instante en que la persona llega a una reestructuración de su sistema categorial nombrando un fenómeno que conoce y ha experimentado, pero que no tenía previamente conceptualizado. En ese sentido, los conocimientos científicos permiten organizar las ideas, categorizar y simplificar la realidad. También es el momento clave en que estos conceptos aportan consciencia sobre el fenómeno (es el momento en el que se crea el plano de la consciencia).

- (9) En las intervenciones formativas el formador puede estar atento al grado de conceptualización al que recurre cada uno de los participantes para describir sus experiencias, es decir, al manejo de conceptos científicos de los docentes, para poder crear la zona de desarrollo que favorezca este proceso.
- (10) Otro aspecto que hay que tener en cuenta es que el nivel conceptual de los docentes está relacionado con su nivel de abstracción y de generalización, así como con el desarrollo de sus funciones psicológicas. Cuanto más alto sea este, mayor capacidad tendrá de alejarse de su práctica personal y concreta y de —descontextualizar— generalizar a otros contextos más amplios y más variados. Su nivel de reflexión será más abstracto, más técnico y de mayor calidad ya que le permitirá establecer mayor número de conexiones con otros conceptos y analizar mejor su alcance y aplicación.
- (11) Si el formador está atento a esto podrá crear las zonas de desarrollo necesarias para los participantes y adaptar la mediación que proporcione y las tareas que proponga a los docentes según su nivel de desarrollo real.
- (12) El formador, en las intervenciones formativas, ha de plantear actividades basadas en situaciones de aula, en las que los docentes se vean en la necesidad de manejar los conceptos trabajados. Así, recurrirán a los conceptos para analizar, y para usarlos como herramientas de mediación en la interacción con otros.
- (13) En este proceso emergerán, sin duda, contradicciones y tensiones entre lo que piensan los docentes, lo que hacen, lo que dicen y lo que sienten. Ese momento de disonancia será clave para ahondar

---

<sup>44</sup> En la formación que impartimos denominamos a ese momento: eureka conceptual. En la bibliografía anglosajona se encuentra como *insight* o *aja momento*.

en las dudas que se creen y para que todos los que participen en la interacción se beneficien de una oportunidad de profundización y de armonización.

- (14) Con el trabajo en torno a los conceptos científicos el objetivo será que los docentes internalicen los conceptos como herramientas para pensar y que les permitan analizar las situaciones a las que se enfrenten para actuar de forma coherente con lo que piensan y lo que sienten.

## 6. LAS HERRAMIENTAS SEMIÓTICAS DE MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO: LENGUAJE Y PENSAMIENTO

Vygotski<sup>45</sup> (2012) y su equipo estudian durante diez años uno de los problemas más complejos de la psicología: la relación entre pensamiento y habla<sup>46</sup>. El equipo de Kharkov<sup>47</sup> investigó sistemáticamente el desarrollo genético (la génesis) del lenguaje y del pensamiento contrastando sus hallazgos con las teorías desarrolladas por Jean Piaget y por William Stern<sup>48</sup>. Además, estudiaron las relaciones entre el proceso educativo y el desarrollo mental, así como la naturaleza del habla interna y su relación con el pensamiento. Propusieron, además, una nueva teoría de la consciencia.

Otro de los aspectos abordados, y muy relevantes para este trabajo, es el proceso de desarrollo del pensamiento verbal, para lo que se revisan las investigaciones ontogenéticas de Vygotski (2012) sobre el desarrollo del habla y de la forma de asignar significados a las palabras durante la infancia.

---

<sup>45</sup> Vygotski recogió sus notas sobre los estudios realizados en torno al desarrollo del habla y del pensamiento en el año 1934 sabiendo que le quedaba poco tiempo de vida por la tuberculosis que padecía.

<sup>46</sup> Se recurre en este estudio a los términos *habla*, *discurso*, *diálogo* o *lenguaje* indistintamente aunque conscientes de que en lingüística se diferencian sustancialmente. Las traducciones de Vygotski, directamente del ruso o a través del inglés, así como la interpretación que hacen los neovygotskianos, llevan al uso de diferentes términos. El libro de Vygotski cuyo título en ruso es *Myschlenie i rech (Pensamiento y habla)* y que fue traducido al inglés la primera vez en 1962 por *Thought and Language* y al español por *Pensamiento y lenguaje*, en una edición posterior (1987) se ha traducido como *Thinking and Speech*, reflejando mejor la idea de su autor.

<sup>47</sup> El equipo de Kharkov, también conocido como la *troika*, estaba compuesto por Vygotski, Luria y Leontiev.

<sup>48</sup> Cabe recordar que los tres autores son contemporáneos: Jean Piaget (1896-1980) fue un epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo que centró sus investigaciones en el desarrollo psicológico en la infancia y en la construcción del conocimiento; y William Stern (1871-1938) fue un psicólogo y filósofo alemán especialista en psicología infantil, psicología aplicada y teoría de la personalidad. Ambos fueron contemporáneos de Vygotski y realizaron estudios sobre el desarrollo del habla infantil, el pensamiento y la inteligencia, al igual que Vygotski.

En la obra *Pensamiento y lenguaje* Vygotski recoge: (1) una revisión crítica de las teorías del pensamiento y del lenguaje de Piaget y de Stern; (2) los aspectos teóricos de la ontogénesis y filogénesis del habla y del pensamiento; (3) un análisis de la estructura y de la función del pensamiento verbal.

Vygotski (2012) centró sus estudios en la relación existente entre el habla y el pensamiento. Junto con Luria (Vygotski y Luria, 1994) estudiaron la forma en que los distintos tipos de discurso se desarrollan en los niños —el habla social, egocéntrica e interna— y con ello lograron trazar estos procesos ontogenéticamente (Swain *et al.*, 2015). Flavell (1966) posteriormente definió y caracterizó el habla privada en los adultos, que también se abordará por su relación con el desarrollo intelectual.

Uno de los aspectos centrales de la mente mediada de Vygotski es la idea de que el habla social, que está orientada a actuar sobre las ideas o las acciones de los demás, evoluciona hacia un habla psicológica que dirige y regula el propio comportamiento individual tanto mental como físico (Lantolf y Thorne, 2006, p. 72); y que, entre ambas, en la secuencia de desarrollo, está el habla egocéntrica —en el niño— y el habla privada —en el adulto—, a las que las personas recurren al enfrentarse a tareas cognitivas y afectivamente complejas. Este discurso intrapsicológico —que tiene lugar con el yo— cuenta con características compartidas con esos dos tipos de habla. Este hallazgo fue clave para que Vygotski proporcionara una nueva visión de la formación del pensamiento como herramienta de desarrollo.

La TSC diferencia, por lo tanto, un tipo de habla interpsicológica, con una función comunicativa y social, y otra intrapsicológica, con una función intelectual, de mediación con uno mismo.

En este apartado, además de presentar el lenguaje como herramienta de mediación (regulación) y de estudiar el proceso ontogenético de formación del habla y del pensamiento, se cerrará el apartado analizando la propuesta de Vygotski de usar el pensamiento verbal como unidad de análisis.

En este apartado se contestará a las siguientes preguntas: ¿qué papel tiene el lenguaje en el desarrollo del pensamiento? ¿Cómo se desarrolla el habla interna? ¿Qué relación existe entre el habla y el pensamiento? ¿Cómo se asignan sentidos personales a las palabras? ¿Qué uso se hace del habla para regular las acciones, sean estas materiales o mentales?

## 6.1. La visión del lenguaje como herramienta de mediación

La función primaria del lenguaje es su función comunicativa y de relación social con las personas, pero para Vygotski es, sin duda, el sistema simbólico más importante con el que cuenta el ser humano para el desarrollo de los procesos mentales y para la mediación de sus acciones voluntarias físicas y psicológicas. Así que constituye una herramienta semiótica<sup>49</sup> crucial para el funcionamiento y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (por ejemplo, el aprendizaje y el pensamiento) por su función de mediación.

En consecuencia, desde la perspectiva sociocultural el lenguaje se entiende no solo como una herramienta de comunicación, con una función social y de relación entre individuos, sino también como herramienta de mediación del pensamiento, con una función intelectual o psicológica (Lantolf y Thorne, 2006).

Así, por un lado, el lenguaje tiene una función interpersonal; usado externamente como herramienta de comunicación modifica, organiza y orienta la acción de los demás y, por otro, internamente, actúa como herramienta de regulación intrapsicológica.

Vygotski y Luria (1994), a través de los experimentos, demuestran como en la ontogénesis (el desarrollo del niño) el lenguaje es internalizado hasta convertirse en herramienta de autorregulación (intrapsicológica) o de mediación del funcionamiento mental (Swain *et al.*, 2015). Así, como herramienta de pensamiento, cumple una función psicológica, intrapersonal, orientada a regular la acción física y mental del propio individuo. El lenguaje actúa, pues, de mediador en la relación del individuo con el mundo.

**Tabla 3.** Las distintas funciones del lenguaje según Vygotski (2012)

EL LENGUAJE		
<b>Función</b>	Social (interpersonal) De mediación externa	Individual (intrapersonal) De mediación interna
<b>Tipo de herramienta</b>	Herramienta de comunicación Herramienta de heterorregulación	Herramienta de pensamiento Herramienta de autorregulación
<b>Orientación</b>	Externa	Interna

*Fuente:* elaboración propia.

<sup>49</sup> Una herramienta semiótica es aquella que recurre a los signos, a los conceptos para pensar, para elaborar significados, para conceptualizar.



Otra forma, muy relevante para el presente estudio, de entender la función de mediación del lenguaje con esa doble vertiente, social e individual, es el proceso propuesto por Mercer (1997, 2001) de interpensamiento (*interthinking process*), que focaliza en la idea de que el lenguaje se usa para pensar con los demás.

Desde su perspectiva, el lenguaje cuenta entre sus funciones con la de compartir ideas y pensar en interacción con otros. Es una forma de comprender las experiencias y de darles sentido de forma colectiva, a través del lenguaje, pero también de resolver problemas. Se considera, por lo tanto, el lenguaje como herramienta de comunicación y como herramienta de pensamiento para desarrollar el conocimiento de forma compartida y crear significados colectivamente.

Johnson y Golombek (2016) entienden el interpensamiento de Mercer de la siguiente forma:

How humans use language to carry out joint intellectual activity and to make joint sense of experience. Quite simply, interthinking allows humans to combine their intellectual resources, via language, to achieve more than they would be able to do on their own. (Johnson y Golombek, 2016, p. 48)

Con este concepto, acuñado por Mercer, se establece una interrelación entre la función social y la función psicológica del lenguaje. Visto así, las funciones del interpensamiento se podrían representar en un gráfico similar al anterior de la siguiente forma:

**Tabla 4.** Las funciones del proceso de *interpensamiento* de Mercer (2001)

EL INTERPENSAMIENTO ( <i>INTERTHINKING</i> )	
Función	Social e individual (inter e intrapersonal) De mediación externa e interna
Tipo de herramienta	Herramienta de comunicación y de pensamiento Herramienta de heterorregulación y de autorregulación
Orientación	Externa e interna

*Fuente:* elaboración propia.

En este apartado se han presentado las dos funciones del habla, la social y la de mediación, así que antes de ahondar en la función de mediación estudiaremos la ontogénesis del habla y cómo se desarrolla el habla interna a partir del habla social.

## 6.2. Ontogénesis del habla: del habla social al habla interna

Vygotski (2012) estudia las funciones, la estructura y la naturaleza de los distintos tipos de habla, pero con el fin de analizar la relación existente entre habla y pensamiento centra sus investigaciones en el desarrollo del habla y del pensamiento con estudios filogenéticos<sup>50</sup>, del desarrollo de la especie, y ontogenéticos, del desarrollo del individuo.

Al estudiar los trabajos de sus predecesores encuentra dos posturas claramente diferenciadas: unos consideran que las dos funciones son idénticas<sup>51</sup> y, por lo tanto, el pensamiento y habla son similares en forma y estructura y solo se diferencian en que el pensamiento es interno y el habla es externa; y otros mantienen la visión cartesiana de que son dos procesos totalmente diferenciados e independientes, sin ninguna relación.

Vygotski, por su parte, considera que el pensamiento y el lenguaje son dos procesos independientes, pero que están interrelacionados y que forman parte de una unidad superior de mayor complejidad que es el pensamiento verbal (el significado de la palabra), cuyas propiedades no son iguales a la suma de las propiedades de las partes<sup>52</sup>. Esto es, que el pensamiento posee unas características, el habla cuenta con otras y el pensamiento verbal, como unidad diferenciada, tiene las suyas propias.

En el estudio del desarrollo ontogenético del niño se observa que, hasta los dos años de edad, el niño pasa por un estadio preintelectual antes de que aparezca el habla para comunicarse. En efecto, desde los primeros días de vida recurre al llanto, a los gestos, a los movimientos, a los sonidos articulados, al contacto visual y a la risa para expresar sus sentimientos y sus necesidades (molestia, enfado, bienestar, satisfacción, etc.). Durante ese periodo internaliza la interacción comunicativa de su entorno para expresar sus necesidades y deseos, para describir su mundo y para planificar sus acciones con otros (John-Steiner, 2011).

Como la función primaria del lenguaje es la comunicación, el habla primitiva del niño cumple primero, según Vygotski, esa función de contacto social. Al principio es «global y multifuncional», pero pronto las

---

<sup>50</sup> No se considerarán los estudios filogenéticos de Vygotski en este trabajo; véase Vygotski (2012).

<sup>51</sup> Por ejemplo, para Platón y Aristóteles el habla y el pensamiento son de la misma naturaleza. Las teorías que identifican o fusionan el pensamiento y el habla consideran el pensamiento como «habla sin sonido» o como «un reflejo inhibido en su parte motriz».

<sup>52</sup> De la misma manera que el hidrógeno (H) y el oxígeno (O) no tienen de forma aislada las mismas propiedades que cuando se combinan formando una molécula de agua (H<sub>2</sub>O).

funciones se diversifican. «A cierta edad, el habla social (*social speech*)<sup>53</sup> del niño se divide muy claramente en habla egocéntrica y habla comunicativa<sup>54</sup>» (Vygotski, 2012, p. 103).

Aproximadamente a la edad de 2 años coincide el desarrollo del pensamiento con el del habla que hasta ese momento estaban separados y originan una nueva forma de comportamiento. «At a certain point, the two lines cross: thinking becomes verbal and speech intellectual» (Vygotski, 1987, p. 112, citado en John-Steiner, 2007, p. 137).

Coincide con el momento en que el niño descubre que «cada cosa tiene su nombre» (Stern, 1914, p. 108, citado en Vygotski, 2012, p. 148). Es cuando aparece, por lo tanto, una vaga consciencia del propósito del lenguaje. Es el momento en el que el niño empieza a expresar sus pensamientos y el lenguaje le sirve intelectualmente a ese fin. Se manifiesta con la curiosidad propia de esa edad por conocer las palabras de lo que ve, por lo que se da en esta etapa un aumento considerable del vocabulario. Hasta entonces los niños entienden y aprenden las palabras que les proporcionan los demás, pero, a partir de ese momento aprenden, activamente, los signos asociados a los objetos y tratan activamente de asociar las palabras con los objetos de su entorno. Es como si hubieran descubierto la función simbólica de las palabras.

Este proceso —escribe Stern— puede llamarse intelectual en el sentido estricto de la palabra. La comprensión de la relación entre el signo y el significado, que aparece en este estadio, es algo enteramente diferente del mero uso de las imágenes y sus asociaciones. La comprensión de que todo objeto debe tener su propio nombre se convierte en el primer concepto general adquirido por el niño. (Stern, 1914, p. 109, citado en Vygotski, 2012, p. 149)

A partir de los 2 años y hasta los 7 el niño, al enfrentarse a dificultades, habla con él mismo en voz alta, de la misma manera que lo hace con los demás ya que inicialmente no diferencia entre el lenguaje interpersonal y el intrapersonal. En este periodo, recurre al habla egocéntrica. Vygotski (2012) describe este tipo de lenguaje como «habla vocalizada y audible, es decir, externa en su forma de expresión; pero, al mismo tiempo, es habla interna por su función y su estructura» (p. 293), y señala que puede llegar a ser incomprensible para los demás.

---

<sup>53</sup> En la bibliografía consultada se encuentran también el término habla externa para el mismo concepto.

<sup>54</sup> Vygotski (2012) precisa a continuación, en el mismo texto, que él prefiere denominar habla comunicativa a la que Piaget llama habla socializada, porque no reconoce que haya sido de otra manera antes de ser social, ya que para Vygotski el origen de la lengua es social y, por ello, no puede «transformarse» en social. Sin embargo, se opta por mantener la denominación habla social, por estar más extendida.

En cuanto a la función del habla egocéntrica de acuerdo con los experimentos realizados por Vygotski (2012):

La función del habla egocéntrica es semejante a la del habla interna: no acompaña simplemente a la actividad del niño; sirve a la orientación mental, al entendimiento consciente; ayuda a superar dificultades; es habla para uno mismo, conectada de modo íntimo y útil como el pensamiento del niño. Su destino es muy diferente del descrito por Piaget. El habla egocéntrica se desarrolla a lo largo de una curva ascendente, no descendente; pasa por una evolución, no una involución. Al final se transforma en habla interna. (p. 295)

Piaget fue el primero en estudiar el habla egocéntrica del niño, pero fue Vygotski (2012, p. 293) quien, en su experimentación, logró establecer una relación genética, a lo largo del desarrollo, entre el habla social del niño y el habla interna, como un eslabón entre ambas. Esta comprobación es la que permite a Vygotski estudiar el habla interna tanto a través de la observación como de la experimentación.

En efecto, Vygotski observó que el habla egocéntrica estudiada por Piaget (1948) compartía propiedades con el habla interna externalizada usada por los adultos (Wertsch, 2013). Para él, el habla egocéntrica no se relaciona con el pensamiento egocéntrico del niño, sino que está relacionada con el desarrollo del habla interna, ya que se transforma en esta última.

Aunque Vygotski difiere en la evolución del habla egocéntrica descrita por Piaget (1948), coincide con él en definir el lenguaje egocéntrico como un tipo de habla a la que recurre el niño especialmente entre los 5 y 6 años.

La conclusión a la que llega Vygotski (2012) es que:

Tanto subjetivamente como objetivamente, el habla egocéntrica representa una transición del habla para los demás al habla para uno mismo. El habla egocéntrica ya tiene la función de habla interna, pero sigue pareciéndose al habla social en su expresión. (p. 301)

Según Vygotski (2012), entre los 3 y los 7 años el pensamiento del niño se va haciendo progresivamente menos egocéntrico (p. 295), y este tipo de lenguaje va disminuyendo progresivamente a lo largo de la infancia, aunque sin llegar a desaparecer del todo puesto que se sigue dando puntualmente en la edad adulta en momentos que demandan consciencia y reflexión.

A este tipo de lenguaje, al que recurre el adulto, es al que Flavell (1966) denomina habla privada (*private speech*)<sup>55</sup>. Se trata de un tipo de discurso articulado en ausencia de otro individuo, que ayuda a estructurar, a organizar y a controlar los propios pensamientos, y cumple, por lo tanto, la función de regulación de la propia actividad mental y física.

Se ha observado que el habla egocéntrica del niño está muy ligada a su comportamiento y a la dificultad de la tarea que realiza. Lo mismo ocurre con el habla privada del adulto que surge ante tareas complejas, con un alto nivel de exigencia cognitiva o emocional.

Este tipo de discurso, que en origen es social, se transforma en psicológico por su función de mediación. La verbalización, espontánea, facilita la reflexión, la toma de consciencia y la organización del pensamiento. «Private speech transformed thought into words that, once produced, served as artefacts (objects, products) [...] to reflect on» (Swain, 2003, p. 34).

Este tipo de discurso, al ser audible puede observarse y estudiarse. Se caracteriza: (1) por la ausencia de contacto visual; (2) por darse en voz baja (por ejemplo, un murmullo o es apenas audible); (3) por manifestarse en proposiciones cortas y a menudo limitadas a unas pocas palabras o incluso a una única; y (4) por no dirigir la mirada al oyente puesto que se habla a sí mismo y, por lo tanto, oyente y hablante coinciden (Saville-Troike, 1988; Ohta, 2001, citado en Swain *et al.*, 2015, p. 35).

Swain *et al.* (2015) señalan que el hecho de que en la teoría el habla social y el habla privada compartan el mismo origen social y algunas características hace que en la práctica, en el análisis del discurso, muchas veces se confundan ya que frecuentemente, en los diálogos colaborativos, se entrelazan. Así, el habla privada aparece intercalada con el habla social o externa. Esto es una evidencia de la interrelación entre estos dos tipos de hablas y da cuenta de la permeabilidad de sus fronteras.

Desde la TSC se entiende que «el habla egocéntrica surge cuando el niño transfiere formas de comportamiento social y colaborativo a la esfera de las funciones psíquicas intrapersonales» (Vygotski, 2012, p. 103). En ese caso, el niño usa el habla social para pensar en voz alta y regularse a sí mismo.

Por su parte, Piaget no alcanzó a encontrar una explicación para el uso de ese lenguaje egocéntrico en los adultos que, según él, se correspondía con la fase egocéntrica (autista) del niño. Sin embargo, Vygotski

---

<sup>55</sup> Otras formas de denominar el habla privada referenciadas por Swain *et al.* (2015, p. 34) son *self-directed speech* (Vygotski y Luria, 1994; Lantolf y Thorne, 2006), *speech for the self* (Lantolf, 2000), *self-talk* (Vocate, 1994), *intra-personal communication* (Lantolf y Thorne, 2006); todas estas formas recogen la idea de que es un discurso dirigido a uno mismo.

entiende que el habla egocéntrica es un estadio de transición del habla social (externa) al habla interna, un estadio intermedio de transformación y de transición entre el habla social y el pensamiento. Con la transformación del habla egocéntrica en un instrumento de pensamiento se reconoce la función intelectual del lenguaje (Vygotski, 2012).

La gran aportación de Vygotski (2012) es la de identificar la función psicológica del lenguaje que es la de autorregulación, propia del habla interna, que se presenta a continuación. Esta función de regulación se inicia con el habla egocéntrica del niño y tiene continuidad en el adulto en el habla privada.

A la edad de 7 años, la internalización del habla social, interpersonal, se transforma en el habla interna (*inner speech*)<sup>56</sup>, intrapersonal, y se desarrolla el pensamiento verbal (John-Steiner, 2011).

Para Vygotski, la internalización del habla social coincide con el descenso del habla egocéntrica a partir de esa edad, lo que «indica que se está desarrollando una abstracción del sonido, la nueva facultad del niño de “pensar las palabras” en vez de pronunciarlas» (Vygotski, 2012, p. 297).

De esta forma, a través de la operación de internalización, el habla egocéntrica se transforma en habla interna que al ser interior ya no es observable, ni audible, ni visible. En las investigaciones sobre este tipo de habla se observa que, aunque los propios sujetos no perciben una actividad discursiva cuando resuelven un problema, el área cerebral del lenguaje está activada (Lantolf y Thorne, 2006, p. 74).

Al entrar en la escuela, el niño empieza a usar el lenguaje con sus dos funciones: la de interactuar con los compañeros, para comunicarse, y la de interactuar consigo mismo, para pensar y planificar.

The structure of speech is not a simple mirror image of the structure of thought. It cannot, therefore, be placed on thought like clothes on a rack. Speech doesn't merely serve as the expression of developed thought. Thought is restructured as it is transformed into speech. It is not expressed but completed in the word. (Vygotsky, 1987, p. 251, citado en John-Steiner, 2011, p. 137)

---

<sup>56</sup> Se puede encontrar el término en inglés *inner speech* en Vygotski (1934, versión en inglés; Lantolf y Thorne, 2006) traducido por habla interna en Vygotski (2012, versión en español) o por discurso interior (Esteve, 2009a, 2013a; entre otros). Otros autores, como Swain *et al.* (2015), prefieren la denominación *diálogo social* y *diálogo interno*, poniendo el foco en la estructura dialógica que supone tanto con el otro como con uno mismo.

### a. Habla interna o discurso interior

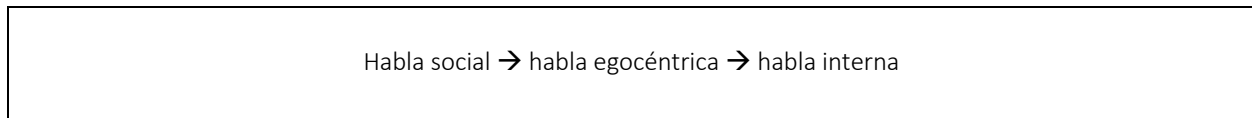
El habla interna (*inner speech*) cuenta con unas características claramente diferenciadas del habla egocéntrica o del habla privada. Por su naturaleza, es más difícil de investigar, puesto que no se manifiesta externamente. El habla interna alcanza un nivel de abstracción superior y Vygotski se refiere a esta como «puro significado» puesto que se trata de una generalización social, desarrollada tanto por la cultura como por el propio individuo basándose en su experiencia concreta (Lantolf y Thorne, 2006). El habla interna difiere del lenguaje para comunicar ya que un simple pensamiento requiere de muchas palabras.

Tal como reseña Akhutina (2003), el habla interna es la base para la expansión del pensamiento en forma de discurso, pero no tiene forma de habla externa. Se asemeja más a una forma de esquema condensado. Es un tipo de generalización que forma un «empaquetado cognitivo» con el significado social y el sentido que le atribuye el individuo «an abbreviated verbal schema that precedes the speech act and provides the basis for its subsequent expansion» (Luria, 1947, p. 77, citado en Akhutina, 2003, p. 53).

Señala Luria (1965, citado en Akhutina, 2003, p. 53) que el habla interna es la responsable directa de la transformación del pensamiento en enunciado, así que el habla interna y el pensamiento están íntimamente conectados.

En el desarrollo del niño, en su ontogénesis, Vygotski observó que los cambios del habla egocéntrica van tendiendo a la abreviación; por este motivo, para él, el orden de desarrollo es el siguiente:

**Figura 17.** Relación entre los tipos de habla



*Fuente:* elaboración propia basada en *Pensamiento y lenguaje*, por L. S. Vygotski, 2012, Paidós, p. 104.

A final de sus investigaciones, Vygotski (2012, p. 293) llega a la conclusión de que el habla egocéntrica no es más que una fase intermedia entre el habla social y el habla interna. Para Vygotski el habla interna como fase final de desarrollo de las formas más elevadas de actividad de la consciencia humana pasa por la fase egocéntrica en la que el habla, que en su apariencia es formal, es social y, sin embargo, es psicológica en su función (Lantolf y Thorne, 2006).

El habla egocéntrica es un estadio de desarrollo que precede al habla interna: ambas desempeñan funciones intelectuales; sus estructuras son semejantes; el habla egocéntrica desaparece en la edad escolar, cuando el habla interna comienza a desarrollarse. De todo esto deducimos que una se transforma en la otra. (Vygotski, 2012, p. 293)

En lo que respecta al *habla privada* del adulto, es como un tipo de lenguaje intrapersonal en forma de diálogo con uno mismo en el que apoyarse para la realización de tareas complejas y que permite al individuo focalizar en aspectos concretos. Esta herramienta psicológica, aunque cuente con una forma social, desempeña, sin embargo, una función de mediación interna (regulación) de los procesos mentales superiores, como por ejemplo, la memorización, el aprendizaje o la resolución de problemas.

En cuanto a las diferencias de función y de estructura de los distintos tipos de habla, el habla social cumple una función comunicativa, es decir, interpersonal. Está orientada externamente y su estructura es social. Tanto el habla egocéntrica como la privada, que en apariencia son sociales, cuentan con una orientación psicológica y, por ello, permiten regular el comportamiento propio. En cuanto al habla interna, si bien cumple la misma función intelectual e intrapersonal que la anterior, difiere en su forma ya que no se externaliza, es «abreviada, aglutinada y fragmentada» (Swain *et al.*, 2015, p. 37).

En la tabla se resumen, a continuación, las funciones y la estructura de cada uno de los tipos de habla.

**Tabla 5.** Tipos de discurso, función y estructura

Habla social	Habla egocéntrica y habla privada	Habla interna
Orientación social (interpersonal)	Orientación psicológica (intrapersonal)	Orientación psicológica (intrapersonal)
Estructura social	Estructura social	Sin estructura social

*Fuente:* elaboración propia.

Tras haber visto la transformación del habla también interesa pararse a plantearse la relación entre el habla y el pensamiento verbal.



### 6.3. La naturaleza del habla interna y su relación con el pensamiento verbal

«El habla interna no debe considerarse como habla sin sonido, sino como una función del habla completamente distinta. Su principal característica es su sintaxis peculiar. Comparada con el habla externa, el habla interna parece inconexa e incompleta» (Vygotski, 2012, p. 303).

Para caracterizar el habla interna Vygotski recurre a dos categorías: una sintáctica y una semántica (Vygotski, 2012; Wertsch, 2013). En cuanto a los aspectos sintácticos, Vygotski se refiere a su naturaleza fragmentaria y abreviada. La abreviación adopta la forma de una tendencia hacia la predicación con una omisión del sujeto y de las palabras asociadas a este. El contexto lingüístico proporciona las bases para la abreviación, puesto que el individuo sabe en lo que está pensando y conoce siempre el sujeto temático y la situación, así que puede quedar implícito. En consecuencia, la sintaxis es casi enteramente predicativa.

Los rasgos dfinitorios del habla interna consisten en la abreviación de sintagmas y de oraciones, en un estilo telegráfico, una tendencia a mantener el predicado y las palabras asociadas a este, y se caracteriza por la omisión de palabras, especialmente del sujeto. Esta sintaxis simplificada, que es propia del habla interna, ya se encuentra, parcialmente, en el habla egocéntrica.

En efecto, cabe recordar que el habla egocéntrica al inicio de su génesis es muy próxima al habla social, pero según evoluciona se vuelve menos completa y coherente, decrece la vocalización y se vuelve cada vez más predicativa.

Otro aspecto que contribuye a la abreviación es que «el habla interna trabaja con la semántica y no con la fonética» (Vygotski, 2012, p. 312). «En el habla interna, una palabra representa varios pensamientos y sentimientos y, a veces, sustituye un discurso largo y profundo» (Vygotski, 2012, p. 316).

Con respecto a los aspectos semánticos son tres las propiedades básicas del habla interna que señala Vygotski (2012): (1) predominio del sentido por encima del significado (las palabras cambian de sentido, no así el significado que es estable); (2) tendencia a la aglutinación (las palabras se unen); (3) influjo del sentido en una palabra o «infusión de sentidos» (los sentidos de unas palabras influyen en las demás, se combinan y se unen en los sentidos).

Así, para resumir, se puede decir que el habla interna no es una conversación interna con uno mismo con características similares al habla externa, sino que es una función en sí, es un pensamiento conectado con palabras (Vygotski, 2012). No es ni una cosa ni la otra, puesto que las palabras no logran expresar toda la riqueza de las experiencias vividas que contiene el pensamiento, ni tampoco está totalmente verbalizada como el habla social para ser comprendida por el otro.

Naturalmente, el sentido interno único de esa palabra determinada [que representa varios pensamientos y sentimientos] es intraducible al habla externa ordinaria e inconmensurable con el significado externo de esa misma palabra. (Vygotski, 2012, p. 316)

### a. Resumen del desarrollo ontogenético

En cuanto al desarrollo ontogenético del niño, Vygotski (2012) llega a las siguientes conclusiones:

1. En su desarrollo ontogenético, el pensamiento y el habla tienen raíces diferentes.
2. En el desarrollo del habla del niño podemos constatar un estadio preintelectual y, en su desarrollo del pensamiento, un estadio prelingüístico.
3. Hasta un determinado momento, los dos siguen líneas diferentes, independientes entre sí. En ese determinado momento dichas líneas se encuentran, por lo que el pensamiento se hace verbal y el habla racional. (p. 150)

Vygotski (2012) investiga su hipótesis de que las estructuras del habla social y del habla interna son distintas, contrariamente a la idea de Piaget:

El habla externa es la conversión de los pensamientos en palabras, su materialización y objetivación. Con el habla interna el proceso se invierte, yendo del exterior al interior. El habla externa se sublima en pensamiento. Por consiguiente, las estructuras de estas dos clases de habla deben ser diferentes. (p. 293)

Vygotski (2012) entiende el habla social, externa, que opera con palabras y, como tal, es pensamiento materializado, mientras que el pensamiento es habla «modificada, sublimada y transformada» (p. 293), y difiere en sus estructuras y, en consecuencia, no comparte la misma forma.

En consecuencia, se diferencian dos procesos: el paso de las palabras al pensamiento y el paso del habla interna a las palabras. En la transformación de las palabras al pensamiento —del exterior al interior— el habla externa se transforma sublimándose. En el proceso de internalización de las palabras, el individuo da sentido a los significados externos, pasando de la sintaxis verbal a la sintaxis semántica.

**Tabla 6.** Proceso de transformación y sublimación de las palabras

(Externo) Palabras	→	habla interna →	pensamiento (interno)
Significado	→	se convierte en →	sentido
Sintaxis verbal	→	pasa a →	sintaxis semántica

*Fuente:* elaboración propia.

Por el contrario, en la transformación del pensamiento a palabras, el habla interna al externalizarse se materializa, se objetiva y se concreta en palabras.

**Tabla 7.** Proceso de materialización y objetivación de los pensamientos

(Interno) Pensamiento	→	habla externa →	palabras (externo)
Sentido	→	se convierte en →	significado
Sintaxis semántica	→	pasa a →	sintaxis verbal

*Fuente:* elaboración propia.

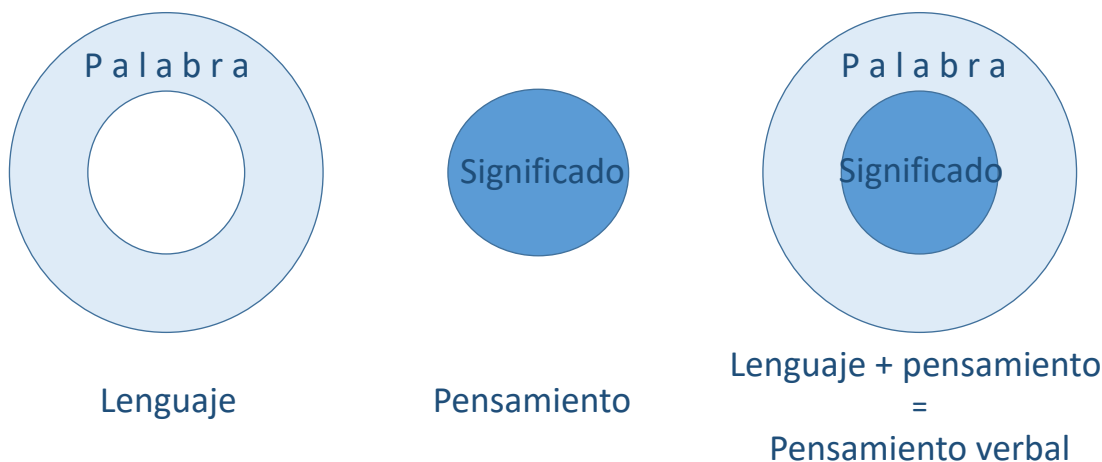
La conclusión a la que llega Vygotski (2012) es que si esos dos procesos son diferentes tanto estructuralmente como funcionalmente nada puede hacer suponer que sean paralelos en su desarrollo ni concurrentes. La función del habla interna es de adaptación personal (basada en el sentido) mientras que la función del habla social es una adaptación social (basada en el significado). En cuanto a la estructura, se ha descrito como la del habla interna es de abreviación y de condensación y no se asemeja en nada a la del habla social. Vygotski (2012) se refiere a «la economía extrema y elíptica del habla interna que modifica el patrón del habla hasta hacerlo casi irreconocible» (p. 151).

En este apartado se ha analizado el proceso del paso de la palabra (significado) al pensamiento (sentido) y el proceso inverso. A continuación, se presenta la propuesta de Vygotski de tomar como unidad de análisis el pensamiento verbal que permite establecer una relación dialógica entre la palabra y el significado.

#### 6.4. El pensamiento verbal como unidad de análisis del habla y del pensamiento

El lenguaje y el pensamiento se pueden estudiar como dos estructuras independientes: por un lado, el lenguaje —con la palabra como unidad de análisis— y, por otro, el pensamiento —con el significado como unidad de análisis—. «El habla interna es, en gran medida, pensamientos por significados puros» (Vygotski, 2012, p. 319); así, el pensamiento sería una condensación de significado que se expresa en el habla social con muchas palabras.

**Figura 18.** Unidades de análisis: lenguaje, pensamiento y pensamiento verbal



*Fuente:* elaboración propia.

Sin embargo, desde la perspectiva de Vygotski, habla y pensamiento deben estudiarse en su relación dialéctica, en un análisis integrado, por lo que, según Vygotski, se ha de buscar una unidad de análisis superior — el pensamiento verbal— que integre el pensamiento y el habla y, por lo tanto, los significados y las palabras. Lo justifica con el desarrollo ontogenético del habla y la interrelación entre los dos procesos. El habla social es el origen del desarrollo del pensamiento individual y el pensamiento interno origina el habla para comunicarse.

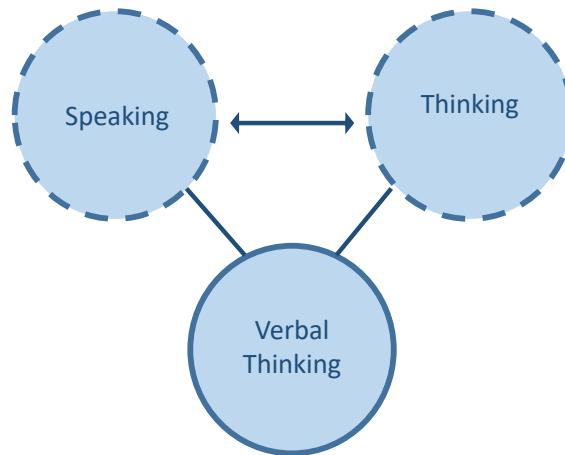
**Tabla 8.** Objeto de estudio, unidad y forma de análisis

Objeto	El lenguaje	El pensamiento	El pensamiento verbal
Unidad	La palabra	El significado	El significado de la palabra
Forma de análisis	Aislada	Aislada	Integrada

*Fuente:* elaboración propia.

El pensamiento se media externamente por signos [palabras] e internamente por significados [conceptos]. (Vygotski, 2012, p. 300, los corchetes son propios)

Figura 19. El pensamiento verbal como unidad dialéctica de análisis



*Fuente:* adaptado de «Perezhivanie: The Cognitive–Emotional Dialectic within the Social Situation of Development», por J. P. Lantolf y M. Swain, 2019, en A. H. Al-Hoorie y P. D. MacIntyre (eds.), *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. Multilingual Matters, p. 89.

El pensamiento verbal es la unidad que integra la palabra con su significado, y en este sentido el concepto, que representa la palabra y el significado, es la puerta de acceso al pensamiento, y su herramienta de mediación.

Según Vygotsky (1986), la unidad mínima de análisis de la mente humana, de la consciencia que surge del pensamiento verbal a través de la creación de significados, es el concepto, una herramienta intelectual que sirve para la conceptualización, la orientación, la comunicación y la interpretación, base de la intencionalidad humana mucho más compleja que la simple transmisión de información a la que nos dirige la metáfora computacional. (Negueruela-Azarola, 2010, p. 37)

Así, en el habla interna se conecta el sistema simbólico-cultural —las palabras con sus significados— con el lenguaje, imágenes, experiencias y sentimientos asignados por el individuo —los sentidos personales asignados—. Por ello, es la zona psicológica donde se encuentran, entran en contacto y convergen el significado (interpsicológico) y el sentido (intrapsicológico).

En conclusión, el pensamiento verbal es la unidad que integra la palabra con su significado. Y se puede decir que el pensamiento verbal es la esencia de la consciencia humana (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015).

Esto es muy relevante para investigar el pensamiento de los docentes puesto que el pensamiento propio del individuo es incomprendible para los demás, mientras que el pensamiento verbalizado sí que lo es (Kozulin, 2012).

En este sentido, la palabra permite acceder al pensamiento, a las interpretaciones y al sentido que el individuo asigna a sus experiencias, a sus emociones y a los hechos, es decir, a su forma subjetiva de conceptualizar la realidad. Según Negueruela-Azarola (2013), la clave del pensamiento verbal es la unión entre esa conceptualización y la comunicación. Para él, el *pensamiento verbal* es la capacidad de conceptualizar a través de categorías de significados (conceptos) ideas abstractas, generalizables y sobre todo aplicables a contextos comunicativos (Arievitch y Stestenko, 2000).

El proceso de comunicar los propios significados (el pensamiento) a los demás, por una parte, y el proceso por el que se accede a los significados que les asignan los demás a través de sus palabras, por otra, constituye el pensamiento. Vygotski (2012) señala que «el pensamiento nace mediante palabras» (p. 322). A través del uso del lenguaje, entendido este como herramienta de mediación, se reestructura y se reelabora el propio pensamiento, es decir, se reinterpretan los significados en el propio proceso de expresión. «Thought is restructured as it is transformed into speech» (Vygotski, 1987, p. 251, citado en Negueruela-Azarola, 2003, p. 20).

No es que el pensamiento sea expresado a través de las palabras, sino que el individuo recurre a las palabras como instrumento semiótico para dar forma a sus propios pensamientos. «La experiencia nos enseña que el pensamiento no se expresa con palabras, sino que más bien se realiza en ellas» (Vygotski, 2012, p. 320). De la misma manera que el escritor o el artista usan una herramienta simbólica para desarrollar sus ideas a través de la lengua o de otros lenguajes como la música, la escultura, la pintura o cualquier otro sistema de representación, es el propio instrumento el que le permite explorar, profundizar, desarrollar y conceptualizar el significado de los hechos, de las ideas, de los conceptos o de las emociones, además de comunicarlos. «La conexión entre el pensamiento y la palabra ni está formada de antemano ni es constante. Surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma» (Vygotski, 2012, p. 322).

Se constata que, con la selección de esta unidad de análisis, el pensamiento verbal establece una interrelación de la palabra con el pensamiento. De este modo, Vygotski busca una unidad superior en la que aúna el significado de las palabras (con sus aspectos sintácticos) y el sentido del pensamiento (con sus aspectos semánticos).

Es que, para Vygotski, como se presenta a continuación, significado y sentido se diferencian.

## 6.5. Diferencia entre significado y sentido

Al estudiar la generalización y la contextualización del significado de las palabras, Vygotski volvió sobre el problema del habla interna y centró sus esfuerzos en diferenciar el significado y el sentido en su relación con el habla y el pensamiento.

Vygotski (2012) distingue entre significado (*znachenie*) y sentido<sup>57</sup> (*smysl*). El primer término —significado— es general, descontextualizado, convencional, acotado, relativamente estable, más preciso, determinado en el seno de una comunidad y, por ello, socialmente aceptado y compartido por sus hablantes. Así, es el reflejo de un «concepto generalizado» y de un «discurso socializado» (Kozulin, 2012) que se conceptualiza como externo (Manh y John-Steiner, 2002).

Como dice Vygotski, el *significado*, lo recogido en los diccionarios, no es más que un pilar en el edificio del sentido que es el que aporta diversificación en su materialización en el habla. «El significado que el diccionario da de una palabra no es más que una piedra del edificio del sentido, tan solo una potencialidad que encuentra en el habla una realización diversificada (Vygotski, 2012, p. 313)» (Akhutina, 2003, p. 60). «El significado es ese punto fijo, invariable, que se mantiene estable durante todos los cambios de sentido en varios contextos», mientras que el segundo término —*sentido*— es, sin embargo, «una formación dinámica, en curso, compleja» (Vygotski 1934a, citado en Wertsch, 2013, p. 136).

Las palabras pueden ir evolucionando y el sentido que se les asigna va cambiando. El *sentido* es el que cada hablante le otorga a una palabra basándose en sus experiencias vitales y, por ello, su formación es compleja (Manh y John-Steiner, 2002). Se trata de una comprensión idiosincrática que refleja la visión subjetiva del hablante, la comprensión de lo experimentado en un momento determinado, en una situación concreta. El sentido depende, por ello, del contexto de habla y del contexto mental del hablante. En consecuencia, el *sentido* se puede describir como individual y subjetivo, único, variable, inestable, inabarcable, situado, móvil y complejo pues «cambia según las mentes y las situaciones y es casi ilimitado» (Vygotski, 2012, p. 313). Se puede decir que está en transformación.

El sentido de una palabra es la suma de todos los eventos psicológicos suscitados en la consciencia de una persona por esa palabra. Es dinámico, complejo, un todo fluido que tiene diversas zonas de

---

<sup>57</sup> Nótese el origen etimológico de los dos términos. Significado proviene del latín *signa* (señal, marca), *facere* (hacer) y el sufijo -ado (que recibe la acción). El término sentido proviene del latín *sensus* (sentido y sensación) y hace referencia a un acto perceptivo-reflexivo, a las sensaciones que llegan por los sentidos a la vez que el sentimiento, reflexión o acto de decisión que esta percepción conlleva o provoca.

estabilidad desigual. Solo es significativa una de las zonas del sentido, la zona más estable y precisa. Una palabra adquiere su sentido desde el contexto en que aparece; en diferentes contextos, cambia su sentido. (Kozulin, 2012, p. 35)

**Tabla 9.** Características del significado y del sentido de las palabras

Significado ( <i>znachenie</i> )	descontextualizado	estable	socializado
Sentido ( <i>smysl</i> )	contextualizado	dinámico	individualizado

*Fuente:* elaboración propia.

Para Kozulin (2012) el sentido está en la zona de contacto entre el pensamiento del individuo, que es incommunicable, y el pensamiento verbal, que al concretarse en palabras se vuelve comprensible para los demás.

Ahora que ya se ha presentado el proceso de desarrollo del habla social, egocéntrica y privada y que se ha analizado la relación del lenguaje con el pensamiento, se profundizará en la función del lenguaje.

## 6.6. La función reguladora del lenguaje

Luria (1984), siguiendo la interpretación de Vygotski sobre el habla interna, relaciona el lenguaje y el comportamiento y centra sus investigaciones en la función mediadora o reguladora del lenguaje en relación con las acciones físicas.

Como se ha adelantado, para Vygotski el lenguaje tiene dos principales funciones: una relacionada con la comunicación y otra relacionada con la regulación de las funciones psicológicas. Según Vygotski, los humanos tienen «la capacidad de regular sus propios procesos mentales, incluyendo la memoria, la atención, la planificación, la percepción, el aprendizaje y el desarrollo» (Lantolf, 2000, p. 84).

Frawley (1997, pp. 97-99, citado en Lantolf y Thorne, 2006, pp. 79-80) habla de tres formas de regulación: (1) la primera como una función de planificación, en la que el hablante anticipa las acciones tanto físicas como mentales; (2) la segunda está relacionada con el hecho de que al realizar la acción, el lenguaje facilita la elaboración de una imagen mental que orienta en la realización de acciones futuras; y, por último, (3) la tercera es la regulación que inhibe las acciones impulsivas, es decir, ni pensadas ni mediadas.

La cuestión es que la planificación sitúa el locus de control de la actividad física y mental en las personas (Lantolf y Thorne, 2006), es decir que relaciona el sentido de agencia con las actividades voluntarias e intencionadas.



De esta forma, se concibe el lenguaje como herramienta de regulación mental de los procesos psicológicos superiores, emocionales y cognitivos. Con el apoyo del lenguaje, se dan distintas formas de regulación: la regulación a través del habla social (heterorregulación y coregulación) y la autorregulación externa a través del habla egocéntrica (en el niño) y del habla privada (en el adulto) y autorregulación interna a través del habla interna, con lo que se gana en control voluntario y en posibilidades de transformación.

El hombre cuenta con la capacidad de regularse a través del lenguaje al que recurre como herramienta auxiliar para solucionar las tareas complejas, para planificar soluciones previas a la ejecución, para sobreponerse a las acciones impulsivas y, en definitiva, para dominar sus propias acciones (Karpov y Haywood, 1998).

La visión sociocultural pone de relieve esta función de regulación del lenguaje como herramienta externa también para el habla social (*social speech*). Se puede entender por *regulación* la forma de influir en el comportamiento del otro o de organizar, dirigir o modificar sus ideas o sus acciones. Cabe ejemplificar esta función social del lenguaje con un acto de habla como pedir algo a alguien, tanto si es una transacción en un restaurante donde el resultado de la petición es que el camarero sirva la comida solicitada como en un caso más familiar donde el niño, en respuesta a una petición del adulto, retira los codos de la mesa. En ambos casos, se entiende que el hablante al dirigirse a una persona lo hace con la intención de modificar la acción del otro —regular su comportamiento— y el resultado es la acción por parte del camarero y del niño, en los ejemplos citados. De igual modo, la expresión de un sentimiento, de un estado de ánimo o de una idea siempre está asociada a una intencionalidad del hablante, sea esta buscar apoyo, contrastar la opinión o compartir una visión. Así, en este sentido, regular también supone una forma de influir en la visión de los demás.

En psicología sociocultural, además de este tipo de regulación a través del lenguaje también se da una regulación por objetos (*object regulation*). Inicialmente los niños se dejan distraer por los objetos de su alrededor que llaman su atención desviándoles de la acción que van a realizar. Son los objetos los que regulan y orientan a los niños de baja edad y no su voluntad. Así, al ser regulados por los objetos de su entorno solo responden a los estímulos de lo que se encuentra a su paso distrayéndoles del objeto en el que están centrados inicialmente. El objeto que regula puede ser físico, como en el ejemplo del niño, pero puede ser abstracto. Un ejemplo de este tipo de orientación sería el caso de una búsqueda de Internet donde el individuo desvía su atención hacia otros estímulos que lo alejan del objetivo de la búsqueda.

Posteriormente, con el desarrollo de la comprensión del lenguaje, el niño es sensible a las indicaciones de su entorno y va respondiendo a la regulación del adulto. Se puede decir que, en ese momento, la regulación o la orientación de las acciones del niño se realizan a través del lenguaje de sus padres o de los adultos que lo cuidan. Se conoce este proceso como heterorregulación (*other regulation*).

En la medida en que el habla social se internaliza se convierte en habla egocéntrica en el niño con una función de regulación para finalmente convertirse en habla interna. El lenguaje se convierte, así, en una herramienta psicológica de mediación para regular el comportamiento mental, así como las acciones, en «el instrumento para organizar la solución de problemas» (Vygotski y Luria, 1994, p. 121).

Esta capacidad de controlarse uno mismo se considera un estadio avanzado de desarrollo intelectual. Este proceso de autorregulación, que supone una consciencia y un control voluntario, es el que diferencia las funciones psicológicas elementales —no reguladas— de las funciones psicológicas superiores (Wertsch, 2013, p. 42), como la memoria intencional, la atención voluntaria, la organización, la planificación o la manipulación consciente conceptual.

Swain *et al.* (2015) entienden la *regulación* como el control que ejercen los objetos, las personas y uno mismo sobre el comportamiento humano. Si bien en el proceso de desarrollo ontológico la regulación a través de los objetos precede a la regulación externa y la regulación externa es anterior a la internalizada, cuando los adultos se encuentran con tareas de cierta complejidad pueden recurrir a la regulación de otros (apoyo) para resolver los problemas —heterorregulación— o a la regulación a través de los objetos.

Human behavior is controlled (mediated) by objects, people and the self. Developmentally, object regulation precedes other regulation which precedes self-regulation. However, when the environment becomes complex, individuals may revert to other or object regulation. (Swain *et al.*, 2015, p. 150)

Vygotski y Luria (1994) trazaron ontogenéticamente este proceso por el cual se desarrolla el uso del lenguaje en la mediación psicológica, es decir, como herramienta intelectual (Swain *et al.*, 2015, p. 36). Estudian el papel del habla en el desarrollo cognitivo del niño y analizan el habla de los niños en torno a las acciones que realizan. Observan que inicialmente el habla y la acción son independientes, pero en una etapa posterior el discurso del niño acompaña las acciones, por lo que ambos procesos discurren simultáneamente hasta que, al final, desarrolla la capacidad de planificar y organizar internamente y mentalmente la acción que va a ejecutar.

Por ejemplo, en el análisis realizado en torno a la acción de dibujar, en la primera infancia el niño dibuja y posteriormente narra lo que ha representado, en una segunda etapa el niño habla mientras dibuja, para finalmente planificar y explicitar lo que va a dibujar, antes de empezar a materializarlo.

Se observa el paso del comportamiento espontáneo a la acción mediada, esto es, planificada y organizada con la ayuda del lenguaje. Aparece entonces la «función planificadora del lenguaje», además de la acción voluntaria e intencionada.

Las acciones voluntarias y planificadas son, al igual que la atención voluntaria, la resolución de problemas, la memorización intencionada, el pensamiento lógico, el análisis y la evaluación de actividades de los procesos mentales superiores. Todas estas actividades mentales están mediadas por el lenguaje que es la mayor herramienta intelectual de los humanos. Es difícil, indican Swain *et al.* (2015), imaginar cómo se podrían alcanzar estas formas superiores de desarrollo humano sin recurrir al uso del lenguaje. «Central to Vygotsky's theory of mediated mind is the notion that what originates as social speech aimed at regulating others develops into psychological speech aimed at regulating our own mental (and physical) behaviour» (Lantolf y Thorne, 2006, p. 72).

Este proceso de regulación es el que lleva al ser humano a dar un salto cualitativo en su desarrollo ontogénico y filogenético, y a diferenciarse de los demás seres vivos.

A modo de cierre de este apartado, se recoge el resumen que hace Wertsch (2013) sobre la propuesta de Vygotski (2012) en *Pensamiento y lenguaje* en torno al habla social, egocéntrica e interna:

En primer lugar, el habla egocéntrica y el habla interna sirven para controlar y regular la actividad humana. En segundo lugar, un análisis genético de la regulación semiótica debe empezar con el habla social. [...] En tercer lugar, las formas intrapsicológicas de regulación verbal reflejan las propiedades estructurales y funcionales [...]. En cuarto lugar, en *contra* de Piaget, el habla egocéntrica no refleja simplemente un pensamiento egocéntrico; antes bien, desempeña un papel importante en la planificación y la regulación de la acción. En quinto lugar, en *contra* de Piaget, los orígenes del habla egocéntrica se hallan en el habla social [...], y el destino del habla egocéntrica es el habla interna. En sexto lugar, es posible identificar características estructurales y funcionales específicas del habla interna mediante el estudio del habla egocéntrica. Estas incluyen la característica funcional de la predicación y las características semánticas que derivan de la importancia del sentido en el habla interna, en comparación con el significado. (Wertsch, 2013, p. 139)

Una vez analizada la relevancia del lenguaje como herramienta de mediación del pensamiento, se finaliza el apartado recogiendo algunas ideas clave.

## 6.7. Algunas ideas clave sobre la mediación del lenguaje

- (1) En cuanto al lenguaje, es muy enriquecedor entender que no solo es una herramienta de comunicación y de interacción con los demás (habla social) sino que es un instrumento semiótico a través del cual, en interacción con nosotros mismos (habla interna y habla privada), se asigna sentido a las propias experiencias y a las emociones, pero también se regulan y se controlan las acciones. En ese sentido, el habla interna media el pensamiento y las acciones.

- (2) Es clave para la comprensión del proceso de mediación entender la función mediadora del lenguaje como instrumento psicológico, puesto que es la principal herramienta semiótica de mediación. Por ello, será fundamental en la formación recurrir a la interacción entre profesores para pensar —interpensamiento (Mercer, 2001)—, pero también para interactuar con uno mismo —intrapensamiento—. A través del lenguaje, en las verbalizaciones, en la interacción con los otros y con uno mismo, es como se desarrolla el pensamiento.
- (3) En las intervenciones formativas será clave pedir a los docentes que reflexionen sobre el sentido que les dan a los acontecimientos que tienen lugar en su entorno profesional y a los conceptos que manejan en su día a día y que lo expliciten. Al materializarlos, es decir, al representarlos en una forma física, se posibilita la manipulación, el contraste con otros y la revisión a la luz de otras visiones e interpretaciones de la realidad.
- (4) Entender las creencias, los principios orientadores, las visiones subjetivas de los docentes es clave para trabajar con ellos sobre su actuación en el aula. La verbalización de su pensamiento, de las conceptualizaciones que les orientan permiten revisar el sentido que los docentes asignan a su realidad.
- (5) Contrastar el sentido subjetivo que se asigna a las propias vivencias y contrastarlo con otros y con modelos teóricos y científicos a través del uso de las palabras fomenta el desarrollo del pensamiento verbal.
- (6) Otro proceso clave relacionado con el lenguaje es su función como herramienta de regulación de la acción del docente. El habla interna y el pensamiento ofrecen la posibilidad de mediar, dirigiendo, orientando y controlando la acción del docente en el aula.
- (7) Las acciones están claramente vinculadas a los procesos de conceptualización, al manejo de los conceptos para analizar la realidad, interpretarla y actuar.
- (8) También nos parece muy rico y productivo el concepto de pensamiento verbal como unidad de análisis que vincula el pensamiento con el lenguaje; es decir, por un lado, el significado —que es el sentido que se le asigna a las cosas— y, por otro, la palabra —que posibilita un significado compartido con los demás—.

Se ha incidido en la función mediadora del lenguaje y en la forma en que aporta regulación a los procesos psicológicos superiores como el pensamiento y las acciones. A través del lenguaje, se orientan, se planifican y se controlan las acciones para ajustarlas al objetivo establecido y se alcanzan acciones de mayor calidad. En el siguiente apartado se profundiza en la relación que establece Galperin entre el pensamiento y las acciones.

## 7. MENTE Y ACCIÓN: LA FORMACIÓN DE LAS ACCIONES MENTALES

En el apartado anterior se ha señalado la relevancia del lenguaje para la regulación de las acciones que pasan de acciones espontáneas, automáticas e inconscientes a acciones mediadas y reguladas por el pensamiento. En este apartado revisaremos la teoría de Galperin sobre la formación de las acciones mentales, la creación del plano de la consciencia.

El objetivo de este apartado es comprender cómo la TSC considera que las acciones, sean estas mentales o físicas, constituyen una unidad y rompe la escisión entre el pensamiento y la acción. Entender el proceso de internalización y la formación de las acciones mentales proporciona herramientas a los formadores y mediadores para favorecer el desarrollo intelectual de los docentes.

Para ello, se empieza por caracterizar las acciones con sus componentes y se focaliza en la base de orientación de la acción por ser el elemento clave de la acción. A continuación, se expone el proceso de formación de las acciones mentales y la instrucción teórico-sistémica de Galperin con las fases pedagógicas para el dominio de las acciones propuestas por Arieviditch y Haenen como estrategia pedagógica. A continuación, se presentan las características de las acciones mediadas de calidad y se destaca la relevancia de la base de orientación de la acción (BOA) para el desarrollo de acciones de calidad y el papel de los SCOPA como herramienta y modelo pedagógicos. Se analiza el papel del agente en la acción y se define el concepto de agencia desde la TSC, para concluir el apartado sintetizando las aportaciones de las investigaciones de Galperin para el desarrollo de los docentes.

### 7.1. Las acciones y la base orientadora de la acción

Como se presentó en la revisión de la TSC al inicio del capítulo (§ 2 del capítulo 1), se concibe la *acción humana* como mediada por instrumentos culturales y orientada hacia los objetos. Se trata de «un acto complejo y mediado» (Larripa y Erausquín, 2008) del sujeto hacia el objeto, lo que permite trascender el dualismo cartesiano, individuo y sociedad, y poner en relación al individuo con su entorno social a través de las acciones. El individuo se entiende como un ser agentivo que, por una parte, recurre voluntariamente a los artefactos culturales —entendidos como productos sociohistóricos— para actuar sobre su entorno y, por otra, los produce a través de acciones individuales o colaborativas y los pone a disposición de la sociedad.

Para entender cómo actúan los humanos, se repasan, a continuación, las características de las acciones y de las actividades y sus elementos constitutivos. Tanto las acciones como las actividades humanas cuentan con

una estructura similar: un motivo, un objetivo, un objeto, una base orientadora, unos medios para su realización y unos resultados (Solovieva y Quintanar, 2010).

En efecto, todas las acciones humanas van siempre dirigidas hacia un objeto. El objeto hacia el que se orienta la acción puede ser material, físico y externo, pero también puede ser inmaterial o mental. Así, el ser humano ha desarrollado la habilidad de manipular los objetos tanto materialmente como mentalmente, por lo que se pueden relacionar conceptos o manipular representaciones mentales, que se entienden como acciones mentales e internas.

Además de que las acciones se dirigen hacia un objeto, siempre se realizan con un objetivo consciente que está presente en la mente del sujeto. «El objetivo de la acción se relaciona inseparablemente con un componente fundamental de la acción, el motivo» (Talizina, 2000, p. 112), y este, a su vez, está relacionado con las necesidades, que son las que impulsan al sujeto a la acción con el fin de alcanzar los objetivos. Así, la necesidad y el motivo son los que mueven al sujeto a la acción y constituyen la motivación<sup>58</sup> para actuar. Así mismo, está presente la voluntad y la intencionalidad de actuar del sujeto que está muy relacionada con su sentido de agencia.

El objetivo está vinculado con el resultado o el producto que puede ser un objeto material, una imagen, un concepto, una expresión artística —texto, pintura, música, etc.— o la solución a un problema (Talizina *et al.*, 2010). Y, por supuesto, aunque el objetivo y el resultado estén relacionados, el resultado de la acción puede coincidir o no con el objetivo establecido inicialmente por el individuo.

Cabe recordar que, en la teoría de la actividad, Leontiev (§ 1.2 del capítulo 1) establece una diferencia entre la acción individual y la actividad colectiva e introduce la diferencia entre objeto y objetivo. Puntualiza que dos personas pueden actuar sobre un mismo objeto, pero con dos objetivos diferentes y que, así como en la acción el individuo es consciente del objetivo, en la actividad no siempre está presente la consciencia del mismo.

Se pueden conceptualizar, desde esta perspectiva, por lo tanto, las acciones como intentos conscientes de actuar sobre los objetos de acuerdo con los resultados esperados (Galperin, 1992), lo que está lejos de la definición conductista de estímulo-respuesta y de acción-reacción no mediada (inconsciente).

Mientras que la *actividad*, según Larripa y Erausquín (2008), se entiende como «una formación colectiva y sistemática con una compleja estructura mediadora» (p. 112). Y, en este sentido, la educación es una actividad

---

<sup>58</sup> Nótese que la palabra motivación proviene del latín *motivus* (movimiento) y el sufijo -ción (acción y efecto) así que el significado de motivación es el motivo que ocasiona la acción.

humana, igual que lo es la alimentación, el alojamiento o el ocio. Esta actividad colectiva se desarrolla por medio de acciones que «son relativamente efímeras y tienen un principio y un final determinados en el tiempo de los individuos o grupos» (Larripa y Erausquín, 2008, p. 112). Las actividades adoptan formas de organizaciones o instituciones culturales, son duraderas, evolucionan durante periodos sociohistóricos y se caracterizan por el papel de la comunidad, la división del trabajo y las normas que adoptan los miembros para el cumplimiento de su cometido.

En cuanto a los tres elementos estructurales propios de la ejecución de las acciones son, según Galperin (1976, citado en Solovieva y Quintanar, 2010): (a) la base de orientación, (b) la ejecución y (c) el control y corrección. Cada componente se corresponde con unas funciones: la base de orientación, con la planificación y la dirección de la acción; la ejecución con la realización de las operaciones necesarias para lograr el objetivo; y el control y corrección con la función de comprobación de haber alcanzado el resultado esperado y en caso de no haber logrado el propósito, proceder a la corrección o realizar los ajustes.

**Tabla 10.** Funciones correspondientes a los elementos estructurales de las acciones

Elementos estructurales de las acciones	Funciones correspondientes
Base de orientación	Planificación y dirección
Ejecución	Realización de operaciones
Control y corrección	Comprobación y verificación

*Fuente:* elaboración propia basada en «El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza», por Y. Solovieva y L. Quintanar Rojas, 2010, *Elementos: Ciencia y cultura*, 17(77), pp. 9-13.

En cada acción, según el tipo de tarea de que se trate, cada elemento puede tener mayor o menor peso. Como señala Negueruela-Azarola (2003), la orientación en una partida de ajedrez tendrá más peso que la acción. Sin embargo, la parte de corrección asociada al control puede estar ausente si la acción se realiza con éxito y no son necesarios los cambios.

Las acciones son el sistema unitario de elementos interrelacionados entre sí. Durante la ejecución de la acción, estos elementos garantizan tres funciones básicas: de *orientación*, *ejecución* y de *control y corrección*. La parte central de la acción es su parte orientadora. Precisamente esta parte garantiza el éxito de la acción. (Talizina, 2000, p. 115)

Todos los autores coinciden en señalar que la fase de orientación es fundamental para la realización de la acción, no solo por garantizar la orientación y dirección sino también por su relación con la planificación de

la acción y la selección de los medios para la realización de la acción. La ejecución de la acción se realiza sobre una base orientadora indispensable para su consecución (Talizina, 2000, p. 113).

En la base de orientación de la acción (OBA<sup>59</sup>, del inglés *orienting basis of an action*, Galperin, 1992), deben considerarse tanto los elementos constitutivos de la acción como las condiciones necesarias para que la realización de la acción lleve al individuo a alcanzar su objetivo. Si la base de orientación de la acción está incompleta y no se contemplan las condiciones necesarias, la acción no conducirá al resultado esperado.

«La *base orientadora de la acción* es el sistema de condiciones, en el cual realmente se apoya el sujeto durante la realización de la acción» (Talizina, 2000, p. 113). Esta fase de orientación puede ser completa o incompleta, correcta o incorrecta. El individuo puede obviar algunas condiciones necesarias para la realización de la acción o puede considerar otros aspectos que no deben contemplarse y que pueden interferir en la realización de la acción.

El sistema de condiciones de una acción, que permite orientar una acción, puede contar con unas características particulares de un caso concreto o bien puede ser común y generalizable para una clase de fenómenos.

Por su parte, la ejecución de la acción se apoya en la base de orientación que se compone de la imagen de la acción que se va a realizar, de la representación de la situación presente, del significado que le asigna el individuo a la acción que va a realizar (el sentido que le da a la acción con respecto a sus necesidades), de la planificación de los pasos y de la regulación de la acción durante la ejecución. Esta incluye el control de los resultados que va obteniendo y de los ajustes o correcciones que va realizando para llegar al objetivo propuesto.

La realización de la acción cuenta con una serie de subacciones que pueden realizarse en un orden determinado y que pueden ser más o menos conscientes. Una acción aprendida, internalizada y automatizada se convierte en operación (Leontiev, 1981) y, como tal, deja de reflejarse en la consciencia del sujeto. Se puede señalar, a modo de ejemplo, la lectura de la partitura y los movimientos de las manos de un pianista. Estos procesos necesarios para tocar el piano ya han pasado de ser acciones, durante el proceso de aprendizaje, a convertirse en operaciones automatizadas, inconscientes o semiconscientes, durante la ejecución (Talizina *et al.*, 2010).

En cuanto al control de la acción, cumple una función de verificación, no solo de si los resultados se ajustan a los objetivos establecidos, sino también para la comprobación de la adecuación de la orientación y de la

---

<sup>59</sup> En español algunos autores mantienen las siglas OBA, como en inglés, mientras otros usan las siglas de la traducción al español, BOA.



realización del seguimiento del plan de acción antes de la ejecución. Solo en el caso de que se hayan detectado errores o que se vea la necesidad de realizar ajustes interviene la corrección. De esta manera, los ajustes pueden estar presentes en distintos momentos y en diferente grado según el resultado obtenido, mientras que la orientación, ejecución y control siempre estarán presentes en la acción.

De la teoría sobre la realización de las acciones cabe resaltar la importancia para este trabajo de los siguientes aspectos.

Es clave el papel de la mente en la realización de la acción (Leontiev, 1981; Galperin, 1992; Talizina, 2000). Aunque mente y acción no son lo mismo sí que están intrínsecamente relacionadas y constituyen dos planos de una misma unidad. Como ya se ha comentado reiteradamente, la TSC considera que la psique existe en dos planos: (a) como elemento de la actividad práctica externa del ser humano con otros individuos (plano interpsicológico) y (b) como actividad interna independiente e individual (plano intrapsicológico).

El primer plano, el primario, se desarrolla inicialmente en la ontogénesis, en relación con los demás miembros de la sociedad, en las prácticas compartidas, como procesos externos en las actividades en las que participa; mientras que el segundo plano, el intrapsicológico, es secundario y emerge como modificación del primero, más tarde, como proceso individual e interno. Aunque ambos planos sean diferentes, coexisten a lo largo del proceso ontogenético.

Otro aspecto muy relevante es que la acción no existe al margen del individuo y del sujeto que la realiza y que, por lo tanto, este manifiesta su individualidad (Talizina, 2000), y está muy relacionado con el sentido de agencia, aspecto que se abordará en el siguiente capítulo.

Una vez revisadas las características de la acción humana con sus componentes estructurales, cabe estudiar el proceso de formación de las acciones mentales para entender su vinculación con las acciones materiales.

## 7.2. La formación de las acciones mentales y la instrucción teórico-sistémica de Galperin

La muerte prematura de Vygotski dejó muchas investigaciones en curso que retomaron sus colaboradores más cercanos. Incluso, hoy en día, los grupos neovygotskianos todavía siguen desarrollando aspectos de sus teorías inacabadas.

Aunque Vygotski no tuvo tiempo para completar su teoría del desarrollo de la consciencia, asentó las bases para que sus seguidores investigaran su aplicación a la educación. Así, Galperin siguió esa vía y definió la teoría de la instrucción teórico-sistémica o *Systematic Theoretical Instruction* (STI)<sup>60</sup>.

Galperin (1902-1988), que pertenece, junto con Leontiev, Luria, Elkonin y Davydov, entre otros, a la escuela de pensamiento de Vygotski, integra la enseñanza y el aprendizaje en la teoría y en la investigación de la psicología sociocultural y ha sido objeto de numerosos estudios (Haenen, 1996, 2001; Arievitich y Haenen, 2005), y ha inspirado a profesionales de la educación como Negueruela-Azarola (2003), Johnson (2009) o Esteve (2018)<sup>61</sup>.

Se basa, para ello, en los supuestos de (a) la relevancia del papel de la enseñanza y del aprendizaje en el desarrollo (§ 5.1 del capítulo 1), (b) la internalización de las acciones materiales como forma de desarrollo cognitivo (§ 3.4 del capítulo 1), y (c) el papel central que ocupan las herramientas culturales (§ 3.2 del capítulo 1) y la interacción social en el desarrollo de los procesos intelectuales (Arievitich y Haenen, 2005).

Para ello, este investigador estudia la emergencia de nuevas funciones psicológicas en el proceso natural de formación de las acciones mentales (del desarrollo cognitivo). Propone un sistema experimental para la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje en forma de pasos cuidadosamente diseñados para guiar el proceso de internalización de una nueva actividad, que reproduce la génesis natural a partir de las acciones materiales y que denomina pasos para la formación de las acciones mentales (*stepwise of mental actions*).

En este sentido, la teoría de Galperin permite relacionar la TSC del desarrollo humano (Vygotski, 2003, 2012) con las teorías del aprendizaje, de la enseñanza y del desarrollo, además de aunar las teorías cognitivas con las socioculturales.

---

<sup>60</sup> La STI en su aplicación a la enseñanza de lenguas se conoce como enseñanza basada en conceptos (EBC) o *Concept-based Instruction* (C-BI) (Negueruela-Azarola, 2003).

<sup>61</sup> Cabe reseñar que la obra de Galperin está poco traducida al inglés y es de difícil acceso, por lo que se ha estudiado a través de terceros casi en su totalidad.

In addition, Galperin perspective opens up ways to address links between today's sociocultural theories that take root in Vygotsky's works, and cognitively oriented studies on learning and development. Linking sociocultural and cognitive theories is a necessary prerequisite for developing a framework in which the many now-disconnected findings about teaching, learning, and development can be integrated to meet the growing demands of today's education. Galperin's understanding of learning as a meaningful activity that takes place in social interactions echoes Vygotsky's (1987, p. 212) maxim that teaching «is only useful when it moves ahead of development». (Arievitch y Haenen, 2005, pp. 155-156)

Como muy bien explican Arievitch y Haenen (2005), Galperin, que era médico y psicólogo de formación, estudió en su primera etapa las diferencias entre las herramientas usadas por los humanos y los animales, y el papel de herramientas como el habla, los signos y los símbolos en el desarrollo humano. Así mismo, analizó casos clínicos y describió los estadios críticos en el dominio de las operaciones mediadas por herramientas propias de los humanos. Especuló sobre el hecho de que para el desarrollo cognitivo posterior es fundamental el dominio de las operaciones instrumentales, lo que supone un conocimiento de su significado y de su función para un buen manejo.

En sus primeras investigaciones formuló la idea general de que el desarrollo de una actividad significativa y sociocultural mediada por herramientas constituye tanto el origen como el contexto del desarrollo psicológico. Con ello, estableció una relación entre el desarrollo psicológico, las actividades sociales y la interacción colaborativa en un contexto determinado.

Galperin reconoce que cuando se lleva a cabo una actividad en el plano mental, el investigador no puede acceder, a través de la observación directa, ni al contenido ni a la estructura<sup>62</sup>. En consecuencia, se centra en investigar los procesos cognitivos que orientan y regulan las actuaciones en las tareas de aprendizaje, el papel de las herramientas culturales y la importancia de los aprendizajes significativos (Arievitch y Haenen, 2005).

Arguye Galperin que Vygotski hizo un importante hallazgo al reconocer que la habilidad de los niños se incrementa en el proceso de cooperación con los adultos, induciendo a un adelantamiento en el desarrollo cognitivo del siguiente estadio. Esta idea —directamente relacionada con el concepto de zona de desarrollo próximo— fue en la que centró sus investigaciones para determinar el tipo de instrucción y de interacción que tenía lugar entre el adulto y el niño orientado hacia el desarrollo psicológico.

---

<sup>62</sup> Esto fue lo que condujo a los psicólogos asociacionistas y conductistas a estudiar la percepción y la conducta humana en vez de los mecanismos subyacentes a estos fenómenos que, según ellos, se desarrollaban en la «caja negra».

Por este motivo, Galperin considera que, en cuanto a metodología, es necesario abandonar la mera observación en la investigación de los estudios psicológicos clásicos y plantear intervenciones que transformen los procesos mentales. Esto supuso un nuevo paradigma metodológico para el estudio de la psique y un avance en la relación entre la investigación sobre el desarrollo psicológico y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Galperin came to the conclusion that, to conduct an objective psychological study it was necessary to abandon mere observation in favor of active construction of actions in the external form and guided transformation of those actions into mental processes. This was a significant step in creative a new methodological paradigm for studying the mind. (Arievitch y Haenen, 2005, p. 157)

En este sentido, son relevantes para este estudio dos aspectos relacionados con la metodología a la que recurre Galperin: por un lado, el intervencionismo como forma de investigación de los procesos psicológicos y, por otro, el enfoque didáctico y procedimental que propone para la construcción de los procesos de transformación guiada para la formación de las acciones mentales. Galperin entiende que se trata de un proceso gradual de internalización, del cual emerge el desarrollo cognitivo. Con estas dos consideraciones, aúna los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las acciones, con el desarrollo de la mente, y con la investigación.

### 7.3. Estudios sobre la formación de las acciones mentales y su aplicación a la enseñanza

Para Galperin (1992) las *acciones* se conceptualizan en términos generales, en el marco de la teoría de la actividad, «como intentos conscientes de cambiar los objetos de acuerdo con los resultados esperados» (Arievitch y Haenen, 2005, p. 158). En este sentido, una acción puede ser tanto decorar una casa, realizar una suma, o usar un concepto correctamente como impartir una clase. También cabe tener en cuenta que cualquiera de estas acciones puede ser ejecutada en diferentes niveles de abstracción.

Galperin diferencia tres niveles básicos de abstracción en la ejecución de las acciones: el nivel material, el verbal y el mental. A cada uno de estos niveles de abstracción le corresponde al menos un tipo de pensamiento concreto.

En el nivel material la acción se realiza manipulando los objetos físicos o su representación materializada, que pueden ser imágenes, diagramas o esquemas. El nivel de acción en el que se manipulan los objetos reales se corresponde con el pensamiento operativo. Sin embargo, esta acción se puede realizar sin una manipulación física del objeto, sino con el objeto visualizado o imaginado. Por ejemplo, se puede amueblar una habitación moviendo los muebles mentalmente, lo que se corresponde con un pensamiento figurativo.

En el nivel verbal se lleva a cabo la acción con el apoyo del discurso y no en presencia del objeto externo al que se alude. Si el habla es audible, el discurso es externo (*overt speech*) y se corresponde con el pensamiento comunicado, mientras que si el discurso es en voz baja (*speech minus sound* o *covert speech*) se trata del pensamiento dialógico.

Con mayor grado de abstracción está el tercer nivel, el mental, que se lleva a cabo internamente, en la mente, sin el apoyo de objetos, ni de discurso. En este caso, la acción es exclusivamente realizada internamente, en la mente, donde se maneja el pensamiento conceptual.

Como se puede ver, las dos primeras acciones requieren la presencia de un objeto real (en presencia o figurado), mientras que para la realización de las acciones mentales no se requiere objeto material alguno, sino un concepto o una representación mental (Lantolf y Poehner, 2014, p. 62).

Las acciones mentales, al igual que las demás acciones humanas, están orientadas a un objeto, pero son llevadas a cabo sin contar con su ejecución física. «They are object-related actions, as are all other human actions, the only difference being that mental actions are carried out in a special form; that is, without physical execution» (Arievitch y Haenen, 2005, p. 158).

En el aprendizaje, cuando las acciones pasan por estos tres niveles, se desarrollan distintos grados de abstracción de la que emerge la formación de la acción mental.

Para Galperin, la formación de los diferentes tipos de acciones, con sus pensamientos asociados y sus diferentes grados de abstracción, contribuyen al desarrollo del pensamiento, por lo que deben ocupar un lugar relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. «When actions pass through these three levels, there is a reasonable guarantee that a fully fledged mental action will be formed» (Arievitch y Haenen, 2005, p. 159).

A modo de resumen de lo visto sobre los distintos niveles de las acciones básicas y sobre la clase de pensamiento asociado a cada tipo de acción, se incluye la siguiente tabla.

**Tabla 11.** Niveles básicos de abstracción de las acciones y tipo de pensamiento correspondiente

Nivel	Descripción	Tipo de pensamiento	Ejemplo
Actuar en el nivel material	Acciones concretas, tangibles, con objetos físicos o con su representación material (modelos, imágenes, diagramas, <i>displays</i> )	Pensamiento operativo (con objetos físicos)	Mirar algo, hacer una demostración, imitar
		Pensamiento figurativo (con representaciones)	Hacer cosas juntos
Actuar en el nivel verbal	Acciones apoyadas en el habla en voz alta (pensamiento comunicativo) o en voz baja (pensamiento dialógico); los objetos tangibles o sus representaciones se sustituyen por conceptos verbales y discurso; las acciones son ejecutadas verbalmente (en voz alta o baja) para cumplir el requisito de la comunicación y de la interacción social	Pensamiento comunicado (en voz alta)	Verbalizar, narrar, expresar ideas, sentimientos o conocimientos en palabras
		Pensamiento dialógico (para uno mismo)	Proporcionar apoyo verbal mutuo Elicitar <sup>63</sup> y plantear cuestiones problemáticas Participar en discusiones
Actuar en el nivel mental	Acciones basadas en el «puro» pensamiento y que se han transformado en una cadena de imágenes, asociaciones y conceptos; las acciones «retenidas en la mente»	Pensamiento conceptual	Manipular conceptos; generar posibilidades e hipótesis Plantear y resolver problemas mentales; planificar mentalmente y monitorizar

*Fuente:* traducción propia y adaptado de «Connecting sociocultural theory and educational practice: Galperin's approach», por I. M. Arievitich y J. P. Haenen, 2005, *Educational Psychologist*, 40(3), pp. 155-165.

Según señalan Arievitich y Haenen (2005, p. 159), Galperin llevó a cabo unos ochocientos estudios con acciones de distintas asignaturas (matemáticas, historia, gramática y lenguas extranjeras) entre los años cincuenta y ochenta. Lantolf y Poehner (2014) indican que lo interesante de lo investigado por Galperin a través de estos estudios de enseñanza y aprendizaje es que las acciones mentales no se inician como tal y, por ello, desarrolla un modelo teórico según el cual las acciones requieren el paso por una serie de fases, de la acción ejecutada con objetos reales a la verbalización externa de las acciones, para finalmente realizarse mentalmente.

El ejemplo que incluye Talizina (2000, p. 116) es muy esclarecedor y se refiere a la suma que puede realizar una persona ayudándose de los dedos, visualizando elementos que agrupa, apoyándose en la expresión verbal en voz alta o en silencio, para finalizar realizando la acción de sumar mentalmente. Estos cuatro grados —

<sup>63</sup> El término *elicitar* es un anglicismo que proviene del verbo inglés *to elicit*; se usa en la enseñanza de lenguas para referirse a sonsacar información del alumno o provocar al alumno para que intervenga.

materializado, perceptivo<sup>64</sup>, verbal externo y acción mental— están presentados en forma de dificultad creciente. «La forma mental de la acción es la forma final, durante la vía de la transformación de la acción, a partir de la forma externa hacia la forma interna» (Talizina, 2000, p. 127). En la fase verbal, el alumno realiza la tarea verbalizándola, es decir, apoyándose en el habla como herramienta para resolver la tarea. Esta es una fase intermedia antes de la realización mental sin verbalización. En la última fase, el alumno es capaz de realizar la tarea mentalmente, sin apoyo materializado, ni visual, ni verbal. Esto es un claro ejemplo de internalización donde se pasa del plano externo materializado al verbal y al plano interno, donde se opera con representaciones, sean estas imágenes o conceptos, construidas a partir de lo manipulado inicialmente.

Así, según Galperin (1992), Talizina (2000) y Arieivitch y Haenen (2005), se establece una relación entre la emergencia de las acciones mentales y el desarrollo humano: «development occurs as mental actions emerge» (Lantolf y Poehner, 2014, p. 62).

Tras esta descripción del proceso de desarrollo de las acciones mentales que, según Galperin, pasan por tres niveles de abstracción: acción material, acción verbal y acción mental, se incidirá en los rasgos diferenciadores de las acciones de calidad.

### 7.3. La calidad de las acciones

En cuanto a la obtención de calidad en las acciones, el paso por los tres niveles de representación presentados por Galperin —material, verbal y mental— requiere que el individuo tenga en cuenta tanto las propiedades esenciales de los objetos, así como su estabilidad y constancia. Para ello, es necesario diferenciar lo que son las propiedades constantes del objeto, y esenciales para la acción, y las que no lo son, es decir, su relevancia y variabilidad.

Como se ha señalado, una misma acción puede diferenciarse por su nivel de abstracción (Haenen, 2001), pero también por su nivel de calidad en la ejecución (Haenen, 2001; Arieivitch y Haenen, 2005; Lantolf y Poehner, 2014). Los niveles de ejecución de la acción, de abstracción y el tipo de pensamiento asociado están relacionados con la calidad de las acciones que dependen de los principios de *generalización* y de *abreviación*.

El principio de generalización hace referencia al grado en que las propiedades de una acción son estables, constantes y esenciales en lugar de poco relevantes o variables. Por lo tanto, cuanto mayor sea el grado de

---

<sup>64</sup> Talizina se refiere con *perceptivo* a una fase material y visual que se realiza a través del pensamiento figurativo para Galperin.

generalización más independiente será la acción del contexto y podrá llevarse a cabo en entornos muy diferenciados. El grado de generalización es el que permite la realización de una acción en función del conocimiento que se tenga de las propiedades esenciales del objeto, de la constancia y estabilidad de estas y de las variables que son independientes del contexto.

Por su parte, el principio de abreviación hace referencia a la posibilidad de reducir el paso por las distintas fases de una acción que inicialmente pueden estar desplegadas. Por ello, indica si los componentes originales de la acción deben ejecutarse uno tras otro o son reducidos (*telescoped*). En un inicio, el individuo necesita pasar por las distintas fases de una acción para lograr su ejecución, pero con la práctica la realización de cada una de las acciones se abrevia en lugar de ejecutar cada uno de los pasos. Un ejemplo muy representativo es el paso de la suma con el manejo de los dedos a la suma mental. El paso de las fases materiales y verbales se abrevia, siguiendo el procedimiento reducido, con la realización de la suma mental. Esta reducción se realiza de forma gradual y está vinculada a la automatización de la acción. En la medida en que se abrevia la acción se pierde consciencia de las distintas fases y su ejecución se convierte en una operación automática (Talizina, 2000).

Talizina (2000) señala otro aspecto, la consciencia, esto es, el carácter consciente de la realización de las acciones:

Consiste en la habilidad para argumentar lo correcto de la ejecución de la acción y depende de la calidad de su asimilación en la forma verbal externa: esta forma, precisamente, le da la posibilidad al sujeto de ver sus acciones desde el punto de vista del observador ajeno, adquirir aquella forma específica del conocimiento que es privilegio del hombre, es decir, no simplemente saber, sino también darse cuenta acerca de lo que se sabe y tener el conocimiento acerca del conocimiento (esto es, consciencia, autoconsciencia). (p. 136)

Estos tres aspectos, la generalización, la abreviación y la consciencia, son clave y están muy relacionados con un cuarto aspecto que es el dominio (*mastery*) de la acción. El dominio está presente cuando la acción se puede ejecutar de forma independiente del contexto, sin el apoyo de otras personas, de un esquema o de un modelo y, además, se da con un alto grado de generalización (facilidad para un análisis descontextualizado), de consciencia y con abreviación —velocidad en la realización—. En esos casos, se considera que la calidad de la acción es elevada.

Tras analizar los rasgos de las acciones de calidad, se describen, a continuación, las fases pedagógicas que propone Galperin, y que describen Arieviditch y Haenen (2005), para internalizar las acciones y mejorar su dominio.



#### 7.4. La base de orientación de la acción y los SCOBA

Se ha incidido en la base de orientación de la acción por ser una pieza clave para la realización de una acción de calidad. Se profundizará un poco más en estos aspectos por su relevancia en el diseño de la intervención formativa para la investigación.

Para ello, se define lo que se entiende por base de orientación de la acción y se contrasta con el esquema completo para la orientación de la acción (SCOBA, del inglés *Scheme of a Complete Orienting Basis of an Action*).

Como señala Urbán (2010), la *base de orientación de la acción* está constituida por un conjunto de elementos que orientan y guían a la persona en el desarrollo de una acción. La base mental sobre la que se apoya la realización física de la acción es clave para su realización y determina su calidad; con ello se entiende que la representación mental e ideal de la acción física guía, orienta y dirige al individuo a una realización determinada.

Por lo tanto, la calidad de las acciones dependerá de la calidad de la OBA (Haenen, 2001). Como indica Talizina (2000), esa base puede ser completa y llevar a la realización de una acción de calidad o ser incompleta porque no cuenta con los elementos y con todas las condiciones que se deben cumplir para su correcta realización.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, en una enseñanza orientada a la acción, como propugna el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (Consejo de Europa, 2001), será, por lo tanto, clave conocer la base de orientación de los alumnos ya que esta se sustenta en sus experiencias previas. «The OBA is what learners have at their disposal at the beginning of instruction based on previous experiences (instructed and non-instructed)» (Negueruela-Azarola, 2003, p. 103). Estas experiencias previas, sean estas informales o formales, originan tanto su conocimiento perceptual (inconsciente) como el académico (consciente). Por este motivo será importante tratar de poner consciencia y hacer explícitas las representaciones mentales que tengan los alumnos de las acciones que vayan a emprender. Más adelante, en el *Capítulo III. Modelos de desarrollo profesional basados en la mediación*, se abordará esta cuestión en profundidad en relación con el desarrollo profesional.

OBA refers to the whole set of orienting elements that guide the person along in the performance of an action and that therefore determine its quality. OBA is a sort of a «cognitive map», providing the learner with the information necessary for the performance of a new action and for self-correction. When performing a new action, the learner must take into account such orienting

conditions as the projected results, means and objects of the action, and sequence of its operations (Galperin, 1992). (Zuckerman, 2003, p. 179)

En caso de contar con una base incompleta será fundamental trabajar para el desarrollo de una base de orientación completa que oriente al alumno/profesor hacia la ejecución de una acción de calidad.

La base de orientación completa es lo que Galperin denomina SCOPA, es un esquema o completo en forma de representación material que proporciona todos los elementos constitutivos de la acción, así como los procedimientos necesarios para la realización de una acción satisfactoria.

Se entiende que el SCOPA constituye una herramienta material, externa, que facilita a la persona que la usa la toma de consciencia de los elementos y de las condiciones para la ejecución de la acción y posibilita la consecución del objetivo. En ese sentido, un SCOPA es un modelo pedagógico en el que se centra la atención para orientar el pensamiento, para la preparación de la acción y su ejecución.

Según Negueruela-Azarola (2003), «Orientation of an action is connected to understanding and generalization, whereas execution is connected to mastery and ability» (p. 107), y es que para lograr una buena orientación es tan importante entender lo que está en juego en la acción, los conceptos subyacentes implicados, como el procedimiento para llegar a una ejecución con dominio.

Se sintetiza en la siguiente tabla lo que caracteriza y diferencia la base de orientación y el SCOPA.

**Tabla 12.** Características de la OBA y el SCOPA

Base de orientación de la acción – OBA	Esquema completo de orientación – SCOPA
Puede permitir o no la correcta ejecución de la acción	Permite la correcta ejecución de la acción. Va dirigida a alcanzar una acción de calidad
Se modifica y evoluciona	Es completa y estable
Cada individuo tiene su OBA propia, en cada momento, para cada acción	Es realizada por expertos, profesores, formadores o investigadores con conocimiento experto
Es interna y puede ser consciente o inconsciente	Es un modelo externo, material y, por ello, manejable

*Fuente:* elaboración propia.

Para ilustrar, de forma muy sencilla, lo que es una base de orientación y un SCOPA se puede recurrir a la acción de preparar una tortilla de patata. Para orientar su correcta ejecución será necesario tener una representación mental del resultado final al que se pretende llegar con la acción. Teniendo en cuenta el objetivo que se desea alcanzar con la acción resulta necesario contar, por una parte, con los elementos indispensables:

los ingredientes que se deben incluir (los justos, ni cabe añadir elementos ni eliminarlos) y las herramientas (los utensilios), y, por otra, con las condiciones para su realización, es decir, el procedimiento con los pasos que se deben seguir, teniendo en cuenta el orden, los tiempos, la temperatura, etc. En el caso de saber hacer la tortilla, la base de orientación es correcta y completa, y la herramienta de orientación está internalizada. El individuo se guía por sus representaciones mentales. En caso de que una persona no sepa preparar una tortilla podría recurrir a una receta que funcionaría como un SCOBAs, como herramienta de orientación material que dirige la acción detallando tanto los elementos (ingredientes) que se precisan como las condiciones para su realización (procedimiento con sus pasos).

Este ejemplo, por su sencillez, no deja entrever que el SCOBAs debe ayudar tanto a la comprensión del sentido que adquiere la realización de la acción, es decir, su conceptualización a través de los conceptos subyacentes, como proporcionando una representación de los procedimientos para su realización autónoma. La internalización de la base de orientación, es decir, la autonomía, no se logrará si no es en la realización de la acción. Con el uso de la herramienta esta llega a internalizarse y a convertirse en el modelo mental propio que orienta la acción. A partir de este modelo se podrán introducir variantes creativas.

A modo de cierre, se sintetizan unas ideas clave para la investigación:

- (1) La base de orientación con la que cuentan los individuos para la realización de sus acciones no asegura una correcta ejecución de la acción si está incompleta o parcialmente incompleta.
- (2) Por el contrario, el SCOBAs, como esquema externo y completo de orientación, se presenta como un «mapa cognitivo» para ser seguido (Haenen, 2001) y se mantiene constante. El SCOBAs debe incluir la información necesaria para garantizar la correcta realización de la acción.

OBA is something learners have at their disposal, whereas a SCOBAs is an externally presented Scheme or «cognitive map» which has to be adopted. Being externally presented to the learner, a SCOBAs remains constant, while an OBA gradually changes during the course of the teaching learning process. (Haenen, 2001, p. 162)

Como indica Haenen, se puede trabajar en el aula indagando en las bases de orientación de los estudiantes, pidiendo que las externalicen, representen gráficamente y que las verbalicen, y cabe investigar y analizar el proceso de transformación de sus representaciones. Este tema se abordará en profundidad en los capítulos siguientes.

A continuación, se describen las fases pedagógicas que proponen Arievitich y Haenen (2005), basándose en los estudios de Galperin, para llevar a los alumnos al dominio de las acciones.

## 7.5. Fases pedagógicas para el dominio de las acciones

Arievitch y Haenen (2005) proponen unos pasos para la formación de las acciones mentales que se pueden representar a través del modelo en espiral para la internalización de las acciones, pasando por cinco fases para alcanzar un mayor grado de dominio.

Con estas cinco fases estos autores plasman la estrategia de enseñanza desarrollada por Galperin para alcanzar el desarrollo de acciones de calidad: (1) orientarse para la realización de la tarea de aprendizaje en un nivel básico, (2) actuar en el nivel material, (3) actuar en el nivel verbal, (4) actuar en el nivel mental y (5) orientarse en un nivel más avanzado.

Figura 20. La formación espiral de las acciones mentales



Fuente: recuperado de «Connecting sociocultural theory and educational practice: Galperin's approach», por I. M. Arievitch y J. P. Haenen, 2005, *Educational Psychologist*, 40(3), p. 160.

Para la tarea de aprendizaje, en la primera fase de orientación, el profesor explica al alumno por adelantado una forma de organizarse para motivarle y estimularle en la realización de la acción. Según Galperin, la acción

debe presentarse como un «todo significativo» desde el inicio del proceso y debe proporcionarse el conocimiento necesario para la realización o ejecución de la acción con una comprensión global y conceptual necesaria en la zona de desarrollo próximo creada. El alumno debe poder entender claramente cuál es el objetivo de la acción y cuáles son sus condiciones. Se trata de proporcionar la información tan completa como sea posible sobre la ejecución de la acción, que según Galperin incluye: los objetos, los productos o resultados, los medios necesarios para la realización de la acción, así como los pasos y las condiciones para la realización de la misma. Galperin (1992, p. 70) recurre a un mapa de orientación que proporciona una imagen de la forma en que la acción se realiza y que debe servir al alumno como herramienta principal para orientarse con las condiciones y las reglas de la acción (SCOBA).

Actuar en el nivel material constituye la segunda fase del proceso en la que el alumno manipula los objetos materiales o sus representaciones simbólicas. Por ejemplo, para aprender a sumar el alumno manejará regletas o recurrirá a los dedos (primer nivel de abstracción). En caso de que la acción sea más compleja se recurrirá a elementos visuales, gráficos o representaciones en forma de esquemas que reflejarán las propiedades y las relaciones esenciales de las acciones.

En cuanto a la actuación a nivel verbal, la herramienta a la que recurrirá el alumno es el lenguaje social con los compañeros: «learners are the instructed to talk about the action and to think aloud as they perform it without manipulating tangible objects or their material representation» (Arievitch y Haenen, 2005, p. 161). Este tipo de discurso abierto deja de ser una acción material, pero todavía no es mental, está a camino entre las dos y se convierte en verbal, con un grado superior de abstracción, y evoluciona hacia una acción teórica puesto que ya no depende del objeto material para realizarse, y se está generalizando. Por otra parte, la acción se puede realizar verbalmente, sin ejecutarse, y es comprensible para uno mismo como para los demás. Ese pensamiento comunicativo o interacción verbal da lugar al pensamiento: «social speech becomes the sources of thought» (Arievitch y Haenen, 2005, p. 161). Después, se anima al alumno a hablar para sí mismo en un pensamiento dialógico, de forma a convertirse en rutina, para abreviar y automatizar, hasta realizarse mentalmente. En el ejemplo de la acción de sumar el alumno verbalizará la suma y dirá los números en voz alta, hasta hacerlo de forma casi silenciosa. En la fase de verbalización, las acciones empiezan a ejecutarse más fácilmente y de forma más rápida y el profesor puede empezar a dejar de supervisar las acciones de los alumnos.

En la fase en la que el alumno actúa a nivel mental, la acción alcanza una nueva forma: la de «puro pensamiento» y representa un funcionamiento psicológico cualitativamente nuevo. En el ejemplo de la suma, se logra el mayor nivel de abstracción y ya no es necesaria la verbalización para la realización de la acción.

Otro ejemplo que da cuenta de este proceso es el del aprendizaje de la escritura, como ya se adelantó (Haenen, 2000, 2001), donde el niño por medio de la acción psicomotriz al imitar el modelo del signo tipográfico, combinándolo con la verbalización de la letra, acaba internalizando la herramienta cultural como una representación mental y una imagen del signo con el que opera para leer y para escribir.

En acciones más complejas, el nivel mental funciona como herramienta de orientación. Con esta nueva representación mental, el individuo puede anticipar el efecto de sus acciones basándose en sus experiencias previas, puede modificar y adaptar la acción a las distintas situaciones que se presenten, lo que le permite, en definitiva, regular sus acciones (Arievitch y Haenen, 2005). En este nivel de abstracción, la acción mental le permite planificar las acciones y prever los efectos de las mismas.

En la última fase de orientación hacia un nivel más avanzado, el alumno ha logrado un mayor nivel de comprensión de la acción aprendida y ha conseguido superar su base de orientación inicial y sustituirla por una nueva para la realización de las acciones que habrá de realizar, y dispone de las herramientas para una nueva manera de autorregularse. Ya está preparado entonces para volver a empezar otro ciclo que le permita realizar una acción de mayor calidad.

Todos los autores que han profundizado en el estudio de la base de orientación de la acción (Arievitch y Stetsenko, 2000; Haenen, 2001; Arievitch, 2003; Arievitch y Haenen, 2005; van Compernelle, 2013) coinciden en señalar su papel central en la calidad de las acciones y en la orientación que proporciona para el manejo de situaciones desconocidas en nuevos contextos. «The quality of students' orienting basis for action had significant consequences for the quality of the actions and their abilities to deal with near and unfamiliar contexts» (van Compernelle, 2013, p. 346).

Se finaliza este apartado con esta cita que refleja la relevancia de la aportación de Galperin para la teoría psicológica y pedagógica y la forma en que las acciones establecen un puente entre los procesos sociales y el desarrollo cognitivo individual.

In addition, Galperin's approach can be used to build conceptual bridges between the sociocultural theories of learning stemming from Vygotsky and previously disconnected theories that focus on cognitive growth of individual learners. In particular, Galperin viewed learning as a progression from socially shared to internalized knowledge, in which learners are provided with cultural tools by members of their communities in joint activities of teaching and learning. Therefore, while conceptualizing learning and development as sociocultural processes, Galperin at the same time acknowledged the important roles of individual learning and cognitive development in these processes. This position links his ideas to the theme of learning as social participation (e.g., Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1998) on the one hand, and that of knowledge acquisition and reciprocal

cognitive growth (e. g., Cronbach, 1967; Bandura, 1978; Salomon, 1993; Resnick, 1994) on the other. (Arievitch y Haenen, 2005, p. 164)

## 7.6. La acción, el agente y el concepto de agencia<sup>65</sup>

Como se viene indicando, la perspectiva sociocultural enfatiza el papel que el entorno social, histórico, cultural, económico, político, etc., tienen en el desarrollo de los humanos, pero también pone en evidencia el papel de la agencia humana en el desarrollo de los procesos psicológicos. La situación y el entorno social, la participación en actividades y la interacción con otros son fuente de aprendizaje y de desarrollo al proporcionar oportunidades (*affordances*) para el individuo. Sin embargo, en ese proceso es clave el papel del sujeto con su identidad, sus necesidades, sus intereses, sus expectativas, sus deseos, sus objetivos, su voluntad y sus acciones por su papel en la apropiación e internalización de las herramientas de mediación de su entorno cultural. Su papel está vinculado a su sentido de agencia, que será determinante en las formas de participación de cada individuo en las actividades de su entorno y en su respuesta ante las mismas situaciones y, por lo tanto, en su desarrollo.

El concepto de agencia, tal como lo entiende la TSC, está relacionado con el concepto de acción mediada socioculturalmente; así que para Wertsch *et al.* (1993), el rasgo propio del agente humano se manifiesta en toda su dimensión al actuar con agencia, es decir, al operar con herramientas de mediación. Esto es lo que diferencia al hombre de los animales y lo hace plenamente humano. En este mismo sentido, Ahearn (2001) define la agencia como la capacidad que tiene el individuo de actuar de forma mediada: «agency refers to the socioculturally mediated capacity to act» (p. 112).

Por su parte, van Lier (2008, 2010) entiende la agencia como un movimiento, un cambio de posicionamiento frente a las cosas, para crecer, desarrollarse o para vivir, y puede implicar un movimiento o una ausencia de movimiento. «I define agency in the final analysis as movement, a change of state or direction, or even a lack of movement, where movement is expected» (van Lier, 2010, p. 4). Este movimiento, que puede ser literal o figurado, está muy relacionado con la motivación, la autonomía, la entrega o la implicación. Van Lier (2008), además, pone el foco en la relevancia de la responsabilidad de las acciones propias del individuo: «an awareness of the responsibility for one's own actions» (p. 172). Por otra parte, en relación con el entorno, también señala la importancia de la interacción entre el individuo —con su identidad— y el entorno, así como el diálogo que se establece entre ambos. Por su parte, Lantolf y Pavlenko (2001) subrayan la coconstrucción y renegociación de esta relación del individuo con la sociedad: «it is a relationship that is constantly

---

<sup>65</sup> Se ha optado por usar el término agencia, si bien algunos autores usan agentividad en este mismo sentido.

co-constructed and renegotiated with those around the individual and with the society at large» (p. 148), y es que, además, la agencia puede ser individual, pero también colectiva.

Con respecto a la relación con la situación social, Lantolf y Thorne (2006) señalan que la agencia entraña la habilidad de conceder relevancia y significatividad a las cosas y a los eventos. Lantolf (2013) destaca la relación de la agencia con la mediación, la consciencia y la relevancia de las propias acciones: «agency is understood as the human ability to act through mediation, with awareness of one's actions, and to understand this significance and relevance» (p. 19).

Por su parte, Engeström y Sannino (2013) entienden la agencia como un deseo de transformación originada por múltiples factores donde tras una valoración de la situación se toma una decisión voluntaria de actuar:

L'agentivité est une recherche volontaire de transformation de la part du sujet. Elle se manifeste dans une situation problématique polymotivée dans laquelle le sujet évalue e interprète les circonstances, prend des décisions selon les interprétations et exécute ces décisions. (p. 7)

Desde la perspectiva de la autora, en este estudio se entiende la *agencia* como la capacidad consciente del individuo para actuar de forma mediada. Esto implica contar, por una parte, con un nivel de consciencia de la situación en el que se desenvuelve el individuo y, por otra, con un deseo, voluntad e intencionalidad de actuar por sí mismo, de forma mediada, con el fin de transformar esa situación. Esta voluntad de actuar lleva implícito un cierto nivel de consciencia de la relevancia de su acción para esa transformación. La agencia está muy relacionada tanto con el sentido que le asigna el individuo a la situación en la que se encuentra como con la acción que realiza. A este respecto, Lantolf y Thorne (2006) indican que: «This view of human agency is more than performance, or doing; it is intimately linked to significance. That is, things and events matter to people —their actions have meanings and interpretations—» (p. 239).

## 7.7. Aportaciones de las investigaciones de Galperin para el desarrollo de los docentes

Por último, y a modo de resumen, se reflejan las aportaciones de Galperin a la TSC y al desarrollo intelectual del docente.

- (1) El primer aspecto clave es que los procesos de enseñanza-aprendizaje, en este caso los procesos formativos, irán enfocados hacia la emergencia de procesos de desarrollo psicológico.



- (2) Galperin, con sus estudios sobre procesos de aprendizaje que conducen al desarrollo, revoluciona la forma de entender las investigaciones como intervenciones educativas que conllevan transformaciones de la mente. Así, se opta por hablar de intervenciones formativas orientadas hacia la transformación de la mente y de las acciones.
- (3) Será clave para el desarrollo psicológico del docente el proceso de formación, y su orientación al desarrollo de acciones. En ese sentido, será necesario realizar una buena selección de acciones de los docentes que sean significativas para ellos.
- (4) Si se entiende la formación como un proceso social, será fundamental proporcionar ejemplos y modelos de acciones de calidad del propio contexto sociocultural en el que desempeñe su trabajo, incorporar la observación de estas actuaciones, recurrir a herramientas culturales y llevar a cabo procesos en interacción colaborativa (interpensamiento) que favorezcan el desarrollo del pensamiento verbal.
- (5) Este autor proporciona un estudio de la transformación de las acciones materiales en acciones mentales basándose en el presupuesto de que las acciones físicas se pueden conceptualizar, abreviar y transformar en acciones mentales (Arievitch y Stetsenko, 2000). Para ello, será clave partir de las vivencias y experiencias vitales de los docentes (*perezhivanie*) y crear zonas de desarrollo próximo para llevarlos a niveles superiores de abstracción.
- (6) Las intervenciones formativas focalizarán en la materialización de las experiencias de los docentes para orientarlos hacia una internalización a través de distintas herramientas de materialización, como pueden ser imágenes, metáforas, esquemas, gráficos, etc., y a través de las verbalizaciones con los demás (pensamiento comunicado/habla social) o con uno mismo (pensamiento dialógico/habla interna).
- (7) Propone recurrir a verbalizaciones, como interacciones verbales con otros (pensamiento comunicado) y con uno mismo (pensamiento dialógico) como herramienta para pensar y para internalizar.
- (8) Desarrolla la formación de las acciones mentales y del pensamiento conceptual a partir de la internalización (Vygotski) de las acciones externas, por lo que plantea una relación inseparable y dialéctica entre la acción y la psique con el paso de lo externo a lo interno y de lo social a lo individual (Talizina *et al.*, 2010).

- (9) Amplía y profundiza en el concepto de internalización, relacionando las acciones en sus diferentes niveles de abstracción con el desarrollo de la mente, y entiende la internalización como una transformación constructiva, de la experiencia social a la personal, en lugar de como una simple transmisión. Esto implica que el desarrollo mental se origina en la actividad social (Arievitch y van der Veer, 1995), en ese proceso dialéctico de lo social a lo personal y de lo personal a lo social.
- (10) Como indican Lantolf y Poehner (2014), Galperin integra su teoría sobre el desarrollo de las acciones a la práctica educativa y promueve el desarrollo intelectual de los alumnos a través de la internalización de los conceptos científicos. Será clave proporcionar buenos modelos teóricos y pedagógicos para que basándose en sus experiencias puedan darles un sentido a los conceptos científicos que los lleve a un salto cualitativo en su desarrollo.
- (11) Así mismo, describe la transformación de los procesos superiores en relación con las herramientas culturales —materiales, verbales y mentales—, proporcionando distintos niveles de abstracción y de calidad para la internalización de las acciones. Los niveles de abstracción constituyen una herramienta para que el formador o mediador identifique el nivel de desarrollo en el que se desenvuelve el docente.
- (12) Este autor identifica y describe las distintas fases de la formación de las acciones mentales y las operacionaliza proponiendo una metodología activa con unos procedimientos concretos orientados a la formación de acciones mentales y del pensamiento conceptual para el aula, que son válidos para el aula de formación.
- (13) La propuesta de Galperin conecta las acciones externas (comportamientos) con las acciones mentales (pensamiento conceptual). Utiliza la acción mediada como unidad superior que conecta lo externo con lo interno rompiendo así la dualidad de comportamiento y cognición. Esto lleva a los formadores hacia un modelo mental donde la práctica (la acción y lo externo) y la teoría (lo mental y lo interno) forman un todo interrelacionado y dejan así de concebirse como dos aspectos diferenciados.
- (14) Permite analizar la naturaleza sociocultural de la mente sin perder de vista su funcionamiento psicológico individual y establece una relación entre la TSC y los procesos cognitivos individuales, logrando así una integración de las dos visiones (Arievitch, 2003; Arievitch y Haenen, 2005).

En este apartado se ha presentado la formación de las acciones mentales de Galperin. Se ha podido apreciar la forma en que el lenguaje juega un papel importante en la fase verbal que es clave para el paso de la acción material a la acción mental.

Con este apartado sobre la formación de las acciones mentales finaliza el primer capítulo. En él se han repasado los principales aspectos que plantea la TSC y que sirven de marco epistemológico y conceptual para plantear la investigación sobre el desarrollo profesional de los docentes a partir de una disonancia entre su pensamiento y sus acciones.

Para ello, se han introducido brevemente los principios centrales de esta teoría y se han avanzado las bases para la comprensión de los procesos psicológicos superiores y de la acción mediada (§ 1 del capítulo 1). Se ha empezado a acotar el concepto teórico de desarrollo psicológico y se ha profundizado en los procesos de apropiación y de internalización, y se ha expuesto cómo estos llevan a la creación del plano de la consciencia y a una reorganización psíquica (§ 2 del capítulo 1). Se ha visto como no se puede hablar de desarrollo psicológico sin referirse a la relación dialéctica que se establece entre la cognición y las emociones (§ 3 del capítulo 1). Así mismo, se ha establecido una relación fundamental para este estudio entre el desarrollo y la enseñanza y el aprendizaje (§ 4 del capítulo 1), antes de presentar el proceso ontogenético de la formación de conceptos y cómo este se ve impulsado por los procesos de enseñanza (§ 5 del capítulo 1). Se ha profundizado en la principal herramienta semiótica que maneja el hombre: el lenguaje, para entender su proceso de internalización, así como su funcionalidad para el desarrollo (para la regulación) (§ 6 del capítulo 1). Por último, se ha integrado todo lo visto hasta aquí en la formación de las acciones mentales (§ 7 del capítulo 1).

El segundo capítulo del marco teórico, titulado *Aportaciones de la psicología sociocultural al desarrollo de los docentes*, se centra en concretar la visión sociocultural del aprendizaje y del desarrollo en relación con los docentes. Tras presentar el concepto de praxis como relación dialéctica entre la teoría y la práctica, se centra en el papel de las emociones para el desarrollo psicológico, en la relevancia de la mediación y de la interacción para el desarrollo del pensamiento, para terminar con los procesos de conceptualización como proceso clave para el desarrollo del pensamiento profesional.



# Capítulo II. Aportaciones de la psicología sociocultural al desarrollo de los docentes

---

En el primer capítulo se ha introducido la teoría sociocultural y su relación con el desarrollo psicológico de forma general como base epistemológica para la investigación que se presentará en la segunda parte. Para ello, se han explicitado los principios de este marco teórico y se han sentado las bases del constructo de desarrollo psicológico, con su dimensión intelectual y emocional. Así mismo, se ha profundizado en los procesos de apropiación y de internalización, en la formación de conceptos y de acciones mentales y en la mediación semiótica del lenguaje por su relevancia para el desarrollo de la psique (consciencia) y para la reorganización cognitiva.

En este segundo capítulo, en el que se revisa la aplicación de la TSC al desarrollo profesional de los docentes, se trata de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿de qué manera aprenden y se desarrollan los docentes? ¿Cómo establecer relaciones entre la teoría y la práctica para el desarrollo del docente? ¿Cuál es el papel de las crisis en su desarrollo emocional y cognitivo? ¿Qué lugar ocupan los procesos de mediación y de interacción para el desarrollo psicológico? ¿Qué relaciones se dan entre las creencias, las conceptualizaciones y las acciones del docente en su práctica profesional? ¿Cómo conceptualizan los profesores a partir de su práctica profesional y a partir de la teoría? ¿Qué se entiende por desarrollo conceptual? ¿Qué papel tiene el habla y el pensamiento como herramienta de mediación?

Se inicia el segundo capítulo con el § 2.1. *La visión sociocultural del aprendizaje y del desarrollo del docente*, en el que se plantea el sentido que se le da, desde la TSC del desarrollo de la mente, a los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los docentes, y se repasa también lo que significa la cognición desde la perspectiva de la TSC.

A continuación, el § 2.2. *La praxis docente como dialéctica entre práctica y teoría* permitirá entender la relación entre ambas y llevará a una mayor profundización en las acciones prácticas del docente.

Se analizará, posteriormente, la relación entre las crisis que se dan en la práctica y los procesos de desarrollo, las emociones y la forma de conceptualización de la realidad a través de las vivencias personales (con el concepto de *perezhivanie*). Esto se abordará en el § 2.3. *El papel de las emociones para el desarrollo psicológico*.

En el § 2.4. *La mediación para el desarrollo del pensamiento en las intervenciones formativas*, se profundizará en el concepto de mediación en relación con la formación.

En relación con el uso del lenguaje se profundizará en los procesos de interacción por su relevancia para el desarrollo del pensamiento (intraacción) en el § 2.5. *El papel de la interacción para el desarrollo del pensamiento: verbalización, languaging y narración*.

El capítulo finalizará con el § 2.6. *Procesos de conceptualización y desarrollo del pensamiento conceptual del docente*, en el que se abordará la relevancia de las creencias y de la conceptualización para el desarrollo psicológico del docente por su relevancia para las acciones profesionales.

## 1. LA VISIÓN SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZAJE Y DEL DESARROLLO DEL DOCENTE

Las bases epistemológicas en las que se sustenta esta investigación se encuentran en la TSC del desarrollo de la mente de Vygotski y de sus seguidores (Vygotski, 1978/2003; Leontiev, 1981; Galperin, 1992; Wertsch, 2013), y en las investigaciones más recientes lideradas por Lantolf (Lantolf, 2000; Lantolf y Thorne, 2006; Lantolf y Poehner, 2008, 2014; Lantolf *et al.*, 2018) para la enseñanza de las lenguas segundas.

En cuanto a la formación de profesores y su desarrollo cognitivo y emocional, las investigaciones más numerosas en este marco se han llevado a cabo en Estados Unidos por Johnson con otros investigadores (Johnson, 2009; Johnson y Golombek, 2003, 2016), y en España por Esteve en distintos contextos (Esteve y Carandell, 2009; Esteve y Martín-Peris, 2013; Esteve *et al.*, 2018; Esteve *et al.*, 2019; Lantolf y Esteve, 2019).

Estos autores proporcionan un marco conceptual que está en plena expansión y que se presenta en este capítulo para facilitar la comprensión del proceso de desarrollo y de transformación de las acciones profesionales en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras en relación con la acción interna —intelectual y emocional— del docente.

Las principales premisas, según Golombek y Johnson (2004), en las que se sustenta el estudio del desarrollo profesional están relacionadas con el aprendizaje del docente en activo en el propio proceso de enseñanza; la mediación de las actividades para el proceso de internalización de acciones socialmente compartidas; así como la transformación de los procesos cognitivos y emocionales que lleva al docente al desarrollo profesional y personal.

El *aprendizaje* que los docentes desarrollan al enseñar se entiende como una actividad socialmente mediada. De la participación de los profesores en las actividades de enseñanza en interacción con los demás y con los

artefactos o productos culturales<sup>66</sup> emerge el significado subjetivo que le asignan a su práctica profesional (conceptualización), así como la transformación de estos significados.

Y así, fruto de las actividades en las que participan los docentes, del tipo de herramientas a las que recurren, de la interacción con los compañeros y con los alumnos, se transforma y se desarrolla tanto la consciencia de los profesores como su estructura intelectual.

El *desarrollo psicológico* de los individuos es el resultado de la internalización<sup>67</sup> de las herramientas sociales y culturales que llevan a una transformación de los procesos cognitivos superiores. Este desarrollo superior, que además de contar con un componente biológico es social, no es lineal ni progresivo, sino que es dinámico y revolucionario. En ese proceso dialógico de desarrollo, son tan importantes las características de la situación social en la que se desenvuelve como las características individuales del docente.

Lo que nos interesa es analizar la forma en que las ideas, creencias o concepciones de los docentes en activo se transforman en sus prácticas profesionales a través de la mediación que tiene lugar en intervenciones formativas de base sociocultural, para poder describir el proceso de formación de la consciencia y de conceptualización que los lleva a entender y a dar sentido a la realidad en la que desarrollan su actividad, a los alumnos con los que trabajan y a ellos mismos. Además, interesa entender cómo esta forma de dar sentido a sus acciones —sus conceptualizaciones— orienta su actuación en el aula.

Development is not smooth and linear with predetermined start and end points. Instead, it is much more dynamic, socially mediated process that occurs as a direct result of participation in social activities that are structured and gain meaning in historically and culturally situated ways. (Golombek y Johnson, 2004, pp. 309-310)

A continuación, se refleja la perspectiva adoptada desde la TSC en relación con el aprendizaje humano y con los procesos de desarrollo del intelecto (cognición).

---

<sup>66</sup> Entendemos por *artefacto cultural* cualquier objeto desarrollado por el hombre que constituye una manifestación de la actividad humana y da cuenta de la cultura de la que proviene.

<sup>67</sup> En la TSC se usan los términos *interiorización* e *internalización* indistintamente. Aunque el término *internalización* es menos frecuente en español por ser un anglicismo, se va a usar preferentemente en esta investigación porque se refiere aquí a lo relacionado con lo *intemo* y no con lo *interior*. De la misma manera que se usa *externalizar* en psicología para hacer referencia a «atribuir a factores externos el origen de sentimientos, percepciones o pensamientos propios» (RAE), y por similitud en relación con lo interno se ha optado por recurrir a internalizar.

## 1.1. La cognición de los docentes desde la perspectiva sociocultural

Johnson (2009), en su libro orientado a la formación de profesores de lenguas segundas, desarrolla, basándose en la teoría de la consciencia de Vygotski, los fundamentos del aprendizaje de los docentes desde una perspectiva sociocultural donde se reconoce la relación entre lo individual (cognitivo) y lo social (lo externo). Se presenta la forma en que se desarrolla la consciencia humana en la participación<sup>68</sup> en las actividades sociales y en el uso que se hace de las herramientas semióticas y de los artefactos culturales, de los cuales el lenguaje es el más importante. Este enfoque conlleva un cambio de visión en la forma de considerar el aprendizaje de los profesores, su desarrollo profesional, y de entender la propia actividad de enseñar. En consecuencia, esta nueva perspectiva proporciona una reinterpretación de lo que supone el aprendizaje del docente y sienta unas bases que reorientan a los formadores para apoyar a los docentes en su desarrollo profesional. «Overall, I argue that a sociocultural perspective on human learning reorients how the field of L2 teacher education understands and supports the professional development of L2 teachers» (Johnson, 2009, p. X).

Así, desde la perspectiva sociocultural, el intelecto (la cognición humana)<sup>69</sup> se desarrolla en la participación en las actividades sociales, a través de las interrelaciones con los otros, con los artefactos y materiales construidos en esa cultura, a través del uso de las herramientas materiales, los signos y símbolos (instrumentos simbólicos) que median las relaciones del individuo con su entorno. La participación, en interacción con otros, y el manejo de estas herramientas de mediación llevan al desarrollo de los procesos psicológicos superiores (la consciencia), que son formas de pensamiento específicamente humanas.

A sociocultural perspective assumes that human cognition is formed through engagement in social activities, and that it is the social relationships and the culturally constructed materials, signs, and

---

<sup>68</sup> A este propósito es interesante el artículo de Sfard (1998) sobre la relevancia del uso de las metáforas para referirse al aprendizaje por la forma en que guían nuestras acciones como docentes, como alumnos o como investigadores. Además de la clásica metáfora de la «adquisición», discute la relevancia de la metáfora de la «participación».

<sup>69</sup> Aunque las diferencias entre *intelecto* y *cognición* son importantes, en esta investigación usaremos estos dos términos como sinónimos. Desde la TSC autores como Lantolf (Lantolf y Swain, 2019) y Mahn (2018) prefieren recurrir al término de *intelecto* por el uso que hacía Vygotski del mismo, mientras que Johnson (2009) y Johnson y Golombek (2016) usan *cognición*. Por nuestra parte, los usaremos indistintamente porque el uso de *cognición* está muy extendido en la profesión, si bien somos conscientes de que para los investigadores remite a otro paradigma.



symbols, referred to a *semiotic artifacts*, that mediate those relationships that create uniquely human form of higher-level thinking. (Johnson, 2009, p. 1)

Las teorías educativas tradicionales no siempre logran explicar el fenómeno del aprendizaje en toda su complejidad. En efecto, si se considera este como un proceso interno, biológico e innato, es difícil entender y explicar cómo aprenden las personas. Sin embargo, si se tiene en cuenta el contexto sociocultural y el lugar que ocupan los otros en el aprendizaje se puede concebir este y la apropiación de conocimiento en términos de participación y de interacción con otros, de construcción o de asignación conjunta de significados en un contexto sociocultural determinado. «Instead researchers need to consider learning and knowledge appropriation in terms of *interaction and meaning-construction within a sociocultural context*» (Rambusch, 2006, p. 1998, cursiva del autor).

La cognición humana solo cobra sentido en relación con el contexto y con las situaciones en las que se realiza la actividad y con las prácticas sociales históricas y culturales del contexto profesional (Johnson, 2009, p. 2) de la comunidad en la que tienen lugar su desarrollo (Rogoff, 2003), y con las necesidades a las que el individuo o el grupo profesional ha de dar respuesta. Supone la manipulación de las herramientas y de los instrumentos culturales hasta lograr su apropiación con el fin de dar respuestas a las necesidades. En ese sentido, implica la apropiación de los conceptos, de los instrumentos semióticos, como el lenguaje, y de las representaciones culturales propias del colectivo profesional.

The epistemological stance of a sociocultural perspective defines human learning as a dynamic social activity that is situated in physical and social contexts, and is distributed across persons, tools, and activities (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991; Salomon, 1993; Rogoff, 2003). (Johnson, 2009, p. 1)

De forma general, se puede decir que desde su nacimiento el ser humano está inmerso en el entorno que le facilitará todas las herramientas necesarias para desenvolverse en ese medio y en ese contexto —y no en otro—. Así, accede al conocimiento desde el propio contexto cultural, a través de las prácticas sociales, y se familiariza y apropia de las herramientas desarrolladas por su cultura, a través de sus semejantes. En tal sentido, el conocimiento es situado, puesto que es propio de cada lugar, de cada momento histórico y de cada sociedad y, además, es dinámico, está en constante transformación y va evolucionando con la sociedad.

Un docente experimentado puede haberse apropiado del conocimiento y de las herramientas culturales en un contexto particular y actuar como profesor experto en ese medio, mientras que al trasladarse a otro contexto cultural, nuevo para él, puede sentirse, aun siendo un profesor experimentado, como un profesor novel (véase Verity, 2000).

En la visión que se presenta, el *conocimiento* se entiende como el resultado de un proceso que emerge de las actividades sociales orientadas a un objetivo (con una finalidad determinada) y que surge, por lo tanto, en situaciones concretas y en interacción con otros. «Many researchers now describe learning in terms of a process emerging from activity in a subjective and socially constructed world» (Rambusch, 2006, p. 1998). Esta perspectiva es muy diferente de la que considera el conocimiento como un objeto externo a las personas, cerrado, científico, objetivo y empaquetado en forma de contenido para poder «transferirse» de una mente a otra, tal cual, y mantenerse inalterado. Por lo tanto, cabría decir que el conocimiento no está tanto «en» las personas como que emerge en la interacción «entre» las personas<sup>70</sup>.

Como se ha planteado, el conocimiento que cada uno elabora de la profesión está mediado por el entorno sociocultural en el que el docente desarrolla su trabajo, por las herramientas, por las personas y por las actividades en las que participa. En esa participación, en colaboración con otros, se desarrolla y configura la estructura cognitiva del profesor, la representación de lo que significa ser un buen docente, de lo que supone la actividad de enseñar, de aprender y de evaluar y su visión del currículo de los alumnos. Todo ello se va desarrollando en interacción con sus alumnos, con los compañeros del centro y con la comunidad profesional, en la realización de actividades y en el uso de las herramientas de su entorno. Ese sistema representacional, que se va formando, ampliando y modificando, es el que media sus pensamientos y orienta su actuación docente.

Knowledge of the world is mediated by virtue of being situated in a cultural environment and it is from this cultural environment that the human acquire the representational systems that ultimately become the medium, mediator, and tool of thought. (Johnson, 2009, p. 2)

Desde esta perspectiva las representaciones están cargadas del significado que se asigna a las experiencias vividas y que no reside tanto en el lenguaje como en el sentido que cada grupo social o profesional le quiera dar. «Individuals have access to psychological tools and practices by virtue of being part of a sociocultural milieu in which those tools and practices have been and continue to be culturally transmitted» (Wertsch, 1995, p. 14).

En consecuencia, se entiende que el desarrollo intelectual del docente es una actividad mediada socialmente y que el desarrollo de la consciencia del profesor depende de las actividades sociales en las que participa (Johnson y Golombek, 2003).

---

<sup>70</sup> A este respecto véase el concepto de interpensamiento de Mercer (2001).

Sin embargo, esta perspectiva no solo le otorga un papel relevante al entorno sociocultural (contexto profesional) sino que enfatiza, a partes iguales, el papel del docente en el proceso de desarrollo ya que considera que este es agente de su propio devenir. No se entiende el *aprendizaje* como una mera «adquisición» de conocimientos y desarrollo de habilidades externas al individuo, que se «transmiten» a través de la formación de unas generaciones a otras, sino que se interpreta como un movimiento progresivo del exterior al interior que depende, por una parte, de las oportunidades de aprendizaje que se presentan en el entorno en el que se desenvuelve el docente y, por otra, de una voluntad individual de participar en las actividades sociales y de apropiarse de las herramientas socioculturales que facilitan la realización de las actividades en su entorno. «Cognition is situated since it emerges from the interaction between agent and environment, and therefore sociocultural aspects add the situated nature of cognition and learning activity have been emphasised» (Rambusch, 2006, p. 1999).

Lo que cada individuo aprenda de su contexto sociocultural está relacionado con sus características individuales, con sus experiencias previas, con sus necesidades e intereses que constituirán el motivo y el motor de su acción; es decir, la motivación para seguir aprendiendo del entorno profesional en el que se encuentra y adaptándose a él.

Teacher's knowledge and beliefs are constructed through and by the normative ways of thinking, talking, and acting that have been historically and culturally embedded in the communities of practice in which they participate (as both learners and teachers). (Johnson, 2009, p. 17)

El proceso, por lo tanto, de apropiación de los recursos del entorno y de las prácticas, constituye una reconstrucción o reelaboración de lo externo (lo social) en el plano interno (individual). Se trata de un enriquecimiento personal para ser devuelto a la sociedad y para ser usado posteriormente por las siguientes generaciones. De esta manera, el docente pasa de consumidor de productos culturales a productor de herramientas materiales y psicológicas.

Desde este punto de vista, es clave entender la relevancia de la participación de los docentes en las actividades de su entorno más o menos cercano, en contextos similares, y la interacción con otros, bien sea directamente, bien a través de sus obras, como proceso esencial de formación y de desarrollo psicológico.

Según Johnson (2009), *aprender a enseñar* se entiende como un proceso de aprendizaje complejo, que tiene lugar a lo largo de toda la carrera profesional<sup>71</sup>, donde los docentes actúan como *expertos adaptativos*<sup>72</sup> como resultado de la participación en la práctica social en el aula y en el centro, en un contexto particular. «Learning to teach is conceptualized as a long-term complex, developmental process that is the result of participation in the social practices and contexts associated with learning and teaching» (Johnson, 2009, p. 10).

Una vez presentado lo que es la cognición del docente desde la TSC y el aprendizaje, el siguiente apartado se centrará en lo que se entiende por desarrollo del docente.

## 1.2. El desarrollo del docente

Negueruela-Azarola (2003, 2008a) retoma la idea de Vygotski de que la actividad de enseñar debidamente estructurada lleva al desarrollo de los procesos cognitivos superiores, señala la relevancia de desarrollar y concretar esta relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo como base para una *actividad pedagógica revolucionaria* y apunta la necesidad de reorientar el trabajo de los investigadores y de los docentes siguiendo esa vía. «The learning-development dialectic challenges an evolutionary —progressive building blocks— view of learning and development and allow both teachers and researchers to reframe their perspective activities» (Negueruela-Azarola, 2008a, p. 190). Consideramos que, además de los profesores y de los investigadores, es clave que los formadores y mediadores sigamos el mismo proceso de revisión de nuestras perspectivas, y lo podemos hacer de acuerdo con la propuesta de este autor.

Así, Negueruela-Azarola (2003, 2008a), en relación con el aprendizaje de las lenguas extranjeras, considera que el desarrollo de una segunda lengua es un proceso conceptual donde aflora la consciencia, de forma significativa para el individuo, a través de los conceptos que le llevan al control para poder expresarse recurriendo a una lengua segunda.

El alumno, al participar en actividades de comunicación socioculturalmente situadas y al usar las herramientas semióticas de la mente —como el lenguaje y los conceptos que se le proporcionan—, se apropia de ellas. Del uso de la lengua en actividades pedagógicas revolucionarias emerge el plano de la consciencia, lo que supone su desarrollo.

---

<sup>71</sup> Véase «Lifelong learning» en el informe Delors (1996).

<sup>72</sup> Darling-Hammond y Bransford (2005, p. 359) proponen esta denominación para caracterizar la capacidad de aprendizaje del docente para adaptar su forma de enseñar a lo largo de toda la vida a un contexto y unas situaciones determinadas.

I have proposed that L2 development is a conceptual process where the emergence of meaningful consciousness, that is, conscious awareness through categories of meaning —i.e. concepts— leads to control. This conscious awareness is created through utilizing tools of the mind when participating in socio-historically situated activities. (Negueruela-Azarola, 2008a, p. 194)

Desde nuestra perspectiva, la exploración de esta visión del desarrollo aplicada a la formación de profesorado puede resultar extremadamente productiva. Entendemos que la propuesta de Negueruela-Azarola es válida para la formación, además de para la enseñanza de lenguas. Un docente en activo puede ser invitado a reflexionar en una actividad formativa sobre sus experiencias profesionales a través de herramientas para la reflexión y a través de conceptos científicos de la profesión entendidos como herramientas de la mente, y esto puede llevarle a una toma de consciencia de lo que se pone en juego en su actividad profesional.

En este sentido, el desarrollo está relacionado con la internalización de herramientas psicológicas (de la mente) y lleva a una reestructuración de las funciones intelectuales superiores que facilitan una mayor regulación y control de las actividades profesionales, mientras que el aprendizaje no conduce necesariamente al desarrollo, como indica Negueruela-Azarola (2008a):

On the one hand, development is then defined as the internalization of psychological tools resulting in the restructuring of psychological functions to achieve self-regulation in the process of participating in human activity. On the other, learning is defined as the activity of intentionally appropriating knowledge and abilities, which do not necessarily involve the internalization of new psychological tools and the re-structuring of psychological functions. (p. 196)<sup>73</sup>

Este proceso de apropiación y de internalización de las herramientas materiales —como los artefactos culturales— y de los instrumentos semióticos —como el lenguaje— conlleva un movimiento progresivo de lo externo a lo interno, durante la participación en actividades socialmente mediadas, hasta que el individuo logra un dominio y control que supone tanto una transformación psicológica (interna) como una modificación de su forma de actuar (externa). La realización de nuevas acciones lleva a un desarrollo psicológico (psíquico) en la medida en que se le asigna un nuevo significado a lo vivido, y en ese proceso de consciencia se crea una imagen mental de las acciones realizadas y de las herramientas usadas. No se trata simplemente de una «adquisición» o de una «reproducción» de lo externo —lo que observa en su contexto profesional—

---

<sup>73</sup> Kozulin (2003) ejemplifica la diferencia entre el aprendizaje memorístico de las capitales de los países europeos y la apropiación de una herramienta cultural como la leyenda de los mapas que una vez internalizada facilita un uso autónomo de cualquier signo usado en los mapas, lo que supone un verdadero desarrollo mental.

, sino que supone una reelaboración mental y una transformación personal de las prácticas y de las herramientas por el sentido que se les asigna en relación con las experiencias y los conocimientos previos, así como con las necesidades e intereses propios, del entorno y de la sociedad en la que desarrolla su actividad el individuo, como se verá más adelante.

A modo de síntesis se recogen estas ideas en relación con el aprendizaje, el desarrollo y la formación de profesorado.

Por una parte, desde la TSC se entiende que el docente está en un proceso de aprendizaje y de desarrollo continuo para poder dar respuesta a las necesidades que surgen de su contexto profesional porque desarrolla su actividad en un mundo volátil, incierto, cambiante y ambiguo<sup>74</sup>.

En cuanto al conocimiento, no se conceptualiza como contenido externo, objetivo, estático, cerrado, científico e inamovible que se transfiere de fuera adentro, de generación en generación. Sino que es situado y está distribuido, por lo que surge de la interacción dialógica entre el individuo y la comunidad científica, en ambas direcciones. Son los individuos y las comunidades profesionales, en este caso, los que van asignando sentido o desarrollando nuevos significados a las realidades que les rodean.

Por otra parte, se entiende el desarrollo del docente como ese proceso de internalización a través del cual emergen y se desarrollan nuevos procesos psicológicos (psíquicos) superiores, que van más allá de las funciones biológicas cognitivas básicas al ser mediadas socioculturalmente.

Cuando se habla del desarrollo psíquico del individuo no solo se refiere al desarrollo de lo intelectual sino también de los procesos de regulación emocional, como ya adelantamos en el capítulo anterior.

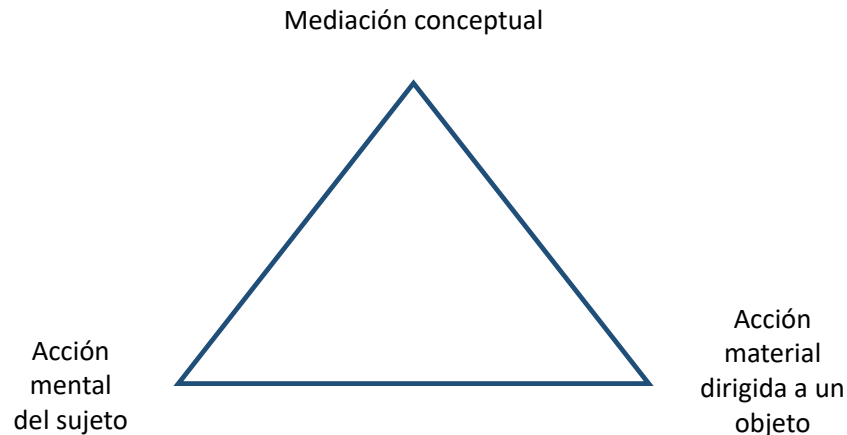
## 2. LA PRAXIS DOCENTE COMO DIALÉCTICA ENTRE PRÁCTICA Y TEORÍA

Como se ha visto, la cognición humana se origina y emerge en la participación en las actividades sociales, en la interacción con los demás, con las herramientas socioculturales y con uno mismo. La lengua, como herramienta de mediación semiótica, es la que media estas relaciones y la que, a la par, lleva al individuo al desarrollo de formas superiores de pensamiento, propias de los humanos. Así, la actividad mental (intelectual) y la actividad física del individuo quedan relacionadas e interconectadas, a través de la mediación conceptual.

---

<sup>74</sup> Nos referimos al entorno VICA. Este concepto, que proviene del mundo militar, hace referencia a este momento de la historia de la humanidad en el que todo es más inestable: el conocimiento, las relaciones personales, laborales, la situación económica, etc.

Figura 21. Relación entre la acción mental y la acción material a través de la mediación conceptual



Desde la TSC, como señalan Johnson y Archavskaya (2011), el conocimiento experto (Kennedy, 1999) del profesor está relacionado con lo que enseña (qué) y con la forma de enseñarlo (cómo), así que no se puede separar la cognición del profesor (su conocimiento y su pensamiento) de lo que hace en el aula (de la actividad profesional que realiza):

Consequently, cognition cannot be removed from activity since it originates in and is framed by the very nature of that activity. From a sociocultural perspective, knowledge for teaching is understood holistically and the interdependence between *what is taught* and *how it is taught* is crucial to both the processes of learning-to-teach as well as the development of teaching expertise. (Johnson y Archavskaya, 2011, p. 170)

En este sentido, la mediación de los conceptos es estratégica para la toma de consciencia, para lograr la autorregulación y el control de sus acciones en la práctica profesional de los docentes, que debe fundamentarse tanto teórica como pedagógicamente.

En este apartado se analiza la relación dialéctica entre la teoría (acción mental) y la práctica (acción material) en los programas formativos, y se explorarán las posibilidades que ofrecen algunos conceptos de la TSC para interrelacionar la teoría con la práctica en las intervenciones formativas.

A continuación, se plantea, por una parte, la problemática que surge en las intervenciones formativas cuando teoría y práctica no se relacionan y, por otra, se trata de dar respuesta a la pregunta de ¿qué puede aportar la TSC para establecer relaciones de calidad entre la teoría y la práctica en su doble dirección de lo abstracto a lo concreto y de lo concreto a lo abstracto? Se definirá lo que es la praxis y lo que se entiende por conocimiento experto.

## 2.1. Relación entre teoría y práctica en las intervenciones formativas

Durante muchos años ha venido planteándose la necesidad de organizar prácticas de enseñanza en los programas formativos para aprender a enseñar, frente a enfoques tradicionales centrados en el conocimiento entendido como contenidos teóricos. La queja generalizada de los profesores ha sido que el peso de la teoría era excesivamente elevado frente a las pocas oportunidades de práctica.

Por una parte, se reconoce que el conocimiento experiencial, por sí solo, es insuficiente para desarrollarse y supone un aprendizaje empírico que a veces conduce a falsas interpretaciones de la realidad y está lejos de poder generalizarse (Johnson y Golombek, 2011). Por otro lado, los conocimientos teóricos generados a través de las investigaciones científicas están, con frecuencia, demasiado alejados de las acciones del docente en su experiencia cotidiana y no dan respuesta a las preguntas y a las necesidades que surgen en el aula. Por último, los conocimientos científicos se presentan con frecuencia como modelos teóricos cerrados y cuesta analizar las implicaciones para casos concretos, quedando así demasiado desconectados de los contextos reales de práctica.

Los programas de formación, sobre todo a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (proceso de Bolonia), han incluido módulos prácticos en todos los ámbitos de especialidad. Así, la mayoría de los programas de formación se inician con teoría basada en investigaciones y finalizan con, al menos, un *practicum*. Sin embargo, a veces estas experiencias en contextos laborales no llevan a los resultados esperados puesto que se deja en manos de los (futuros) profesores que realicen una conexión entre los conocimientos teóricos y el trabajo profesional que observan en otros profesores o que realizan ellos mismos en el aula. Por lo tanto, en la formación de profesores no es suficiente con cursar prácticas de formación o de enseñanza si no se trabaja con un formador o tutor que medie los procesos prácticos relacionándolos con la teoría para llevar al (futuro) profesor al desarrollo de un conocimiento experto. «initial learning-to teach experiences must be mediated by experts. Simply placing new teachers in classrooms as observers, tutors, or even instructors may do little to support the development of teacher/teaching expertise» (Johnson y Golombek, 2016, p. 90).



En conclusión, aunque se esté haciendo un esfuerzo por introducir prácticas educativas en todos los programas formativos, los resultados no son todo lo positivos que cabría esperar al no establecerse relaciones sólidas entre la práctica y la teoría y viceversa. El hecho de participar en prácticas curriculares de un programa formativo no garantiza, por sí solo, que se conceptualice lo observado y lo vivido en las situaciones sociales.

Con frecuencia esos programas carecen de herramientas y de pautas para que los (futuros) docentes establezcan de forma sistemática una conexión de calidad entre los conceptos teóricos de los cursos y la realidad concreta del aula. Así mismo, los tutores de prácticas carecen de formación específica para asumir este proceso de mediación que reviste cierta complejidad. Frecuentemente, los componentes de los programas se organizan en una secuencia en el siguiente orden: teoría-práctica-reflexión sobre la práctica y, en el mejor de los casos, se proporciona a los estudiantes distintos instrumentos —como diarios de aprendizaje o del profesor, portafolios u otras herramientas que median su pensamiento—. Estos instrumentos facilitan la reflexión ya que la mediación del lenguaje les permite dotar de sentido lo experimentado, establecer relaciones con la teoría y, como resultado de ese proceso, emerge la consciencia.

En la TSC de Vygotski se supera la dicotomía teoría vs. práctica al entender que la experiencia, con consciencia y con reflexión, lleva a una conceptualización de la práctica. La comprensión de los conceptos teóricos ha de basarse en la práctica en experiencias vividas para ser significativas. Estas experiencias son las que posibilitan el acceso a una nueva visión y comprensión de lo que ocurre en el aula y los conceptos son los que dan acceso a una interpretación de la realidad desde una perspectiva cualitativamente más experta. El dominio de los conceptos teóricos supone la transformación de estos en herramientas funcionales, es decir, en conceptos verdaderos (Karpov, 2003), que son a la vez teóricos y procedimentales (Karpov, 2018). Los *conceptos verdaderos* son herramientas del pensamiento —de mediación— que facilitan la interpretación de la realidad del aula para encontrar una respuesta a las situaciones que surgen. De esta forma, median intelectualmente las respuestas del profesor ya que ayudan a analizar, a comprender y a anticipar los posibles efectos de las acciones que emprende el profesor, y facilitan la regulación y el control.

Visto esto, será clave proporcionar oportunidades de contar con experiencias prácticas de las que emerja un conocimiento espontáneo, experiencial, y unas representaciones mentales previas para iniciar la reflexión. Los tutores habrán de contar con una sólida conceptualización que les permita establecer relaciones entre los conceptos y las acciones. En coherencia, una propuesta para la organización de los componentes sería de la siguiente manera: práctica de observación – reflexión sobre la práctica – teoría – relación de la teoría con la práctica – prácticas de enseñanza.

## 2.2. Tipos de conocimiento: teórico, práctico y experto

En la dicotomía clásica de teoría vs. práctica se diferencian dos fuentes básicas de conocimiento. Por una parte, está el conocimiento perceptual, el que emerge de la práctica —*frónesis*<sup>75</sup>—, que se corresponde con los conceptos espontáneos y, por otra, el conocimiento teórico (conceptos científicos), que surge de la aplicación del método científico y proviene de la investigación —*episteme*—. Señalan Johnson y Golombek (2016) que en educación se está reconociendo cada vez más la legitimidad del conocimiento generado por el docente basándose en su experiencia en el aula. Este conocimiento, que se origina en la práctica profesional, adquiere carácter de conocimiento experto (Kennedy, 1999; Johnson, 2009; Johnson y Golombek, 2015) en su relación con la teoría.

### a. Conocimiento que emerge de la práctica

Lo que Aristóteles denomina *frónesis* es una sabiduría práctica y aplicada. Surge de las experiencias prácticas para llegar a una teoría personal, contextualizada y situada, útil para desenvolverse en situaciones determinadas. Este conocimiento perceptual y empírico emerge en la socialización al participar con otros en las prácticas sociales y profesionales, en la interacción con los compañeros de trabajo y al compartir las herramientas profesionales desarrolladas en un determinado contexto. Este conocimiento, que emerge de la resolución de problemas en la realidad del día a día y se basa en los conceptos espontáneos (Vygotski, 2012), se caracteriza por ser muchas veces intuitivo, implícito, inconsciente, además de ser situado y contextualizado y, por ello, muy adaptado a la situación concreta. Carece, por ello, de rigor, de fundamentación y es poco generalizable a otras situaciones y a otros contextos.

### b. Conocimiento que proviene de la investigación

El conocimiento que proviene de la investigación es, sin embargo, más abstracto y más generalizable y, por ello, está libre de contexto, pero resulta más compleja su comprensión al perder esa relación y conexión con la realidad. Se trata de la *episteme* (Platón) y se considera como conocimiento verdadero que proviene de la ciencia, pero que, por estar tan alejado de la realidad, pierde funcionalidad. Como ejemplo, se puede tomar la formulación teórica del teorema de Pitágoras que es ampliamente conocida pero cuya aplicación concreta a la realidad no lo es tanto.

---

<sup>75</sup> Korthagen (2001) y su equipo recurren a los términos usados por los griegos (*frónesis* y *episteme*) que se relacionan con los conceptos espontáneos y los científicos a los que recurre Vygotski.

### c. Conocimiento experto

En cuanto a los docentes, en general, y a los profesores de lenguas, en particular, según Johnson (2006), en estas últimas décadas se ha empezado a considerarlos como investigadores en su propia aula, como practicantes reflexivos y como generadores de teorías sobre su práctica. Este hecho ha contribuido a proporcionar legitimidad a las distintas formas de conocimiento desarrolladas.

Según Johnson (2006), han contribuido a esta nueva visión del profesor como productor de conocimiento —y no solo como consumidor— distintos movimientos y autores de finales del siglo xx. Por una parte, señala Johnson, el movimiento de enseñanza y práctica reflexiva iniciado con Richard y Lockhart (1994), Schön (1983, 1987), Zeichner y Liston (1996); por otra, la investigación en acción (Wallace, 1998; Edge, 2001), y, por último, el movimiento de la investigación del profesor (Edge y Richards, 1993; Freeman, 1998). Todos ellos subrayan la importancia del conocimiento práctico que desarrolla el profesor en el aula a través de la reflexión, de la indagación basada en la recogida de evidencias, de la relevancia de la experiencia profesional para documentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para la elaboración del conocimiento experto del profesor.

Con ello, no solo se reconoce la legitimidad del conocimiento de los docentes, sino que se valida su capacidad de transformar sus propias prácticas de enseñanza, de promover el cambio en sus aulas y en la profesión. Se potencia, con ello, una nueva dimensión del profesor investigador de su propia práctica y como agente de cambio social.

Señalan Johnson (2006, 2009) y Johnson y Golombek (2016) que, aunque no se fundamente en la TSC, Kennedy (1999) caracteriza la *experticia o pericia* de los profesores a través del concepto de *conocimiento experto*, que es la interpretación que los profesores dan a los fenómenos de su profesión y a las experiencias vividas y que se pone de manifiesto en el discurso propio de la comunidad profesional, en las publicaciones o en los congresos. El conocimiento experto se correspondería, por ello, más que con los conceptos científicos o académicos (Vygotski, 2012) con los conceptos verdaderos que resultan de la reorganización, reconceptualización de su conocimiento experiencial (conceptos espontáneos) a la luz de los conceptos científicos. El conocimiento experto permite reinterpretar los significados que se asignan a las prácticas docentes y al papel que asumen como profesionales y como personas. No se trata, por lo tanto, solo de una internalización de un conocimiento externo sino del desarrollo de un conocimiento personal y creativo basado en la propia experiencia en relación con el conocimiento teórico. Supone, por ello, un proceso cognitivo de reinterpretación tanto de la teoría como de la experiencia personal y que sirve de base para orientarse hacia las siguientes

acciones que el profesor va a emprender. En ese sentido, está en relación con el concepto de *praxis* (Johnson, 2006).

Thus, «expertise» has a great deal of experiential knowledge in it, but it is organized around and transformed through «expert» knowledge. From this perspective, teacher learning is clearly not the straightforward internalization of «expert» knowledge from the outside in. Instead, teachers populate «expert» knowledge with their own intentions, in their own voices, and create instruction that is meaningful for their own objectives (Ball, 2000). (Johnson y Golombek, 2016, p. 6)

El conocimiento experto es, así pues, mucho más que el conocimiento espontáneo porque está fundamentado en la teoría y está contrastado y revisado con la práctica. Tampoco es un conocimiento teórico en abstracto que proviene de la investigación, que no está contrastado y que se correspondería con el verbalismo de Vygotski. Los conceptos científicos adquieren para el profesor un carácter práctico, aplicado y útil para la resolución de sus dificultades en el aula y le proporcionan una base sólida y firme para la toma de decisiones. Este tipo de conocimientos se apoya en los conceptos verdaderos, tal como los entiende Karpov (2003, 2018) con esa doble dimensión: conceptual y procedimental, en la medida en que esos conocimientos cuentan tanto con una fundamentación teórica como con una concreción procedimental, de aplicación a la realidad completa.

### 2.3. El concepto de *praxis*

Desde la TSC se entiende que la teoría y la práctica no constituyen una dicotomía, sino que ambas están interrelacionadas e integradas constituyendo un constructo más fluido (Johnson, 2006; Lantolf, 2009; van Lier, 2010; Lantolf y Poehner, 2011; Johnson y Golombek, 2016). Precisamente en este sentido, van Lier (2010) habla de un sistema ecológico donde la teoría y la práctica están interrelacionadas de forma dinámica y emergente, donde ninguna de las dos es ni cerrada ni absoluta, y donde, consecuentemente, deben estar en constante movimiento para superar los conflictos y las fricciones que surgen entre ambas: la teoría, para no alejarse de la realidad, y las actividades prácticas, para tener en cuenta lo que puede aportar la teoría para resolver las dificultades concretas.

Kurt Lewin (1951, p. 169) afirma que «no hay nada más práctico que una buena teoría», al proporcionar una orientación para la práctica. Según este autor, la teoría nunca debe desvincularse de la práctica. Esto supone una clara paradoja ya que la teoría por su propia naturaleza alcanza un grado de abstracción y de generalización que la alejan de la práctica. Eso pone en evidencia, por lo tanto, la necesidad de una dialéctica en ambas direcciones.

En la TSC, se retoma el concepto de *praxis* (Freire, 1970)<sup>76</sup> que refleja esa bidireccionalidad en la que la teoría proporciona una base o una guía y donde la práctica cumple el papel de informante para dar forma a la teoría. «The position he [Vygotski] argued for was the integration of theory with practice, a “praxis” whereby theory provides a basis to guide practical activity, but at the same time practice informs and shapes theory» (Lantolf y Poehner, 2011, p. 12).

En cuanto a la formación de profesorado, en este mismo sentido Johnson y Golombek (2011) señalan que la teoría y la práctica constituyen un proceso complejo y dialógico y que el docente debe moverse de forma bidireccional de sus aprendizajes empíricos cotidianos, que a veces resultan limitados a su contexto, hacia unas prácticas más fundamentadas tanto teórica como pedagógicamente.

Así no está, por un lado, la teoría y, por otro, la experiencia; ni se aplica la teoría a la práctica y, por otro, se reflexiona sobre la práctica, sino que es un proceso en el que se da un constante diálogo de la teoría y de la práctica, de los conceptos espontáneos a los científicos y viceversa. Se trata, por un lado, de ir elaborando una nueva teoría para actuar y a la vez participar y observar, experimentar y analizar la práctica para conceptualizarla<sup>77</sup>.

En la *praxis*, lo ideal es que la teoría (el pensamiento informado) y la práctica (la actuación del docente) estén en interconexión y mantengan una relación estrecha y bidireccional de información mutua. Por una parte, la teoría —el conocimiento conceptual— se convierte en *teoría para la acción* puesto que da forma a la práctica orientando y guiando las actividades profesionales del docente; por otra, la práctica, que es teoría materializada, informa a la teoría para permitir realizar los ajustes necesarios y continuar ampliándose. Esto crea una dinámica de transformación del trabajo del profesor a la vez que se crea la *teoría de la práctica* (Negueruela-Azarola, 2008b).

---

<sup>76</sup> El pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997) recibe una gran influencia del marxismo y promueve la *praxis* para involucrar al educando en la transformación de su realidad social. Propone hacerlo a través de la reflexión y de la problematización de la práctica orientada a la acción. Así, para Freire el concepto de *praxis* aúna reflexión y acción —teoría y práctica—, que constituyen una unidad indisoluble.

<sup>77</sup> En los programas formativos del IC diseñados recientemente en el Departamento de Formación de Profesores se recurre a los conceptos de *teoría para actuar* y de *práctica conceptualizada*. Así, se pone en evidencia que la teoría solo es significativa si se proporcionan a los profesores en formación o en activo los conceptos vinculados a las acciones concretas que realiza en su práctica profesional y las prácticas cobran sentido si se analizan para teorizar y para conceptualizar, esto es, para poner consciencia sobre lo que ocurre en el aula.

Se trata, en definitiva, de unificar la teoría y la actividad práctica (van Compernelle y Williams, 2013) en una unidad superior y considerarla como un continuo donde se integran el conocimiento conceptual y la actividad práctica con el objetivo de estimular la respuesta de los docentes a las situaciones a las que se enfrentan y enriquecer, a través de los conceptos, sus representaciones mentales.

The construct of praxis (Freire, 1970) is more suitable for the preparation of teachers because it captures how theory and practice inform one another and how this transformative process informs teacher's work. (Johnson, 2006, p. 240)

## 2.4. Las aportaciones de la TSC para establecer puentes entre la práctica y la teoría

Se recogen, a continuación, las bases teóricas que pueden fundamentar una nueva forma de trabajar con los docentes las formas de conceptualizar. ¿Cuáles son las respuestas que aporta la TSC para establecer puentes entre la práctica y la teoría (de lo concreto a lo abstracto) y entre la teoría y la práctica (de lo abstracto a lo concreto)?

En las intervenciones formativas es necesario ir hacia una integración del conocimiento conceptual con la actividad práctica y experiencial con el objetivo de estimular y fomentar el desarrollo conceptual de los profesores para conducirlos hacia un conocimiento experto. Los docentes han de dar sentido a las actividades cotidianas a través de los constructos teóricos de la profesión —del discurso de la comunidad profesional— para lograr una conceptualización de la práctica (Johnson y Golombek, 2016). Esta conceptualización supone un mayor grado de consciencia de la actuación a través de la creación de una acción mental (imagen o representación) que sirva de orientación para el desarrollo de nuevas acciones.

De esta forma, a través de las categorías conceptuales, como si de una lente se tratara, los docentes pueden observar y analizar su actividad profesional y asignar nuevos significados a sus experiencias en su día a día: «the integration of conceptual knowledge and practical activity with the goal of stimulating change or [concept] development» (Lantolf, 2009, p. 272). Esto lleva a una transformación tanto del pensamiento del profesor como de su actuación.

Ultimately, we believe it is this transformative process of making sense of everyday experiences through the theoretical constructs of the broader professional discourse community and vice versa that will radically change how teachers come to think about and carry out their work. (Johnson y Golombek, 2016, p. 91)

La teoría debe estar al servicio de la práctica así que ha de mantener un diálogo continuado con la experiencia concreta, como se ha adelantado. La reflexión sobre la práctica ha de servir para detectar los problemas que

han de solucionarse y las propuestas que aportan los teóricos deben llevarse al aula para analizar los resultados, todo ello en un círculo que se reinicia. Desde la TSC, son varios los expertos en formación que señalan que la teoría y la práctica constituyen un proceso de interrelación compleja al constituir dos caras de la misma moneda (Esteve y Alsina, 2010b; Johnson y Archavaya, 2011; Johnson y Golombek, 2016).

Como se ha señalado, las investigaciones llevadas a cabo por Vygotski (2003, 2012) y por sus seguidores, especialmente las dirigidas por Lantolf para la enseñanza de lenguas segundas desde la perspectiva sociocultural, nos proporcionan un marco teórico que permite establecer una nueva dinámica entre teoría y práctica para las intervenciones formativas.

A continuación, se recogen algunas de las aportaciones teóricas de la TSC con propuestas pedagógicas relevantes para su aplicación al diseño de intervenciones formativas.

**Tabla 13.** Modelos teóricos de la TSC para promover procesos de conceptualización

Investigación o teoría	Autor (año)	Descripción	Referencias
(1) La formación de conceptos tanto espontáneos como científicos (§ 6.1 del capítulo 1)	Vygotski (2012)	Descripción del proceso dialéctico entre la formación biológica y sociocultural de los conceptos	Vygotski (2012)
(2) Los conceptos verdaderos (§ 5 y 7 del capítulo 2)	Karpov (2003, 2018)	Integración de las dimensiones verbales y procedimentales de los conceptos	Karpov (2003, 2018); Esteve <i>et al.</i> (en prensa)
(3) La formación de las acciones mentales y la instrucción teórico-sistémica (ITS) (Galperin) (§ 7.2 del capítulo 1)	Galperin (1969, 1989, 1992)	Proceso de formación de las acciones mentales y su aplicación a la enseñanza	Haenen (1996, 2001); Talizina (2000); Arievitich y Haenen (2005); Negueruela-Azarola (2011, 2013b; Negueruela-Azarola <i>et al.</i> (2015); Esteve (2018)
(4) La enseñanza basada en conceptos (CBI) (§ 7.5 del capítulo 2)	Negueruela-Azarola (2003)	Enseñanza basada en una enseñanza explícita de conceptos funcionales	Negueruela-Azarola (2003); Negueruela-Azarola y García (2018); García (2018)
(5) Movimiento de lo abstracto a lo concreto (MAC)	Davydov (1990)	Trabajar de lo conceptual a la aplicación concreta	Davydov (1990, 1999, 2004); Ferreira y Lantolf (2008)

Investigación o teoría	Autor (año)	Descripción	Referencias
(§ 7.3 del capítulo 2)			
(6) La base de orientación de la acción (BOA/OBA) <sup>78</sup> y el esquema completo de orientación de la acción (SCOBA)	Galperin (1992); Esteve (2018)	La conexión entre las acciones mentales y las acciones materiales a través de la base de orientación de la acción (BOA)	Galperin (1992); Arievitich y Haenen (2005); Esteve <i>et al.</i> (2016); Esteve (2018); Esteve <i>et al.</i> (2018); Lantolf y Esteve (2019); Esteve <i>et al.</i> (en prensa)
(§ 7.1 del capítulo 1)			
(7) Conocimiento conceptual significativo y el pensar en conceptos ( <i>think in concepts</i> )	Johnson (1996, 2009)	Los conceptos científicos sirven como herramienta de conceptualización y como herramienta de mediación para actuar con consciencia	Johnson (1996); Egan y Gajdamaschko (2003); Johnson (2009); Johnson y Arshavskaya (2011); Negueruela-Azarola <i>et al.</i> (2015); Johnson y Golombek (2015)
(§ 2.4 del capítulo 2)			

Fuente: elaboración propia.

### (1) La formación de conceptos tanto espontáneos como científicos: relación vertical del concepto espontáneo con el científico como anclaje

Es relevante para esta investigación la relación que establece Vygotski (2012) en la formación de los conceptos entre los conceptos cotidianos y los científicos, con la relación dialéctica entre ambos de abajo arriba y de arriba abajo. Cabe destacar cómo se benefician los conceptos científicos de la base que les proporciona la experiencia para favorecer un anclaje significativo y cómo le abren paso al concepto abstracto para incorporarse a la estructura de conocimiento creada. Así, el concepto académico o científico «gradually comes down to concrete phenomena», mientras que el concepto espontáneo «goes from the phenomenon upward toward generalizations» (Vygotski, 1986, p. 148).

Al recorrer su lenta ruta ascendente, el concepto cotidiano prepara el camino al concepto científico y su desarrollo descendente. Crea una serie de estructuras necesarias para la evolución de los aspectos más primitivos y elementales y de un concepto, que le dan cuerpo y vitalidad. A su vez, los conceptos científicos proporcionan estructuras para el desarrollo ascendente de los conceptos espontáneos del

<sup>78</sup> En la bibliografía consultada en español se puede encontrar tanto la abreviatura BOA —correspondiente al término base de orientación de una acción— como OBA (del inglés *orienting basis of an action*).



niño hacia la consciencia y el uso deliberado. Los conceptos científicos crecen de arriba abajo gracias a los conceptos espontáneos. (Vygotski, 2012, p. 259)

En la formación de profesores será fundamental la toma de consciencia de los conceptos espontáneos antes de la introducción de los conceptos teóricos como base en la que realizar ese anclaje significativo (Lantolf y Esteve, 2019), además de un trabajo de abstracción y de generalización para el desarrollo de los procesos de pensamiento conceptual —de lo concreto a lo abstracto—. Esto supone un salto cualitativo en el desarrollo intelectual de los docentes.

## (2) Los conceptos verdaderos: en su doble dimensión teórica y aplicada

Es clave para los procesos formativos el proceso de convertir un concepto científico en un concepto verdadero (*true concept*, Karpov, 2003); es decir, que se considere tanto su vertiente teórica y conceptual como su aplicación práctica y procedimental. Entender el concepto como lo describe este autor obliga al formador a abordar siempre la formación desde esta doble perspectiva: teórica y práctica, y alejarse así del mero verbalismo o conocimiento desvinculado de la realidad (Vygotski, 2012) o del activismo (Freire, 1970). El *activismo* supone simplemente actuar sin analizar los resultados de las propias acciones y en la docencia implica una ausencia de comprensión del fundamento teórico subyacente. Tener en cuenta esto supone diseñar las intervenciones formativas incluyendo la explicitación de los conceptos científicos en relación con las experiencias profesionales de los docentes para darles todo el sentido (Johnson y Golombek, 2016). Esteve *et al.* (en prensa) establecen unas pautas para el formador. Además, cabe señalar que los conceptos verdaderos son excelentes indicadores de la calidad conceptual del pensamiento de los docentes (véase el grado de apropiación de los conceptos de Grossman *et al.* (1999) en el § 6.1 del capítulo 2).

## (3) La teoría de la formación de las acciones mentales y su utilización para la enseñanza de conceptos explícitos

Esta teoría permite entender la relevancia y justificación de una enseñanza explícita y planificada de los conceptos científicos para agilizar el desarrollo conceptual (Talizina, 2000; Arievidh y Haenen, 2005), e investigaciones posteriores a Vygotski, como las de Negueruela-Azarola (2003, 2011, 2013b), se apoyan en los trabajos educativos de Galperin y su aplicación en la instrucción teórico-sistémica en enseñanza general y de la enseñanza basada en conceptos (EBC/CBI en inglés) aplicada a la enseñanza de L2 o LE. Esto implica un trabajo de investigación en profundidad de los formadores sobre la selección de los conceptos científicos en relación con las prácticas profesionales en respuesta a la pregunta de qué conceptos teóricos contribuyen

a una mejora de las acciones profesionales de los docentes y al desarrollo de modelos científicos (SCOBAs) para facilitar el acercamiento conceptual a los docentes (Esteve *et al.*, en prensa) (véase § 7.2 del capítulo 1).

#### (4) La enseñanza basada en conceptos (EBC)

Negueruela-Azarola (2010, pp. 42-45; 2013b, pp. 60-61) se basa en cuatro principios para trabajar desde una perspectiva conceptual aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras: (a) el concepto como unidad mínima para la enseñanza de la gramática; (b) la importancia de la materialización de los conceptos en modelos didácticos; (c) la necesidad de verbalización y de conceptualización para la internalización; y (d) la articulación de redes conceptuales.

- (a) Negueruela-Azarola (2013b) recurre al concepto como unidad mínima para la enseñanza de la gramática y señala la necesidad de encontrar «explicaciones conceptuales sistemáticas y completas» en lugar de proporcionar simplificaciones demasiado esquemáticas. Los profesores deben ser capaces de proporcionar explicaciones conceptuales que no supongan simplificaciones excesivamente esquemáticas y que permitan una aplicación para actuar (en este caso, comunicarse en una L2).
- (b) Los conceptos deben materializarse en forma de modelos didácticos para su manipulación y aplicación a casos prácticos. «Los conceptos no pueden internalizarse a través de largas explicaciones teóricas» (Negueruela-Azarola, 2013b, p. 61). Para que un concepto tenga una funcionalidad práctica el alumno debe participar en la elaboración de un modelo materializado que capte la esencia conceptual.
- (c) La necesidad de verbalización y de conceptualización para la internalización. Este investigador considera necesario conducir a los alumnos a través de la verbalización hacia una conceptualización. Es decir, que el profesor debe organizar actividades en las que los alumnos tengan la oportunidad de utilizar los conceptos para explicar, oralmente o por escrito, casos concretos de su realidad, es decir, que «reflexionen aplicando el concepto» (Negueruela-Azarola, 2010, p. 44) como forma de internalización de los conceptos (Vygotski, 1986).
- (d) En un enfoque conceptual es clave que se trabajen los conceptos teniendo en cuenta las redes conceptuales semánticas puesto que todos los conceptos se explican y se entienden recurriendo a otros conceptos a los que están asociados (§ 5.1 del capítulo 1). «Toda conceptualización viene unida a otro concepto por el hecho de ser parte de nuestro entendimiento consciente» (Negueruela-Azarola, 2010, p. 44).

### **(5) Movimiento conceptual de lo abstracto a lo concreto**

En esta misma línea de relación entre el concepto científico y la aplicación a la práctica está la propuesta de Davydov (1990; ver Ferreira y Lantolf, 2008) con el movimiento de lo abstracto a lo concreto (MAC) para reforzar ese recorrido de lo conceptual a su aplicación a la realidad concreta del aula. Los alumnos deben contar con conceptos para utilizarlos funcionalmente ya que cuanto más abstractos son, menos funcionales resultan ser. El formador debe guiar al docente para utilizar y materializar el conocimiento teórico en relación con sus intereses como herramienta para pensar.

### **(6) El papel de la base de orientación de la acción puente entre la mente y la acción**

Es clave en esta investigación la conexión entre mente y acción, así como el papel de la base de orientación de la acción (BOA/OBA en inglés) para la ejecución de las acciones, junto con los procesos de formación de las acciones mentales (Galperin, 1992; ver Arievidch y Haenen, 2005) y de internalización (Vygotski, 2003; Wertsch, 2013; Negueruela-Azarola, 2013b).

Esta visión de la conexión entre la acción y la mente abre una vía para la transformación de las acciones docentes a través del trabajo con la base de orientación de la acción para el desarrollo conceptual del docente. Un concepto solo es operativo cuando al internalizarse ese nuevo modelo mental, por ejemplo, a través del trabajo realizado con un SCOBA, se integra en la base de orientación de la acción existente que, como consecuencia, se enriquece (Esteve, 2018) hasta convertirse en una herramienta de mediación. Ese instrumento simbólico para pensar, que es el concepto, facilita la interpretación de la realidad y conduce a la transformación de las acciones docentes.

### **(7) Dar sentido a los conceptos teóricos y usarlos: pensar con conceptos**

En las intervenciones formativas la teoría debe convertirse en conocimiento conceptual significativo y útil para el docente (Johnson, 1996; Johnson y Arshavskaya, 2011; Negueruela-Azarola *et al.*, 2015). En ese sentido, el formador debe encontrar la forma de presentar los conceptos científicos en relación con la experiencia de los docentes para asignarles un sentido personal y coherente y que se conviertan, así, en herramientas útiles de pensamiento para comprender lo que ocurre en las aulas: «it appears that theory can inform classroom practice only to the extent to which teachers themselves make sense of that theory» (Johnson, 1996, p. 767). La teoría, de esta manera, toma sentido y se convierte en relevante para el docente, tanto para comprender la realidad y para mediar su pensamiento como para actuar con consciencia (Esteve, 2018).

Todos estos autores proponen trabajar con el conocimiento teórico y conceptual como una herramienta de pensamiento para llevar a cabo actividades prácticas y concretas que sean relevantes para los estudiantes partiendo del principio de la funcionalidad de los conceptos. Esto significa que se trabajan los conceptos, no solo de forma verbal a través de presentaciones explícitas, sino que los conceptos se materializan en forma de SCOPA para hacerlos más fácilmente asequibles, para un manejo de los conceptos que sea consciente.

Se trata de un proceso transformativo en el que se asigna un nuevo significado a las experiencias cotidianas a través de los modelos teóricos de la comunidad profesional, lo que lleva al profesional a una transformación de su pensamiento que se refleja en la forma de planificar y de llevar a cabo su enseñanza (Johnson y Arshavskaya, 2011).

Se ha visto como, por un lado, se conceptualizan las experiencias prácticas a través de los conceptos espontáneos (creencias) y de los conceptos científicos y, por otro, que el pensamiento recurre a esos mismos conceptos como herramienta de mediación, para pensar conceptualmente o pensar a través de los conceptos: *think in concepts* (Egan y Gajdamaschko, 2003; Johnson, 2009; Johnson y Golombek, 2015), para actuar con fundamento.

Se da la paradoja de que no se puede conceptualizar algo que no se conoce o que no se ha experimentado, así que solo cabe nombrar y conceptualizar lo conocido y el hecho de nombrarlo es lo que permite «representarlo» mentalmente y «re-conocerlo» posteriormente en la realidad; es decir, tomar consciencia de ello y poder manejarlo de forma explícita.

En la formación, este proceso de conceptualización es el que surge del contacto del conocimiento empírico o intuitivo con los conceptos académicos, en la interacción con profesores más expertos, con los formadores o con la lectura de textos científicos. Esto se logra a través de la interacción significativa, sea esta con compañeros o con más expertos o a través del diálogo con uno mismo (habla social y habla interna, respectivamente; Vygotski, 2012).

Una vez que los docentes han internalizado los conceptos científicos, señala Karpov (2018), el pensamiento se hace mucho más independiente de sus experiencias personales, los docentes se convierten en investigadores y se eleva intelectualmente el nivel de desarrollo conceptual, ya que los conceptos académicos «restructure and raise spontaneous concepts to a higher level» (Vygotski, 1987, p. 220, citado en Karpov, 2018, p. 103).

Los conceptos se convierten en modelos mentales, es decir, en instrumentos del pensamiento que les sirven para analizar situaciones, tomar decisiones y resolver los problemas de su realidad. Por la abstracción que

proporciona esta herramienta, permite distanciarse de los hechos y focalizar en lo realmente relevante: «symbols are abstract tools; that is, they give distance from the immediate context, and enable learners to focus on the essential elements» (Johnson, 2009, p. 22).

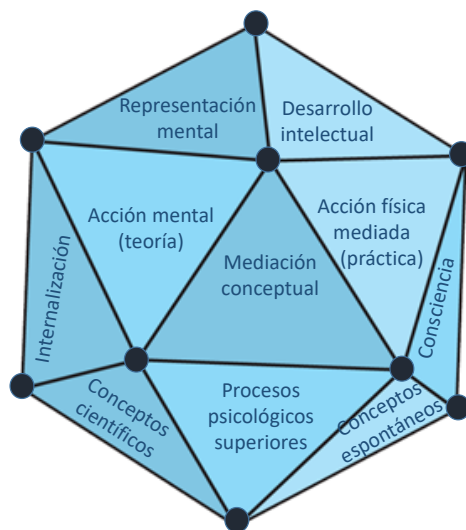
Para cerrar este apartado, cabe señalar que la relación entre la teoría y la práctica es la misma que entre el pensamiento y la acción. De la misma manera que teoría y práctica no se entienden la una sin la otra, el pensamiento (teoría personal) solo tiene sentido en la acción (práctica individual) y constituyen, por lo tanto, una unidad.

En este apartado se ha visto que la TSC puede orientar al formador y al propio docente para establecer una conexión entre la práctica y la teoría y para evolucionar hacia una conceptualización de las experiencias prácticas, la creación de nuevos marcos mentales de pensamiento y hacia el uso de los conceptos para pensar y para actuar.

Teacher's way or knowing that lead to praxis con enrich L2 teacher education precisely because they are generated in and emerge out of teachers' lived experiences, they highlight the interconnectedness of how teachers think about their work, they are deeply connected to the problems of practice, and they are situated in the contexts in which such problems are constructed. They reflect both the processes of teacher learning and the impact of that learning on teachers' classroom practices and students' opportunities for learning. (Johnson, 2006, pp. 242-243)

Se termina este apartado representando en un gráfico poliédrico la interrelación entre los distintos conceptos.

Figura 22. Red conceptual en torno al concepto de acción: relación entre acciones mentales y acciones físicas



Fuente: elaboración propia.

### 3. EL PAPEL DE LAS EMOCIONES PARA EL DESARROLLO PSICOLÓGICO

En la práctica profesional, al igual que en la vida diaria, los docentes se ven confrontados con frecuencia a situaciones en las que sus teorías sobre lo que es enseñar y aprender no coinciden con su práctica docente. En efecto, en ocasiones, los sentimientos, los pensamientos, el conocimiento, el lenguaje y las acciones no están alineados y ponen en evidencia una falta de coherencia que lleva a contradicciones, tensiones o disonancias tanto cognitivas como emocionales.

En el capítulo primero se presentó el concepto de *perezhivanie*, entendido como vivencia o como forma de conceptualizar una experiencia; es el fruto del encuentro entre una situación social y la persona en un momento determinado de su vida.

Algunos autores (Johnson y Worden, 2014; Johnson y Golombek, 2016) señalan la importancia de trabajar con las vivencias de los profesores, entendidas como formas de dar sentido a lo que viven en su práctica profesional en las intervenciones formativas. Así mismo, indican la relevancia de las crisis —emocionales y cognitivas— que se pueden producir en las interacciones con los demás y con uno mismo en el entorno

profesional y formativo por su potencial como motor del individuo para una revisión de las conceptualizaciones. Estas revisiones, entendidas como nuevas interpretaciones o neoformaciones, llevan al individuo a una toma de consciencia, a un desarrollo profesional y a un crecimiento personal. El trabajo con los docentes en torno a las tensiones encontradas en su práctica profesional será clave en los procesos formativos por su potencial para el desarrollo.

### 3.1. *Perezhivanie* en la formación de profesores

En relación con la formación de profesores, Johnson y Golombek (2016) y Johnson y Worden (2014) consideran que es muy relevante para el formador entender la *perezhivanie* de los profesores, es decir, recoger su interpretación subjetiva tanto en relación con las experiencias pasadas como con las presentes, además de las vividas en los procesos formativos, para trabajarlas en el aula de formación.

En efecto, las *perezhivanja*<sup>79</sup> de los profesores reflejan la forma en que han conceptualizado —a través de la dialéctica entre cognición y emoción— lo vivido y experimentado en las distintas situaciones sociales a las que se enfrentan. Trabajar con las *perezhivanja* de los profesores a través de la interacción dialógica (Lantolf y Pavlenko, 1998) es proporcionarles oportunidades de tomar consciencia de sus representaciones mentales sobre los aspectos que se desea trabajar en la formación (García, 2019).

En consecuencia, en la formación resulta clave partir de las experiencias de los formandos, pedirles que expliciten sus *perezhivanja*, hacer aflorar y externalizar sus conceptualizaciones a través de representaciones gráficas, de explicitaciones, de metáforas, de actividades creativas y llevarlos a una toma de consciencia del significado asignado a sus experiencias al contrastarlo con los demás. En ese proceso, pueden emerger contradicciones y tensiones emocognitivas que los lleven a un desarrollo, si se les proporcionan oportunidades de resignificarlas.

En este sentido, Dema (2015) recalca la importancia del trabajo intenso de concienciación a través de la reflexión sobre las nuevas experiencias para revisar los significados asignados.

Las disonancias emocionales y cognitivas, que con frecuencia emergen en los procesos formativos y que son el reflejo de un conflicto o contradicción entre el pensamiento del docente y sus acciones, ocupan un papel clave en el proceso de desarrollo. Es fundamental, en ese sentido, el papel del formador en la identificación

---

<sup>79</sup> El plural de *perezhivanie*.

de las disonancias, en su actuación como mediador y en su apoyo a los docentes para poner en marcha procesos catalizadores que lleven al desarrollo de los docentes (Golombek y Johnson, 2004).

Este tipo de disonancias actúan con frecuencia como detonantes o como fuerzas impulsoras del desarrollo, pero no siempre llevan a una transformación de las conceptualizaciones o a un cambio personal.

Johnson y Worden (2014) recalcan la necesidad de aprovechar las disonancias de los profesores noveles en los cursos de formación para convertirlas en puntos de crecimiento y de desarrollo: «The challenge for teacher educators is to be attuned to critical instances of novice teacher cognitive/emotional dissonance and recognize these as growth points in novice teacher development» (p. 129).

### 3.2. El papel de la crisis en el desarrollo

Para García (2019) resulta relevante introducir la noción de crisis o de contradicción tal como la entiende Vygotski por la importancia que desempeña en el proceso de desarrollo, porque disparan la reconstrucción de una experiencia emocional y cognitiva profunda que no ha sido suficientemente conceptualizada.

Como se ha anticipado, para Vygotski el *desarrollo* es un proceso con contradicciones donde alternan periodos de crecimiento progresivo con periodos de crisis en los que se llevan a cabo procesos cualitativos de reestructuración cognitiva o resignificación: «a contradictory process characterized by longer periods of gradual growth interspersed with short periods of crisis and transition during which qualitative restructuring of mental functions takes place» (Mahn, 2003, p. 123).

Así, según Veresov y Mok (2018), el *desarrollo* se puede conceptualizar como una unidad dialéctica<sup>80</sup> entre una contradicción y una reorganización cualitativa. En este caso, en el desarrollo deben concurrir una contradicción como motor o fuerza impulsora del desarrollo y una conceptualización como resultado de ese movimiento para resolver la contradicción. Es precisamente en ese proceso de resolución de la contradicción, en esa reorganización cualitativa o en la elaboración de una nueva conceptualización, donde reside el desarrollo. Por eso será vital identificar tanto las contradicciones internas del individuo como analizar la estructura y la reorganización de la consciencia durante el proceso de desarrollo si lo que se investiga es el desarrollo de una forma holística.

---

<sup>80</sup> Una unidad dialéctica está formada por dos elementos que en sí son contradictorios, pero cuya síntesis constituye el desarrollo del fenómeno.



Desde el punto de vista dialéctico, según estos autores, solo se considera desarrollo una reorganización cualitativa, como reestructuración del sistema psicológico completo —de la consciencia— y no solo si afecta a alguna de sus partes. En ese sentido, el desarrollo transforma el sistema en sus relaciones interfuncionales, esto es, a la persona en su totalidad. Precisamente, la *perezhivanie* nos permite investigar la consciencia desde una perspectiva más holística.

*Perezhivanie* allows researchers to approach development holistically, to understand consciousness as a system of dynamic interfunctional relations, and to study the interrelations of an individual and their social reality, understood as their social situation of development. (Veresov y Mok, 2018, p. 98)

Algunos autores llegan a conceptualizar la *perezhivanie* como crisis que se caracteriza por una intensidad emocional provocada por incertidumbres y controversias entre la comprensión que existe de un determinado fenómeno en contacto con un nuevo conocimiento (Dema, 2015).

Sin embargo, nos alineamos más con la visión de Vasilyuk (1992), que entiende la *perezhivanie* como «a special activity that allows human beings to transform and reconstruct their psychological world, connecting consciousness and existence in terms of meaning» (p. 31).

Así, en esta investigación se entiende la *perezhivanie* como la unidad holística que permite analizar la dialéctica que se establece entre el individuo —con su personalidad (identidad) y sus contradicciones— y la situación social de desarrollo en la que interactúa.

Este proceso dialéctico da lugar a un desarrollo psicológico que se manifiesta en nuevas conceptualizaciones entendidas como los nuevos significados que le asigna el docente a la experiencia en la resolución de la contradicción inicial, con el proceso de reorganización que supone del sistema psicológico.

Esta nueva conceptualización (reorganización cualitativa) es relevante tanto para la comprensión de las situaciones que se le presenten —por la consciencia que aporta— como para la orientación, mediación y regulación de sus acciones futuras.

En este estudio, se entiende la *perezhivanie* del docente como la forma en que este representa y conceptualiza subjetivamente, de forma mediada por su intelecto y su emoción, las situaciones sociales experimentadas que le interesa al individuo explorar por el motivo que sea.

## 4. LA MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN LAS INTERVENCIONES FORMATIVAS

Como se ha adelantado, el concepto de mediación es central en la TSC y en las investigaciones realizadas por Vygotski (2003, 2012) y por sus seguidores por el papel que desempeña en la emergencia y en la definición de los procesos psicológicos superiores (Wertsch, 2007) y en el desarrollo del control y de la regulación de la mente; pero es que, además, la *mediación* es el proceso que relaciona al individuo con su entorno a través del proceso de internalización. En este sentido, conecta lo social con lo individual (Swain *et al.*, 2015). Dicho de otra manera, la mediación es clave en la relación entre la acción del individuo en la sociedad y el desarrollo de su consciencia (pensamiento), entendido como proceso mental individual socialmente situado.

Mediation also provides the foundation for another of Vygotsky's theoretical goals, namely building a link between social and historical processes, on the one hand, and individuals' mental processes, on the other. It is because humans internalize forms of mediation provided by particular cultural, historical, and institutional forces that their mental functioning is sociohistorically situated. (Wertsch, 2007, p. 178)

Los académicos que han trabajado y discutido el concepto de mediación en relación con la TSC (van der Veer y Valsiner, 1991; Cole, 1996; Karpov y Haywood, 1998; Daniels, 2003; Kozulin, 2003; Lantolf y Thorne, 2006; Lantolf y Poehner, 2014; Wertsch, 2015, 2007) entienden que el comportamiento humano está organizado y controlado por dos formas de mediación (*mediational means*): las herramientas materiales y los artefactos culturales, que son concretos, y los medios simbólicos, como los semióticos. Cabe recordar que, de forma general, las herramientas materiales, como el cincel, se dirigen hacia el cambio o la transformación del entorno, mientras que los instrumentos psicológicos, como puede ser el habla privada, se orientan hacia la modificación de la psicología propia y de la de los demás. De esta forma, todos los productos culturales son creados por los humanos en un momento determinado para dar respuesta a una necesidad sociohistórica y, en consecuencia, toda herramienta, material o psicológica, es siempre situada y siempre es desarrollada en una cultura determinada (Swain *et al.*, 2015).

Aunque Vygotski alude al uso de las herramientas de mediación para el desarrollo cognitivo del niño, esta teoría explica el desarrollo de todos los humanos. Los instrumentos están implicados en el desarrollo cognitivo de todos los individuos en cualquier estado de desarrollo en el que se encuentren y para todos los propósitos. Así, el docente se desarrolla intelectualmente a través de la apropiación e internalización de las herramientas de mediación de la profesión, en interacción con los compañeros, con los formadores y con los investigadores que actúan como mediadores.

Las herramientas de mediación de las que disponen profesores y formadores para la enseñanza y la formación son numerosas. Johnson y Golombek (2016) focalizan en las siguientes: artefactos socioculturales, actividades, conceptos y relaciones sociales (interacción con los otros), que se presentan a continuación.

En este proceso de internalización de los conceptos científicos hasta transformarlos en conceptos verdaderos es clave la mediación humana, tanto de los formadores y mediadores como de los compañeros que actúan también como mediadores.

En este sentido, el papel del otro es fundamental por las oportunidades que proporciona, a través de la mediación, a los (futuros) profesores, al crear zonas de desarrollo potencial (Negueruela-Azarola, 2008a) en las que puedan desarrollar la habilidad de recurrir a los conceptos científicos y pensar a través de los conceptos para explicar situaciones, analizar prácticas o trabajar en casos.

En las intervenciones formativas los formadores o los compañeros más expertos que actúan como mediadores recurren a la mediación dialógica para apoyar y guiar a los (futuros) docentes para apropiarse de los conceptos académicos e internalizarlos hasta convertirlos en verdaderos. Este tipo de mediación supone un apoyo cognitivo mediado a través del diálogo que posibilita el desarrollo conceptual potencial, pensar en conceptos en las actividades prácticas de formación orientadas hacia la acción (Johnson, 2009).

*In fact, the essence of a sociocultural perspective is that engagement in dialogic mediation as a component of a goal-directed practical activity leads to and shapes high-level cognitive development, and since dialogic mediation occurs through language, the nature of language use within the ZDP is critical to shaping opportunities for learning that in turn create the potential for cognitive development. (Johnson, 2009, p. 19)*

#### **4.1. Los artefactos culturales como herramientas de mediación**

El lenguaje es uno de los artefactos culturales más poderosos con los que cuentan los docentes y los formadores en el aula para mediar y transformar el funcionamiento psicológico de los individuos en la realización de actividades extremadamente complejas (Johnson y Golombek, 2016). Esa mediación se realiza, a través del habla social, en interacción con los demás y, a través del habla interna, con uno mismo.

Como se ha señalado, los artefactos culturales pueden ser simbólicos como el lenguaje, pero también concretos como objetos físicos y materializados. Señalan Johnson y Golombek (2016) como el plan de una sesión de enseñanza de un profesor o la estructura planificada de una sesión formativa es una conceptualización o representación material de un plan ideal que el profesor o el formador desean llevar a la acción. Así, el plan es usado como herramienta para organizar y secuenciar las actividades. Entendida así, la herramienta media

la organización de la sesión. La planificación pone en evidencia que el ser humano es el único ser capaz de crear un plan mental y, además, darle una forma material a través del lenguaje oral (discurso o texto oral externalizado) o escrito (texto escrito o tabla con ciertas categorías de análisis) antes de la realización de la acción. «Humans are unique in that they can create a mental plan, symbolically through speaking or writing, of their physical activity before they engage in that activity (Ilyenkov, 1977)» (Johnson y Golombek, 2016, p. 24).

De acuerdo con lo expuesto, el plan de la sesión es tanto ideal como material. El docente no solo cuenta con la capacidad de planificar la acción antes de realizarla y de plasmarla en un plan escrito para prepararla, sino que mediante el uso de esa herramienta de planificación —por ejemplo, un modelo de plantilla en el que se especifican los objetivos, las actividades, los conceptos, los materiales, los tiempos y la interacción— es capaz de prever y de anticipar los problemas que pueden encontrar los participantes en la formación y diseñar propuestas alternativas. Esta es solo una de las herramientas de planificación que median su acción, pero también recurre a otros instrumentos simbólicos como el lenguaje, o materiales como el papel y el bolígrafo, para organizar su actuación, para revisar su propuesta, para anticipar posibles dificultades y realizar ajustes.

La planificación general que hace el formador media su actuación en el aula, pero también las actividades seleccionadas, la secuencia seguida y la estructura de la intervención formativa son, en este sentido, herramientas de mediación para el aprendizaje de los futuros profesores. De esta manera, el formador y el docente median el aprendizaje y el desarrollo de los docentes en formación a través de la selección de actividades que llevan al aula y de la secuenciación de las mismas.

Otra herramienta simbólica muy relevante para la formación y el desarrollo profesional son los conceptos, sean estos espontáneos o científicos. Ambos juegan un papel clave por la relación dialéctica que se establece entre ellos. Por un lado, está el conocimiento espontáneo, experiencial, práctico y perceptual que aporta el individuo y que relaciona de forma significativa con los conceptos académicos que van emergiendo durante las sesiones formativas y, por otro, el conocimiento científico que facilita la observación e identificación de fenómenos en la realidad como se verá en el § 6 del capítulo 2.

La introducción de este tipo de artefactos o instrumentos semióticos (como signos o conceptos) constituye un tipo de mediación simbólica que modifica la actuación y, por lo tanto, la mente. Kozulin (2003) diferencia este tipo de mediación simbólica de la *mediación humana* que focaliza en la participación y en el desarrollo de actividades conjuntas con otros más expertos, donde el individuo puede asumir una mayor responsabilidad en el presente. Presumiblemente, en el futuro podrá realizar ese tipo de actividades sin contar con la ayuda de otros.

En el enfoque centrado en los aspectos simbólicos se trata de buscar respuestas a preguntas como: ¿qué transformaciones se pueden ocasionar en la actuación del docente con la introducción de herramientas simbólicas de mediación? ¿Qué herramientas materiales y conceptuales se puede ofrecer al docente para transformar sus acciones?

Los enfoques centrados en la dimensión humana de la mediación tratan de responder a preguntas del tipo: ¿de qué forma los formadores fomentan la mejora de la actuación del profesor en formación? ¿Cómo puede contribuir el formador/mediador a que se apropien los docentes de nuevas herramientas de mediación?

## 4.2. El papel de la mediación humana en la formación

Como se ha visto las herramientas simbólicas (el lenguaje o los conceptos) constituyen un gran potencial para el desarrollo intelectual, pero solo es a través de la mediación humana como se puede implicar a los demás en el uso de esas herramientas psicológicas que llevan a unas formas más complejas y avanzadas de razonamiento y de resolución de problemas.

Symbolic tools have a rich educational potential, but they remain ineffective if there is no human mediator to facilitate their appropriation by the learner. By the same token, human mediation that does not involve sophisticated symbolic tools would not help the learner to master more complex forms of reasoning and problem solving. (Kozulin, 2003, p. 35)

En consecuencia, la interacción humana funciona como una poderosa y exigente forma de mediación (Johnson y Golombek, 2016, p. 25) y el formador, como mediador, desempeña una función clave en la heterorregulación del futuro profesor hasta el momento en que este se apropia de las herramientas para regular o mediar sus propios procesos psicológicos —cognición y emoción— y sus acciones.

La participación en las actividades sociales del entorno profesional, sean estas en el mismo centro de trabajo o en congresos, cursos de formación y encuentros profesionales, proporcionan oportunidades al docente de apropiarse de herramientas de mediación y de internalizarlas, en interacción con otros.

Para que haya desarrollo debe darse una situación social en la que se encuentran la posibilidad de desarrollo que ofrece el entorno con el interés del individuo para aprovechar las circunstancias para su desarrollo. En una *situación social de desarrollo* convergen, por lo tanto, dos factores que conforman una oportunidad o potencialidad de desarrollo; por una parte, se da una situación, en un momento determinado, con una posibilidad de desarrollo para la persona concreta que participa en ella y, por otra, se dan las fuerzas que motivan a ese individuo para aprovechar esa oportunidad de desarrollo (Veresov y Mok, 2018, p. 91).

En la participación —en la realización conjunta de actividades— emergen las necesidades, las contradicciones y la divergencia en los puntos de vista y, por lo tanto, surgen las oportunidades de profundizar en las ideas propias y ajenas. En efecto, en la realización conjunta de tareas se ponen de manifiesto las creencias, las herramientas y los recursos de los que cada uno dispone para la ejecución de la acción. También es el momento en el que se puede pedir ayuda o apoyarse en el otro para la realización de las actividades para las que no se está preparado, pero que pueden realizarse de forma colaborativa. Las situaciones sociales de desarrollo, por lo tanto, favorecen una toma de consciencia de lo que uno es capaz de realizar por sí solo y de la ayuda que necesita para la realización de la tarea propuesta. Es también ese espacio en el que uno se apropia de las herramientas a las que recurren los demás, de recurrir a los conceptos para hacerse entender, pero también de revisarlos con los demás, de profundizar en aspectos concretos y de desarrollar nuevas visiones.

Johnson y Golombek (2016) señalan que la agencia humana (*human agency*) juega un papel determinante por el grado de implicación del individuo en la situación social de desarrollo para un mayor aprovechamiento: «This suggests that human agency plays an important role in determining what is internalized and how this process of internalization shapes new understandings and new ways of engaging in activities» (pp. 18-19).

Vygotski propone el término de *zona de desarrollo próximo*, como se ha presentado en los § 4.2 y 4.3 del capítulo 1, para referirse a este espacio metafórico que se crea en interacción con el otro y en el que una persona puede realizar una actividad con la mediación —la ayuda o la cooperación— del otro o de los otros que le proporcionan una guía u orientación para llegar más allá de lo que podría alcanzar sin apoyo por su nivel de desarrollo real. De esta forma, los conceptos de zona de desarrollo próximo y de mediación están estrechamente relacionados puesto que la cognición individual se origina a través de la consciencia social colectiva en la implicación en la actividad social realizada conjuntamente (Lantolf y Thorne, 2006).

Ese espacio de mediación y de desarrollo se puede crear entre compañeros de trabajo, en un curso de formación, con los compañeros, sean estos más experto o no (Donato 1994), o con un formador.

Por el contrario, autores como Negueruela-Azarola (2008a) prefieren referirse a este espacio de mediación creado como zona de desarrollo potencial (ZDPo) por las potencialidades de desarrollo que ofrecen ese tipo de actividades, y no tanto próximo como lo siguiente que se va a lograr, visto desde la perspectiva de la adquisición. En consecuencia, será clave para el formador identificar la ZDPo como un espacio multidimensional, dinámico y de crecimiento potencial para recurrir a formas de mediación que sean estratégicas, flexibles y contingentes en lugar de fijas y preestablecidas (Johnson y Golombek, 2016).

En este espacio, señalan Johnson y Golombek (2016), el formador (y el docente) puede realizar un seguimiento del desarrollo psicológico observando la forma en que se lleva a cabo la mediación: «We can trace

teacher cognitive development by examining how mediation develops, capture by the Vygotskian concept of the zone of proximal development (ZPD)» (p. 19). Con esta misma idea, Lantolf (2000) señala que es un espacio para observar y comprender cómo los individuos se apropian de las formas de mediación y las internalizan: «a metaphor for observing and understanding how mediational means are appropriated and internalized» (p. 17), por lo que será clave en la investigación crear zonas de mediación con potencial de desarrollo en las intervenciones formativas para poder realizar un seguimiento de las transformaciones del docente si las hubiera.

Partiendo del concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo, Mercer (2001) propone otro concepto que enfatiza la sintonía, tanto cognitiva como emocional, que se mantiene entre profesor y alumno durante la transformación de los conocimientos y de las comprensiones en la interacción dialógica para la realización de las actividades. Se trata del concepto de *zona de desarrollo intermental*. Con este concepto focaliza en una visión más dialógica, negociada y emergente del desarrollo psicológico a través del diálogo colaborativo en la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje (*obuchenie*) realizadas de manera conjunta (Mercer, 2000). Este concepto está muy relacionado con el de interpensamiento que presentamos en el § 1.1 del capítulo 2.

### 4.3. La formación como mediación dialógica y estratégica

Desde los principios de la TSC se entiende que la formación, al igual que la enseñanza, es una actividad colaborativa que está en proceso y que depende del objetivo, del producto y de los participantes que se estén desarrollando en el proceso. El formador proporciona a los docentes oportunidades de usar nuevas herramientas tanto materiales como psicológicas, para actuar de forma mediada. Durante el proceso, el formador facilita el apoyo y la información relevantes, en respuesta a las necesidades que van surgiendo a lo largo del proceso, para alcanzar la meta de la actividad. Las ayudas que proporciona el formador, de forma contingente, varían y se adaptan para responder ajustándose a las demandas de los docentes que participan en la formación —sus necesidades, sus intereses, sus objetivos— así como a su nivel de desarrollo real (Johnson, 2009).

Johnson (2009) y Johnson y Golombek (2016) se refieren a este tipo de interacción como mediación dialógica que recoge tanto las contribuciones y aportaciones de recursos realizadas entre profesores como la asistencia o el apoyo de los colaboradores expertos y del formador. En otras palabras, se entiende, en este caso, la *mediación dialógica* como la interacción que se da entre participantes o por parte del formador para apoyar y contribuir al desarrollo de una tarea, de una actividad o de un producto orientado a la consecución de un objetivo de formación, en este caso. «Dialogic mediation is the primary means by which learners are assisted

as they appropriate relevant linguistic and cultural resources and are guided as they use and transform those resources to accomplish certain goals» (Johnson, 2009, p. 63).

Es crucial, por ello, en la mediación dialógica, el carácter y la calidad de la asistencia proporcionada por los formadores, los docentes y los objetos en el entorno de aprendizaje, puesto que esta interacción tiene el potencial de crear oportunidades de desarrollo. Estas oportunidades emergen en la realización de actividades específicas por parte de los docentes en las que usan los recursos disponibles para su realización. Si se conceptualiza la formación como mediación dialógica, el carácter y la calidad de la interacción son clave para la construcción social de significados y el desarrollo cognitivo de los docentes (Johnson, 2009).

Para Johnson (2009) y Johnson y Golombek (2016), la enseñanza vista como mediación dialógica parte de las aportaciones de los participantes, de sus experiencias, de sus conceptos espontáneos y de sus descubrimientos, además de las contribuciones de los más expertos o de los formadores. El formador asiste a los profesores según van surgiendo las necesidades, proporcionando las herramientas o los conceptos necesarios para la realización de la tarea y facilitando orientación para cumplir la actividad propuesta y alcanzar la meta deseada. Vista así, la formación, como actividad colaborativa, es contingente según se va llevando a cabo la actividad. En ese proceso, en el que se apropian de las herramientas proporcionadas por el formador, sean estas materiales o conceptuales, el proceso de enseñanza y aprendizaje va más allá de un simple aprendizaje al impulsar y potenciar el desarrollo intelectual.

Both information and guidance need to be provided in a way that is immediately responsive and proportionate to the learner's varying needs. In this sense, the assisting teacher provides strategic mediation (Wertsch, 1985) since assistance is targeted in such a way to enable learners to develop an overall orientation toward the task or concept while at the same time beginning to appropriate the assisting teacher's understanding of that task or concept. Under such conditions, instruction (teaching/learning) has the potential to push development because it allows the individual to learn to use new psychological tools in the very activities from which these tools have emerged and are being use. (Johnson y Golombek, 2016, p. 63)

Esta forma de asistencia proporcionada por el formador es una mediación estratégica (Wertsch, 1995) que, además de facilitar la apropiación de las herramientas o de los conceptos durante la realización de la propia actividad, transforma la estructura mental del docente.

La *mediación estratégica* (Wertsch, 1995), entendida como una asistencia cognitiva en respuesta a las necesidades que surgen en el momento de la realización de la tarea, va de una mediación implícita a una explícita y está más centrada en el proceso de transformación emocional y cognitiva que en el resultado de la acción. Para potenciar el desarrollo psicológico, la mediación debe ser mínimamente intrusiva y debe facilitar que el



alumno tenga oportunidades de participar y de controlar el proceso. Para demostrar su grado de control puede ser suficiente con pedirle un ejemplo de cómo realizar la tarea. El formador debe regular la cantidad de asistencia que proporciona a lo largo del proceso ya que un exceso de asistencia lleva a un decrecimiento de la agencia del alumno, mientras que una ausencia de asistencia incrementa el grado de frustración (Wertsch, 2013; Johnson y Golombek, 2016, p. 30). Según Wertsch (1985, citado en Johnson y Golombek, 2011): «strategic mediation represents cognitive assistance that moves from implicit to explicit, is responsive to immediate need, and is concerned more with cognitive transformation than behavioral performance» (p. 173).

Este tipo de mediación se caracteriza por: (a) proporcionar orientación al docente, primero de forma más implícita y si es necesario, de forma más explícita; (b) ser contingente y adaptarse a las necesidades inmediatas; (c) estar relacionada con la transformación cognitiva más que con la actuación docente y, por ello, estar enfocada en la revisión de la orientación tanto del contenido de la formación como de la forma pedagógica; y, por último, (d) estar orientada hacia la actuación experta y hacia una comprensión de la acción (Johnson y Golombek, 2011, p. 173).

Wertsch's (1985) notion of *strategic mediation* suggests that the kinds of support that teachers give to learners must be efficient, targeted, and goal-oriented so that learners develop an overall orientation toward the task or concept while at the same time beginning to appropriate an expert's understanding of it. (Johnson y Golombek, 2016, p. 20)

Como se ha adelantado, el concepto de zona de desarrollo próximo está muy relacionado con la mediación, en general, pero muy especialmente con la mediación dialógica y también con la noción de *intersubjetividad*. Esta noción se refiere a los aspectos compartidos por los interlocutores sobre la definición de la situación en la que están trabajando (Wertsch, 2012).

Se ha aludido a un tipo de mediación que puede ser más o menos explícita a la que puede recurrir el formador. Cabe detenerse a ver lo que aporta cada una de ellas.

#### 4.4. Mediación implícita, explícita y *responsiva*

Según Wertsch (2007, p. 185), la *mediación explícita* está relacionada con la enseñanza y, por ello, es aplicable a la formación. Es el proceso por el que un profesor (un formador, en nuestro caso) introduce intencional y abiertamente un signo —significado o concepto— para hacerlo visible en la actividad que se está desarrollando. Lo introduce el formador con la intención de orientar hacia una reorganización o para reconducir de alguna forma la actividad que se está llevando a cabo.

Este tipo de mediación está muy relacionada con la enseñanza conceptual y con la doble estimulación. Se da con frecuencia en el método funcional de la estimulación dual o doble estimulación de Vygotski (2003, 2012), en el que el formador introduce de forma voluntaria un estímulo artificial —un signo— durante el desarrollo de una actividad para estimular el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y para facilitar la reorganización de los procesos intelectuales.

Por el contrario, la mediación implícita, que no es introducida de forma intencionada en las actividades en desarrollo (Wertsch, 2007, p. 189), se realiza a través del lenguaje. Es parte de la comunicación conectada con la actividad y está centrada en los significados. Implica y supone el uso del habla social y del habla interna que median los procesos psicológicos. La *mediación implícita* forma parte de la comunicación y es una mediación menos obvia y no es desarrollada con un propósito organizado previamente ni dirigido hacia una meta; es decir, que no está planificada, pero surge en la interacción dialógica.

La *mediación responsiva*<sup>81</sup> es un concepto desarrollado por Johnson y Golombek (2016) que da cuenta de la mediación como respuesta a una necesidad, ya que enfatiza el carácter y la naturaleza contingente de la mediación en las intervenciones dialógicas del formador.

La mediación es *responsiva*, en la medida en que no está establecida ni se puede predecir de antemano, y depende de la habilidad del formador/mediador para identificar y reconocer las necesidades emergentes de los aprendientes y para utilizar sus respuestas o sus peticiones de apoyo adicional para la realización de la tarea o actividad.

The quality and character of mediation must be negotiated, cannot be predicted beforehand, and is dependent on the ability to recognize and target teachers' emergent needs as well as utilize their responses to mediation and/or requests form additional support.

The challenges for teacher educators are to recognize the upper limits of teachers' potential (ZPD) and be strategic in the sort of assistance given, while also recognizing and being responsive to teachers' responses. (Johnson y Golombek, 2016, p. 34)

---

<sup>81</sup> Curiosamente, la traducción *responsivo* que podría parecer un calco del inglés aparece recogida en el Diccionario de la RAE como: «1. adj. Perteneciente o relativo a la respuesta». En este caso, se trata de una mediación que se adapta a la forma en que responde el formando, por lo que entendemos que se podría traducir en castellano como mediación responsiva. En inglés, el término *responsive* tiene un componente de atención y de sensibilidad hacia la intervención del otro, por lo que podría traducirse también como una mediación atenta, plena o sensible.

Se entendería *la mediación responsiva* como aquella que proporciona una respuesta en forma de asistencia reaccionando ante la necesidad o la petición de alguien y estando atento a su respuesta. En este sentido, es clave utilizar las respuestas de los participantes para identificar, en la interacción con ellos, el nivel de desarrollo del que parten, y valorar su nivel de desarrollo potencial, para proporcionar una asistencia ajustada a sus necesidades.

Con la presentación de estas formas de mediación se pone en evidencia el papel central de la mediación en las intervenciones formativas.

A continuación, en relación con la mediación, se aborda el papel de la interacción que se crea entre docentes y formador, entre los propios docentes, así como del propio docente consigo mismo.

## 5. EL PAPEL DE LA INTERACCIÓN PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO DEL DOCENTE: VERBALIZACIÓN, *LANGUAGING* Y NARRACIÓN

La interacción según la TSC es el origen del desarrollo humano (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015, p. 234). A través de la interacción el ser humano se apropia del lenguaje, del conocimiento y de la cultura. Sin embargo, no toda la interacción humana lleva a la transformación conceptual. Para ello, se necesita una implicación consciente (*mindfull engagement*) (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015, p. 234). En este sentido, la implicación consciente del individuo es un paso crítico para el desarrollo humano.

En el proceso dinámico de la *interacción*, las ideas verbalizadas por el otro se conceptualizan (se representan mentalmente) y las ideas propias verbalizadas son conceptualizadas por el otro siempre que se den unas condiciones de escucha activa y de implicación personal en la interacción. Así, es en este proceso en el que se crean nuevas conceptualizaciones (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015), tanto para el que verbaliza sus ideas como para el que escucha las ideas del otro, ya que se crea una nueva imagen, una nueva interpretación de lo expresado en el momento en que se materializa el pensamiento propio mediado con el lenguaje.

### 5.1. De la interacción a la intraacción para una transformación conceptual

Como se ha visto, no todas las interacciones llevan a un desarrollo intelectual (por ejemplo, las transacciones no lo hacen). La interacción está asociada con un desarrollo si el intercambio de ideas promueve nuevas comprensiones y, para ello, debe haber una participación e implicación conceptual consciente (*mindful conceptual engagement*), paso crítico para la internalización (Negueruela-Azarola, 2013b). Ciertos tipos de «inter-

acción» —en su origen acción realizada con el otro— en la clase promueven la intraacción<sup>82</sup> que lleva al desarrollo de nuevos conceptos y a la internalización de nuevas visiones. Una vez internalizadas se usan como herramienta de pensamiento y para una nueva orientación de la acción.

Certain types of interaction in the classroom promote intra-action: the development of new concepts, and the internalization of ideas as concrete tools for orientation in practical activities (Vygotsky, 1986; Galperin, 1992). (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015, p. 23)

Esta implicación conceptual del individuo va de la mano de un deseo consciente y agentivo de explorar nuevos significados, de indagar y de explorar, y lleva a una interacción de calidad con una manipulación conceptual.

En el proceso de interacción, en ese ir y venir de las ideas de uno de los individuos a otro, se establece una dialéctica entre la interacción social y la intraacción personal (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015): «The dialectical connection between social interaction and personal intra-action is fluid and reciprocal. Interaction leads to intra-action and vice-versa. Furthermore, any social interaction is personal and personal intra-action is social» (p. 233).

En efecto, ambas —la interacción y la intraacción— son tanto sociales como personales. La interacción, aunque sea social, siempre refleja a la persona que participa; y la intraacción, aunque es de la esfera personal, siempre es social por el origen de lo expresado.

Se considera que las interacciones son de calidad cuando los individuos participan en los intercambios comunicativos y lo hacen expresando y revisando las ideas, propias y ajenas, con una implicación consciente que conlleva una manipulación conceptual. Es decir, que cualquier tipo de interacción no lleva necesariamente a la generación de nuevas representaciones ni al desarrollo de nuevas herramientas de pensamiento a través del proceso de intraacción. Para que haya desarrollo conceptual, es necesario que las interacciones sean significativas. «Significant interactions that actually help students learn and develop new thinking tools and new [communicative] resources require considerable pedagogical investment from the teaching perspective» (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015, p. 235).

---

<sup>82</sup> En el artículo citado, estos autores se refieren al aprendizaje y al desarrollo de una lengua extranjera o segunda, pero lo investigado es válido también para el aprendizaje y el desarrollo de los docentes. De la misma forma que los alumnos manejan conceptos para orientar su actuación, en este caso comunicarse, los profesores manejan conceptos para actuar; es decir, tomar decisiones para planificar las clases; mediar y actuar en el aula; y evaluar.

Como indican estos autores, proponer situaciones de interacción en el aprendizaje que resulten significativas para los aprendientes, sean estos alumnos o profesores, es uno de los grandes retos de la enseñanza y de la formación.

Negueruela-Azarola *et al.* (2015, p. 235) acuñan el concepto de intraacción entendido como un proceso dinámico a través del cual el aprendiente representa ideas verbalizándolas para participar en intercambios comunicativos, es decir, para usarlas en su comunicación como alumnos de L2<sup>83</sup>. Aunque lo haga para los demás también lo está haciendo para sí mismo, así que el proceso es a la vez interno y externo. «Intra-action is a dynamic process where learners represent ideas to the self and others through verbalizing» (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015, p. 235).

La intraacción, como proceso que lleva a la internalización y a la transformación de las formas de ver la realidad, requiere una percepción consciente (*conscious awareness*) y una *implicación conceptual consciente (mindful conceptual engagement)* (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015). Para la formación, esto conlleva la necesidad de poner la atención en los conceptos como herramientas de pensamiento, para comprender, pero también para orientar la actuación y para poder explicarla.

This transformation [new ways of seeing the world through a new language] requires conscious awareness from the learner, or mindful conceptual engagement, that is, conscious focus on categories of meaning (concepts) to explain, understand, and orient performance. (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015, p. 235)

Como ya se ha visto, en el hombre media su relación con el mundo a través del lenguaje que usa en interacción con los demás y con él mismo. El lenguaje no solo es una herramienta de comunicación, sino que también lo es de mediación para el pensamiento y para el desarrollo psicológico.

La lengua, además de para comunicar, sirve para reflexionar sobre las acciones realizadas, lo que facilita la toma de consciencia, para pensar conceptualmente y conceptualizar, para ejercer un control sobre las acciones —planificar, revisar y ajustar—; pero también cumple funciones de regulación y de control de las funciones psicológicas superiores (por ejemplo, en la resolución de problemas, para la memoria selectiva, la atención voluntaria, la planificación o el pensamiento lógico).

---

<sup>83</sup> Estos autores se refieren a la enseñanza de L2. En la formación sería para planificar, enseñar y evaluar, en lugar de para comunicar.

Como indica García (2012), el hecho de que Vygotski ponga de manifiesto que el pensamiento y el lenguaje son dos procesos que evolucionan independientemente, pero que están interrelacionados entre ellos dialécticamente, conlleva una serie de consecuencias en relación con el uso de la lengua en la verbalización en relación con el pensamiento verbal y conceptual.

## 5.2. La relevancia de la verbalización y del *languaging* para el desarrollo docente

Por *verbalización* se entiende todas las actividades de mediación realizadas a través del lenguaje tanto oral como escrito, en colaboración con otros, o con uno mismo, en un trabajo individual, para la resolución de tareas de cierta exigencia cognitiva que promueven un desarrollo psicológico —emocional o cognitivo—.

*Languaging* es el término usado por Swain y sus colegas (Swain, 2006; Swain y Lapkin, 2011; Swain *et al.*, 2016) para referirse al proceso de verbalización que funciona como mediación en la resolución de problemas complejos. «*Languaging* es el proceso de dar significado y forma al conocimiento y a las experiencias a través del lenguaje»<sup>84</sup> (Swain, 2006, p. 98). A través del uso de la actividad de verbalizar, se conectan el habla y el pensamiento (García, 2012). En esta conexión bidireccional se desarrolla la toma de consciencia de las ideas, de las creencias, se activan los conocimientos implícitos y las experiencias vividas, los sentimientos, las generalizaciones, las abstracciones y los conceptos. A través del habla social conectada con el habla interna se explicitan y terminan de concretarse y de materializarse las ideas.

El pensamiento se despliega en el habla social para los demás y en el habla interna para uno mismo, y al elaborar y completar las ideas, se desarrollan los significados, se da sentido a las experiencias vividas, a las interpretaciones, a las experiencias, y la realidad subjetiva toma forma.

Apoyándose en las ideas de Vygotski (2003, 2012) de que una de las herramientas de mediación más importantes para el desarrollo de la cognición humana —de los procesos mentales superiores— es el lenguaje y de su estrecha relación con el pensamiento, Swain (2009) acuña un término en inglés, *languaging*, para definir el proceso de asignar significados y dar forma al conocimiento y a la experiencia a través del lenguaje aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras. Con el *languaging* se organiza y controla el pensamiento, por lo que los procesos mentales resultan mediados durante la actividad en tareas cognitivamente complejas (Swain *et al.*, 2015, p. 149).

Prefiere recurrir al término *languaging* frente a verbalización porque el primero se refiere tanto a la expresión oral como a la escrita, y el término verbalización se asocia principalmente con el discurso oral. A través de

---

<sup>84</sup> La traducción es propia.

ambas formas de expresión, tanto escrita como oral, los alumnos dan forma y negocian los significados con los demás y con ellos mismos y se hace visible el discurso interno del alumno, puesto que se establece una relación dialéctica entre las capacidades de pensar y de hablar: «the capacity for thinking is linked to our capacity for languaging —the two are united in a dialectical relationship—» (Swain, 2009, p. 95).

El *languaging* es una forma de externalización o explicitación del pensamiento y de las ideas que se completan a través de la producción oral o escrita. En este proceso mediado por el lenguaje, el pensamiento (el habla interna) se externaliza emergiendo en forma de artefacto cultural (texto) para transformarse nuevamente en pensamiento para otros. Swain *et al.* (2015) puntualizan que todo lo que se escribe y se dice no se entiende como *languaging*<sup>85</sup>. Para que haya *languaging* es necesario que la lengua se use como herramienta psicológica de mediación del pensamiento, lo que puede hacerse tanto a través del discurso social, con otro, como con el discurso privado, con uno mismo.

El concepto de *languaging* va más allá de la idea clásica de verbalización que se entiende como externalización verbal del pensamiento, porque no solo tiene en cuenta la función comunicativa de la lengua —como herramienta interpersonal—, sino también la función psicológica —como herramienta intrapersonal—<sup>86</sup>.

La verbalización o la actividad de *languaging* suponen actuar en un nivel verbal de acuerdo con los tres niveles de acción que diferencia Galperin (Arievitch y Haenen, 2005) para la formación de las acciones mentales<sup>87</sup>.

Así, en este trabajo se considera que la *verbalización* es un proceso dialógico entre el habla social y el habla interna en términos vygotkianos. La verbalización es una externalización del pensamiento y a la vez una manera de darle forma a través del lenguaje. Coincidimos, por lo tanto, en el uso de verbalización como lo entiende Negueruela-Azarola (2003), como una herramienta semiótica de internalización y de conceptualización que media el pensamiento. Se concibe como una herramienta de aprendizaje y de investigación puesto que además de cumplir la función de internalización supone una ayuda didáctica, y a la vez es el resultado de su aprendizaje, una fuente de información para el formador y una evidencia para el investigador.

---

<sup>85</sup> Este sería el caso cuando en una clase de idiomas los alumnos producen frases orales o escritas centradas en la forma y no en el significado con el objetivo de practicar.

<sup>86</sup> En español cuesta encontrar un término que recoja esta idea de Swain, así que se usará el término *verbalización* con la idea de *languaging*.

<sup>87</sup> Cabe recordar qué diferencia la manipulación en un nivel material, en un nivel verbal y en un nivel mental, que se corresponde con la internalización de las acciones.

### 5.3. El poder transformador de las actividades narrativas (Golombek y Johnson, 2017)

En esta misma línea, Golombek y Johnson (2004, 2017; Johnson y Golombek, 2011) señalan el poder transformador de la participación en actividades de indagación realizadas a través de la narración para los cursos de formación. Entienden el acto de narrar como herramienta de mediación para que el futuro docente analice, interprete y comprenda lo que está relatando.

The act of narrating, as a cultural activity, influences how one comes to understand what one is narrating about. The telling or retelling (either oral or written) of an experience entails a complex combination of description, explanation, analysis, interpretation, and construal of one's private reality as it is brought into the public sphere. (Johnson y Golombek, 2011b, p. 490).

Estas autoras señalan tres funciones interrelacionadas y que se solapan inexorablemente de la narración: la externalización, la verbalización y el análisis sistemático (*systematic examination*).

La narración en su función de externalización permite a los profesores expresar sus comprensiones y sus sentimientos, dando voz a su pasado, a su presente y sus experiencias futuras imaginadas. En su externalización, la narrativa fomenta procesos como la introspección, la explicación y la asignación de significados y, además, de forma simultánea, abre sus sentimientos y sus pensamientos a la influencia social. Con ello, los profesores desarrollan su consciencia de lo que están experimentando, pensando y sintiendo. Esto supone el primer paso de su desarrollo cognitivo<sup>88</sup> e implica una sensibilización a lo que puede necesitar cambiar, si bien esta autoconsciencia puede estar o no conectada con un cambio en la actividad de enseñar *de facto*.

En cuanto a la función de verbalización, estas autoras señalan el apoyo que proporciona la narración para la internalización de los conceptos académicos a los que se exponen los futuros profesores en los programas formativos. En efecto, les permite recurrir y apropiarse de los nuevos conceptos y usarlos de forma sistemática y deliberada funcionalmente como herramienta de pensamiento para un mayor desarrollo cognitivo y para actuar con mayor fundamento.

[Academic concepts] have the potential to function as psychological tools, which enable teachers to have greater awareness and control over their cognitive processes, and in turn, enable them to engage in more informed ways of teaching in varied instructional contexts and circumstances. (Johnson y Golombek, 2011b, p. 493)

---

<sup>88</sup> Estas autoras desarrollan su trabajo como formadoras de profesores en formación inicial.



En la verbalización de los conceptos científicos, al recurrir a ellos en las actividades narrativas, estos se convierten en potentes herramientas de mediación fundamentales para pensar en conceptos (Karpov, 2014). En el momento en que dan sentido a sus experiencias a través de los conceptos empiezan a funcionar como herramienta de regulación de su pensamiento y de su acción docente.

En cuanto a la tercera función señalada, el análisis sistemático, pone de relieve su relevancia como herramienta de indagación. Según el objeto de la narrativa en el que se ponga el foco proporcionará diferentes aprendizajes y desarrollos como la construcción de la identidad o la revisión de las acciones del profesor.

Además de las tres funciones señaladas por Johnson y Golombek (2011b): de externalización, verbalización y análisis sistemático (*systematic examination*), cabe añadir la función de toma de conciencia que aflora en la propia verbalización. La materialización (en soporte audio o escrito) permite realizar una revisión *a posteriori*, un seguimiento del desarrollo por el propio docente o una mediación por parte de los compañeros o del formador, tutor, mentor o mediador. Además, señalan Johnson y Golombek (2011b) el papel clave que juega el formador mediando este proceso de internalización de las herramientas conceptuales.

## 6. PROCESOS DE CONCEPTUALIZACIÓN Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CONCEPTUAL DEL DOCENTE

En este apartado, centrado en el proceso de conceptualización, se relaciona la capacidad del individuo de internalizar las acciones externas y convertirlas en internas para poder operar con ellas. La calidad de las acciones depende del nivel de desarrollo conceptual, de la calidad de los conceptos; es decir, de la capacidad del individuo para manejar los conceptos funcionalmente para actuar en la práctica profesional.

La relevancia del proceso de conceptualización estriba en su relación con la calidad de las acciones.

## 6.1. Conceptualización y desarrollo del pensamiento conceptual

Son varios los autores (Galperin, 1992; Talizina, 2000; Negueruela-Azarola, 2003)<sup>89</sup> que realizan una aplicación pedagógica del proceso psicológico de internalización (conceptualización).

A continuación, se resumen siguiendo a Wertsch (2013) los estadios clave que recogen estos autores en el proceso de internalización: «(1) convertir una acción externa en lo más explícita posible; (2) transferir su representación al discurso audible, primero en el plano interpsicológico y luego en el intrapsicológico; (3) transferirlo al discurso interno» (p. 83).

El proceso de conceptualización, desde la visión de la psicología sociocultural, es central para el desarrollo conceptual y la transformación personal. Por este motivo, en el capítulo III se presentarán modelos pedagógicos y formativos centrados en procesos de mediación orientados al desarrollo conceptual.

Negueruela-Azarola (2003) fue el primero en ver el desarrollo de las segundas lenguas como un proceso de conceptualización en el sentido vygotskiano y lo llevó a la enseñanza de lenguas a través de la *enseñanza basada en conceptos* (EBC)<sup>90</sup> fundamentada en los trabajos de Galperin (1992), con la *instrucción teórico-sistémica* que numerosos estudios avalan (Talizina, 1981; Kozulin, 1984, 1990, 1998; Haenen, 1996; Arievitich y Stetsenko, 2000; Stetsenko y Arievitich, 2002; Schmittau, 2003; citados en Karpov, 2018, p. 109).

Negueruela-Azarola *et al.* (2015), en su aplicación a las lenguas segundas y extranjeras, entienden la *conceptualización* como «the internalization of meanings with functional significance in communicative activity» (p. 233); es decir, que la entienden como comprensión significativa y apropiación de los conceptos como herramientas de pensamiento, que orienta a los hablantes de lenguas extranjeras en la comunicación para la selección de las formas que mejor se ajusten a sus intenciones comunicativas.

The goal of a conceptually-based pedagogy is promoting internalization. Internalization is the process of appropriating and transforming psychological tools in communicative activity (Negueruela-Azarola, 2013b). (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015, p. 233)

---

<sup>89</sup> Negueruela-Azarola (2003) lo aplica tanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras como a la formación de profesores.

<sup>90</sup> La traducción es propia y se ha hecho teniendo en cuenta que lo que inicialmente se ha denominado *Concept-based Instruction*, más conocido como C-BI (Negueruela-Azarola, 2003), recientemente se ha denominado *Concept-based Teaching* (CBT) por Swain *et al.* (2015) y Negueruela-Azarola *et al.* (2015).

La pedagogía basada en la conceptualización se centra en la *internalización*, que es el proceso de apropiación y de transformación de las herramientas conceptuales o psicológicas con el fin de usarlas como herramienta de orientación para la realización de las acciones, como ya se adelantó.

En su aplicación a la formación o al desarrollo del docente, la *conceptualización* se entiende como la internalización de significados conceptuales con un sentido funcional para la realización de las acciones profesionales, para el uso como herramienta mental para la toma de decisiones en las actividades de enseñanza y de evaluación.

La calidad de los conceptos que manejan los individuos en su día a día, sean estos alumnos o profesores, para enfrentarse a las actividades comunicativas o a las acciones profesionales respectivamente, da cuenta del estadio de desarrollo conceptual en el que se encuentran. Su nivel de consciencia de los elementos que intervienen en las situaciones, su capacidad para recurrir a los conceptos académicos para argumentar y explicitar los motivos por los que han optado por una actuación o por otra, reflejan su nivel de desarrollo cognitivo.

En el caso de los docentes, se observan grandes diferencias en el desarrollo conceptual entre los profesores experimentados y expertos. Un profesor experimentado, que cuenta con muchos años de experiencia, se orienta en su actuación a través de los conceptos espontáneos que constituyen un conocimiento tácito, no explicitado, inconsciente basado en su percepción y en sus experiencias profesionales; mientras que, por el contrario, un docente experto cuenta con unas herramientas conceptuales de pensamiento que le facilitan una mejor interpretación de la situación y una toma de decisiones más ajustada, regulada y fundamentada; es decir, en definitiva, de mayor calidad.

En cuanto al conocimiento conceptual, el nivel de desarrollo de un concepto científico o académico puede variar. El conocimiento teórico puede quedarse en un puro verbalismo (Vygotski, 2012), lo que supone el conocimiento de una aproximación al significado conceptual —entendido como noción—. En ese caso, el uso del concepto está vacío y desprovisto de conexión con la realidad. Como indica Leontiev (1959, citado en Karpov, 2018), no basta con apropiarse de la herramienta, sino que ha de conocerse el procedimiento para usarla.

En el extremo opuesto al verbalismo, y en relación con la aplicación del concepto, se sitúa el nivel de dominio que lleva a una comprensión en profundidad del concepto, que permite establecer relaciones con otros conceptos asociados, y al que se puede recurrir en un contexto concreto para la realización de acciones profesionales. Esto revela un nivel de reflexión conceptual consciente. Este dominio del concepto proporciona al profesor —que lo usa como herramienta simbólica y psicológica— una coherencia consciente entre las ideas sentidas y expresadas, y las acciones docentes del aula, planificadas, ejecutadas y revisadas.

Grossman *et al.* (1999, pp. 16–18) proponen diferenciar distintos grados de apropiación de los conceptos:

- (1) Ausencia de apropiación (*lack of appropriation*). El concepto es excesivamente difícil y está fuera de sus marcos de referencia o el individuo está en el punto de desarrollo en el que no necesita esa herramienta.
- (2) Apropiación de la etiqueta (*appropriating a label*). En este grado el individuo conoce el nombre de la herramienta, pero no sus características distintivas.
- (3) Apropiación de las características superficiales (*appropriating surface features*). En este nivel el individuo conoce algunos de sus rasgos, pero le faltan otros para contar con una visión conceptual completa.
- (4) Apropiación de los conceptos subyacentes (*appropriating conceptual underpinnings*). En esta fase el individuo conoce la fundamentación teórica que justifica la aplicación de la herramienta, pero le falta la aplicación pedagógica. También podría conocer los fundamentos teóricos, pero no conocer la etiqueta del concepto.
- (5) Dominio (*achieving mastery*). Por último, en el mayor grado de control del concepto, la persona conoce la fundamentación teórica, lo que le permite aplicarlo a diferentes contextos y solucionar nuevos problemas.

En cuanto al dominio en el uso de los conceptos, Karpov (2003, p. 70) ahonda en la idea de funcionalidad del concepto en una doble dimensión: procedimental y aplicada, además de verbal y semántica. Para él, un *concepto verdadero* es aquel que además de ser teórico cuenta con una funcionalidad práctica. Así, por un lado, un concepto científico sin aplicación no reviste utilidad para la mente y, por otro, un conocimiento procedimental sin un pensamiento lógico basado en conceptos científicos no es transferible a otras situaciones o circunstancias y, como consecuencia, carece de operatividad. Para este investigador, por lo tanto, un *concepto verdadero* es aquel que con su funcionalidad teórica y práctica permite, por una parte, entender la realidad y, por otra, orientar las acciones del individuo.

Para que un concepto se convierta en una herramienta para el pensamiento debe adquirir funcionalidad teórica y práctica. Dicho de otra manera, el concepto como idea aplicable nos debe servir para entender cómo explicar y orientar nuestra actividad comunicativa<sup>91</sup> práctica. Esto requiere tareas

---

<sup>91</sup> En esta cita Negueruela-Azarola se refiere a la actividad comunicativa de los aprendientes de L2. Para este caso, la referencia sería a la actividad profesional de los docentes.

pedagógicamente específicas que promuevan la reflexión a través de conceptos. (Negueruela-Azarola, 2013b, p. 59)

En definitiva, un concepto verdadero puede convertirse en un indicador de calidad del nivel de desarrollo conceptual si despliega esa doble dimensión teórica y práctica.

En un mayor nivel de dominio de los conceptos verdaderos, el pensamiento conceptual de los docentes se vuelve más abstracto y generalizado y, por lo tanto, más independiente del contexto concreto de uso y de la experiencia personal (Karpov, 2018). Como consecuencia, se usa más libremente y entra en una dimensión más creativa. En este sentido, la creatividad conceptual también está unida al nivel de calidad del desarrollo conceptual, que encontraría en este estadio su máximo desarrollo.

Karpov (2003) y Johnson (2009) señalan que los conceptos científicos, contrariamente a lo que se cree, no constituyen un conocimiento prefijado de antemano. «a concept is not an isolated, ossified, and changeless formation, but an active part of the intellectual process constantly engaged in serving communication, understanding, and problem solving» (Vygotsky, 1986, p. 98, citado en Swain *et al.*, 2015, p. 55).

Precisamente, por ser esta una herramienta en constante uso, se adapta a las necesidades del individuo y proporciona oportunidades de un uso flexible y, por ello, creativo. El concepto como herramienta de la mente es objeto de la creatividad, tal como indican Wertsch y Tulviste (1996), para darle «un nuevo uso a un instrumento antiguo».

Esta misma idea es recogida por Vygotski (2012) en el resumen que presenta sobre el proceso de formación de los conceptos:

Al principio tiene lugar la formación de conceptos; después, la aplicación a nuevos objetos de un concepto ya formado; a continuación, el uso del concepto en asociaciones libres; y finalmente, el papel de los conceptos en la formación de juicios y nuevos conceptos. (p. 172)

Con ello, deja claro Vygotski el proceso creativo al que lleva el uso de los conceptos, en su máximo desarrollo, y la forma en que los individuos trascienden el uso de las herramientas en general, y de los conceptos en particular, una vez internalizadas estas.

Para concluir, hemos visto que los conceptos se usan como herramientas de mediación simbólica (Kozulin, 2003), así que definimos el *pensamiento conceptual* como un tipo de pensamiento mediado por conceptos.

Johnson (2009) hace referencia a una forma de pensar a través de los conceptos<sup>92</sup> (*thinking in concept*, Karpov, 2003) que pone en evidencia la habilidad de usar un concepto funcionalmente en distintas situaciones y la capacidad de explicar el motivo que lo fundamenta. Al usar una herramienta de tipo simbólica —abstracta— que media entre la persona y la realidad, el individuo necesariamente toma distancia con respecto al objeto y al contexto y esto facilita la focalización y la atención plena en los elementos esenciales de la situación.

Por su parte, Sharkey (2003, citado en Johnson, 2009, p. 24) investiga cómo el pensamiento conceptual surge en el propio uso de los conceptos teóricos y la forma en que estos favorecen que las experiencias pasadas, presentes y futuras se puedan repensar, reorganizar y renombrar.

El desarrollo cognitivo, indica Kozulin (1998, 2003), depende del dominio de los mediadores simbólicos, de su apropiación e internalización en forma de herramientas psicológicas que pasan del plano externo e interpersonal al plano interno e intrapersonal.

Por último, es importante resaltar que las herramientas simbólicas como los conceptos científicos encierran un potencial educativo muy alto, pero necesitan de la mediación humana —un profesor o un formador— para facilitar su apropiación (Kozulin, 2003, p. 35). En las intervenciones formativas es clave el papel desempeñado por el formador que, al actuar como mediador, lleva al docente a usar y dominar las formas complejas de pensamiento y a solucionar problemas.

Sin embargo, no debemos olvidar que los conceptos espontáneos desempeñan una función relevante para el desarrollo intelectual. Estos conceptos configuran sistemas de creencias que funcionan como conceptualizaciones, como se presenta a continuación.

## 6.2. Las creencias como proceso de conceptualización y como producto

Toda experiencia es fuente de información para los sentidos y susceptible de convertirse en conocimiento empírico. Los conceptos espontáneos se forman en la participación en las actividades sociales contextuales, en el día a día, como se presentó en el capítulo I. Constituyen la base del conocimiento teórico puesto que, al aparecer el concepto científico, la base conceptual sobre la que se desarrolla este ya está creada (Vygotski, 2012). Es decir, que el individuo ya cuenta con una experimentación y unas vivencias previas, una com-

---

<sup>92</sup> La traducción es propia.

prensión intuitiva y perceptual en la que basarse. La ventaja de este tipo de conocimiento es que está vinculado a la experiencia del individuo en una actividad social concreta, por lo que es situado y contextualizado y, en consecuencia, constituye una experiencia única e irrepetible y significativa para él.

Este conocimiento que los alumnos o profesores aportan a cualquier actividad educativa la denomina Miller (2011) *pre-undstanding*. La comprensión inicial, al entrar en contacto con la teoría, establece nuevas conexiones con los conceptos científicos. De esta forma, la teoría aporta un nuevo sentido o una nueva perspectiva a los significados previamente elaborados. En el caso de que esa nueva interpretación conceptual resulte significativa para el individuo, lleva a una reestructuración del conocimiento y eleva los conceptos a un nivel superior en la pirámide conceptual (Vygotski, 2012). Esta conceptualización más abstracta y generalizable facilita al docente un distanciamiento de su experiencia personal y, con ello, una mayor independencia del contexto y una expansión de sus fronteras.

Así, toda la información previa, fruto de su experiencia, con la que cuenta un docente es relevante para la conceptualización. En este sentido, se entiende la *conceptualización* como «el desenvolupament o construcció d'idees abstractes, a partir de l'experiència: la nostra comprensió conscient (no necessàriament verdadera) del món. Aprendre (o “conèixer” o “descobrir”) és establir relacions verbals entre conceptes» (Esteve y Carandell, s. f.).

Según Negueruela-Azarola (2011), las *creencias*, desde una perspectiva contextual<sup>93</sup> y sociocultural, se entienden como herramienta de conceptualización donde juegan un papel fundamental las contradicciones y las conexiones que se establecen entre las comprensiones personales y significativas, las ideas teóricas y la aplicación práctica que emergen al realizar actividades. Esta idea lleva a Negueruela-Azarola a proponer una revisión, desde una perspectiva dialéctica, de la clásica dualidad *creencias vs. actuación* y a plantear una nueva metodología de investigación —la semiogénesis (sobre la que se volverá en la segunda parte de la tesis)— con el fin de captar la transformación cualitativa y dialéctica de las creencias como herramienta sociocultural de la mente para la internalización de significados.

En este trabajo se adopta la visión de este autor, que entiende las *creencias* como conceptualizaciones dialécticas, personales y significativas que mantienen un sistema identitario coherente.

---

<sup>93</sup> Barcelos (2003) diferencia tres formas de entender las creencias: en los estudios normativos como mitos inexactos; en los estudios metacognitivos como conocimientos metacognitivos idiosincráticos; y en los estudios contextuales como ideas interrelacionadas con las situaciones y las experiencias de los participantes (Negueruela-Azarola, 2011).

Desde el punto de vista de la psicología sociocultural, y siguiendo con la idea de Negueruela-Azarola, las creencias emergen como conceptualización de la interpretación personal que el individuo hace de su participación en las prácticas sociales. Es la forma en que cada uno construye su comprensión de lo vivido asignándole un sentido personal a lo que le resulta significativo de sus propias experiencias. Así, las creencias, con su origen social, se elaboran en el proceso dialógico y significativo de internalización para el individuo al actuar en el entorno en una situación determinada.

From this perspective, beliefs are socially historical, social in origin, but also dynamically and personally transformed in the process of internalization. Beliefs must be both socially relevant and personally meaningful to sustain significance for the self. (Negueruela-Azarola, 2011, p. 360)

Las creencias constituyen, por lo tanto, un sistema conceptual fundamental para orientar las acciones manteniendo la coherencia y la identidad del individuo. En esta misma línea, Barcelos (2015), en su investigación sobre las creencias, no solo establece una relación entre estas y la identidad, sino que también las vincula a las emociones<sup>94</sup>.

Desde la visión sociocultural, las creencias, como conceptualización de la realidad, están directamente vinculadas a la experiencia empírica y a la práctica, y median entre el sujeto y su actuación en la realidad. Así, las creencias, entendidas como conceptualizaciones, constituyen una herramienta de mediación o psicológica (Kozulin, 1998; Alanen, 2003) y se usan como instrumento funcional para pensar y para actuar.

De hecho, esta visión, lejos de contraponer creencias y actuación, propone una visión integrada y dialéctica donde las creencias, como herramientas de la *mente en acción*, establecen un puente entre el sujeto y la acción que realiza. Así, cumple una funcionalidad práctica «en el hacer», por lo que Alanen (2003) considera que las creencias «are a very specific type of mediational means, or rather mediational-means-in-the-making» (p. 65).

En este sentido, es clave la relevancia de las creencias por el papel que desempeñan en la orientación de la acción, además de su funcionalidad para la comprensión personal y significativa de la realidad. En consecuencia, se puede considerar que las creencias de los docentes, como conceptualizaciones funcionales (Negueruela-Azarola, 2011), forman parte de la base de orientación de la acción profesional (BOAP)<sup>95</sup>.

---

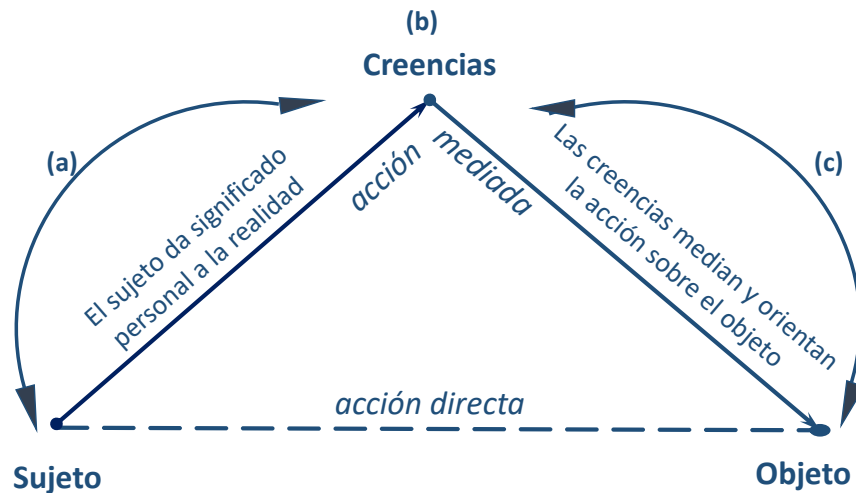
<sup>94</sup> Barcelos (2015) propone una tríada de creencias, emociones e identidad (*Beliefs, Emotions and Identity*, BEI), de la misma manera que Woods (1996) denomina a la tríada de creencias, supuestos y conocimientos (BAK, *Beliefs, Assumptions and Knowledge*).

<sup>95</sup> Se propone usar BOAP para referirse a la base de orientación de los docentes para su acción profesional.



En definitiva, por su carácter dialéctico y mediador, se pueden entender las creencias, por un lado, como proceso, puesto que son una forma de conceptualizar, de entender y de asignar significados personales a las experiencias a través del pensamiento verbal; y, por otro lado, como producto al usarse como herramientas de mediación para la orientación de la acción.

Figura 23. Las creencias como herramienta de mediación



Fuente: elaboración propia basada en «Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom», por E. Negueruela-Azarola, 2011, *System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 39(3), pp. 359-369.

Desde esta perspectiva, Negueruela-Azarola (2011) destaca la calidad dual de este tipo de visión de las creencias como categorías conceptuales que son a la vez el resultado de la acción de conceptualizar —el producto (b)— y la forma de actividad intelectual de conceptualización personal y significativa de las experiencias —el propio proceso (a)—. «Beliefs as conceptual categories are always a tool for thinking about activity and the very result of conceptualizing activity» (Negueruela-Azarola, 2011, p. 361). En consecuencia, las *creencias* son el resultado (b) del propio proceso de conceptualización (a) y, a la vez, esta conceptualización conforma una herramienta para pensar y orientar la acción (c).

Los conceptos se aprenden y desarrollan al usarlos o intentar usarlos aplicándolos a situaciones concretas. El proceso y el resultado de ese desarrollo es lo mismo. Es decir, el propio proceso de reflexión es el resultado de la reflexión. (Negueruela-Azarola, 2013b, p. 60)

En cuanto a las características de las creencias, se pueden ver estas conceptualizaciones a la vez como estables, cambiantes y permeables, en vez de como representaciones conceptuales estáticas (Negueruela-Azarola, 2011). Por su carácter dinámico, se transforman cualitativamente con la internalización de nuevos significados y se enriquecen (Esteve, 2018) y establecen una relación dialéctica con las acciones. Al estar vinculadas a las prácticas sociales las creencias son situadas y a la vez personales, subjetivas y significativas, puesto que están directamente relacionadas con la interpretación individual que hace el sujeto de sus experiencias sociales.

En cuanto al proceso de formación de las creencias, son vistas por Negueruela-Azarola (2011) como acción de conceptualización dialéctica, de la que destaca la naturaleza de la creencia como consciencia dialéctica mediada por el lenguaje.

A modo de resumen, en el presente estudio se entiende la *creencia* como una acción intelectual de conceptualización que emerge en la relación entre el sujeto y la realidad, entre la práctica social y su comprensión o teorización sobre esta. Así, la creencia, con su cualidad dialéctica, es el propio proceso de creación de significados desde la práctica —la acción de conceptualizar— y a la vez su producto —la propia creencia—, cuya funcionalidad es la orientación del sujeto en la realización de acciones en su entorno social. En este sentido, se puede decir que las *creencias* actúan como conceptualizaciones dialécticas, personales, dinámicas, transitorias y significativas para la persona y que dan sentido a la realidad, conceptualizando las experiencias con la funcionalidad de orientar la acción.

Con esta visión de las creencias, se enfatiza la relevancia del proceso de conceptualización para el desarrollo del pensamiento conceptual de los docentes. Las propuestas didácticas basadas en las conceptualizaciones más elementales, como las creencias, o de mayor complejidad, con conceptos académicos, como se presenta a continuación, serán fundamentales para el desarrollo intelectual de los docentes.

### 6.3. La relevancia de la conceptualización para los profesores

Entendemos que el proceso de conceptualización es clave para el desarrollo de los docentes por todo lo expuesto hasta ahora. Cabe centrarse en definir el proceso de conceptualización para que resulte operativo para los formadores y los mediadores.

Desde nuestra perspectiva, en el ámbito de la formación de profesores, la *conceptualización* es un proceso psíquico complejo de internalización de los conceptos científicos como herramientas de pensamiento y de

orientación de la acción que se diferencia del proceso psicológico elemental, natural y espontáneo de categorización de la realidad en la que se desenvuelve el ser humano y que se materializa en una conceptualización espontánea y no consciente, o en la formación de creencias.

Como se ha visto, los conceptos científicos son artefactos culturales que se transmiten a través de la enseñanza (formación), de la lectura o de la interacción con otros y que, a través del mecanismo de internalización, pasan al plano interno para mediar el pensamiento. En efecto, la *conceptualización* constituye un proceso intelectual superior, al reunir las condiciones señaladas por Vygotski (2012) de este tipo de procesos: ya que es de origen social, está relacionado con la regulación voluntaria del individuo y con la consciencia, y supone el uso de signos para la mediación (véase § 2.1 del capítulo 1).

Como se ha adelantado, el conocimiento científico se define a través de conceptos teóricos que son generalizaciones y abstracciones de la realidad debidamente probadas de acuerdo con los métodos científicos reconocidos por la academia. Estos conceptos teóricos «constituyen un sistema jerarquizado con otros conceptos» (Vygotski, 2012, p. 237) y conforman un sistema relacional con cierto grado de rigor y de complejidad frente a los conceptos espontáneos del individuo, que son el fruto de la generalización de las experiencias subjetivas y que se caracterizan por ser intuitivos y poco sistemáticos, no explícitos y, por ello, no conscientes.

El simple manejo de conceptos científicos no es garantía de una buena conceptualización, ya que se pueden usar estos recurriendo a palabras inertes, vacías de significado y poco fundamentadas que se corresponden al verbalismo (Vygotski), o al segundo y tercer grado de apropiación de Grossman *et al.*<sup>96</sup> (1999) y que no están anclados en el sistema conceptual del individuo.

Para que se dé el proceso de conceptualización es necesario que haya un deseo voluntario, agentivo y, por lo tanto, activo del individuo de establecer una relación dialógica entre los propios conocimientos espontáneos y los científicos.

Como ya adelantamos, el desarrollo conceptual se basa en el movimiento ascendente de los conceptos espontáneos hacia los científicos y del movimiento descendente de los académicos hacia los cotidianos (Vygotski, 2003). Así, la conceptualización surge de la fusión entre los conocimientos que provienen de la experiencia profesional y personal y los conocimientos académicos internalizados. En ese proceso dialéctico, en el que el conocimiento teórico se hace significativo para el individuo, se desarrolla el conocimiento experto del docente. Será, por lo tanto, necesario contar con experiencias profesionales previas en las que

---

<sup>96</sup> El segundo grado se corresponde con la apropiación de la etiqueta, y el tercero con la apropiación de características superficiales.

anclar los nuevos conceptos o activar conscientemente todas las comprensiones subjetivas previas y los significados asignados a las experiencias (*pre-understandings*) que se puedan relacionar con lo nuevo.

Vygotski investigó, en el proceso de formación de los conceptos, la forma en que el concepto científico se internaliza cuando el individuo ya tiene de forma intuitiva el concepto espontáneo formado. En ese momento de conexión entre ambos, en la internalización, es cuando cristaliza el concepto científico en su sistema representacional. Es lo que se denomina en formación un «eureka conceptual» y lleva aparejada una toma de consciencia de esas relaciones que se establecen y de las implicaciones prácticas que suponen. Se trata del momento en el que se identifica y se relaciona un concepto nuevo con una clase de fenómenos conocidos, porque han sido experimentados y vividos, pero que todavía no han sido categorizados ni conceptualizados conscientemente.

La conceptualización está relacionada con los mecanismos de reorganización y de abreviación. Así, cuando emerge el concepto científico, este reestructura y eleva el concepto espontáneo a un mayor nivel en la pirámide conceptual (Vygotsky, 1987, p. 220, citado en Karpov, 2018, p. 112), y reorganiza parte del sistema conceptual.

El proceso de conceptualización supone la integración de conceptos nuevos, por su carácter explicativo, en un sistema o red conceptual coherente para el individuo para reinterpretar la realidad conocida y asignarle nuevos significados. Al tratarse de un sistema conceptual, supone con cierta frecuencia la reorganización o resignificación de los conceptos asociados. «El estado final en la internalización de un concepto es una idea con una funcionalidad para la mediación práctica del pensamiento. Es necesario que funcione como herramienta para la comprensión» (Negueruela-Azarola, 2013b, p. 60).

Otra característica de la conceptualización es la abreviación que lleva asociada. El resultado de un proceso de conceptualización permite abreviar un fenómeno de cierta complejidad con una noción conceptual más amplia, más abstracta y más descontextualizada, y que abarca una serie de elementos que no es necesario explicitar. La abreviación consiste en una condensación de significado. Como herramienta de pensamiento, constituye para la mente una simplificación de la realidad, aunque paradójicamente el concepto científico se caracterice por su mayor grado de complejidad y de abstracción.

Los conceptos científicos, una vez internalizados, son incorporados al sistema conceptual para usarse como herramientas de pensamiento. Por su mayor grado de abstracción y de generalización, son más generales, más abarcadores y aplicables a más contextos; en ese sentido, cuentan con mayor funcionalidad y operatividad en la orientación de las acciones, en el papel que desempeñan como herramientas de mediación.

El proceso de la formación de conceptos descrito por Vygotski parte de lo concreto, camina hacia la abstracción, y constituye un proceso de desarrollo de lo concreto a lo abstracto.

Davydov (1999, citado en Ferreira y Lantolf, 2008) propone hacer un trabajo en la otra dirección con el movimiento de lo abstracto a lo concreto (MAC)<sup>97</sup>. Para Davydov es fundamental presentar a los estudiantes el conocimiento conceptual para que ellos, con la guía del profesor, materialicen el conocimiento en circunstancias concretas que sean relevantes para sus intereses. Davydov concibe el conocimiento teórico como una herramienta de pensamiento para llevar a cabo actividades prácticas y concretas. En este sentido, la educación conceptual a través del procedimiento MAC tiene en cuenta la funcionalidad y aplicación de los conceptos como herramientas de pensamiento. Con ello, esta propuesta está próxima a la *instrucción teórico-sistémica* de Galperin (1992) y a la *enseñanza basada en conceptos* de Negueruela-Azarola (2003), que ponen el foco en la manipulación consciente de los conceptos científicos (Swain *et al.*, 2015; Negueruela-Azarola *et al.*, 2015; García, 2018).

Combinar estas dos perspectivas, de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto, permite establecer esta relación dialéctica entre ambos tipos de conceptos a la que se refieren Vygotski y Karpov.

En esta investigación se adopta esta visión del desarrollo psicológico de los profesores. Se concibe como el desarrollo del proceso de conceptualización para la transformación profesional de las prácticas educativas siguiendo la estela de distintos investigadores que adoptan los principios de la *enseñanza basada en conceptos* para la formación y el desarrollo de profesores<sup>98</sup>.

Se adopta esta perspectiva por varios motivos: (1) por una parte, por los resultados de las investigaciones que se han realizado hasta ahora y las transformaciones que se observan en los profesores de lenguas extranjeras, tanto en las conceptualizaciones como en la orientación de sus prácticas docentes; (2) por otra parte, porque tendrá un mayor impacto trabajar en la formación de profesores llevando a los docentes, a través de las distintas intervenciones formativas, a experimentar, en su propia formación y desarrollo, modelos didácticos y metodológicos basados en conceptos a los que luego podrán recurrir para impartir sus propias clases desde la misma perspectiva (Johnson y Golombek, 2016), no solo por el nivel de comprensión gramatical que supone para los alumnos el manejo conceptual que se manifiesta en su comunicación en la L2 o LE, como

---

<sup>97</sup> Se abordó el movimiento de lo abstracto a lo concreto en el § 3.4. del capítulo 2.

<sup>98</sup> Véase en el capítulo III el estado de la cuestión que recoge las investigaciones en torno al desarrollo de los docentes, especialmente los últimos trabajos realizados por Esteve, y por Johnson y Golombek con distintos investigadores en los últimos veinte años.

han demostrado entre otros Negueruela-Azarola (2003), sino por todas sus aplicaciones al desarrollo intercultural para lograr una mayor intercomprensión.

A continuación, se retoman los conceptos de base de orientación de la acción y de los SCOBA que se abordaron en el § 8.4 del capítulo 1 para analizar las posibilidades que ofrecen para el desarrollo profesional de los docentes.

#### **6.4. El uso de la base de orientación de la acción (BOA) y del SCOBA para el desarrollo profesional**

Puesto que ya se presentaron las características de la base de orientación de la acción y de los esquemas completos para la base de orientación de la acción (§ 7.1 y 7.4 del capítulo 1), en este apartado se sintetiza el trabajo que ha desarrollado Esteve en esta última década con estas herramientas de mediación orientadas al desarrollo de los docentes.

Un aspecto clave para el desarrollo de los profesores que cabe recordar es, como indica Negueruela-Azarola (2003), que la orientación de las acciones está relacionada con las comprensiones que el individuo tiene de la acción que realiza. Esta imagen de la acción se basa en la conceptualización —generalización— de sus experiencias y vivencias previas, mientras que la ejecución está relacionada con su capacidad y su habilidad para actuar. «Orientation of an action is connected to understanding and generalization, whereas execution is connected to mastery and ability» (Negueruela-Azarola, 2003, p. 107). Es decir, que la orientación es el lado intelectual de la acción (la acción mental) que el individuo ha elaborado en su participación social con los demás, mientras que la ejecución de la acción es física y externa.

Se puede afirmar que la base de orientación es el significado, el sentido personal, que le asigna el individuo a las acciones concretas, basándose en todas sus experiencias personales y profesionales. En consecuencia, la base de orientación es una síntesis o generalización de sus experiencias.

En formación, como ya se adelantó, en determinados contextos se ha privilegiado la comprensión de los fenómenos y su teorización, mientras que en otros se ha dado más importancia al desarrollo de las habilidades y al manejo de técnicas. Según los enfoques formativos, se ha enfatizado o ha primado la conceptualización sobre el desarrollo de habilidades o a la inversa. En el primer caso, se han quedado en un plano puramente teórico (verbalismo) y, en el segundo, ha imperado un plano técnico, centrado en la acción, con escasa reflexión (activismo).

Ya vimos cómo la TSC encuentra en la praxis (§ 2 del capítulo 2) la relación entre la conceptualización y la acción, a partir de los trabajos de Galperin en torno a la formación de las acciones mentales. Así que se

entiende la necesidad de establecer una relación dialéctica entre la acción mental y la acción física en la formación puesto que constituyen una unidad.

El trabajo sobre la base de la acción y con los SCOBA permite establecer relaciones significativas y de calidad para los docentes entre las conceptualizaciones de las propias experiencias prácticas (creencias que constituyen la base de orientación) y los modelos conceptuales presentados a través de los SCOBA. «In Galperin's teaching strategy, both understanding and ability are basically inseparable. They are conceived as a unity (Haenen, 1996, p. 149).» (Negueruela-Azarola, 2003, p. 107).

Este trabajo, con esta doble visión, facilita la toma de consciencia de los propios modelos mentales, su revisión y reestructuración, o la internalización e integración de nuevos esquemas para la realización de las acciones en la práctica profesional.

Los profesionales de la formación han de crear una relación coherente entre la comprensión y conceptualización de los fenómenos que tienen lugar en el aula y las acciones del docente. Esta relación se alcanza con una revisión de la base de orientación para ganar en consciencia y en fundamentación con el fin de facilitar una ejecución mediada, controlada y regulada. De esta forma, se logra coherencia armonizando el pensamiento y la práctica del docente. En ese proceso de revisión es donde emergen las disonancias emocionales y cognitivas que conducen al desarrollo profesional.

Para que se dé el desarrollo conceptual del docente, es necesario organizar intervenciones pedagógicas de calidad, como señala Negueruela-Azarola (2003), y recurrir a herramientas de mediación que promuevan procesos de desarrollo de conceptualización explícita a la que recurren los docentes en sus acciones: «Learning is a conscious attempt to understand the object of study with the help of cultural tools, and it is through participating in properly organized learning that development is created» (p. 106).

Cabe recordar que Negueruela-Azarola (2003), en su aplicación de la teoría de Galperin a la enseñanza de la L2, con la enseñanza basada en conceptos, diseñó SCOBA que funcionan como modelos didácticos sobre los que centra la atención del estudiante para llevarle a conceptualizar y a apropiarse de las herramientas conceptuales a través de su uso. La internalización de los conceptos se pone de manifiesto cuando el alumno es capaz de actuar con la segunda lengua, al hacer un uso funcional de los conceptos para seleccionar la forma verbal según su intención comunicativa (como se verá a continuación).

En el desarrollo profesional se pondrá en evidencia cuando el docente recurra a los conceptos para analizar las situaciones en las que se encuentra y para tomar decisiones en sus acciones profesionales.

Por su parte, Esteve no solo ha desarrollado el uso de SCOBA para la formación, sino que ha sido pionera en recurrir a las OBA<sup>99</sup> entendidas como producto explícito y materializado en forma gráfica de mapa mental de la base de orientación de la acción en la formación de profesores (Esteve *et al.*, 2011; Esteve, 2013, 2017; Esteve *et al.*, 2016; Esteve *et al.*, 2018; Lantolf y Esteve, 2019; Poehner *et al.*, 2019; Esteve *et al.*, en prensa).

El docente, por el hecho de aprender sobre la actividad de enseñar a través de la observación como estudiante (*apprenticeship of observation*, Lortie, 1975) y a través de su práctica profesional, desarrolla un conocimiento experiencial amplio que categoriza, en su día a día, a través de los conceptos espontáneos y que cristalizan en forma de creencias (Negueruela-Azarola, 2011). Estas constituyen el OBA, un sistema a menudo inconsciente, que guía sus actuaciones en la práctica. En cuanto al SCOBA, se entiende como una forma de presentación de los conceptos científicos subyacentes que facilitan la fundamentación de prácticas profesionales de calidad.

Siguiendo también a Galperin (1992), Esteve (2018) define así la base de orientación de los docentes y el uso del SCOBA para la formación de profesores y para su desarrollo profesional:

In the field of teacher education, OBA refers to the (quite often unconscious) principles that guide the teacher's action and that we can refer to as everyday concepts (Lantolf y Poehner, 2014). A SCOBA, in turn, provides a more comprehensive way for presenting the scientific concepts underlying good classroom practices. (p. 489)

El conocimiento teórico organizado adecuadamente y presentado a través de un SCOBA promueve, por lo tanto, tanto las reconceptualizaciones como las actuaciones de calidad (Lantolf y Poehner, 2014, p. 80), por lo que cumple una función claramente orientadora (Esteve, 2018).

El SCOBA es un modelo completo presentado externamente que se usa a modo de mapa de orientación y que puede adoptar diferentes formas como diagrama de flujo, esquema, mapa conceptual, gráfico, con imágenes, metáforas, o con una combinación de elementos. A este respecto, Lantolf y Poehner (2014, p. 65) subrayan la ventaja de materializar los conceptos por las posibilidades que ofrece para manipularlos, consultarlos y revisarlos o completarlos, en lugar de proporcionar una definición puramente verbal que suele llevar a una memorización sin comprensión.

---

<sup>99</sup> Esteve mantiene la denominación OBA para referirse, en español, a la base de orientación de la acción, así como las siglas de SCOBA para el modelo que lleva a la acción de calidad (recordemos que las siglas provienen del inglés *Orienting Basis of an Action* y *Schema of a Complete Orienting Basis of an Action*, respectivamente).



Por otra parte, ya se señaló que una de las características de la base de orientación es que no permanece constante, sino que evoluciona a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Haenen, 2001, p. 162), así que se pueden plantear intervenciones formativas donde se expliciten las bases de orientación de los docentes con el fin de que tomen consciencia de lo que orienta sus acciones, de revisarlas y de transformarlas en caso de encontrarse con disonancias.

En el Modelo Formativo de Barcelona propuesto por Esteve (2018), que se presenta en el siguiente capítulo, se pretende guiar a los (futuros) profesores hacia los conceptos científicos que subyacen en el enfoque metodológico y pedagógico para la enseñanza de lenguas a través de SCOBA basadas en un enfoque conceptual. Con ello, se integra una mediación explícita en el modelo formativo para que adquiriera toda su función orientadora.

En cuanto a los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo por Esteve *et al.* (2017) con este trabajo mediado por SCOBA en la formación de profesores se revela la adecuación de su incorporación en el ciclo reflexivo colaborativo para el desarrollo de un mayor conocimiento experto de los profesores, que se basa en la calidad del propio proceso pedagógico de mediación.

The result of previous research on teachers' practice transformation (Esteve *et al.*, 2017) revealed the following: the adequacy of the SCOBA-enhanced collaborative reflective cycle in helping teachers develop deeper teaching expertise lies in the quality of the mediation process itself, and insight along the lines of the findings of Johnson and Golombek (2016). (Esteve, 2018, p. 494)

Por una parte, señala la adecuación del proceso de conceptualización seguido, cuidadosamente mediado o andamiado<sup>100</sup> o, para el enriquecimiento del OBA del profesor con la mediación del SCOBA en el ciclo reflexivo colaborativo (CRC) con el objetivo de enriquecer las experiencias del aula y transformar las prácticas educativas. En la intervención formativa se estimula la reconceptualización de sus propias precomprensiones o comprensiones iniciales (*pre-understandings*), se relacionan las propias creencias con los nuevos conceptos teóricos, y se manejan los conocimientos científicos como herramientas psicológicas (Kozulin, 2003).

---

<sup>100</sup> El *andamiaje* es un concepto relacionado con los conceptos de mediación y de ZDP que fue acuñado por Wood *et al.* (1976) y Bruner (1986) para referirse a la estructura proporcionada por el docente o el formador para apoyar al alumno para realizar las tareas que superan su nivel de desarrollo. Aunque el concepto de mediación es mucho más amplio porque está relacionado con el desarrollo, el de andamiaje está muy extendido entre docentes y formadores por ser una metáfora muy gráfica del apoyo proporcionado para alcanzar un objetivo de aprendizaje para la realización de una tarea concreta.

Por otra parte, respecto a los beneficios señalados por los profesores destacan: el desarrollo del conocimiento experto (experticia); el empoderamiento como practicantes transformadores que conceptualizaron o reconceptualizan sus conocimientos y experiencias, de forma agentiva, dando una nueva forma a sus prácticas informadas por conceptos científicos introducidos a través de la mediación externa y explícita, organizada y planificada; el enriquecimiento de sus experiencias de clase; el uso del conocimiento científico como herramienta para pensar y guiar sus prácticas (Kozulin, 2003). Así mismo, recogen evidencias de una incipiente transformación de sus prácticas docentes o acciones profesionales.

Por ello, concluye Esteve (2018) que los SCOBA cuentan con un gran potencial para la transformación, y que la *enseñanza basada en conceptos* y el trabajo con SCOBA conceptuales puede usarse tanto en formación inicial como en formación de profesorado en activo<sup>101</sup> siguiendo algunas recomendaciones:

(1) Los SCOBA de formación representan los conceptos científicos subyacentes a las buenas prácticas de enseñanza. Es relevante, por lo tanto, saber qué conceptos cabe seleccionar y cómo diseñar los SCOBA correspondientes para asegurar la calidad y la efectividad de los mismos.

(2) El proceso de mediación a través de SCOBA no solo depende de la calidad de los conceptos sino también de las habilidades del formador para guiar a los profesores en un proceso de construcción de conocimiento a través del ciclo formativo. Además, es necesario proporcionar una mediación contingente que responda a las necesidades de los participantes (véase el concepto de mediación responsiva en el § 4.4 del capítulo 2; Johnson y Golombek, 2016).

(3) Los propios profesores en formación han de desarrollar las mismas habilidades en sus propias clases para poder proporcionar una mediación dialógica y empoderar a los alumnos para expresar significados en el uso de la nueva lengua. Por ello, recomienda que los profesores tengan la experiencia de este tipo de mediación como profesores en formación y como aprendientes en sus programas formativos.

Como ya se adelantó, el SCOBA es un modelo didáctico proporcionado por el docente para orientar al alumno en la realización de la acción o de la tarea y, como señala Esteve (2017), para enriquecer su OBA.

Se concreta en un modelo didáctico como herramienta pedagógica para proporcionar una mediación en la realización de la tarea. La herramienta, que en un inicio será usada como instrumento de heterorregulación

---

<sup>101</sup> Se propone denominar *intervenciones formativas mediadas por conceptos* al enfoque metodológico orientado al desarrollo profesional de docentes *basado en conceptos*, que se fundamenta en los principios establecidos por Ne-gueruela-Azarola (2003) para la enseñanza de lenguas.

(regulación externa), acabará interiorizada para la correcta ejecución de la acción hasta convertirse en una herramienta propia de autorregulación. La internalización no supone una simple reproducción o copia del SCOBA, sino que en ese proceso el docente le confiere un significado propio poniéndolo en relación con su base de orientación y, por lo tanto, reelaborándola con la asignación de nuevos significados de acuerdo con sus propias experiencias previas.

El SCOBA debe ser completo, pero también ha de resultar manejable y operativo porque debe contener todo lo necesario para realizar la acción o solucionar el problema, pero no ser excesivamente detallado para no dejar de ser operativo. El formador o mediador puede proporcionar el SCOBA diseñado previamente o proporcionar pautas a los aprendientes para que construyan el suyo propio.

## 6.5. Los conceptos como base del desarrollo de los docentes

En este apartado se presenta una propuesta de los procedimientos pedagógicos de la *enseñanza basada en conceptos* (EBC/CBI, en inglés) (Negueruela-Azarola, 2003, 2008a; Negueruela-Azarola y García, 2016; García, 2018) aplicados a las *intervenciones formativas mediada por conceptos* (IFMC)<sup>102</sup>. Así mismo, se explora el papel de la *manipulación conceptual consciente* (MCC/CCM, en inglés) (García, 2018) y su uso para el desarrollo y la internalización de nuevos significados como herramientas para mediar las acciones de los docentes.

Para ello, se plantea primero un breve recorrido histórico de este enfoque pedagógico aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras de las teorías de Vygotski (2013) sobre el desarrollo del pensamiento conceptual, y de Galperin (1969, 1979) sobre la formación de las acciones mentales y de su proceso pedagógico de instrucción teórico-sistémica<sup>103</sup> que se presentó en el § 7.2 del capítulo 1.

Se finalizará con una reflexión sobre las posibilidades que ofrece este enfoque metodológico para el desarrollo profesional y para la formación de los docentes.

La idea central de la EBC es la de acción mediada. Como se adelantó, las acciones conscientes, realizadas por los humanos, están orientadas a un objetivo. Estas acciones, que tienen por finalidad actuar sobre el entorno,

---

<sup>102</sup> Las *intervenciones formativas mediadas por conceptos* es una propuesta metodológica basada en la EBC que comparte muchos de sus principios para la formación.

<sup>103</sup> La enseñanza basada en conceptos se conoce en inglés como *Concept-based Instruction* (C-BI); la instrucción teórico-sistémica como *Systematic Theoretical Instruction* (STI) y la manipulación conceptual consciente como *Conscious Conceptual Manipulation* (CCM).

no son directas, sino que están mediadas por la mente, por el uso de herramientas físicas y por instrumentos simbólicos o psicológicos (Lantolf y Thorne, 2006) como, por ejemplo, los conceptos.

García (2018) define la *enseñanza basada en conceptos* de la siguiente manera:

La enseñanza basada en conceptos es un enfoque pedagógico donde los aprendientes interactúan activamente con conceptos de una forma significativa, coherente y sistemática, y donde la materialización, manipulación y transformación de sus comprensiones conceptuales son esenciales para promover el aprendizaje y el desarrollo de forma efectiva<sup>104</sup>. (García, 2018, p. 181)

Una de las ideas claves de Davydov (1990), compartida con este modelo pedagógico, es que los alumnos deben disponer de los conceptos para utilizarlos de una manera funcional, y que la formación de conceptos por el proceso natural de generalización «de abajo arriba» (*bottom up*) por sí solo no es suficiente para su uso en la práctica; es decir, para un movimiento de arriba abajo (*top down*), de lo general a lo particular. Cuanta más abstracta sea la generalización, mayor concreción requiere su dominio. «The more abstract the initial generalization, the more concretization its thorough mastery requires» (Davydov, 1990, p. 12), y será clave, por lo tanto, plantear un trabajo en las dos direcciones.

In other words, the formation of a conceptual generalization presupposes not only a transition from the concrete and individual to the abstract and general, but also the reverse transition from the general and the abstract to the individual and the concrete. (Davydov, 1990, p. 12)

Si bien hubo varios intentos de integrar el sistema implementado por Galperin entre los años 1970 a 2000, es a partir de la investigación de Negueruela-Azarola (2003) cuando la *enseñanza basada en conceptos* se ha extendido como enfoque pedagógico y se ha aplicado a la enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas. Negueruela-Azarola (2003) propone esta metodología para huir de la aplicación de las reglas simplistas y de la memorización de listas sin una comprensión en profundidad del fenómeno lingüístico. Con su propuesta promueve la internalización de conceptos gramaticales complejos como el tiempo o el aspecto verbales en clases de español como segunda lengua, lo que supone una alternativa a la forma tradicional de empezar los tiempos verbales con el aprendizaje de la morfología verbal.

---

<sup>104</sup> La traducción es propia.

Este modelo, que se ha ido experimentando con distintas lenguas extranjeras<sup>105</sup>, se basa en cuatro principios básicos para su aplicación en el aula. Con este enfoque se trata de conectar a través de la mediación de los conceptos la intención del hablante (mente) con la selección de las formas en la comunicación (acción comunicativa), como se adelantó en el § 3.4 del capítulo 2.

En cuanto a la metodología de la EBC, se articula en tres pasos metodológicos claramente diferenciados (Negueruela-Azarola y García, 2016): (1) identificación del concepto como unidad mínima; (2) presentación visual en forma de SCOPA; (3) manipulación consciente del concepto en actividades. Esta metodología se puede aplicar para las *intervenciones formativas mediadas por conceptos* (IFMC).

En la primera fase, se procede a la identificación del concepto que constituye la unidad mínima de aprendizaje, y al desarrollo de un modelo didáctico teórico-conceptual para proporcionar una explicación del concepto que sea concisa, pero a la vez completa y funcional, además de pedagógicamente adecuada.

En la fase pedagógica se presenta de forma visual a través de un SCOPA del que emerjan las categorías conceptuales que permiten orientar y facilitar la comunicación de los alumnos desde una posición agentiva para tomar consciencia de las posibilidades y de los recursos disponibles para comunicarse en L2 o para la realización de las acciones profesionales de los docentes. En la enseñanza de lenguas se pretende evitar que los alumnos memoricen listas para aplicar reglas simplistas de forma mecánica en lugar de entender en profundidad los conceptos que se manejan, mientras que en la formación de profesores se trata de evitar que se recurra a técnicas sin entender los principios subyacentes. En esta segunda fase, no solo se le proporciona una representación gráfica a modo de gráfico o esquema, sino que esta va acompañada de explicaciones orales y escritas explícitas para la L2 o de artículos teóricos para el desarrollo profesional. Lo que se pretende en esta etapa es que con el uso de la herramienta el alumno o el profesor se vaya apropiando de esta hasta internalizarla, de forma que medie su pensamiento según la situación en la que se encuentre.

En la última fase, se propone a los aprendientes la manipulación y el uso de forma consciente de los conceptos en actividades diseñadas a tal efecto —en interacción con ellos mismos y con los otros— a través de verbalizaciones orales y escritas en las que se pongan en evidencia las reformulaciones de sus comprensiones, y para lograr la internalización de sus nuevas representaciones y el desarrollo de un nuevo modelo mental propio y personal, coherente con su identidad.

---

<sup>105</sup> García (2018) reseña más de veinte investigaciones en relación con distintos aspectos de varias lenguas extranjeras en las que se propone partir de una enseñanza conceptual.

Para esta tercera fase de la *enseñanza basada en conceptos* en la que los alumnos deben manipular con consciencia el concepto en la interacción, con ellos mismos y con los otros, a través de verbalizaciones orales y escritas, García (2018) propone recurrir a lo que denomina la *manipulación conceptual consciente*.

## 6.6. Manipulación conceptual consciente para el desarrollo<sup>106</sup>

Como señalan Negueruela-Azarola (2003), Negueruela-Azarola y García (2016) y García (2018), la presentación de herramientas conceptuales y de sus representaciones a través de los SCOPA y la comprensión de los conceptos no es suficiente para que haya un verdadero desarrollo. Se corre el riesgo de quedarse en un conocimiento inerte (verbalismo) que se corresponde con un conocimiento teórico desvinculado del uso práctico en contextos reales. «In order to achieve genuine development, concepts need to be manipulated and transformed by the learners through meaningful communication» (García, 2018, p. 188). Señalan estos autores para la enseñanza de lenguas que para que haya un desarrollo real debe haber una manipulación conceptual consciente para apropiarse del modelo propuesto, manejarlo, hacerlo suyo hasta lograr una utilización funcional de los conceptos trabajados en una comunicación que sea significativa para él, donde tenga la oportunidad de transmitir los significados de acuerdo con sus intenciones comunicativas. Este proceso se lleva a cabo a través de la interacción social con los demás y de la interacción con uno mismo.

During this process, it is essential that learners are explicitly exposed to, and engage with, the original pedagogical models (i.e. SCOPA) and make them their own, transforming, internalizing, and externalizing them through social interaction with others and psychological interaction (private and inner speech) with the self (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015). (García, 2018, p. 188)

De lo que se trata es de transformar el conocimiento teórico interpersonal en un conocimiento intrapersonal, propio y funcional, para poder actuar, en este caso, comunicarse con la lengua. Esto es lo que realmente proporciona a los alumnos una consciencia de los conceptos y fomenta el desarrollo conceptual y, por ende, el desarrollo intelectual.

Así, García (2018) entiende la *manipulación conceptual consciente* como un proceso de reflexión dinámica y consciente con el que se construyen nuevos significados, y lo define así: «CCM is defined as a dynamic and conscious process where learners reflects on their communicative choices by using concepts with the intent of constructing new understandings» (p. 189).

---

<sup>106</sup> García (2018) denomina esta fase *Conscious Conceptual Manipulation (CCM) for L2 Development*.

En cuanto a las intervenciones formativas mediadas por conceptos, se tratará de proporcionar oportunidades a los docentes para que expliciten sus prácticas profesionales o las de sus compañeros revisando, redefiniendo y resignificando su base de orientación de la acción a través del lenguaje conceptual propio de la profesión. La manipulación conceptual consciente que se da a través de las verbalizaciones en interacción con otros y con uno mismo es el medio para internalizar las herramientas de pensamiento que son los conceptos científicos y que proporcionan una base para las acciones profesionales.

### 6.7. El desarrollo conceptual en las intervenciones formativas

La *reflexión conceptual* no se da de forma natural, es una función psicológica superior, es decir, que es mediada y social. Por ello, requiere del diseño de tareas concretas como indica Negueruela-Azarola (201b). En las intervenciones formativas es necesario plantear actividades donde los docentes tengan la oportunidad de hacer explícitas sus creencias para verbalizar, en interacción con otros, los conceptos como herramientas de pensamiento, ya que las nociones que manejan los aprendientes —en este caso, los profesores como aprendientes— para conceptualizar el mundo deben verbalizarse, porque normalmente son invisibles (Negueruela-Azarola, 2003, p. 23).

Estas explicitaciones permiten apreciar la calidad de los conceptos manejados por los docentes para la fundamentación de sus acciones profesionales para poder crear zonas de desarrollo próximo. La verbalización ayuda a desarrollar una mejor comprensión consciente (*awareness*) de la noción y una actuación con un mayor grado de control. En ese sentido, el desarrollo conceptual es un proceso de creación consciente que lleva a una transformación de la actividad (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015).

Las actividades de conceptualización han de utilizar categorías semánticas para fomentar el desarrollo conceptual y son la fuente de ese tipo de desarrollo ya que al intentar explicar algo a través de un concepto desarrollamos el propio concepto (García, 2012; García-Frazier, 2012; Polizzi, 2012). (Negueruela-Azarola, 2013b, p. 59)

Según estos autores, la *conceptualización* es la internalización de los significados en la interacción con el otro. Esta conceptualización se construye a través del *pensamiento verbal* (Vygotski, 2012), en la acción de externalizar y de verbalizar las ideas, en la interacción con uno mismo y con los demás. A través del lenguaje, que es la herramienta de mediación por excelencia del ser humano, en las relaciones sociales es donde se construyen los significados (Johnson y Golombek, 2016).

Si el formador logra crear las condiciones para que la interacción sea significativa lleva a la intraacción; es decir, a la formación del plano de la consciencia (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015). En este sentido, la *intraacción* es una toma de consciencia de las ideas que sustentan y orientan las acciones. Se entiende como la formación de la imagen mental de la acción externa o material. «For SCT, only significant interaction, and not just any type of interaction, leads to intra-action or new conceptualization» (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015, p. 235).

El hecho de que los profesores expliciten sus conceptualizaciones lleva a una apertura de la mediación dialógica y a procesos de reorganización conceptual o de reconceptualización (Johnson y Golombek, 2011, p. 8). La *verbalización* también ayuda a los profesores a desarrollar una mejor comprensión, una consciencia y un control en la creación de nuevos significados (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015).

De esta manera, la *conceptualización* es central para el desarrollo cognitivo y el lenguaje es la principal herramienta para la mediación conceptual a través de las actividades para dar sentido al conocimiento implícito en relación con el nuevo conocimiento teórico.

Según Johnson (2009), el pensamiento conceptual sirve de base para el conocimiento experto (experticia o pericia) en cualquier ámbito profesional. Los docentes también muestran su profesionalidad, no solo usando los conceptos entendidos como términos propios del ámbito profesional, sino también manejándolos para pensar conceptualmente. En consecuencia, ha de ser una de las metas de la formación y del desarrollo de los docentes, por una parte, ayudarles a explicitar sus creencias entendidas como conceptualizaciones (Negueruela-Azarola, 2011) apoyándose en los conceptos cotidianos que manejan y, por otra, exponerlos a los conceptos relevantes de la profesión para ayudarles a conectarlos con sus experiencias. A través de los conceptos científicos y del pensamiento a través de los conceptos se desarrolla el pensamiento del profesor experto, que evoluciona de profesor experimentado<sup>107</sup> a profesor con conocimiento experto, es decir, fundamentado técnica y científicamente.

De esta manera, los formadores en su actuación como mediadores se apoyan en los conceptos espontáneos de los docentes además de incorporar los científicos en las sesiones formativas como herramienta de mediación (Esteve *et al.*, en prensa). Vygotski señala que es precisamente en esa dialéctica que se crea entre ambos tipos de conocimientos donde reside la fuerza de la educación. Es en este diálogo, entre el saber implícito,

---

<sup>107</sup> Según Verdía y Rodrigo (2017), el profesor *experimentado* es el que acumula años de experiencia, mientras que el docente *experto* es el que ha desarrollado un conocimiento fundamentado en conocimientos científicos y que recurre al pensamiento conceptual y crítico para la resolución de las situaciones que se le presentan.



empírico, situado, muchas veces incompleto y poco fundamentado, y el conocimiento sistemático, generalizado y descontextualizado, donde se da la transformación del pensamiento intuitivo al pensamiento conceptual. Para Vygotski (1998, p. 58, citado en Johnson, 2009, p. 64) este tipo de pensamiento es «una nueva forma de actividad intelectual»<sup>108</sup>.

El pensamiento conceptual sirve de base para la experticia en un ámbito específico.

Teachers demonstrate their expertise by thinking in scientific concepts, not just by holding them; thus, the goal of L2 teacher education is to expose teachers to relevant scientific concepts while at the same time assisting them in making every day concepts explicit and thereby using them as a means of internalizing scientific concepts. The expertise, or conceptual thinking, from which they will operate is thereby created. (Johnson, 2009, p. 64)

De la creación de estas oportunidades de aprendizaje —*affordances* según Gibson (1979) y van Lier (2000, 2004b)— y de la agentividad de los estudiantes dependerá que se conviertan en herramientas que medien su pensamiento y regulen su actividad tanto mental como material con sus propios estudiantes de lenguas extranjeras en sus contextos concretos (Johnson y Golombek, 2016, p. 24).

Las actividades de conceptualización, mediadas por el pensamiento verbal, ya sean orales o escritas, han de ser sistemáticas tanto en la enseñanza de lenguas extranjeras como en la formación, y son clave para el desarrollo conceptual (Galperin, 1969; Arieviditch y Stetsenko, 2000; Negueruela-Azarola, 2013b).

## 6.8. Algunas ideas relevantes para este estudio sobre conceptualización

De este segundo capítulo se destacan los siguientes aspectos para este estudio:

- (1) La relevancia del proceso de conceptualización por un doble motivo: primero, porque la propia conceptualización, como producto, de los fenómenos complejos que se dan en el aula, hace aflorar la consciencia y, segundo, porque los procesos de desarrollo conceptual suponen un desarrollo de la mente (Negueruela-Azarola, 2003).
- (2) Para que se lleven a cabo estos procesos de conceptualización son tan relevantes las comprensiones previas, muchas veces espontáneas (*pre-understandings*), y las creencias de los profesores basadas en sus experiencias y el sentido que les asignan, como la selección de los conceptos teóricos o académicos

---

<sup>108</sup> La traducción es propia.

realizada por los formadores para llevar a cabo un trabajo bidireccional, de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto.

- (3) Los nuevos conceptos entendidos como neoformaciones deben convertirse en herramientas intelectuales; es decir, herramientas de mediación del pensamiento. Para ello, tenemos que garantizar que sean instrumentos funcionales en cuanto que deben ser útiles para analizar, comprender y reconocer los fenómenos, así como para reflexionar, anticipar y tomar decisiones fundamentadas. En ese sentido, deben manejarse como conceptos verdaderos; es decir, por una parte, con una comprensión en profundidad del significado que encierra el término con todos los elementos implicados y, por otra, con su dimensión operativa y procedimental para que permita actuar (Karpov, 2003, 2018).
- (4) Este proceso dialéctico de los conceptos espontáneos a los científicos, y el proceso de conceptualización en su doble dimensión, con su significado y el procedimiento operativo, suponen muchas veces la detección de contradicciones o de disonancias que pueden llevar a una revisión y a una reestructuración de los propios modelos mentales (conceptualizaciones), a un enriquecimiento conceptual (Esteve, 2017) y a una expansión de las ideas que van más allá de las propias fronteras (Engeström, 2001).
- (5) Otra idea clave es la forma en que se relacionan los procesos intelectuales de conceptualización con la realización de acciones a través de la base de orientación de la acción profesional (BOAP) del docente, en este caso.
- (6) Le debemos al trabajo de investigación de Galperin (1992)<sup>109</sup> la comprensión del complejo proceso de internalización de una acción material que inicialmente es externa y termina por ser interna (acción mental). En la formación será clave, desde esta perspectiva, el trabajo de materialización de las conceptualizaciones para poder manipularlas, y de verbalización para terminar de elaborarlas. En este sentido, será clave el papel del habla social, pero también del habla interna y del pensamiento para la elaboración de las ideas, para la comprensión de uno mismo y para la toma de consciencia antes de poder llegar a una imagen o representación mental de la acción de calidad que oriente la acción.
- (7) Es fundamental que los formadores que siguen un enfoque orientado a la acción docente partan de un trabajo sobre la base de orientación de las acciones profesionales de los docentes y que estas se

---

<sup>109</sup> Así mismo, se lo debemos tanto a los distintos trabajos realizados por Arieievitch y Haenen (2005) para difundirlo, como a Negueruela-Azarola (2003) por su aplicación y desarrollo para la enseñanza de L2 y de formación.

materialicen para poder revisarlas, contrastarlas verbalizándolas en interacción con los compañeros, con ellos mismos, y que las relacionen de forma significativa con la teoría.

- (8) Por último, se refleja aquí el papel fundamental de la verbalización entendida como *linguaging*, esto es, como proceso de pensamiento (intrapersonal) y de elaboración de los significados que se les asignan a las experiencias y a las emociones a través del uso de las palabras (interpersonal).

Con estas ideas relevantes para el estudio de las conceptualizaciones finaliza el *Capítulo II. Aportaciones de la psicología sociocultural al desarrollo de los docentes*, donde se ha presentado la visión sociocultural del aprendizaje y del desarrollo del docente (§ 1 del capítulo 2); se ha introducido la praxis como concepto que establece una relación dialógica entre la teoría y la práctica (§ 2 del capítulo 2); se ha analizado el papel de las emociones en el desarrollo psicológico (§ 3 del capítulo 2); el papel de la mediación (§ 4 del capítulo 2) y de la interacción para el desarrollo del pensamiento (§ 5 del capítulo 2); y se han analizado los procesos de conceptualización (§ 6 del capítulo 2).

En el siguiente capítulo se analizarán diferentes modelos formativos basados en la mediación y se presentarán las investigaciones de TSC sobre desarrollo profesional para elaborar el estado de la cuestión y las aportaciones de la TSC a la formación de profesores.



# Capítulo III. Estado de la cuestión: modelos de desarrollo profesional de base sociocultural e investigaciones realizadas

---

Este tercer capítulo, titulado *Estado de la cuestión: modelos de desarrollo profesional basados en la mediación e investigaciones realizadas*, tiene por objetivo cerrar el marco teórico de manera que sirva de transición con la segunda parte que se centrará en la investigación realizada. En este capítulo se revisan las distintas aplicaciones que se han realizado de la TSC de Vygotski y de sus seguidores a la formación y al desarrollo de profesores de lenguas y se analizan las aportaciones de las investigaciones llevadas a cabo en este marco teórico.

En la primera parte, se repasarán las propuestas formativas inscritas en este paradigma centrado en la mediación, que han servido de orientación para el diseño de las intervenciones formativas de esta investigación; mientras que, en la segunda, se hará un estado de la cuestión y se revisarán las investigaciones relacionadas con este estudio.

En este apartado daremos respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué modelos formativos o de desarrollo profesional se fundamentan en la TSC? ¿Qué papel tiene la mediación en el desarrollo en estas propuestas? ¿Cómo llevar a cabo intervenciones formativas de calidad que promuevan el desarrollo de los docentes? ¿Cómo revisar la base de orientación de las acciones del docente en las intervenciones para que se dé el desarrollo conceptual? ¿Cómo se ha investigado el desarrollo psicológico —conceptual y emocional— de los docentes? ¿Cómo pueden esos modelos orientar el diseño de las intervenciones formativas de este estudio? ¿Qué aporta la TSC a la investigación del desarrollo de la consciencia de los docentes?

Se inicia el capítulo presentando el § 1. *El Modelo Formativo de Barcelona (MFB)*, mediado por SCOBA y sus bases conceptuales. Se revisa, así mismo, en el § 2. *El modelo de práctica reflexiva mediada (MPRM)*, y se resumen las bases que sirven para orientar el diseño de esta investigación en el § 3. *Ideas para el diseño de las intervenciones formativas*.

En el § 4. *Estado de la cuestión: investigaciones en torno al desarrollo de los docentes*, se revisan las distintas investigaciones realizadas dentro del marco de la TSC entre 2000 y 2019, que abordan cuestiones relacionadas con la presente investigación.

Este tercer capítulo se cierra con el § 5. *Síntesis de las aportaciones de la TSC al desarrollo profesional del docente*, donde se reflexiona sobre la relevancia de la TSC para este ámbito de estudio de forma muy sintética.

## 1. EL MODELO FORMATIVO DE BARCELONA (MFB)

El Modelo Formativo de Barcelona (MFB) es una propuesta formulada por Esteve (Esteve, 2018; Lantolf y Esteve, 2019) en la que incorpora la enseñanza basada en conceptos (EBC/CBI) a través de la mediación de SCOBA.

Este modelo, que es el resultado de distintos proyectos y muchos años de trabajo en distintos contextos con diferentes colectivos de profesores de idiomas, resulta interesante no solo como modelo de intervención formativa con una fuerte base sociocultural sino por el propio proceso de desarrollo que ha ido experimentando.

La propuesta parte del *ciclo reflexivo colaborativo* (Esteve y Carandell, 2009; Carandell *et al.*, 2010; Esteve, 2011, 2013b), que se basa en la práctica reflexiva y que ha sido creado inicialmente a partir del modelo de formación realista de Korthagen (2001) y reformulado por Esteve *et al.* (2010). Ambos modelos se presentarán, una vez expuesto el MFB, para comprender su origen y su fundamentación teórica.

El MFB se ha desarrollado inicialmente por Esteve y su equipo en la Universidad Pompeu Fabra (Esteve *et al.*, 2017; Esteve, 2018). Es un modelo innovador de desarrollo profesional para profesores en activo basado en los principios de Vygotski (2003, 2012) que entiende que la enseñanza organizada de forma sistemática promueve los procesos de desarrollo de las funciones cognitivas. Así mismo, se apoya en la aplicación de los principios que Galperin (1992) llevó a la educación a través del *Systematic Theoretical Instruction* (véase § 7.2 del capítulo 1) y que, posteriormente, Negueruela-Azarola (2003) aplicó a la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras con la denominación de *Concept-based Instruction* (C-BI, en español enseñanza basada en conceptos, EBC).

Este tipo de formación, que promueve el desarrollo psicológico de los docentes, se fundamenta en la TSC del desarrollo humano y se centra en promover procesos de transformación en los docentes, que se reflejan tanto en su sistema conceptual como en sus prácticas educativas. El proceso, conducido por un formador experto en mediación, focaliza en el papel agentivo del propio docente que, con su análisis crítico, revisa las

conceptualizaciones que orientan su forma de actuar en el aula para transformar tanto sus prácticas de enseñanza —las acciones externas— como la base de orientación de la acción —la orientación interna de las acciones—. Este tipo de modelo formativo proporciona oportunidades de establecer una relación dialógica entre el conocimiento tácito y experiencial que el profesor elabora en su práctica educativa y los conceptos teóricos y científicos que constituyen la base y los principios de su profesión.

Así, Lantolf y Esteve (2019) entienden el MFB como:

*A socioculturally driven formative model of teacher education that encourages and supports language teachers to actively bring about transformations in their own teaching practice. This transformation occurs as teachers are provoked to critically analyze their own pre-understanding of specific aspects of their own instructional practices. (p. 32)*

El MFB ha demostrado ser efectivo en promover procesos de desarrollo profesional significativos al centrarse, no solo en la apropiación de habilidades o de conocimientos, sino en un movimiento progresivo de lo externo, a través de las actividades socialmente mediadas, a un control de la mediación interna de los propios aprendientes cuyo resultado es la transformación tanto de la actividad como de la consciencia del docente, como indica Johnson (2006).

*Learning, therefore, is not the straightforward appropriation of skills or knowledge from the outside in, but the progressive movement from external, socially mediated activity to internal mediational control by individual learners, which results in the transformation of both the self and the activity. (Johnson, 2006, p. 238)*

A continuación, se presenta de forma resumida el MFB con el ciclo reflexivo colaborativo (CRC) en el que se incorpora la enseñanza basada en conceptos a través de los SCOPA formativos con diferentes procesos de estimulación y de enriquecimiento sucesivos (Esteve, 2018)<sup>110</sup>.

---

<sup>110</sup> Para los resultados de la investigación se puede consultar el resumen en el estado de la cuestión (§ 6. del capítulo 3).

**Tabla 14.** Ciclo reflexivo colaborativo MFB mediado por SCOBA

---

**Fase 1. Autoanálisis**

Se trata de tomar conciencia de su propia base de orientación verbalizando los conflictos relacionados con su propia práctica y sus preconcepciones (primer estímulo).

Los (futuros) profesores representan gráficamente y verbalizan para sus compañeros sus propias ideas sobre un aspecto de enseñanza/aprendizaje relacionado con su propia experiencia. Esto se puede llevar a cabo a través de narrativas visuales (Kajala *et al.*, 2013) o con mapas mentales (véase actividad *mi brújula interior*, Esteve, 2015), todo ello mediado por preguntas de reflexión: ¿qué es... para ti? ¿Cuáles son los elementos clave de este aspecto? ¿Con qué aspectos los relacionas?

---

**Fase 2. Contraste**

En esta fase se confronta a los docentes a un SCOBA clave (*core-SCOBA*) que supone el primer enriquecimiento del OBA. Se les pide que, en grupos, reflexionen sobre las ideas presentadas con una serie de preguntas de reflexión: ¿qué ideas o experiencias propias están reflejadas en este esquema?, ¿qué ideas presentes en este esquema encajan con las mías?, ¿por qué?, ¿qué me sugiere este esquema?

A continuación, se hace una confrontación más profunda con los SCOBA clave (segundo estímulo: segundo enriquecimiento del OBA). En esta ocasión los (futuros) profesores trabajan colaborativamente analizando un ejemplo de secuencia didáctica guiados por las preguntas para la reflexión: ¿cuál es la finalidad de esta secuencia de aprendizaje? ¿Cuál es el objetivo final de la secuencia? ¿Qué textos deben ser capaces de producir los estudiantes? ¿Cuáles son las actividades que le llevan a lograr sus objetivos? ¿En qué fases de la secuencia el profesor explica y sistematiza los conceptos relacionados con el texto que deben crear? ¿Cómo se produce esta sistematización? (Carandell, 2013).

Una vez analizada la secuencia didáctica los docentes deben definir su propia secuencia pedagógica. Antes, el facilitador explica y sistematiza los conceptos científicos en los que se basa la secuencia presentada. A continuación, se pide a los profesores en formación que lean en pequeños grupos artículos científicos (a) sobre los principios de la secuencia didáctica (Carandell, 2013), (b) sobre la lengua como práctica social (Johnson, 2009) y los conceptos relacionados con los textos como unidad básica de comunicación (Esteve y Martín-Peris, 2013), y (c) sobre la enseñanza basada en conceptos en clases de lengua (van Compernelle, 2011; Negueruela-Azarola, 2013b).

---



### Fase 3. Descripción

En esta fase se materializan los conceptos científicos en una propuesta pedagógica sobre la base de un plan de acción (tercer enriquecimiento del OBA). Los profesores materializan en una propuesta pedagógica los conceptos científicos seleccionados ya que, según Lantolf y Poehner (2014) y Negueruela-Azarola (2011), la internalización de los conceptos se refleja en la externalización o en la materialización de las categorías de significado trabajadas.

A través de las preguntas de mediación, se lleva a los docentes a la utilización y materialización de un plan de acción pedagógico, así como a decidir en qué grupo, cuándo, en cuánto tiempo se va a llevar a la práctica y qué evidencias y con qué instrumentos se van a recoger.

Se implementa la propuesta pedagógica en su propia clase (cuarto enriquecimiento del OBA) siguiendo el plan de acción diseñado con el fin de consolidar la apropiación de los conceptos científicos con los que han de trabajar.

Por último, se trabaja en una toma de conciencia de la expansión conceptual (quinto enriquecimiento del OBA). Una vez llevada a cabo la propuesta pedagógica, los docentes han de elaborar un nuevo mapa mental y compararlo con el de la fase 1 de autoanálisis para contrastar si su OBA inicial ha sido conceptualmente expandida a través de la mediación basada en SCOPA. Esta comparación lleva a un diálogo interior guiado por unas preguntas para mediar el pensamiento: ¿cómo me he movido desde mi punto de partida? ¿En qué lo he notado? ¿Qué ha sido crucial para mí para revisar mis comprensiones o los significados asignados a mi enseñanza y a mi forma de actuar?

---

*Fuente:* adaptado de «Concept-based instruction in Teacher Education Programs in Spain as illustrated by the SCOPA-Mediated Barcelona Formative Model: Helping Teachers to Become Transformative Practitioners», por O. Esteve, 2018, en J. P. Lantolf, M. E. Poehner y M. Swain (eds.), *The Routledge Handbook on Sociocultural Theory and L2 Learning and Teaching* (pp. 487-504). Routledge.

## 1.1. El ciclo reflexivo colaborativo (CRC)

A continuación, se revisa el origen del ciclo reflexivo colaborativo del MFB porque es la propuesta en la que se basa el proyecto formativo llevado a cabo en la investigación para la recogida de datos.

El objetivo de sus autores (Esteve y Carandell, 2009, s. f.; Carandell *et al.*, 2010; Esteve, 2011, 2013b) es promover, a través de estos ciclos, para la formación inicial o para profesores en activo, la formación de una comunidad de práctica para llevar una mirada investigadora o indagadora en el aula a través de un proceso que combina la práctica con la reflexión conjunta. El fin último es el desarrollo de profesionales competentes tal como lo entiende Esteve (2011):

Un profesional es competente porque manifiesta conductas que expresan la existencia de conocimientos y habilidades que le permiten resolver adecuadamente los problemas que plantea la profesión, y además porque siente y reflexiona sobre la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, con flexibilidad, dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional (Esteve *et al.*, 2010). (pp. 29-30)

El ciclo reflexivo colaborativo cuenta con tres fases: (1) autoanálisis, (2) contraste, (3) redescipción:

- (1) En la primera fase, que es de autoanálisis, es donde el profesor analiza su propia enseñanza, sus creencias, sus experiencias de enseñanza y de aprendizaje, sus prácticas profesionales, verbaliza sus inquietudes y responde a las preguntas: ¿qué creo?, ¿qué hago? y ¿por qué lo hago?

Como señalan Esteve y Carandell (2009), la clave de esta fase es la toma de consciencia: «aquesta fase ha de promoure una presa de consciència d'allò que cadascú fa i del perquè ho fa?» (p. 52).

- (2) La segunda fase —de contraste— de las experiencias propias con las de sus compañeros y con los conocimientos teóricos y científicos para responder a preguntas como: ¿qué me aportan las miradas de los demás en el contraste de mis teorías con las de los iguales y con los saberes teóricos?

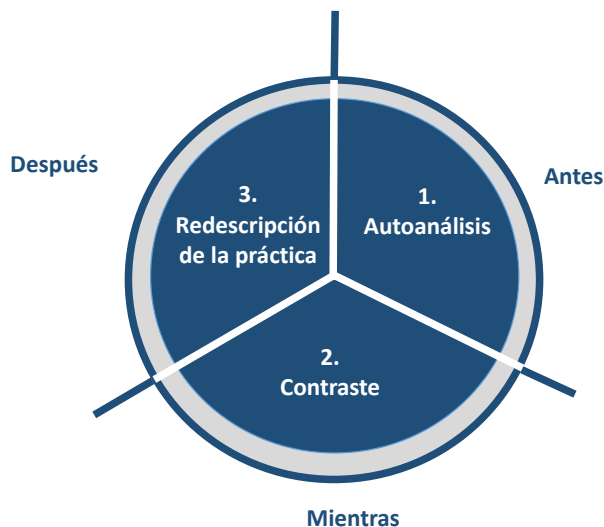
En esta fase se trata de completar la visión propia con la ajena, de una ampliación tanto de las representaciones mentales como de las formas de actuar, y supone reelaborar las ideas iniciales que señalan Esteve y Carandell (2009):

Aquest procés reflexiu de contrast amb altres plantejaments alternatius no s'ha d'entendre com la substitució d'una teoria per una altra, sinó que el contrast amb teories més elaborades ofereix una visió, una representació més complexa, que permet inscriure i situar la pròpia concepció en un marc més ampli (Pozo *et al.*, 2006). És aquest marc més ampli i complex el que permetrà reconèixer la pròpia actuació des d'un nou angle i iniciar processos de redescipció de la pròpia manera de pensar i actuar com a docents. (p. 52)

- (3) En la fase tercera —de redescipción— se hace un trabajo de revisión de las propias prácticas y de las comprensiones de los profesores a través de una reflexión sistemática llevada a cabo en la fase anterior del ciclo a partir de las observaciones en el aula y de las preguntas de indagación para trabajar con la teoría (Esteve, 2011). Esta fase ayuda a concretar alternativas propias y permite redescibir la propia base de acción. Después de realizar ese trabajo, se trata de comparar el *antes* con el *ahora* para contestar a la pregunta: ¿qué ha cambiado y por qué?

Cabe plantearse pequeños objetivos de mejora en alguno de los aspectos que supone la compleja tarea docente (Esteve y Carandell, 2009).

Figura 24. El ciclo reflexivo colaborativo (CRC)



*Fuente:* recuperado de «La formació permanent del professorat des de la Pràctica Reflexiva», por O. Esteve y Z. Carandell, 2009, *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, pp. 47-62, adaptado del ciclo ALACT de *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, por F. A. J. Korthagen, 2001, Routledge.

Esteve y Carandell (s. f.) señalan que resulta clave acompañar a los docentes explicando los pasos, situar lo que se ha hecho y lo que se va a hacer para ir resituando al docente en la fase del ciclo reflexivo, y explicitar los objetivos y la justificación de las actividades que se van a realizar. Inciden en la importancia que desempeña este proceso de orientación y de acompañamiento durante el desarrollo del ciclo para una redescrición del modelo mental por dos razones: (1) para orientarles en el proceso de transitar por el ciclo y (2) porque la forma de trabajar es novedosa en formación frente a modelos transmisivos.

Aquesta primera orientació serveix per a situar a les persones en el procés mateix de formació, en el que s'està fent amb les persones formadores i en el perquè s'està fent d'aquesta manera. L'orientació en el cicle és important perquè es tracta d'un tipologia nova de formació a la qual les persones participants no estan acostumades. A més, en moltes ocasions xoca amb la seva representació del que s'espera de la formació («model mental transmissiu de la formació»). (Esteve y Carandell, s. f., p. 2)

Otra propuesta para concretar el modelo de ciclo reflexivo colaborativo para que los equipos docentes de los centros en activo trabajen como comunidad de práctica es la siguiente:

**Tabla 15.** Pasos del ciclo reflexivo colaborativo para comunidades de práctica

- 
- Paso 1. Tomar consciencia de las propias creencias
  - Paso 2. Contrastar el propio concepto sobre lo que es X (el aspecto seleccionado) con el de otros compañeros
  - Paso 3. Reflexionar sobre el propio modelo de actuación
  - Paso 4. Contrastar con fuentes más expertas
  - Paso 5. Diseñar el plan de acción: de la reflexión teórica a la práctica
  - Paso 6. Llevar a la práctica el plan de acción
  - Paso 7. Evaluar los progresos
  - Paso 8. Identificar el enriquecimiento de las propias creencias y de la actuación docente
- 

*Fuente:* recuperado de *Indagación y reflexión sobre la propia práctica docente. Herramientas para el desarrollo profesional*, por O. Esteve, S. López, J. F. Urban, A. Ferrer y E. Verdía, 2019, Edinumen, basado en «Los centros educativos como comunidades de práctica: la práctica reflexiva colectiva como modelo de formación», por O. Esteve, 2013b, en R. S. Balches (ed.), *Studia Iberystyczne. Nuevas perspectivas de la didáctica en Polonia*, 12 (pp. 205-220). Księgarnia Akademicka.

Con este modelo de ciclo reflexivo colaborativo lo que se pretende (Esteve, 2018) es trascender los simples modelos reproductivos de buenas prácticas y que los docentes profundicen en sus prácticas profesionales revisitando y transformando su visión de la propia práctica profesional de forma significativa a través de un modelo agéntivo.

Through this three-phase structure, the BFM aimed to overcome the simple reproduction of good practices and to promote a much deeper process of teacher education. According to these aims, teachers were to transform their pre-understandings and existing classroom practices in a meaningful way through their own agency. (Esteve, 2018, p. 488)

## 1.2. Las aportaciones de la formación realista (FR)

Si bien la formación realista (Korthagen, 2001) se enmarca en el socioconstructivismo, se incluye una breve descripción del trabajo realizado por Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf y Wubbels por el impacto que ha tenido parte de su trabajo como base del ciclo reflexivo colaborativo (Esteve y Carandell, 2009), de los programas de formación y las investigaciones realizados por Esteve y sus colaboradores en distintos proyectos e instituciones españolas, como el Departament de Educació de la Generalitat de Catalunya, el gobierno balear, las Escuelas Oficiales de Idiomas, la Universidad Pompeu Fabra y el Instituto Cervantes (por nombrar solo algunos), y como consecuencia en el trabajo de investigación que se presenta. Algunos de los principios y de los conceptos del aprendizaje realista son compartidos o muy próximos a la TSC: por ejemplo, la visión social e interactiva del proceso de aprendizaje, la importancia de la acción y de la experiencia, el lugar que

ocupa en el proceso el docente como persona, el papel de la teoría científica y la relación dialéctica que se establece entre la práctica y la teoría para la formación del profesorado.

De 2003 a 2005 se llevó a cabo un proyecto, *Comenius 2.1. Aprender en y a través de la práctica: profesionalización de los futuros profesores europeos mediante el aprendizaje reflexivo*, en el ámbito de la formación inicial y continua del profesorado<sup>111</sup>.

Este proyecto de formación se pone en marcha con el objetivo de desarrollar las competencias profesionales de los docentes a partir de metodologías que buscan un equilibrio y una relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Se trata de superar aquellos modelos basados en un conocimiento teórico donde se deja en manos del profesor la transferencia a la práctica, o aquellos modelos en los que la práctica está desvinculada de los conocimientos teóricos y donde el docente aprende en la práctica a través del ensayo y del error. Señalan Esteve y Alsina (2010) que «el docente no llega a establecer un vínculo entre lo que percibe en la realidad del aula y lo que proviene del saber teórico y desarrolla un sentimiento de frustración y en ocasiones de rechazo hacia unos conocimientos que podrían ser provechosos» (p. 7).

El modelo propuesto es el denominado aprendizaje realista (Korthagen, 2001), que supone un aprendizaje que conecta las experiencias que los (futuros) profesores poseen de su práctica y el conocimiento teórico para un desarrollo significativo de las competencias profesionales del docente. Así, la formación realista «apunta hacia la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos, sus propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender, así como sus experiencias en el aula (como aprendiz), y ello a través de la reflexión» (Esteve y Alsina, 2010, p. 10). Este modelo se aplica en el Plan Marco de Formación Continua 2005-2010 diseñado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya que lleva a cabo Esteve.

Este planteamiento formativo se sustenta en el aprendizaje reflexivo de Shön (1983, 1987) y en la visión realista de la educación de Freudenthal (1991, citado en Esteve y Alsina, 2010a), según la cual el conoci-

---

<sup>111</sup> Este proyecto subvencionado por la Unión Europea contó con la participación de ICE Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, IVLOS (Universidad de Utrecht), Instituto de Formación de Hamburgo (Alemania), Instituto de Formación de Trondheim (Noruega) bajo la dirección del investigador responsable Jacob Melief (IVLOS, Universidad de Utrecht, Holanda). Página web del proyecto: [www2.ivlos.uu.nl/comenius](http://www2.ivlos.uu.nl/comenius)

miento sobre la práctica debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación y no un conocimiento transmitido por terceros; es decir, que la persona en formación va dando significado a los conceptos científicos.

Se trata de partir de las propias experiencias, analizarlas sistemáticamente, con instrumentos específicos, reflexionar sobre alternativas de actuación, tanto individual como colectivamente. El docente debe ir conceptualizando a partir de la reflexión sobre sus experiencias que va contrastando con el saber teórico más elaborado en una serie de procesos cíclicos, de forma que se lleve al formando hacia una práctica de indagación (Esteve y Alsina, 2010b)<sup>112</sup>.

Los cinco principios del aprendizaje realista (Melief *et al.*, 2010, p. 31) que fundamentan este enfoque son:

- (1) El punto de partida son las cuestiones o los interrogantes que emergen de la misma práctica y que experimenta el profesor/la profesora en formación en un contexto real de aula.
- (2) La formación realista pretende fomentar una reflexión sistemática.
- (3) El aprendizaje es un proceso social e interactivo.
- (4) Se distinguen tres niveles en el aprendizaje (nivel de Gestalt, esquema y teoría), y se trabaja en los tres niveles.
- (5) En la formación realista se considera a las personas en formación como personas con una identidad propia: con ello se fomenta la autonomía y la construcción autorregulada del desarrollo profesional.

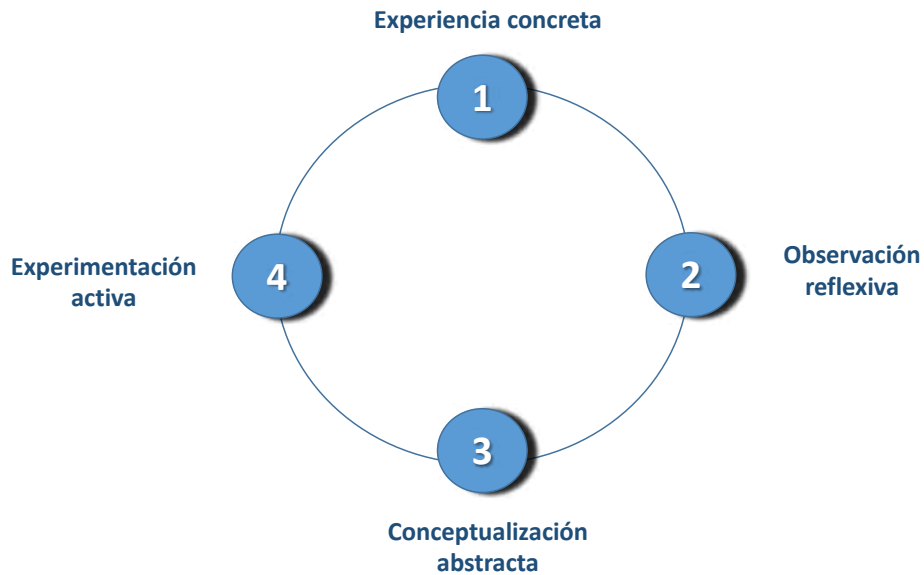
El punto de partida para la formación y el desarrollo profesional son las cuestiones o los interrogantes que emergen de la misma práctica y que experimenta el docente en formación en un contexto real de aula. Se parte siempre de las observaciones realizadas por los profesores en situaciones concretas de aula en las que participan y se activan sus pensamientos, sus sentimientos, sus necesidades e intereses.

El segundo principio de la formación realista es que pretende fomentar una reflexión sistemática. La reflexión sistemática se basa en el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb y Fry (1975, citado en Melief *et al.*, 2010, p. 31), que supone un proceso cíclico de aprendizaje con una alternancia entre la acción, la reflexión y la teorización. El ciclo parte de experiencias concretas de aula, con una observación del aspecto que se trabaja combinada con la reflexión para llegar a una conceptualización con cierto grado de abstracción, que lleva a una experimentación activa tras la cual se puede reiniciar el ciclo.

---

<sup>112</sup> Este modelo se conoce como ERIT (experiencia, reflexión, interacción y teoría).

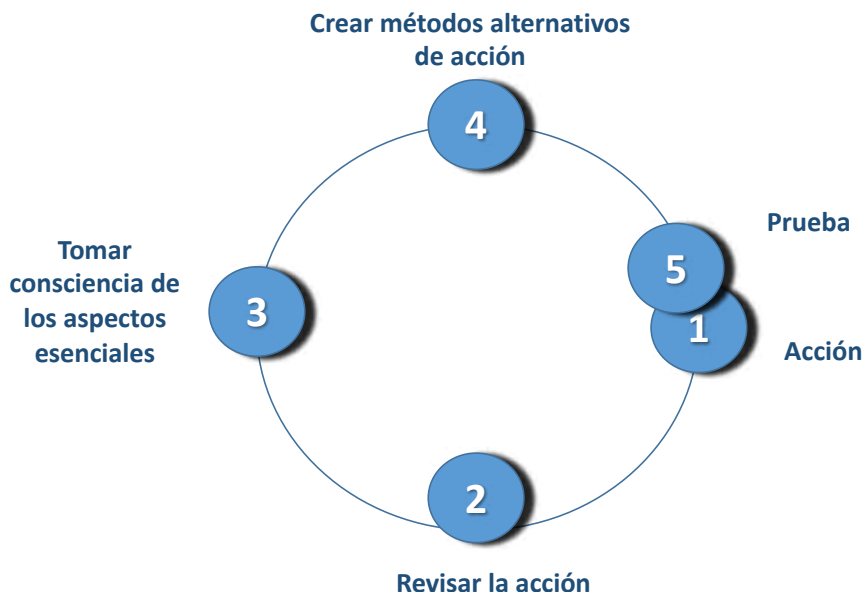
Figura 25. El ciclo de aprendizaje experiencial



Fuente: recuperado de «Toward an applied theory of experiential learning», por D. A. Kolb y R. E. Fry, 1975, en C. L. Cooper (ed.), *Theories of group processes* (pp. 33-58). Wiley.

Korthagen (2001) diferencia en este proceso cinco fases: acción o experiencia; mirar hacia atrás (hacia la acción); tomar consciencia y determinar los aspectos importantes de la propia actuación; buscar y preparar comportamientos alternativos para actuar; y comprobar su eficacia en una nueva situación, lo que ofrece, otra vez, una nueva experiencia y, por lo tanto, es punto de partida de un nuevo ciclo de reflexión. (Melief *et al.*, 2010, p. 32)

Figura 26. El modelo ALACT (Korthagen)



Fuente: recuperado de *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, por F. A. J. Korthagen, 2001, Routledge, p. 62<sup>113</sup>.

En la fase de toma de consciencia de los aspectos importantes de la actuación puede aparecer la necesidad de introducir conceptos teóricos a través de un experto para dar respuesta a las necesidades e intereses específicos de los profesores que llevan a cabo el ciclo.

El aprendizaje se considera como un proceso social e interactivo, según el tercer principio. Al ser un proceso social es necesario contar con espacios para que tengan lugar las discusiones en grupo, en las que compartir experiencias, expectativas, habilidades y ritmos que siempre van a aportar visiones diferentes y enriquecer al grupo.

En este modelo, se distinguen tres niveles de aprendizaje —nivel de Gestalt, esquema y teoría— por los que transita el profesor y que están relacionados entre sí.

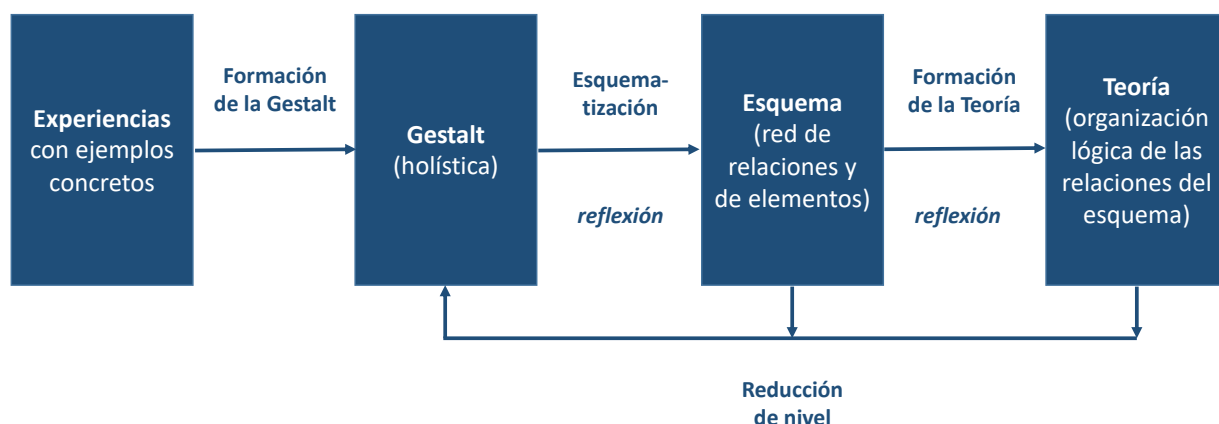
<sup>113</sup> *Action - Looking back on the action - Awareness of essential aspects - Creating alternative methods of action - Trial.*



Lo que Korthagen (2001) denomina nivel de *Gestalt* se corresponde con una reacción espontánea que se realiza de forma natural y que está basada en las necesidades, los valores, las opiniones y los sentimientos en un nivel inconsciente. «Korthagen (1993) proposed the term Gestalt to indicate the dynamic and holistic unity of needs, feelings, values, meanings and behavior inclinations triggered by an immediate situation» (Korthagen y Kessels, 1999, p. 9).

El segundo nivel, el de *esquema*, es el que se pretende alcanzar en la reflexión después de la observación de la acción o durante la interacción con los demás. Se basa en las experiencias en situaciones similares. Se apoya en los esquemas mentales desarrollados a partir de la *frónesis*, es decir, de las experiencias vividas.

Figura 27. Niveles de aprendizaje



*Fuente:* recuperado de «Teachers' Professional Learning: How Does It Work?», por F. A. J. Korthagen y B. Lagerwerf, 2001, en F. A. J. Korthagen (ed.), *Linking Practice and Theorie. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (pp. 175-206), Routledge, p. 191.

El nivel más elevado es el de teoría que está relacionado con la *episteme*. En el nivel teórico se trata de utilizar conocimientos conceptuales y científicos que facilitan la comprensión de las situaciones vividas y experimentadas.

Este modelo permite establecer una relación entre la práctica y la teoría y va de lo concreto a lo abstracto. Tiene su origen en los trabajos de Platón y Aristóteles que diferencian dos tipos de conocimientos, muy diferenciados (Kessels y Korthagen, 2001; Korthagen y Kessels, 1999): la *episteme* y la *frónesis*.

La *episteme* o conocimiento epistémico es científico y de base claramente teórica. Se caracteriza por ser un conocimiento abstracto y de tipo axiomático, fruto de una generalización de muchas situaciones. Kessels y Korthagen (2001) la denominan *Teoría con T mayúscula*. Se apoya en la generalización y, por ello, es un conocimiento que se puede aplicar a un amplio abanico de situaciones y problemas. El hecho de estar generalizado para poder aplicarse a más situaciones hace que sea un conocimiento de tipo más abstracto y a la vez desvinculado de las realidades concretas y de los contextos particulares. El hecho de ser fruto de las generalizaciones de muchas situaciones le proporciona un carácter universal y abstracto. La *episteme* se basa en nociones, conceptos, principios, reglas y teoremas y es, por lo tanto, de tipo conceptual, lo que la hace transferible a distintas situaciones y es fácilmente transmisiva. Por otra parte, al ser un tipo de conocimiento basado en la investigación se caracteriza por ser general y de naturaleza puramente objetiva.

La *frónesis*, por el contrario, es un tipo de conocimiento vinculado a situaciones concretas, a contextos determinados y a casos particulares. Melief *et al.* (2010, p. 35) la denominan *teoría con t minúscula*. Esta sabiduría práctica, que supone un conocimiento perceptual de las situaciones concretas, se basa en la percepción, en la observación y en la toma de consciencia de los detalles concretos y de los rasgos distintivos característicos de cada situación. Así, la *frónesis* supone la observación y percepción para la aprehensión de las peculiaridades y características de la situación y la discriminación de los detalles relevantes.

En este sentido, este tipo de conocimiento es exploratorio frente a la *episteme* que es un tipo transferible. Por ello, es relevante para el docente mejorar las percepciones, afinarlas y desarrollar la capacidad de observación para reconocer las peculiaridades y los rasgos distintivos de las situaciones que se dan en el aula, para llegar a un conocimiento experiencial de tipo esquema. Según Korthagen y Kessels (1999), los esquemas muestran rasgos compartidos con la *frónesis* y con la *episteme*.

To put it concisely, *episteme* aims primarily at helping us to know more about many situations, while the emphasis of *phronesis* is mostly on perceiving more in a particular situation and finding a helpful course of action on the basis of strengthened awareness. (Korthagen y Kessels, 1999, p. 7)

El último principio al que hacen alusión estos autores es que en el aprendizaje realista se considera a los docentes en formación como personas con una identidad propia y el objetivo es fomentar su autonomía y la construcción autorregulada para su desarrollo profesional. En este sentido, es clave para este tipo de formación el desarrollo de la propia identidad personal del individuo en contacto con los demás. La identidad constituye la base sobre la que desarrollar el potencial de cada persona.

A modo de conclusión, en relación con la formación realista, se recoge, a continuación, lo que comparte este enfoque formativo con la teoría sociocultural.

- Ambos modelos consideran que la teoría y la práctica son imprescindibles para el desarrollo y esto se ve reflejado en los procesos formativos en el interés por conectar la teoría con la práctica —y viceversa— y hacerlo de forma significativa para el docente. El aprendizaje realista establece una relación entre la teoría y la práctica con la persona y la teoría sociocultural entiende que la teoría y la práctica son interdependientes.
- El aprendizaje realista mantiene que se aprende de la práctica, pero no lo considera suficiente por lo que conecta las experiencias prácticas con el conocimiento teórico. En este sentido ambas perspectivas ponen en valor los modelos teóricos en relación con las experiencias propias de los participantes. Lo que Korthagen presenta como experiencias es lo que Vygotski denomina conceptos espontáneos.
- En el aprendizaje realista las intervenciones formativas parten de las propias representaciones del docente: imágenes mentales que disparan las acciones espontáneas y que denominan Gestalt; en la TSC la base de orientación de la acción (OBA) establece también una conexión entre las imágenes mentales y las acciones. Ambos modelos relacionan la actuación con las imágenes o modelos mentales, ideas, valores, necesidades; es decir, que consideran la unidad mente y acción.
- En cuanto al aprendizaje, la teoría de Korthagen y de sus seguidores diferencia tres fases que ya se han presentado. Entre la primera, la *Gestalt* (Korthagen y Kessels, 1999), y los procesos psicológicos básicos (Vygotski, 2003) que no están mediados ni controlados y que son inconscientes, se puede establecer una relación. El segundo nivel de teorización es el de esquema, en el que se da una descripción consciente de los elementos que intervienen en una situación y la relación entre ellos; supone una estructuración de las experiencias. El tercer nivel es el de teoría que proporciona una base conceptual para la acción. Al igual que Vygotski, Korthagen considera que la introducción de conceptos científicos es clave para el desarrollo de un nivel superior de estructuración intelectual. Ambos modelos pretenden llevar al individuo de los conceptos espontáneos a los científicos (TSC) o de la *frónesis* (conocimiento práctico) a la *episteme* (conocimiento teórico); de la t minúscula —de las teorías personales e implícitas— a la T mayúscula —la teoría científica— (Korthagen, 2001). En ese aspecto coinciden ambas, si bien la TSC también propone el trabajo inverso a través de la enseñanza explícita —de la teoría científica a la aplicación práctica—.
- Además, ambos modelos prestan atención a la motivación del individuo para actuar. Así, en el aprendizaje realista, los interrogantes que se formulan los profesores o las cuestiones que emergen de la práctica constituyen un punto de partida para la reflexión. En la teoría sociocultural las crisis, las contradicciones, las tensiones o las disonancias emocionales o cognitivas se consideran los disparadores del desarrollo.

- Así mismo, ambos modelos definen el aprendizaje como una actividad social e interactiva que promueve los procesos mentales del individuo y que estimula el remodelamiento de los conocimientos y de la estructura intelectual a través del diálogo con los demás. Así que es fundamental la interacción en el grupo para el desarrollo (FR y TSC), así como la participación en actividades (TSC). Ambas señalan la importancia de la verbalización y de la interacción para la toma de consciencia. En la FR se focaliza sobre todo en la interacción entre iguales, mientras que la TSC se centra originalmente en la interacción con una persona más experta.
- En cuanto al desarrollo profesional, ambos procesos sitúan en el centro a la persona. La FR recurre sobre todo a las preguntas para la reflexión individual sistemática y a la observación propia y ajena, y se orienta hacia la autonomía y la independencia del individuo además de hacia el desarrollo de su identidad. De forma similar, la TSC se dirige hacia el control de las acciones buscando una fundamentación en la teoría para la autorregulación, tanto emocional como cognitiva, que lleve a un desarrollo de la propia personalidad.
- En la formación realista se considera a las personas en formación como personas con identidad propia, con ello se fomenta la autonomía, la construcción del conocimiento y la autorregulación para el desarrollo profesional. La identidad se desarrolla en el contacto, en el encuentro con los demás seres humanos y se corresponde con lo que Vygotski denomina personalidad. Así, ambos modelos ponen en el centro del proceso a las personas, se centran en el desarrollo de su aprendizaje y buscan la autonomía y la autorregulación del individuo.

## 2. EL MODELO DE PRÁCTICA REFLEXIVA MEDIADA (MPRM)

El modelo de práctica reflexiva mediada (MPRM) desarrollado por Cerecero (2016, 2018) se fundamenta en la formación realista descrita por Melief *et al.* (2010, pp. 88-90), en un ciclo reflexivo en el que se busca la significación y resignificación de los conceptos (Pedroza, 2014) y en la coconstrucción de conocimientos a través de un proceso dialógico y dialéctico entre teoría y práctica a través de la mediación (Esteve, 2011).

Cerecero revisa los modelos de práctica reflexiva (Zeichner, 1982; Dewey, 1993; Brookfield, 1995; Schön, 1998; Korthagen, 2001; Esteve, 2011; Latorre, 2003) y los de investigación-acción (Lewin, 1946; Kemmis, 1988; Stenhouse, 2003; McNiff y Whitehead, 2011; Esteve, 2011, 2013a; Pedroza, 2014), y se apoya en la mediación tomada de la TSC (Vygotski, 1978, 1986; Engeström, 2001; Lantolf, 2007; Johnson, 2009; todos citados en Cerecero, 2016).

Con todo ello, diseña un modelo de práctica reflexiva enriquecido en el que integra elementos de la TSC como la mediación. Su finalidad con este ciclo reflexivo es llevar al docente a un desarrollo profesional que va más allá de la mejora de su práctica en el aula y que supone una transformación tanto de este aspecto como de los significados que les asigna a sus acciones desde una visión crítica que denomina *emancipación*. Así, Cerecero propone un trabajo consciente en un doble plano teórico y práctico relacionado con la persona, con sus pensamientos, sus creencias y sus ideas y con su actuación en el aula.

Esta investigadora entiende la práctica reflexiva como:

Un proceso reflexivo continuo y sistemático por medio del cual el docente toma en cuenta la teoría, la experiencia, la práctica, el contexto y las referencias de otras personas, para conocerse y conocer su práctica, otorgarle un significado y finalmente, resignificarla; de manera que pueda tomar decisiones fundamentadas que le permitan desarrollarse profesionalmente y mejorar su práctica, al mismo tiempo que logra su emancipación. (Cerecero, 2016, p. 182)

El modelo propuesto se presenta dividido en tres fases: (1) conocimiento, (2) significación y (3) resignificación.

La primera fase está orientada hacia al conocimiento del docente y de su práctica a través de la introspección, la consideración y la verbalización, y se compone de tres ciclos: autoconocimiento, conocimiento alcanzado a partir de los demás y valoración del mismo. Se parte del conocimiento centrado en uno mismo, se recoge la percepción de los compañeros para contrastar las dos visiones y finalizar el ciclo verbalizándolas.

La segunda fase se corresponde con la significación de la práctica por medio de la descripción, el análisis y la síntesis y se divide en tres ciclos de identificación de un problema, de su fundamentación y del contraste, y del plan de acción. Esta fase se inicia con la identificación y la descripción del problema o de la situación significativa, la búsqueda de información fundamentada y el desarrollo de un plan de acción.

La tercera fase se enfoca en la resignificación del propio docente y de su práctica relacionada con las categorías de acción, revalorización y emancipación. Los ciclos incluyen la intervención a partir del plan diseñado, la evaluación de la intervención, la teorización de lo aprendido y la transformación alcanzada por el educador en cuanto a él mismo y su práctica. En esta fase se aplica el plan diseñado —mientras se registran las observaciones y se realiza el seguimiento—, se evalúan los resultados de la intervención, se teoriza sobre lo aprendido y se valora el grado de transformación tanto personal, con una resignificación de la práctica en el plano mental (con una emancipación que le lleva hacia una visión más crítica y reflexiva), como de su actuación.

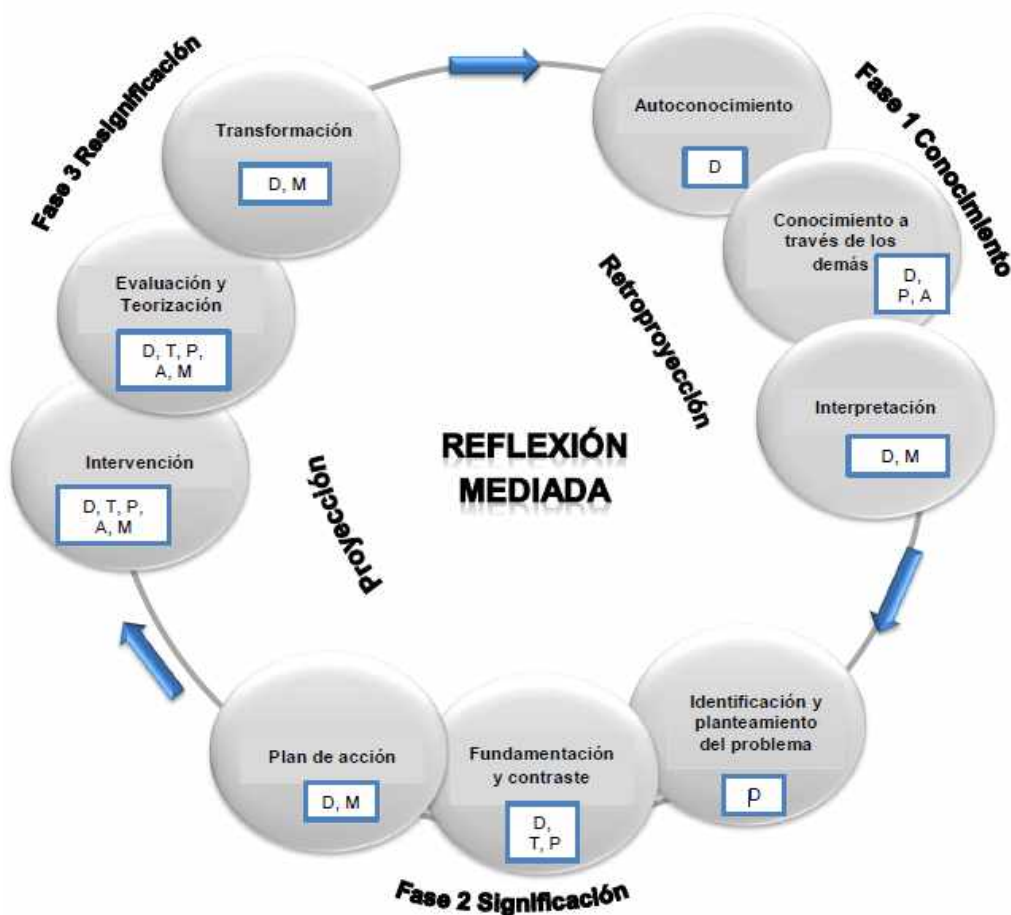
A continuación, se recoge, por una parte, en la tabla el esquema de las tres fases con cada uno de sus nueve ciclos y las categorías de análisis, así como, por otra, una representación gráfica del ciclo con los agentes implicados en cada uno de los ciclos.

**Tabla 16.** Fases del MPRM

Fases	Ciclos	Categorías
Fase 1 Conocimiento	1. Autoconocimiento	Introspección
	2. Conocimiento a través de los demás	Consideración
	3. Interpretación	Verbalización
Fase 2 Significación	4. Identificación y planteamiento del problema	Descripción
	5. Fundamentación y contraste	Análisis
	6. Plan de acción	Síntesis
Fase 3 Resignificación	7. Intervención	Acción
	8. Evaluación y teorización	Revalorización
	9. Transformación	Emancipación

*Fuente:* recuperado de *Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas* [tesis doctoral inédita], por I. E. Cerecero, 2016, Universidad Autónoma del Estado de México p. 132.

Figura 28. Representación de las fases del MPRM<sup>114</sup>



Fuente: recuperado de *Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas* [tesis doctoral inédita], por I. E. Cerecero, 2016, Universidad Autónoma del Estado de México p. 133.

<sup>114</sup> Los agentes implicados en cada una de las fases se señalan de la siguiente forma: D (docente), P (pares), A (alumnos), M (mediador) y T (teoría).

Cerecero (2016) destaca tres elementos diferenciadores de su modelo que son: la mediación del tutor, el hecho de que el ciclo se realiza de forma inducida y no a petición de los docentes y que se parte del conocimiento del docente para trabajar la resignificación y, por último, que en el centro del proceso está primero la persona y, en segundo lugar, su práctica profesional.

Lo novedoso de este modelo es que el ciclo reflexivo incorpora, por una parte, elementos de la TSC al considerarse mediado por un tutor, por los compañeros, por los alumnos y por la teoría y, por otra, se centra en el docente como persona que actúa orientada por su percepción, con los significados que asigna a la realidad, lo que está claramente vinculado con su práctica profesional y que, en el proceso, se revisa resignificándolo.

Todo el proceso va orientado a la transformación del docente, ya que el ciclo reflexivo tiene por objetivo el desarrollo tanto de su visión del proceso de enseñanza como de su actuación. Con ello, Cerecero está considerando la dialéctica del pensamiento y la acción, y de la teoría y la práctica.

Se especifica, a continuación, la visión de Cerecero (2016) del proceso mediado que está centrado en el significado que les asigna la persona a sus acciones y que va orientado hacia la resignificación y la transformación del docente.

El primer aspecto interesante de la propuesta de práctica reflexiva de Cerecero (2016) es que concibe el ciclo como un proceso individual y a la vez mediado por un tutor que es un experto en práctica reflexiva y que tiene una función de apoyo y de guía a lo largo del proceso. El tutor o acompañante guía al docente para realizar el ciclo y le encamina hacia una transformación reflexiva. «La función principal del mediador es facilitar la transición del docente desde el punto en que se encuentra y hasta el que desea llegar para la resolución de un problema que afecta su práctica» (Cerecero, 2016, p. 128).

En esta propuesta, para «transitar por el ciclo reflexivo mediado» intervienen, además del tutor, otros tres agentes: los demás docentes, las aportaciones científicas de investigadores y los alumnos. Por una parte, los docentes facilitan la reflexión entre pares por su identificación, su conocimiento situacional y contextual del entorno de trabajo; por otra parte, se consideran las aportaciones teóricas de autores en relación con la situación que desean mejorar; y, por último, los alumnos participan en el proceso con la información que pueden aportar al docente en forma de retroalimentaciones, reacciones y percepciones.

Otro de los aspectos relevantes es que este proceso de práctica reflexiva mediada se enfoca primero en la persona del docente y luego en su práctica, frente a otros modelos de ciclo reflexivo en los que solo se responde a incidentes o problemas localizados y a una mejora de las acciones del docente en un plano técnico. Con ello, la investigadora propone también un cuestionamiento de la práctica, una revisión de las creencias



de los docentes, de sus valores, ideas, intenciones, ideales y hábitos, con la intención de mejorar aspectos que anteriormente no han sido cuestionados (Cerecero, 2016, p. 128).

Señala Cerecero que mediante una reflexión sistemática se busca dar un sentido distinto, una nueva interpretación o un valor diferenciado a las prácticas de los docentes. Esta resignificación puede ir en un doble sentido: (1) una resignificación de las nuevas experiencias basada en una comprensión de las experiencias del pasado, o (2) una resignificación de las experiencias del pasado apoyadas en las nuevas experiencias.

Así lo expresa Cerecero:

- (1) Resignificación del presente o futuro en función del pasado, esto es, comprender mediante la reflexión cómo funcionó alguna situación pasada para aprovechar el conocimiento obtenido y reestructurarlo en beneficio de la práctica presente o la planeación futura.
- (2) Resignificación del pasado en función del presente, es decir, el uso de la reflexión para entender el porqué de sucesos y acciones pasadas. (Cerecero, 2016, p. 95)

Cerecero (2016) indica que la resignificación no solo está vinculada a la percepción sino también a la acción: «en este sentido la resignificación implica un cambio en la percepción del sujeto no solo una transformación en la realidad» (p. 95), porque, como señala Luc de Brabandère (2015; citado en Cerecedo, 2016), existen dos tipos de cambio: el de la realidad y el de la percepción.

Desde esa perspectiva se diferencian dos tipos de resignificación. Por una parte, la *resignificación perceptual* que se refiere al cambio experimentado por el docente mediante uno o más ciclos reflexivos mediados en su «manera de mirar o percibir los hechos», mientras que, por otra parte, la *resignificación de la realidad* está relacionada con la modificación de las acciones en la práctica (Cerecero, 2016, p. 130). Entiende que para transformar la práctica educativa es necesario modificar ambas, la percepción y la realidad. Desde la perspectiva sociocultural, se considera tan relevante modificar la acción como la representación mental de la acción y trabajar en los dos planos. Así, el proceso de práctica reflexiva mediada tiene por objetivo esta doble resignificación.

Según esta autora, la resignificación de la práctica educativa lleva un proceso de empoderamiento del profesor acompañado de cambios, transformaciones e innovaciones. Entiende la transformación como un proceso continuo y como parte necesaria del desarrollo docente. Dicha transformación se refiere al cambio en la esencia y en la práctica y evoluciona hacia una coherencia entre el pensamiento y la acción y una práctica ampliada y fundamentada.

Consideramos que para que los docentes logren un cambio real en su práctica deben cambiar a partir de un nivel mental que les permita darse cuenta de cómo son las circunstancias en que se encuentra el aspecto a resolver, y en segundo lugar que apliquen las soluciones de acción a las que lleguen, de manera que haya concordancia entre lo que piensen y lo que efectivamente realicen. (Cerecero, 2016, p. 130)

En este ciclo de práctica reflexiva mediada se establece un proceso de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica en un «proceso dialógico y dialéctico» que lleva al docente de su práctica diaria a la práctica resignificada, lo que supone un cambio tanto de la percepción (significado) como de la realidad (acción), que lleva a la emancipación del docente como se aprecia en el gráfico.

Figura 29. Relación teoría-práctica en el MPRM



Fuente: recuperado de *Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas* [tesis doctoral inédita], por I. E. Cerecero, 2016, Universidad Autónoma del Estado de México p. 131.

Para terminar, el ciclo de práctica reflexiva mediado desemboca en un ciclo de transformación que se alcanza a partir de las acciones y de las reflexiones como resultado del proceso reflexivo mediado. Para esta autora:

La transformación del docente se va desarrollando a lo largo del proceso, conforme el profesional va conociendo, significando y resignificando su práctica y conforme va evolucionando en la comprensión de su práctica y de sí mismo profesionalmente. Cada fase le permite darse cuenta de algo, que

probablemente le aporte nuevos datos para entender el problema planteado con mayor profundidad o desde una nueva perspectiva. (Cerecero, 2016, p. 147)

Para Cerecero (2016) la transformación del docente busca su emancipación entendida como «liberación mental del docente para convertirse en un ser crítico y reflexivo, que pueda tomar decisiones fundamentadas» (p. 147) en su práctica profesional.

Para que se considere que hay transformación debe identificarse el cambio de modelo mental del docente y el cambio de las acciones en su práctica. El profesor logra «cierto empoderamiento respecto a los aspectos trabajados, al mismo tiempo que una mayor autonomía y capacidad crítica de manera que se sienta capaz de seguir participando en la transformación de la realidad en la que se encuentra inmerso» (Cerecero, 2016, p. 148); aunque la transformación sea personal tiene una proyección colectiva hacia los alumnos y los colegas, hacia las otras personas involucradas e interesadas en ese proceso.

Cerecero (2016) describe las funciones que asume el *mediador* en el proceso de práctica reflexiva mediada por la relevancia de su papel en el proceso.

El mediador presenta a los profesores que participan en el proyecto el modelo de práctica reflexiva y los coordina y orienta para el buen desarrollo del mismo. A lo largo del proceso los acompaña, les ofrece ayuda y les proporciona las herramientas necesarias para transitar por el ciclo. En todo momento estimula a los docentes para que se hagan cargo de su propio proceso y que sean ellos los que generen la información, identifiquen el área de mejora y busquen soluciones. De esta manera, el mediador es quien estimula la reflexión sobre los procesos que se siguen, potencia la creatividad, la autonomía y la toma de decisiones conscientes en su participación en las actividades y en las discusiones.

En el ámbito de la comunicación se encarga de «generar un clima de confianza, respeto y cordialidad en el grupo» (Cerecero, 2016, p. 152), de promover la comunicación entre pares, evitar conflictos y fomentar la escucha activa para que se sientan valorados y apoyados por sus compañeros.

### 3. IDEAS PARA EL DISEÑO DE LAS INTERVENCIONES FORMATIVAS EN ESTE ESTUDIO

Se recogen, a continuación, algunas ideas inspiradas en los modelos formativos descritos que resultarán de interés para el diseño del proyecto formativo de la investigación.

- (1) La propuesta que se diseñará se basará en la idea de que el ciclo reflexivo que se va a llevar a cabo debe tener por objetivo el desarrollo del docente, tanto cognitivo como emocional. Esto supondrá una intervención encaminada a la transformación de su actuación, así como de las representaciones

mentales (la consciencia que el docente tenga de la acción). Se realizará un trabajo en el plano materializado, pero también en el plano ideal o representacional, así como una revisión del mismo. Lo que se pretende, por lo tanto, es lograr una resignificación (Cerecero, 2016), es decir, conducir al docente a revisar la base de orientación de su actuación y asignar unos nuevos significados a las acciones profesionales.

- (2) La intención es realizar un proceso reflexivo completo, para lo que se puede adoptar como base el modelo del ciclo reflexivo colaborativo que plantean Esteve y Carandell (2009) introduciendo algunas adaptaciones. Se mantendrán las tres grandes fases: una primera fase de autoanálisis, una segunda fase de contraste y una tercera fase de redescipción, si bien el proceso será abierto y se realizarán las adaptaciones que se requieran para atender las necesidades de los docentes implicados en el proyecto.
- (3) La fase de autoanálisis, tal como la plantea Cerecero (2016), supone un proceso de introspección y de autoconocimiento. Se realizará siguiendo el modelo de Esteve (2018) con la mediación de la base de orientación de la acción —que denomina OBA—, y proporcionando diferentes estímulos en la secuencia formativa para llegar a un enriquecimiento de la base de orientación de la acción con los compañeros o con los modelos teóricos proporcionados.
- (4) Se creará una zona de desarrollo próximo con cada participante para que plantee cada uno la tensión o disonancia con la que se encuentran en su práctica profesional y para trabajar con cada uno de ellos desde su nivel de desarrollo real. Se espera que planteen alguna cuestión que no logren resolver por sí solos, para trabajar con la mediación de otros (compañeros, formador, teoría, herramientas de mediación y actividades).
- (5) El ciclo constituirá un proceso individual y mediado en el que intervengan diferentes agentes y en el que se recurrirá a diferentes herramientas de mediación. La función de la mediadora e investigadora será de apoyo y de guía. En este ciclo también actuarán como mediadores los compañeros, los modelos teóricos presentados y las herramientas que usen los compañeros. Para el desarrollo del proyecto, aunque el ciclo será individual, contarán con la colaboración de los compañeros.
- (6) Como se considera que el aprendizaje que tiene lugar en el entorno profesional es un proceso social e interactivo de apropiación de herramientas, se plantea la necesidad de interacción y de colaboración con los demás compañeros a lo largo de todo el proceso, tanto en la fase de autoconocimiento y autoanálisis, durante el proceso de ejecución y de seguimiento del plan de acción, como al final en la redescipción.

- (7) La herramienta de mediación central de la propuesta será un modelo profesional teórico que describe las distintas competencias profesionales del docente en términos de actuación a la que se recurre. Se trata del documento que describe las competencias profesionales del profesor de español del Instituto Cervantes: *Competencias clave del profesorado de español lengua segunda y extranjera* (Instituto Cervantes, 2012). Este documento se usará en el proceso a modo de herramienta de orientación, similar al papel de los SCOBA en los modelos desarrollados por Esteve que se han presentado.
- (8) Se contará con la mediación de un plan de acción. El plan será individual e irá dirigido a la orientación de la transformación de la acción propia del participante.
- (9) Se recurrirá a herramientas para registrar y estudiar las transformaciones y los progresos, e identificar y documentar el enriquecimiento en cada una de las fases; es decir, para realizar un seguimiento del desarrollo psicológico de los profesionales.
- (10) Se proporcionarán herramientas para la reflexión sistemática de un aspecto individual para la revisión de las precomprensiones y para trazar el desarrollo de las distintas conceptualizaciones; es decir, para documentar el proceso de teorización en términos de Korthagen (2001).
- (11) Se partirá de la observación de la práctica entre compañeros y a través del proceso mediado se pretende llegar a una práctica resignificada; es decir, lograr una transformación de la percepción y con ello de la realidad (práctica y conceptual) (Cerecero, 2016).
- (12) Se recurrirá a la mediación del lenguaje, a través de elementos gráficos como los mapas mentales y a través de verbalizaciones monologadas o en entrevistas con la investigadora para la recogida de datos y para realizar el seguimiento del desarrollo.
- (13) Se planteará una investigación con una duración estimada de un curso académico para contar con suficiente tiempo para hacer un proceso de transformación conceptual y de la actuación.
- (14) Se realizarán estudios de casos, sin embargo, como se trata de un ciclo en colaboración con los compañeros, como mínimo deberá haber un grupo de ocho o diez profesores en activo.

## 4. ESTADO DE LA CUESTIÓN: INVESTIGACIONES EN TORNO AL DESARROLLO DE LOS DOCENTES

Algunas investigaciones han explorado parcialmente cuestiones similares a las abordadas en este estudio, para entender el desarrollo psicológico de los profesores de lenguas en el marco de la TSC.

La pregunta que nos ha orientado en esta búsqueda ha sido la siguiente: ¿qué investigaciones se han realizado desde el marco epistemológico de la TSC en relación con el desarrollo intelectual (conceptual) y emocional de los docentes?

Para articular esta revisión se han seleccionado las investigaciones que cumplen las siguientes características: (a) dar respuesta a la pregunta planteada; (b) estar orientadas hacia el desarrollo conceptual o emotivo de futuros profesores o de profesores en activo; (c) adoptar una perspectiva sociocultural; (d) ser posteriores al año 2000; (e) presentar una intervención formativa; (f) recurrir a herramientas de mediación; y (g) utilizar una metodología de análisis cualitativa.

Se presenta, a continuación, en el § 3.1. *Breve descripción de las investigaciones realizadas en el marco de la TSC sobre aspectos afines a la investigación presentada*, una síntesis, a modo de *abstract* o resumen de cada uno de los estudios junto a la referencia bibliográfica.

En el § 3.2. *Resumen de las investigaciones* se recoge en una tabla una síntesis para facilitar la consulta y la visión de conjunto con una conclusión.

### 4.1. Breve descripción de las investigaciones realizadas en el marco de la TSC sobre aspectos afines a la investigación presentada

A continuación, se recoge, para cada investigación, la referencia bibliográfica y un breve resumen a modo de *abstract* con los aspectos clave de la investigación: objetivos, metodología y resultados obtenidos.

García P. N. (2019). Promoting L2 In-Service Teachers' Emocognitive Development through Collaborative Dialogue. En M. Haneda y H. Nassaji (eds.), *Perspectives on Language as Action: Festschrift in Honour of Merrill Swain*, vol. 64 (pp. 133-151). Multilingual Matters.

García estudia el caso de tres profesoras nativas con experiencia que enseñan español, su lengua materna. Son expuestas a un modelo de enseñanza explícita basado en conceptos para la enseñanza del aspecto verbal, con

nociones gramaticales complejas. Analiza la forma en que conceptualizan y el papel de las emociones para disparar el desarrollo de la consciencia lingüística.

Como herramienta de mediación recurre a las interacciones dialógicas en entrevistas antes y después de la exposición a la formación, concretamente al diálogo colaborativo entre profesora e investigador que actúa como mediador siguiendo el modelo de la evaluación dinámica (Poehner, 2008).

Concluye en este estudio que los cambios no solo son conceptuales (cognitivos) sino que son mediados por sus experiencias y por sus emociones. Así, considera el desarrollo como una unidad emocional y cognitiva. Provoca situaciones con crisis emocionales que llevan a momentos de disonancia durante la entrevista. Las crisis son vistas como una forma de proporcionar oportunidades de asignar nuevos significados (desarrollo conceptual) y de transformar su consciencia sobre el aspecto verbal previamente trabajado.

Lantolf, J. P. y Esteve, O. (2019). Concept-Based Instruction for Concept-Based Instruction: A Model for Language Teacher Education. En M. Sato y S. Loewen (eds.), *Evidence-Based Second Language Pedagogy. A Collection of Instructed Second Language Acquisition Studies* (pp. 27-51). Routledge.

En la investigación llevada a cabo por Lantolf y Esteve (2019) para la formación de profesores se recurre al uso del ciclo reflexivo colaborativo en el que se integra la enseñanza basada en conceptos y se incluye la mediación de SCOBA. Se estudia el desarrollo profesional de cuatro de los quince docentes que participan en el proyecto Graula, que tiene como finalidad el desarrollo profesional efectivo y el empoderamiento de los docentes. Se recogen datos a través de informes reflexivos escritos por cuatro profesores, de cuatro lenguas diferentes, que han documentado su proceso en la plataforma de Graula.

Se concluye en este estudio que el proyecto del MFB presenta claras evidencias del impacto de este modelo basado en los conceptos para redireccionar las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes. Los docentes no solo se refieren a aspectos cognitivos sino también a la experiencia emocional que supone para su desarrollo como profesores. Esta forma de trabajar les proporciona un redescubrimiento y una comprensión más profunda de la lengua que están enseñando. Así mismo, se apunta la relevancia que adquiere el espacio social interactivo (Graula) para la indagación y la reflexión, así como la motivación que supone para introducir cambios en sus prácticas de enseñanza.

Esteve, O. (2018). Concept-based instruction in Teacher Education Programs in Spain as illustrated by the SCOBA-Mediated Barcelona Formative *Model*: Helping Teachers to Become Transformative Practitioners. En J. P. Lantolf, M. E. Poehner y M. Swain (eds.), *The Routledge Handbook on Sociocultural Theory and L2 Learning and Teaching* (pp. 487-504). Routledge.

Esteve recoge en su investigación los resultados de la aplicación de la enseñanza basada en conceptos a través de la mediación con SCOBA en un programa de formación de profesores en el que aplica el MFB con el fin de ayudar a los profesores a analizar el sistema conceptual que les orienta en su actuación a través de los mapas mentales (OBA), al trabajar en interacción dialógica con los compañeros, con ellos mismos y con la mediación de modelos teóricos (SCOBA) para enriquecer sus mapas mentales y transformar la orientación de sus prácticas profesionales con reconceptualizaciones de su base de orientación de la acción.

Esteve hace una propuesta de secuencia de actividades en el ciclo reflexivo colaborativo basado en SCOBA, lo que supone una ampliación de la secuencia seguida: en la primera fase de autoanálisis el (futuro) docente analiza la propia orientación de la acción (primer estímulo); en la segunda fase se contrasta el OBA con los SCOBA proporcionados por el mediador y la actuación con un ejemplo de secuencia didáctica propia de la enseñanza basada en conceptos, que constituye el segundo estímulo para el enriquecimiento del OBA, y una tercera fase de redescipción que supone la oportunidad de materialización y utilización de los conceptos científicos presentados incorporados a una propuesta de plan de acción del docente.

La investigadora recoge datos a través de informes reflexivos realizados por dos profesores con experiencia que han seguido la formación, así como por dos formadoras que han llevado a la práctica el ciclo formativo.

Los profesores reconceptualizan su conocimiento experiencial y dan una nueva forma a sus prácticas basada en conceptos científicos que convierten en herramientas de mediación. Lo hacen desde una posición agentiva y reflejan un empoderamiento al lograr una comprensión más profunda de los conceptos subyacentes a sus prácticas profesionales, y se sienten practicantes capaces de transformar sus propuestas didácticas y su actuación.

En cuanto a los formadores reflejan un aprendizaje agentivo, una relación de los conocimientos previos con los conocimientos científicos, el cambio de la visión del conocimiento transmitido de profesor a alumno a una apropiación de conocimiento, un aprendizaje basado en la autoconsciencia de su propia base de orientación, una transformación de las prácticas profesionales, tanto para el profesor como para los alumnos en cuanto a motivación y a agentividad.



Esteve, O., Fernández, F. y Bes, A. (2018). Pre-service Teacher Education from a Sociocultural Perspective: A Case Study on Teaching Learning through Conceptual Mediation. *Language and Sociocultural Theory*, 5(2), 83-107.

Se trata de un estudio de caso que investiga el impacto de un modelo formativo basado en la TSC a través del proceso transformador de enriquecimiento de la base que orienta la acción (OBA) con una doble estimulación en la internalización del concepto de «evaluación» por una futura profesora. Los profesores noveles, en grupo y a través del pensamiento comunicativo y el pensamiento dialógico, confrontan sus creencias y sus representaciones iniciales en torno al concepto de «evaluación» con los conceptos científicos que subyacen en las buenas prácticas profesionales a través de la externalización y de la materialización.

Para realizar el seguimiento de las transformaciones de las conceptualizaciones del profesor en formación estudiado y de su pensamiento dialógico se recurre al diario visual reflexivo (DVR). A través del análisis semiogénico de Negueruela-Azarola (2011, 2013) se detectan evidencias de que el proceso formativo seguido contribuye a la expansión de las concepciones iniciales del significado que le asigna al concepto de «evaluación» y a la construcción de una identidad agentiva y de su empoderamiento a través de un proceso interpersonal e intrapersonal, así como emocional y cognitivo.

Cerecero Medina, I. E. (2016). *Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas* [tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma del Estado de México.

Esta investigación se centra en encontrar la combinación de elementos para que docentes en activo y con experiencia lleven a cabo ciclos de práctica reflexiva mediada para la mejora y la evaluación de su práctica docente.

La propuesta se fundamenta en (1) la relación dialógica entre la teoría y la práctica, (2) algunos modelos de la práctica reflexiva y (3) el apoyo de la mediación desde la perspectiva de la TSC.

El modelo se llevó a cabo con tres docentes de lenguas en un taller de seis sesiones y se realizó el seguimiento de registros y observaciones de su práctica en un periodo de dos meses. Durante ese periodo los docentes tuvieron la oportunidad de interactuar con el mediador y sus pares y llevar a la práctica cada uno de los nueve ciclos del modelo definido por la investigadora, de las tres fases: conocimiento, significación y resignificación.

Destacan los resultados sobre la relevancia del papel del mediador para apoyar dicho proceso, así como el compromiso de los docentes para llevarlo a cabo. Por otra parte, se reconoce que las experiencias y saberes de los docentes pueden compartirse y documentarse, lo que permite entrever otros aspectos para profundizar.

Esteve, O., Fernández, F., Martín-Peris, E. y Atienza, E. (2017). The Integrated Plurilingual Approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages. *Language and Sociocultural Theory*, 4(1), 1-24.

En este artículo se presenta un proyecto de formación y de desarrollo de profesores en activo titulado *Diseño y experimentación de un modelo didáctico para el fomento de la competencia plurilingüe en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*, y que se ha llevado a cabo, a lo largo de tres años, para promover una enseñanza plurilingüe de calidad en centros educativos de entornos en los que se usan varias lenguas y donde se integran niños migrantes. Se desarrolla el proyecto en tres regiones diferentes con profesores de lenguas adicionales (LA) para desarrollar de forma colaborativa en los equipos de profesores un nuevo modelo didáctico siguiendo un *enfoque plurilingüe integrado* (EPI), con el fin de lograr una base de orientación conceptual y científica que facilite la actuación de los docentes para alcanzar una educación plurilingüe.

La propuesta de intervención formativa tiene por objetivos: (1) confrontar las bases de orientación de los profesores a un modelo conceptual fundamentado; (2) investigar el desarrollo y los efectos del proceso formativo —cuya duración es de cinco o seis meses— y que es guiado en cada caso por un facilitador del equipo de investigación. La intervención formativa se basa en los principios de la TSC y se lleva a cabo a través de la mediación dialógica (Johnson, 2009). Los profesores parten de un trabajo conceptual de lo que entienden por lenguas adicionales y plurilingüismo que tienen oportunidad de contrastar con los conceptos científicos siguiendo los principios de la enseñanza basada en conceptos (Galperin, 1992; Negueruela-Azarola, 2008, 2013).

Los resultados de la investigación de una de las intervenciones formativas señalan el empoderamiento de los profesores, tanto de forma individual como colectiva, con una transformación del sistema de actividad. El proceso de mediación externa lleva a una reconceptualización y a un proceso de transformación de las prácticas profesionales de los participantes en el proceso. Esto supone un enriquecimiento de su base de orientación de la acción (OBA) que les permite tomar decisiones conceptual y metodológicamente fundamentadas. Por otra parte, se confirma la relevancia de la metodología utilizada al poder transferirse y aplicarse a contextos diferentes. Por una parte, se valora la mediación dialógica por las oportunidades que proporciona y por los retos conceptuales y metodológicos que supone, y por las posibilidades que ofrece para orientar para la apropiación del modelo didáctico.

Golombek, P. R. y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.

Golombek y Doran recurren al diario reflexivo como herramienta de mediación para los profesores en formación. A través del lenguaje construyen su visión o *perezhivanie* de la experiencia docente.

En esta investigación las formadoras analizan el diario reflexivo de una profesora novel, Josie, para detectar disonancias cognitivas en relación con su práctica de aula.

En el análisis del discurso identifican las formas que toman los aspectos emocionales para elaborar una herramienta y realizan un seguimiento de estos a través del diario reflexivo de la profesora en formación. Recurren a estos como indicadores de la disonancia cognitiva que se da entre el concepto de enseñanza ideal y la realidad de su práctica profesional, ya que entienden que esta disonancia apunta hacia potenciales puntos de crecimiento (*growth point*) de los profesores noveles.

Las investigadoras recurren a un SCOBA donde se establece una relación dialéctica entre la emoción, la cognición y la actividad para orientar a la profesora novel en su desarrollo profesional con una mediación adaptativa y contingente<sup>115</sup> (*responsive mediation*). El desarrollo de la profesora novel está relacionado con la calidad de la mediación que le proporciona la formadora a través de los conocimientos científicos que necesita para superar esa disonancia.

El constructo *cognición del profesor* (*teacher cognition*, véase Borg, 2003, 2006), al centrarse en la cognición, reconoce inconscientemente el dualismo cartesiano que privilegia la cognición y margina las emociones. Sin embargo, esta investigación considera que tanto la emoción como la cognición son inherentemente sociales y se unifican las emociones, la cognición y la actividad en el SCOBA en un proceso dialéctico y dinámico que no privilegia ninguno de los componentes.

El hecho de conceptualizar las emociones como un componente funcional del desarrollo profesional de los docentes normaliza las emociones como un recurso válido, en lugar de como una fuente de incompetencia, para tenerlo en cuenta en el desarrollo de los docentes. Al reconocer al profesional como actor que piensa y siente, comprometido en una actividad de enseñar orientada hacia una meta, el formador puede apoyar el crecimiento profesional de los profesores noveles.

---

<sup>115</sup> Se opta por traducir por mediación adaptativa y contingente por ser un tipo de mediación de calidad que es emergente, no puede predecirse y se adapta a las necesidades del alumno.

Johnson, K. E. y Worden, D. (2014). Cognitive/emotional dissonance as growth points in learning to teach. *Language and Sociocultural Theory*, 2(1), 125-150.

Johnson y Worden documentan la forma en que prestan asistencia a los profesores noveles en el proceso de aprender a enseñar. Exploran, especialmente, las disonancias cognitivas/emocionales que, con frecuencia, emergen en estas prácticas y que señalan puntos de crecimiento en el desarrollo del profesor novel. Analizan la mejor manera de responder a la expresión de la emoción de los profesores noveles y ponen de manifiesto el reto de, por una parte, reconocer y, por otra, capitalizar las disonancias cognitivas y emocionales como puntos de crecimiento en el desarrollo profesional de los docentes noveles.

Los objetivos de este estudio son (a) identificar las disonancias cognitivas y emocionales que surgen en las experiencias de enseñanza en la formación inicial, (b) examinar las prácticas de los formadores para hacer frente a estas disonancias, y (c) hacer un seguimiento de la mediación de la disonancia cognitiva y emocional como punto de crecimiento en el desarrollo de los profesores noveles.

Concluyen las autoras con la necesidad de prestar atención consciente a las expresiones de disonancias cognitivas y emocionales en el aula de formación con los profesores noveles y de proporcionar una mediación estratégica, contingente y dinámica, ajustada durante las actividades que se realizan en la zona de desarrollo próximo. Señalan el carácter imprescindible de la interacción dialógica con el formador, pero recalcan su complejidad.

Johnson, K. E. y Dellagnelo, A. K. (2013). How «sign meaning develops»: Strategic mediation in learning to teach. *Language Teaching Research*, 17(4), 409-432.

Este estudio examina las prácticas de un formador que trabaja con tres profesores noveles de L2. Las investigadoras presentan explícitamente en una formación a los profesores una serie de herramientas pedagógicas (paráfrasis pedagógica, orientación y previsibilidad) diseñadas específicamente para fomentar la participación y la implicación de los alumnos en la enseñanza de L2.

Se realiza un seguimiento de cómo introduce el formador las nuevas herramientas pedagógicas con la finalidad de reorganizar el pensamiento y la actividad de enseñar de los profesores noveles para fomentar una mayor participación e implicación de los alumnos, y de la forma en que van los profesores dándole significado a la herramienta y desarrollando un uso funcional.

En el seguimiento de los profesores se observa que empiezan a usar las herramientas antes de haber entendido el significado y sus usos funcionales. En realidad, a través del uso de las herramientas y de la mediación estratégica proporcionada por el formador los profesores logran darle un significado.

La investigación resalta el papel crítico de la mediación estratégica proporcionada por la formadora, el uso contingente y adaptativo que hace de la mediación para dar respuesta a las necesidades inmediatas de los docentes en formación, y de la alta sensibilidad en la zona de desarrollo próximo colectiva (Poehner, 2009) para proporcionar apoyo al grupo y convertirlos en usuarios de estas herramientas pedagógicas en su enseñanza.

Johnson, K. E. y Arshavskaya, E. (2011). *Strategic Mediation in Learning to Teach*. En K. E. Johnson y P. R. Golombek (eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 168-185). Routledge.

Según Johnson y Arshavskaya, lo deseable es que los programas de formación expongan a los estudiantes a los conceptos científicos que recogen las investigaciones más recientes y a la teorización sobre las distintas disciplinas que integran el campo de estudio. Para su profesionalización los estudiantes deben hacer conexiones entre esos conceptos científicos y sus experiencias cotidianas como aprendientes y como docentes. Desde una perspectiva sociocultural, la responsabilidad de los formadores es presentar los conceptos científicos relevantes para la enseñanza y ser capaces de concretarlos en las actividades prácticas conectando sus conocimientos cotidianos con sus experiencias y su actividad docente. Es decir, sustituir la dicotomía teoría/práctica por una praxis donde se integre el conocimiento conceptual con la actividad práctica con el fin de estimular un cambio y un desarrollo conceptual (Lantolf, 2009).

Estas autoras reconceptualizan la simulación de microenseñanza en un proyecto de enseñanza en equipo en un curso de metodología llevado a cabo en quince semanas en un contexto de enseñanza de inglés como segunda lengua. Todos los participantes en el programa de formación y metodología son profesores sin experiencia.

Al hacer un seguimiento del pensamiento conceptual de los profesores en formación se entiende la interdependencia existente entre los contenidos que se enseñan y la pedagogía —la forma de enseñar—. Cómo constituyen una unidad y en la formación se establece y desarrolla una relación entre ambos. Esto es el fundamento del desarrollo del pensamiento conceptual que constituye la base del conocimiento de los profesores expertos. Con el diseño del proyecto de enseñanza en equipo se han proporcionado oportunidades para la participación en actividades de enseñanza y en múltiples espacios de mediación estratégica para aprender de sus experiencias. Los resultados de esta investigación sugieren que el inicio del desarrollo del pensamiento conceptual ha sido el resultado de una atención simultánea a los contenidos de enseñanza y a la metodología, a las múltiples oportunidades que les ha proporcionado la mediación estratégica y a las múltiples oportunidades de externalizar, materializar y representar sus comprensiones emergentes.

Esta investigación sugiere, desde la perspectiva sociocultural, unas bases para considerar esta reconceptualización de la simulación de microenseñanza como un primer paso en la creación de una experiencia de aprendizaje para enseñar.

Poehner, P. (2011). *Teacher Learning through Critical Friends Groups. Reconceptualizing Professional Development in a K-5 School*. En K. E. Johnson y P. R. Golombek (eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 189-203). Routledge.

Se trata de una investigación sobre un proyecto de desarrollo profesional basado en la indagación en el que participaron 26 profesores en activo de enseñanza reglada. Trabajaron en torno a un dilema pedagógico identificado en su trabajo con una metodología específica: grupo de amigos críticos (*critical friends group*, CFG) para trabajar sobre las mejoras de las producciones de los alumnos a través de la mejora de los profesores. El estudio se centra en una profesora y en el uso de los protocolos, de las herramientas de mediación que se aplican de forma sistemática para orientar el pensamiento del profesor a través de la interacción social de una forma sistemática. Estas herramientas se acaban convirtiendo en herramientas psicológicas.

La conclusión de la investigación es que la profesora reconceptualiza su dilema, lo que le permite realizar cambios en el material de sus actividades de escritura con el fin de aumentar la agentividad de sus alumnos y su autorregulación, y de esta forma diseñar herramientas innovadoras.

Allen, H. W. (2011). *Embracing Literacy-based Teaching. A Longitudinal Study of the conceptual Development of Novice Foreign Language Teachers*. En K. E. Johnson y P. R. Golombek (eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 86-101). Routledge.

Allen realiza un estudio de flujo longitudinal que dura tres años con dos profesores noveles sin experiencia, Andrea y María. Tras enseñar de forma explícita el concepto de lectoescritura y explorar colectivamente el concepto a través de actividades de desarrollo profesional, pretende llevar a los profesores a una reconceptualización de este aspecto, no tanto como proceso mental individual, sino como una forma de comunicación humana que interconecta lo lingüístico con lo cognitivo y lo sociocultural (Kern, 2000).

En este estudio la apropiación del concepto es un proceso dialógico de transformación de la identidad y de la actividad del docente.

En este estudio de larga duración, Allen observa como la habilidad de pensar a través del concepto de lectoescritura nuevo de Kern (2000) para estructurar su práctica de enseñanza no emerge hasta el cuarto semestre después de haber empezado a enseñar. Esto pone de manifiesto la dificultad del proceso de desarrollo conceptual de los profesores, que requiere múltiples y sostenidas oportunidades de mediación dialógica, aprendizaje andamiado y actuación asistida (Johnson, 2009).

Los profesores se encontraron básicamente con dos contradicciones. La primera fue la diferencia entre el enfoque del libro de texto y los principios de la enseñanza basada en el concepto de lectoescritura de Kern (2000), y la segunda fue la falta de coherencia entre la instrucción basada en la lectoescritura y la evaluación diseñada por los colegas que no se fundamentaba en el mismo concepto.

Childs, S. S. (2011). «Seeing» L2 Teacher Learning: The Power of Context on Conceptualizing Teaching. En K. E. Johnson y P. R. Golombek (eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 67-85). Routledge.

Childs estudia el caso de Mark, un profesor novel en su primer año de experiencia de profesor de inglés como segunda lengua, que realiza un curso para profesores en activo donde experimenta una disonancia emocional y cognitiva, con sus progresos y regresiones, y donde alternan inestabilidades tanto personales como profesionales. Childs estudia, a través de las conversaciones privadas, las reconceptualizaciones que hace el profesor novel de lo que significa ser profesor de una lengua segunda. Estas reconceptualizaciones están mediadas por la historia de su propio aprendizaje (Lortie, 1975), por lo que cree saber de enseñanza y por el sistema de actividad en el que se enmarca su trabajo.

En las conclusiones del estudio señala el tiempo que lleva el aprendizaje y, por lo tanto, la necesidad de que el formador sea paciente y cuente con expectativas realistas del tiempo necesario para el crecimiento y desarrollo de los profesores en formación. Debe ayudar a comprender a los profesores noveles que su concepción de lo que es enseñar se sigue desarrollando a lo largo del tiempo y esto contribuye a eliminar presión de la inmediatez de los logros. En segundo lugar, señala que la consistencia de los conceptos media en las comprensiones. Así, cuanto más consistentes sean las conceptualizaciones de la enseñanza en relación con su experiencia profesional mayor será la posibilidad de desarrollar una concepción de lo que es la enseñanza que le servirá como herramienta para pensar sobre su práctica.

Dunn, W. (2011). Working Toward Social Inclusion Through Concept Development in Second Language Teacher Education. En K. E. Johnson y P. R. Golombek (eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 50-66). Routledge.

En esta investigación se trazan las comprensiones que emergen en los profesores de un concepto científico asociado con la noción de «inclusión social» y que están mediadas por lecturas de distintos artículos teóricos sobre este tema. Son de especial interés las verbalizaciones de los profesores tanto escritas como orales por representar un discurso híbrido que fusiona el parafraseo de conceptos asociados con el concepto de «inclusión social» con sus comprensiones experienciales, y el inicio de una fundamentación teórica sobre el tema. Estas paráfrasis intencionales y orientadas hacia una meta es lo que Vygotski denomina imitación, que ejemplifican muy bien cómo las verbalizaciones de los profesores pueden ayudarles a ir más allá de sus fronteras en su estadio de desarrollo cognitivo, especialmente si se establecen relaciones entre el concepto, sus experiencias previas y sus prácticas futuras.

En el curso largo se observa que se dan evidencias de como los profesores se mueven hacia nuevos pensamientos si bien todavía no pueden dar forma a sus prácticas en relación a sus ideales. Señala el autor la relevancia de este tipo de cursos para preparar a los profesores en relación con sus prácticas y la importancia que pueden tener estas prácticas formativas en el desarrollo de conceptos y en el desarrollo del juicio experto. Así mismo, señala las limitaciones de este tipo de actividades formativas según el marco temporal.

Nauman, G. (2011). Synthetising the Academic and the Everyday. A Chinese Teacher's Developing Conceptualization of Literacy. En K. E. Johnson y P. R. Golombek (eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 102-117). Routledge.

Nauman investiga en torno al concepto científico de lectoescritura (Kern, 1990), presentado explícitamente y explorado colectivamente a través de actividades de desarrollo profesional para reconceptualizarlo, no tanto como una serie de procesos mentales individuales que tienen lugar en la cabeza del lector y del escritor, sino más bien como una forma de comunicación humana en la que se interconecta lo lingüístico, lo cognitivo y lo sociocultural. Como herramientas de mediación recurre a los conceptos verdaderos que median el desarrollo profesional del docente y sirven de marco para examinar el aprendizaje del profesor. Describe la forma en que se introduce el nuevo concepto de lectoescritura en el seminario y observa las huellas que dejan las distintas actividades del seminario como mediación en el desarrollo del concepto en el caso de un profesor.



Las conclusiones apuntan que el concepto de lectoescritura de Kern, que está relacionado con el enfoque comunicativo, ha resultado ser una herramienta útil para el profesor ya que le ha permitido crear nuevas actividades y transformar la relación de sus estudiantes con los textos e involucrarlos en la interpretación.

Esta investigación apoya y refuerza la descripción de Vygotski sobre la evolución de los conceptos en relación con el desarrollo profesional de los profesores y la oportunidad que supone relacionar los conceptos científicos con las actividades de clase y con otros conceptos pedagógicos que ya poseen. Establecer lazos entre esos conceptos y las experiencias les proporciona un apoyo extenso para el aprendizaje y el uso de los nuevos conceptos.

Reis, D. S. (2011). «I'm Not Alone». Empowering Non-Native English-Speaking Teachers to Challenge the Native Speaker Myth. En K. E. Johnson y P. R. Golombek (eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 31-49). Routledge.

En esta investigación se trata de dar respuesta a la pregunta de en qué medida los procesos mediados socialmente permiten internalizar un cambio en la identidad que supone un reposicionamiento de la legitimidad profesional de una profesora no nativa de inglés. El concepto trabajado fue el de profesor nativo vs. no nativo.

Desde una perspectiva sociocultural, se considera absolutamente necesario prestar atención a la calidad y al carácter de la mediación que los profesores reciben para entender, apoyar y fomentar el desarrollo de su pericia o experticia a través de los programas de formación de segundas lenguas.

Se ha recurrido a distintas herramientas de mediación: el diario dialógico entre la profesora y el investigador y un foro asíncrono de discusión con otros profesores participantes. Se ha observado como una profesora ha ido desplazándose de un pensamiento externamente mediado hacia uno internamente mediado. A través de los conceptos científicos que ha ido internalizando como herramientas científicas ha logrado regular su propio pensamiento y su actuación.

Johnson, K. E. y Golombek, P. R. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge University Press.

Golombek, P. R. y Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching*, 10(3), 307-327.

Johnson y Golombek recurren a la indagación narrativa (*narrative inquiry*) y analizan su funcionamiento como herramienta de mediación en el proceso de desarrollo profesional. Estudian los casos de tres profesores de inglés lengua segunda y extranjera, Jenn, Michael y Lynne, en contextos de enseñanza diferentes en torno a tres contradicciones o tensiones.

Recurren a una herramienta narrativa como parte del proceso constructivo en el que el humano interpreta y reinterpreta retrospectivamente sus experiencias siguiendo estructuras narrativas. En las narraciones los profesores seleccionan los eventos, les asignan un significado y, por ello, están presentes las interpretaciones que, de esta manera, siempre son holísticas y no pueden separarse del contexto en el que ocurren. Estas narraciones están mediadas por la interpretación que los profesores hacen de sus experiencias.

Al indagar en sus propias experiencias establecen conexiones entre su vida personal y profesional, organizan y articulan sus conocimientos y sus creencias, asignan un sentido a su mundo profesional y teorizan relacionando teoría y práctica.

Las investigadoras exploran las evidencias en los textos narrativos de cómo y cuándo se internalizan las ideas o las actividades, cuándo las dominan y cómo cambian ellos y sus acciones. Así mismo, recogen los procesos de inicio, la forma en que se dan los procesos de desarrollo, cómo cambian sus formas idealizadas de pensamiento sobre lo que significa la enseñanza y su modo de compromiso en las prácticas sociales.

Ball, A. F. (2000). *Teachers' Developing Philosophies On Literacy And Its Use In Urban Schools: A Vygotskian Perspective On Internal Activity And Teacher Change*. University of Michigan.

En un programa de formación, Ball analiza las historias de aprendizaje de lectoescritura (*literacy*) de los profesores para intentar entender la actividad interna del desarrollo de los profesores. Documenta el origen y la naturaleza de la concepción de los profesores sobre la lectoescritura y las estrategias a las que recurren para enseñar en entornos menos favorecidos, urbanos y con diversidad. Se crean espacios de interacción entre los profesores para externalizar sus comprensiones, reconceptualizar e internalizar nuevas visiones y hacerlas

propias. El conocimiento experto (Kennedy, 1999) funciona como artefacto cultural y media su aprendizaje, con el que pueden expresar sus comprensiones emergentes para su contexto de enseñanza.

Según Golombek y Johnson (2004), a pesar de haber numerosas evidencias de los cambios conceptuales, al tratarse de un programa de formación no se dan evidencias de transformaciones en las prácticas ni en el material de las actividades.

Verity, D. P. (2000). *Side affects: The strategic development of professional satisfaction*. En J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 179-197). Oxford University Press.

Verity ya analizó un caso anteriormente a través de la misma herramienta de mediación: el diario del profesor. En este caso se trata de una profesora experta, con éxito en contexto de inmersión, que se siente como si fuera inexperienced al impartir clases en Japón en unas nuevas circunstancias —alumnos pasivos, clases numerosas, nuevas normas culturales, requisitos institucionales, etc.—. Necesitó externalizar sus pensamientos y sus sentimientos, hacerlos explícitos para recuperar un sentido de control sobre su actividad profesional. Como ella misma indica, «although I “knew” I was an expert, I “felt” like a novice» (Verity, 2000, p. 183). Ella misma crea una zona de desarrollo próximo interna, espacio de mediación en el que su «yo experto» apoya a su «yo novel» para reestructurar sus conocimientos sobre la enseñanza de lenguas y recuperar su identidad profesional como profesora experta. En este caso, se observa cómo explora el origen social de las emociones y su relación con la cognición. Verity necesita reintegrar su pericia o experticia (*expertise*) cognitiva con su afectividad (autoestima), para lo que se proporciona a ella misma un andamiaje a través del diario y pone de manifiesto el papel tan relevante que juega la disonancia cognitiva y emocional en el desarrollo cognitivo. Este estudio también evidencia el papel que juegan los conocimientos y el propio autoconocimiento como herramienta de mediación, actuando como si fuera «los otros» en la ZDP, y el papel del diario en la mediación de su nuevo aprendizaje como profesor en un nuevo contexto.

#### 4.2. Resumen de las investigaciones realizadas en el marco de la TSC sobre aspectos afines a la investigación presentada

En la siguiente tabla se recogen las diversas investigaciones, en orden inversamente cronológico, el título del artículo, el autor, el año de realización o de publicación, el objeto de la investigación, las herramientas de mediación a las que se recurre en las mismas, una breve descripción del caso, así como las herramientas cualitativas a las que se ha recurrido para la recogida de evidencias.

**Tabla 17.** Síntesis del estado de las investigaciones sobre procesos de desarrollo profesional de 2000 a 2019

Investigación	Autor	Año	Objeto de estudio	Herramienta de mediación	Caso	Herramientas de investigación
«Promoting L2 In-Service Teachers' Emocognitive Development through Collaborative Dialogue»	García	2019	Desarrollo emocognitivo Consciencia lingüística conceptual Crisis artificial	Interacción dialógica (diálogo colaborativo) Verbalización	3 profesoras en activo con experiencia (Glinda, Naomi y Michelle)  Duración: 14 semanas	Entrevistas mediadas antes de la formación y después  Observación de clase  Reflexión personal en un blog
«Concept-based instruction for concept-based instruction: A Model for Language Teacher Education»	Lantol f y Esteve	2019	Desarrollo profesional de los docentes  Conceptualización y reconceptualización de sus prácticas profesionales basadas en el trabajo conceptual	Proceso formativo sobre metodología de la enseñanza basada en conceptos (CBI)	4 profesores de catalán, chino, español y alemán de 15 profesores participantes miembros de Graula	Informes reflexivos escritos  Secuencias didácticas  Percepción de los alumnos (reflexiones orales y escritas)  Documentos publicados en la plataforma Graula
«Concept-based instruction in Teacher Education Programs in Spain as illustrated by the SCOBA-Mediated Barcelona Formative Model...»	Esteve	2018	Desarrollo profesional de los docentes  Transformación de sus prácticas profesionales	OBA y SCOBA  Actividades de conceptualización  Secuencia didáctica andamiada  Plan de acción	2 profesores con experiencia profesional  2 formadores con experiencia profesional	Informe reflexivo después de la experimentación
«Pre-service Teacher Education from a Sociocultural Perspective: A Case	Esteve <i>et al.</i>	2018	Desarrollo del profesor  Desarrollo conceptual	OBA, OBA enriquecida y SCOBA	Laura, una profesora en formación en la Universidad	Entradas del DRV que se compone de imágenes comentadas, una

Investigación	Autor	Año	Objeto de estudio	Herramienta de mediación	Caso	Herramientas de investigación
Study on Teaching Learning through Conceptual Mediation»			Conceptos espontáneos y científicos Reconceptualización dialéctica Dimensión cognitiva y emocional	Mediador Diario reflexivo visual (DRV) Pensamiento dialógico (introspección) y comunicativo (charla con el grupo)	Pompeu Fabra, en la asignatura de currículo y evaluación (10 sesiones de 2,5 horas)	lectura comentada, una entrada tras el intercambio con los compañeros sobre las imágenes y una última entrada que la ha ayudado a ampliar la perspectiva
<i>Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas</i>	Cerecero Medina	2016	Resignificación de la práctica educativa, tanto perceptual como de la realidad, a través de un ciclo reflexivo	Mediador Compañeros Alumnos Teoría	3 docentes en activo de inglés con más de 2 años de experiencia Duración: 2 meses	Filmación de clases y confrontación Bitácora Cuestionarios Portafolios con evidencias
«The Integrated Plurilingual Approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages»	Esteve et al.	2017	Plurilingüismo integrado Enseñanza conceptual Concepto holístico de lengua	OBA (base de orientación de la acción) SCOBA Teoría Preguntas de reflexión Secuencia didáctica Plan de acción	Escuelas de tres provincias diferentes En la investigación se recogen datos de un único centro Duración del proyecto: 3 años Duración de las intervenciones 5 o 6 meses	Vídeo de las intervenciones Documentos internos con explicación y justificación del modelo adoptado Entrevistas semiestructuradas
«How “sign meaning develops”: Strategic mediation in learning to teach»	Johnson y Dellaganelo	2013	Apropiación de herramientas pedagógicas para fomentar la	Compañeros y formador Tutoría	Tres profesores noveles (Sally, Kim y Janet) en	Grabación de clases

Investigación	Autor	Año	Objeto de estudio	Herramienta de mediación	Caso	Herramientas de investigación
			participación e implicación Desarrollo de los significados y del uso funcional Mediación estratégica	Actividades de preenseñanza Reflexión escrita Observación de clases grabadas	un programa de formación Duración del proyecto: 15 semanas de enseñanza real	Transcripción de vídeos de la enseñanza Recuerdo estimulado Reflexión final escrita
«Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development»	Golombek y Doran	2014	Desarrollo cognitivo, emocional y actividad Disonancia cognitiva Punto de crecimiento ( <i>growth point</i> ) Mediación contingente del formador ( <i>responsive mediation</i> )	Diario reflexivo Interacción dialógica con el formador SCOBA del formador (relaciona emoción, cognición y actividad) Grabaciones Artículos científicos Reuniones con compañeros	De 11 profesores noveles en un curso, selecciona un caso (Josie)	Diario semanal remitido al formador por correo electrónico El formador responde y anima a la reflexión y al diálogo
«Cognitive/emotional dissonance as growth points in learning to teach»	Johnson y Worden	2014	Disonancia cognitiva/emocional Punto de crecimiento ( <i>growth point</i> , McNeil, 2005) Desarrollo de los profesores noveles Prácticas de enseñanza en equipo (1 sesión de 50-75 min) Dar sentido a sus experiencias iniciales	Planificación de la clase Grabación de vídeo Recuerdo estimulado ( <i>stimulated recall</i> ) Reuniones en línea y cara a cara Mediación estratégica	Grupos de 3 o 4 profesores en formación inicial (15 semanas) En este caso: Nan, Kate, Jess y Fred (2 sin nada de experiencia y dos con una experiencia muy limitada)	Grabación de la sesión y transcrita Recuerdo estimulado ( <i>stimulated recall</i> ) Reflexión crítica (5/7 páginas)

Investigación	Autor	Año	Objeto de estudio	Herramienta de mediación	Caso	Herramientas de investigación
			de aprender a enseñar Expresiones emocionales	Reflexión crítica escrita		
«Strategic Mediation in Learning to Teach»	Johnson y Arshavskaya	2011	Revisión de la simulación de microenseñanza Conceptualización Desarrollo cognitivo	Asistencia cognitiva Mediación estratégica	Un equipo de cuatro profesores en formación inicial en un proyecto de enseñanza en equipo (simulación)	Pautas del formador Planificación de clases Prácticas de enseñanza Segundas prácticas Recuerdo estimulado ( <i>stimulated recall</i> ) Reflexión escrita
«Teacher Learning through Critical Friends Groups (CFG) Reconceptualizing Professional Development in a K-5 School»	Poehner	2011	Grupo crítico de amigos Desarrollo profesional basado en la indagación Dilema pedagógico Reconceptualización del desarrollo profesional en la escuela	El grupo Facilitador Artefactos culturales (protocolos del CFG)	Anna, una de los 26 profesores en activo que participan	Observación directa Vídeos con recuerdo estimulado ( <i>stimulated recall</i> ) Entrevistas abiertas y en profundidad Documentos escritos (reflexiones de los profesores y trabajo de los estudiantes)

Investigación	Autor	Año	Objeto de estudio	Herramienta de mediación	Caso	Herramientas de investigación
«Embracing Literacy-based Teaching. A Longitudinal Study of the Conceptual Development of Novice Foreign Language Teachers»	Allen	2011* 116	Desarrollo conceptual de aprendizaje de lectoescritura ( <i>literacy</i> )  Desarrollo cognitivo	Actividades andamiadas de desarrollo profesional  Mediación dialógica  Actuación asistida  Lectura teórica  Seminarios pedagógicos	Comparativa de dos estudios de caso de Andrea y María, dos profesoras sin experiencia  Duración: tres años	Entrevistas semiestructuradas Narrativas  Artefactos de enseñanza  Evaluación de la enseñanza por parte de los alumnos
«“Seeing” L2 Teacher Learning: The Power of Context on Conceptualizing Teaching»	Childs	2011*	Desarrollo — reconceptualización— del concepto de enseñanza  Disonancia cognitiva y emocional al cambiar de departamento (con otra visión de enseñanza)	Su propio discurso  Mediación de conceptos  Entorno propicio  Apoyo cognitivo y afectivo  Formador y compañeros	Mark, profesor novel en un curso para profesores en activo en su primer año de experiencia	Entrevistas semiestructuradas  Observación de clases  Recuerdo estimulado ( <i>stimulated recall</i> )  Diario  Planes de clase  Reuniones
«Working Toward Social Inclusion Through Concept Development in Second Language Teacher Education»	Dunn	2011*	Desarrollo cognitivo  Desarrollo conceptual de la noción de inclusión social	Conceptos científicos  Artículos teóricos  Verbalizaciones (orales y escritas) y parafraseo  Actividades con discusiones en pequeños grupos	Formación de profesores en activo en dos contextos: 10 alumnos en un taller (90 min) y 3 alumnos en un curso (100 horas)	Taller:  Respuestas escritas  Curso:  Entrevistas

<sup>116</sup> Se señalan con un asterisco (\*) las fechas de publicación cuando no se dispone de la fecha de realización de la investigación.



Investigación	Autor	Año	Objeto de estudio	Herramienta de mediación	Caso	Herramientas de investigación
				y en sesión plenaria Preguntas a las que querían dar respuesta		
«Synthetising the Academic and the Everyday. A Chinese Teacher's Developing Conceptualization of Literacy»	Nauman	2011*	Desarrollo conceptual de aprendizaje de lectoescritura ( <i>literacy</i> ) Desarrollo cognitivo	Actividades de clase andamiadas de desarrollo profesional Conceptos verdaderos para mediar el desarrollo del docente Seminario pedagógico con lecturas y actividades de discusión y escritas	Profesor en activo (Ao) con cuatro años de experiencia Duración: un trimestre	Observación de tres clases Entrevista inicial y final para conceptualizar Trabajo escrito
«'I'm Not Alone'. Empowering Non-Native English-Speaking Teachers to Challenge the Native Speaker Myth»	Reis	2011*	Concepto dicotómico profesor nativo/no nativo Identidad profesional Empoderamiento Estrategias de mediación Calidad y carácter de la mediación	Diario/blog dialógico con el investigador Foro de discusión en línea asíncrono con otros profesores	Karina, profesora de inglés, no nativa, con nivel de dominio <i>Proficiency</i>	Foros de discusiones asíncronas Artículos Diarios dialógicos Observaciones de clase Recuerdo estimulado ( <i>stimulated recall</i> ) Pruebas escritas y correcciones Notas de campo

Investigación	Autor	Año	Objeto de estudio	Herramienta de mediación	Caso	Herramientas de investigación
<i>Teachers' narrative inquiry as professional development</i>	Johnson y Golombek	2002	Desarrollo profesional Disonancia cognitiva y emocional Interpretación de sus experiencias Artefacto de mediación	Indagación narrativa Interpretación de sus experiencias	Jen, Michael y Lynne, en activo en tres contextos diferentes	Indagación narrativa
<i>Teachers' Developing Philosophies On Literacy And Its Use In Urban Schools: A Vygotskian Perspective On Internal Activity And Teacher Change</i>	Ball	2000	Evolución de la lectoescritura Externalización de sus comprensiones Internalización (actividad interna del profesor) Desarrollo del profesor	Escritos reflexivos narrativos autobiográficos Conocimiento experto	Profesores de un programa formativo	Escritos narrativos
«Side affects: The strategic development of professional satisfaction»	Verity	2000	Desarrollo profesional Desarrollo de emoción y cognición Disonancia cognitiva y emocional Artefacto de mediación	Diario de la profesora Autoconocimiento en la ZDP intermental (yo experto)	Profesora con experiencia que al cambiar de contexto siente una disonancia cognitiva y emocional	Diario

A modo de cierre del estado de la cuestión, se sintetiza brevemente lo recogido en las investigaciones para orientar el diseño de la investigación presentada.

En cuanto a la duración de las investigaciones, los proyectos oscilan entre unas horas en programas formativos o el seguimiento de profesores en largos periodos de tiempo que varían entre varios meses hasta tres o cuatro años.

Respecto a los casos que se incluyen en la investigación, varían entre uno y tres casos del grupo de participantes hasta un grupo de ocho o diez profesores. Lo más frecuente es que se trate de profesores en formación, pero también en algunos casos se trata de profesores en activo.

El objeto de estudio es, principalmente, el desarrollo del profesor, y más concretamente el desarrollo conceptual, el desarrollo emocional, las disonancias y las conceptualizaciones.

Las herramientas de mediación a las que se ha recurrido son OBA y SCOBA, la teoría, los textos científicos, las reflexiones escritas —en diarios, blogs, foros, discusiones en grupos, narraciones—, los planes de acción, la observación de clases, los conceptos científicos, las actividades de formación, los compañeros y los propios formadores.

Las herramientas de investigación usadas con más frecuencia son entrevistas, herramientas de reflexión (blogs, diarios, informes, foros, bitácoras, portafolios, reflexión escrita, narrativas), cuestionarios, vídeos, reuniones, grabaciones de clases y recuerdo estimulado.

## 5. SÍNTESIS DE LAS APORTACIONES DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL A LA FORMACIÓN Y AL DESARROLLO DE LOS PROFESORES

A modo de cierre de este capítulo se recogen las aportaciones que ofrece esta teoría para el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras.

- (1) Esta teoría ofrece una visión integral del desarrollo psíquico de la persona, que considera tanto su desarrollo del intelecto como de las emociones. Esta forma de entender el desarrollo de la consciencia resulta muy productiva para orientar a formadores, tutores o mediadores en los procesos de desarrollo y de formación y trascender el mero aprendizaje de técnicas de enseñanza.
- (2) La TSC se centra en aspectos psicológicos del ser humano, pero considera también los aspectos pedagógicos. Aporta una diferenciación entre los procesos de aprendizaje y de desarrollo muy productiva. Así mismo, integra propuestas para los procesos de enseñanza que también relaciona con lo anterior.
- (3) Este modelo teórico presenta la educación como un proceso complejo donde es tan importante la persona como la situación social que proporciona oportunidades para la participación de los individuos en las actividades en interacción con otros.

- (4) Si bien pone en el centro del proceso de aprendizaje, enseñanza y desarrollo al individuo —a la persona con su identidad, su personalidad y su papel agentivo—, enfatiza el papel que desempeña el entorno —los aspectos sociales, culturales e históricos— para el proceso de internalización. Al establecer un vínculo del individuo con el entorno sociocultural rompe el dualismo individuo-sociedad.
- (5) El proceso de internalización ocupa un lugar clave para entender cómo los humanos se apropian de las herramientas socioculturales para integrarlas. El proceso de internalización no solo supone una apropiación de las herramientas de la herencia cultural sino que supone un dominio y control para trascenderlas y devolver a la sociedad nuevas herramientas que permitan ir más allá.
- (6) Otro proceso clave para los docentes es el de la regulación que evoluciona de la heterorregulación a la autorregulación (ley general del desarrollo). Esta idea está en relación directa con la forma en que el docente crea un espacio de mediación con el alumno (ZDP) o entre alumnos. Esta zona de mediación y de desarrollo facilita el acompañamiento para ir más allá de lo que los individuos son capaces de realizar por sí solos. Lo que no se puede hacer por sí solo en un momento determinado es lo que, con la apropiación de las herramientas oportunas y el apoyo de los demás, se podrá realizar en el futuro por uno mismo, al lograr el control y la autorregulación.
- (7) El enfoque sociocultural proporciona una teoría de la acción que facilita la conexión de las acciones materiales con las acciones mentales. Por una parte, proporciona una fundamentación teórica y coherente, así como una metodología para las intervenciones formativas orientadas a la acción profesional de los docentes. Por otra parte, permite establecer una vinculación directa entre la mente (lo que uno piensa) y la acción (lo que uno hace o dice).
- (8) Establece una interrelación y una interdependencia entre la teoría y la práctica muy necesaria y productiva para los procesos de desarrollo, proponiendo que la teoría esté al servicio de la acción y que la acción sea necesaria para la teorización.
- (9) Profundiza en el proceso de mediación en todas sus dimensiones. Considera la mediación humana intersicológica en los procesos de desarrollo intelectual; la mediación simbólica fundamental para los aspectos intrapsicológicos como la consciencia y la regulación; y el papel de las herramientas culturales de mediación para la transformación de las funciones psicológicas superiores.
- (10) Además de considerar el papel del lenguaje en la interacción interpersonal (habla social), también tiene en cuenta la interacción intrapersonal (habla interna y habla privada), así como la relación del lenguaje con el pensamiento. Todo ello es clave para las intervenciones formativas por el lugar que

ocupa el lenguaje como herramienta simbólica para la verbalización y para el desarrollo de un pensamiento fundamentado en la interacción con otros y con uno mismo.

- (11) Esta teoría otorga a los artefactos culturales, a las herramientas materiales y a los instrumentos simbólicos —entendidos como productos sociales culturales históricos situados— un lugar clave para el desarrollo de la mente. Esta visión de las herramientas para la transformación del entorno y para la transformación del individuo es clave para el desarrollo profesional de los docentes.
- (12) Este modelo teórico propone la diferenciación y la interrelación de dos procesos de conceptualización. Por un lado, la formación natural de conceptos espontáneos entendidos como formas de categorización de las experiencias en el entorno y, por otro, el proceso de conceptualización sociocultural relacionado con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a través de los conceptos científicos. Con ello, aporta una teoría sobre el desarrollo conceptual y la estructuración del intelecto clave para fomentar esos procesos en el aula.
- (13) Esta visión de los conceptos entendida como herramienta simbólica de pensamiento, frente a los contenidos que son estáticos, abre vías que posibilitan elaborar nuevos significados basándose en las experiencias previas de los profesores en relación con los conceptos científicos de la profesión.
- (14) Esta teoría proporciona no solo una forma de entender los procesos psicológicos y educativos orientados hacia el desarrollo, sino que, además, proporciona una metodología propia de la investigación de los procesos de desarrollo y de transformación, coherente con la teoría donde todos los procesos están integrados.

En este capítulo, por una parte, se han revisado los distintos modelos formativos basados en la mediación (§ 1 del capítulo 3) que han servido de apoyo para el diseño del proyecto formativo que se presenta a continuación; por otra parte, se han revisado las investigaciones de los últimos años que abordan cuestiones afines (§ 2 del capítulo 3).

Con el cierre de este capítulo III, en el que se sintetizan las aportaciones de la TSC al campo de la formación y al desarrollo de los docentes, queda finalizada la primera parte del marco epistemológico y conceptual y se pasa a la segunda parte, donde se presenta el diseño y la metodología de la investigación propiamente dicha.



SEGUNDA PARTE.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

---





# Capítulo IV. El proyecto de investigación y su contexto

---

En este capítulo se refleja el planteamiento del proyecto de investigación, así como el proyecto formativo en el que se incluyen las intervenciones que se han diseñado para recoger los datos de la investigación.

Se inicia el capítulo con el § 1. *El problema y los objetivos de la investigación*, con una explicación del origen de la propuesta, del problema que se plantea, y se presenta la investigación con sus objetivos, las preguntas que orientan el proceso, los objetos del estudio realizado y las unidades de análisis seleccionadas.

En el § 2. *La metodología de la investigación*, se presenta la metodología que se sigue para capturar las transformaciones de las conceptualizaciones de los docentes, así como el tipo de análisis, semiogenético, que se realiza para trazar la formación de los nuevos significados que van emergiendo.

A continuación, en el § 3. *El proyecto formativo*, se describe el proyecto de investigación que se ha diseñado con el ciclo reflexivo llevado a cabo por los docentes con la mediación de la investigadora que actúa también como formadora. Así mismo, se presta especial atención a la descripción de la situación de partida, así como a las condiciones y restricciones que se imponen para el diseño de la investigación.

Tras la descripción del proyecto formativo en el que se encuadra la investigación, se detallan y se describen las intervenciones formativas en el § 4. *Las intervenciones formativas para la recogida de datos*.

El contexto de la investigación, así como los diferentes agentes que se han involucrado en el proceso, quedan descritos en el § 5. *Descripción del contexto de la investigación y de los participantes*.

Para cerrar el capítulo, en el § 6. *Recapitulación del diseño de la investigación* se señalan de forma sintética los distintos aspectos del diseño de la investigación.

## 1. EL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este primer apartado se inicia con una descripción del problema al que se desea dar respuesta, al que sigue una descripción del propósito de la investigación. A continuación, se precisa el objetivo de la misma, se detallan los objetivos específicos y las preguntas concretas que orientan este estudio. Además, se definen los objetos de estudio, se explicita la selección de las unidades de análisis y, para terminar, se presenta todo ello integrado en el mapa del diseño.

### 1.1. Descripción del problema y del propósito de la investigación

La presente investigación surge de la necesidad de experimentar si el documento de las *Competencias clave* (Instituto Cervantes, 2012), que ha sido concebido como documento de referencia profesional diseñado para orientar el desarrollo de las acciones profesionales, puede usarse con este fin en la práctica. Se trataría de recurrir a las CCP como herramienta de desarrollo profesional en las intervenciones formativas con profesores en activo en torno a sus áreas de mejora, entendidas estas como las contradicciones o las tensiones internas que encuentran en su ejercicio profesional entre sus creencias o conceptualizaciones de la enseñanza-aprendizaje y su actuación en el aula. Así que, inicialmente, se plantea encontrar una forma de ayudar a los docentes a utilizar el documento como herramienta para guiar, enmarcar o revisar su base de orientación de la acción profesional del docente (BOAP) al encontrarse con dificultades en su práctica profesional.

Para ello, sería necesario investigar las transformaciones de la BOAP —su pensamiento, sus ideas y sus creencias— a lo largo de una intervención formativa mediada a través del uso de dicha herramienta para entender cómo se producen las transformaciones de las conceptualizaciones si las hubiera, y analizar la forma en la que el docente va asignando nuevos significados a dichas contradicciones.

La hipótesis implícita es que, en la medida en que se comprenda cómo los docentes reconceptualizan los fundamentos de su actuación, con la asignación de significados nuevos en las actividades mediadas, los formadores y mediadores podrán planificar sus intervenciones formativas para favorecer estos procesos psicológicos. Se entrevé un gran potencial en la comprensión de los procesos de conceptualización, desde la TSC, si se consideran estos procesos como herramientas de desarrollo profesional, ya que permiten establecer un vínculo entre las ideas de los docentes y sus acciones profesionales. En definitiva, si se recurriera en la formación intencionalmente a las conceptualizaciones como herramienta formativa constituiría un paso importante en un acercamiento dialéctico entre la teoría y la práctica, así como entre la práctica y la teoría. Esto ayudaría a plantear acciones formativas de mayor calidad, orientadas al desarrollo profesional de los docentes.

Por otra parte, dada la situación actual de la enseñanza de ELE y más concretamente de la formación de profesores de esa disciplina una vez transcurridos los primeros años de la profesión<sup>117</sup>, en los que se han asentado unas bases compartidas por los profesionales de ELE, es necesario impulsar formas de desarrollo de los docentes con más experiencia que fomenten el desarrollo de los modelos mentales y de las conceptualizaciones de la profesión a partir de su praxis. Es relevante, en este momento, animar y ayudar a los profesores más experimentados a desarrollar nuevos modelos explicativos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del ELE que se sustenten en su experiencia profesional, y que impulsen procesos de teorización, de investigación y de intelectualización de su práctica profesional.

El propósito de la investigación es, por lo tanto, (a) lograr una mayor comprensión de los procesos psicológicos de conceptualización vinculados a las acciones profesionales por su relevancia para su desarrollo y, con ello, (b) contribuir a impulsar acciones formativas orientadas al desarrollo de procesos de conceptualizaciones en relación con las experiencias profesionales.

Se trata de entender los procesos de conceptualización de las acciones profesionales de los docentes, relacionarlos con las representaciones de los compañeros y con los modelos teóricos de la profesión. Esto se puede llevar a cabo a través de investigaciones empíricas y recogiendo evidencias de la forma en que los docentes asignan nuevos significados a sus experiencias, a través de la mediación de los expertos y de los compañeros, y con artefactos culturales propios de la profesión.

Estos propósitos se concretan en el objetivo general que se enuncia en los siguientes términos:

---

**OBJETIVO GENERAL**

---

Identificar, describir y analizar las transformaciones de las conceptualizaciones de los docentes en torno a una contradicción de su acción profesional.

---

Una vez descrito el objetivo general de la investigación se concretan, a continuación, los objetivos específicos y se formulan las preguntas que orientan la investigación.

---

<sup>117</sup> Cabe recordar que es una profesión que apenas cuenta con cuarenta años; se ha fechado el nacimiento de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en 1984. Puede consultarse la celebración del 25 aniversario celebrado en el Instituto Cervantes en 2009. Véase: [https://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/jornadas/xxv\\_ele/simposio\\_25\\_aniversario\\_ele.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/jornadas/xxv_ele/simposio_25_aniversario_ele.pdf)

## 1.2. Concreción de los objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general que se plantea en este estudio se ha concretado en unos objetivos específicos que están vinculados a las preguntas de investigación que se verán a continuación.

---

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

---

- O1. Definir de forma operativa, desde la perspectiva de la psicología sociocultural, lo que se entiende por desarrollo profesional.
  - O2. Identificar, describir y analizar los procesos psicológicos de transformación conceptual en torno a una contradicción.
  - O3. Analizar la vivencia (*perezhivanie*) de una docente: la relación entre las transformaciones conceptuales, su actuación en el aula y su propio proceso de desarrollo.
  - O4. Realizar una propuesta pedagógica con el fin de promover, en intervenciones formativas orientadas al desarrollo profesional, procesos de conceptualización de la práctica para mediar sus acciones profesionales.
- 

Como se observa estos objetivos son de distinta índole: el primer objetivo es epistemológico, el segundo y el tercero están vinculados al proceso de desarrollo del docente, mientras que el cuarto cuenta con un carácter pedagógico o formativo de aplicación práctica.

En cuanto a la investigación, se lleva a cabo para recoger datos para dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación.

---

### PREGUNTA GENERAL

---

¿De qué manera se transforman las conceptualizaciones de los docentes en activo en las intervenciones formativas mediadas y cómo estas pueden orientar hacia acciones profesionales reguladas? (PG)

---

La pregunta general a la que se da respuesta en este estudio se ha concretado en unas preguntas específicas que se han clasificado en tres tipos basándose en una propuesta de Negueruela-Azarola (2003): preguntas teóricas, preguntas de desarrollo y preguntas pedagógicas.

Las preguntas teóricas proporcionan una base conceptual de la investigación y resultan necesarias para la comprensión del estudio proporcionándole coherencia.

Las preguntas de desarrollo (*developmental questions*) están relacionadas con los procesos de transformación observados, por una parte, por la investigadora (perspectiva ética), y, por otra, por los propios participantes (perspectiva émica).

En cuanto a las preguntas pedagógicas, están relacionadas con el uso de las conceptualizaciones para el desarrollo profesional en los procesos formativos o de mediación.

En esta investigación, la pregunta teórica (P1) está relacionada con lo que se entiende por desarrollo profesional desde la teoría sociocultural.

---

Pregunta 1

(a) ¿Qué se entiende por desarrollo profesional?

(b) ¿Cómo definirlo operativamente para orientar la mejora cualitativa de las acciones de los docentes?

---

Las preguntas de investigación relacionadas con el desarrollo son dos y aluden a la transformación de la conceptualización del docente en intervenciones formativas mediadas (P2) y a la percepción por parte de los docentes de su base de orientación de la acción profesional y de su actuación en su práctica profesional (P3).

---

Pregunta 2

¿En qué medida se aprecian transformaciones psicológicas en la reconceptualización de la contradicción de una docente a lo largo de un ciclo reflexivo mediado?

Pregunta 3

¿Qué vivencia (*perezhivanie*) experimenta la docente en su proceso de desarrollo?

---

Por último, se plantea una pregunta de carácter pedagógico (P4) en relación con las pautas de actuación de los formadores o mediadores para favorecer procesos de conceptualización en las acciones formativas que promuevan el desarrollo psicológico de los profesores.

---

Pregunta 4

¿Cómo usar los resultados de la investigación sobre la transformación de las conceptualizaciones en intervenciones formativas que promuevan el desarrollo de acciones profesionales mediadas?

---

Así, siendo el área de estudio el desarrollo psicológico de los profesionales de la enseñanza de idiomas y la transformación de la base de orientación de sus acciones profesionales, se tratará, al responder a estas preguntas, de alcanzar un mayor nivel de descripción de los procesos psicológicos que se activan en su desarrollo profesional.

Estos objetivos y estas preguntas llevarán, al investigar, a concretar los resultados de su investigación en unas conclusiones en las que se proporcionará una definición de lo que se entiende por desarrollo profesional desde la perspectiva de la psicología sociocultural (O1-P1); se describirán los procesos de transformación

conceptual de un caso (O2-P2); así mismo, se analizarán las percepciones (*perezhivanie*) del caso estudiado sobre la experiencia de transformación de su conceptualización en torno a una contradicción a través de su pensamiento verbal (O3-P3); y, por último, basándose en los resultados obtenidos, se esbozarán unas orientaciones para fomentar procesos de conceptualización en el ámbito de la formación y del acompañamiento del desarrollo profesional de los docentes (O4-P5).

Una vez definidos los objetivos específicos y planteadas las preguntas concretas de investigación, se describe el procedimiento que se ha seguido para definir los objetos de estudio y seleccionar las unidades de análisis correspondientes.

### 1.3. Definición de los objetos de estudio y selección de las unidades de análisis

Una vez acotado el problema, establecido el propósito, definidos los objetivos y formuladas las preguntas concretas a las que dar respuesta, la investigadora ha de determinar el objeto de investigación y seleccionar las unidades de análisis.

Los objetos de estudio son aquellos sobre los que recae el acto de investigación y están, por lo tanto, directamente relacionados con los objetivos y las preguntas de investigación.

En este caso, para cumplir el objetivo teórico (O1), el objeto de estudio es el concepto de desarrollo profesional (objeto 1); para los dos objetivos relacionados con el desarrollo son, por una parte, la transformación de las conceptualizaciones de una contradicción (objeto 2) y la vivencia (*perezhivanie*) del desarrollo experimentado (objeto 3); y, por último, en cuanto al objetivo pedagógico, el objeto son los procesos de transformación de las conceptualizaciones en las intervenciones formativas para el desarrollo de acciones profesionales mediadas (objeto 4).

**Tabla 18.** Objetos de estudio definidos para cada objetivo

OBJETOS DE ESTUDIO	
Objeto de estudio 1	El concepto de desarrollo profesional
Objeto de estudio 2	La transformación de las conceptualizaciones de una contradicción
Objeto de estudio 3	La vivencia ( <i>perezhivanie</i> ) del desarrollo experimentado
Objeto de estudio 4	Los procesos de transformación de las conceptualizaciones en las intervenciones formativas para el desarrollo de acciones profesionales mediadas

Para definir la unidad de análisis se trata de encontrar la unidad mínima que mantiene las propiedades inherentes del todo<sup>118</sup> para cada objeto de investigación, que se diferencia de otras unidades y que es suficientemente pequeña para poder analizarse y estudiarse en su totalidad. Es decir, que supone un nivel de abstracción en el que observar y analizar, en este caso, las transformaciones de las conceptualizaciones en un periodo determinado. Por ello, aplicando determinados procedimientos se puede lograr conocer algo acerca de dichas unidades. La definición de las unidades de análisis es clave por las implicaciones que tiene en la selección de las técnicas y procedimientos de recogida de datos.

Como se ha adelantado, el tema de investigación es el desarrollo profesional conceptualizado como un proceso de transformaciones psicológicas revolucionarias en el que los significados conceptuales evolucionan y se reelaboran. Así, más concretamente, se ha definido uno de los objetos de estudio como la transformación de la conceptualización de una docente sobre una contradicción que encuentra en su práctica profesional (objeto 2).

Para este objeto, lo que se documenta y analiza, más concretamente, es la transformación de la conceptualización de la contradicción. Esta conceptualización, que constituye la base de orientación para la acción profesional (BOAP), es la que se analiza a lo largo de las diferentes intervenciones formativas. Estas nuevas conceptualizaciones o resignificaciones, relacionadas tanto con el pensamiento del docente como con su discurso, están asociadas a una transformación de la BOAP que, a su vez, puede conllevar una modificación de la regulación y del control de las acciones del docente.

Como se adelantó en el capítulo I (§ 6.4), Vygotski propone como unidad de análisis el pensamiento verbal por ser una unidad superior al pensamiento o al habla, lo que facilita el estudio de ambos de forma integrada, en su relación dialéctica, sin perder sus propiedades. En este sentido, el pensamiento verbal integra los significados del pensamiento y las palabras del habla.

Vygotski, en su búsqueda de la unidad mínima de análisis del pensamiento verbal, selecciona el significado de la palabra, entendido como el aspecto profundo e interno (psicológico) que cada individuo le asigna a cada palabra y que se esconde detrás de cada una de ellas. «En la palabra solo se reconocía su lado externo.

---

<sup>118</sup> A este respecto, Vygotski (2012) toma el ejemplo de las moléculas de hidrógeno y oxígeno que estudiadas de forma independiente cuentan con características diferentes del agua (H<sub>2</sub>O), a pesar de estar compuesta por moléculas de hidrógeno y de oxígeno. El hecho de investigar aisladamente los elementos lleva a perder las propiedades del todo ya que se obvia la naturaleza unitaria del proceso estudiado. Este es el argumento utilizado por Vygotski para defender que en el estudio de los sistemas globales complejos, en lugar de estudiar los elementos, deben considerarse las unidades de análisis más amplias.

Sin embargo, es en su aspecto interno, en su significado, donde el pensamiento y el habla se unen en el pensamiento verbal» (Vygotski, 2012, p. 71).

En cuanto al significado, Vygotski (2012) considera que:

El significado es un acto de pensamiento en el sentido estricto del término, pero al mismo tiempo, el significado es parte integrante de la palabra como tal y, por tanto, pertenece al dominio del lenguaje tanto como al del pensamiento. Una palabra sin significado es un sonido vacío, ya no forma parte de la vida humana. Puesto que el significado de las palabras es pensamiento y habla a la vez, encontramos en él la unidad de pensamiento verbal que andamos buscando. (p. 72)

En consecuencia, la clave del pensamiento verbal está en el significado de las palabras puesto que este es el que unifica el significado estable de la palabra recogida en el diccionario (*znachenie*) y el sentido contextualizado que le confiere el individuo en su pensamiento (*smysl*) (Lantolf y Swain, 2019) (véase § 6.5 del capítulo 1).

Una década más tarde de que el propio Vygotski recurriera al pensamiento verbal como unidad de análisis, encontró una nueva unidad más abarcadora y compleja —la *perezhivanie*— que le permitió integrar el intelecto (pensamiento verbal) y las emociones con el entorno social (Veresov y Mok, 2018; Lantolf y Swain, 2019).

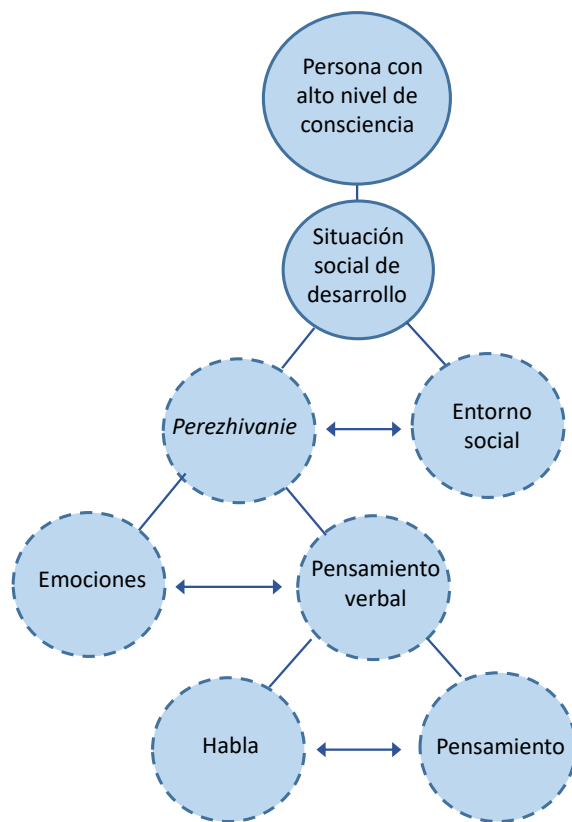
Esta nueva unidad facilita, en este estudio, el análisis de la percepción de la docente, la vivencia de desarrollo experimentada por ella en el contexto en el que se desarrolla. El hecho de contar con esta nueva unidad de análisis permite recurrir a las vivencias personales del individuo para comprender su desarrollo psicológico teniendo en cuenta tanto la dimensión intelectual como la emocional. Así que, esa unidad de análisis, la *perezhivanie*, permite analizar las relaciones que establece el docente con la situación de su entorno y las fuerzas motoras que le llevan al desarrollo.

Por último, Vygotski va un paso más allá apuntando otra unidad más amplia, para establecer una relación entre la *perezhivanie* y el entorno social. Esto queda reflejado en la *situación social de desarrollo*, una unidad más amplia que lleva al desarrollo cuando la persona logra reconciliar sus contradicciones. Sin embargo, esta unidad excede los objetivos de esta investigación.

Lantolf y Swain (2019), en sus estudios sobre la relación entre el intelecto y las emociones, representan gráficamente su comprensión de las distintas unidades, con sus relaciones dialécticas, para el análisis del desarrollo de la consciencia humana que fue adoptando Vygotski al elaborar su teoría general de la psicología humana.



Figura 30. Las unidades de análisis para el estudio de la consciencia



*Fuente:* traducido y adaptado de «Perezhivanie: The Cognitive–Emotional Dialectic within the Social Situation of Development», por J. P. Lantolf y M. Swain, 2019, en A. H. Al-Hoorie y P. D. MacIntyre (eds.), *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. Multilingual Matters, p. 89.

En definitiva, en esta investigación se seleccionan dos unidades de análisis: por una parte, se toma como unidad el pensamiento verbal para entender el sentido que asigna el docente a su contradicción y la forma en que este significado evoluciona a lo largo del proceso y, por otra, se selecciona como unidad la *perezhivanie* para investigar el significado que le confiere a la experiencia en la que ha participado en su entorno social; es decir, su vivencia, en relación con sus necesidades, sus contradicciones, sus emociones y su consciencia de la situación.

Para concluir este apartado, se recoge a continuación el mapa del diseño en el que se establecen las relaciones entre los objetivos, las preguntas y los objetos de estudio para garantizar la coherencia del diseño de la investigación.

#### **1.4. El mapa del diseño: relación entre objetivos, preguntas y objetos de estudio**

A lo largo de todo el proceso de investigación, se ha recurrido al mapa del diseño (Casasempere-Satorres, 2016). Se trata de una herramienta de investigación, en forma de esquema, que facilita la integración de todos los elementos de la investigación para asegurarse de que se da respuesta a las preguntas de investigación con rigor y calidad y que se alcanzan los objetivos establecidos. Así mismo, proporciona a la investigadora mayor confianza en el proceso metodológico.

El mapa del proceso es una herramienta heurística de mediación que permite trasladar los principales componentes de la investigación de la mente del investigador a una representación gráfica, y en ese proceso de trasposición es cuando se favorece el descubrimiento de los parámetros metodológicos que restan por clarificar en la concepción inicial de la investigación (Casasempere-Satorres, 2016, p. 2).

Siguiendo la propuesta de este autor, a lo largo de todo el proceso se han ido elaborando matrices para vincular las preguntas de la investigación con todos los componentes de la investigación para la obtención de los datos necesarios para responder a las cuestiones planteadas, de forma a mantener la coherencia y a dar continuidad a todo el proceso. Entendemos que se trata de un proceso reflexivo, cíclico, abierto y flexible (Creswell, 1998) de ida y vuelta que se inicia con la formulación del problema y concluye con las conclusiones, y que en el proceso de desarrollo es donde va ganando coherencia todo el sistema. En realidad, es el propio desarrollo del proceso, en esas idas y vueltas, con el uso del mapa como herramienta de pensamiento, el que proporciona esa coherencia al todo.

De esta forma, por una parte, se logra establecer en el diseño de la investigación una interrelación entre el propósito y el tema de la investigación, los objetivos y las preguntas de investigación y el objeto de análisis con el marco teórico-conceptual.

Por otra parte, a partir de la vinculación del planteamiento inicial con la unidad de análisis, se articula la toma de datos, con la selección de herramientas, el procesamiento y tratamiento de estos, con la estrategia analítica aplicada. Para ello, se establecen los parámetros de análisis y se seleccionan las metodologías de análisis, así como los procedimientos que se siguen. Una vez analizadas e interpretadas las evidencias, se aplican las técnicas para triangular y para validar los resultados.

Con todo ello, finalmente, se cierra el mapa del diseño de la investigación con las respuestas a las preguntas planteadas inicialmente, y con ello se alcanza a cumplir los objetivos.

A modo de conclusión, a continuación, se recoge el mapa del diseño con los aspectos clave de la investigación para establecer las relaciones entre los distintos componentes de la investigación: objetivos, preguntas y objetos de estudio.

Con esta recapitulación se da paso a la descripción de la metodología que se ha seguido en la investigación.

Tabla 19. Relación entre los objetivos, las preguntas de investigación y los objetos de estudio

Objetivo general	Identificar, describir y analizar las transformaciones de las conceptualizaciones de los docentes en torno a una contradicción en su acción profesional	
Pregunta general	¿De qué manera se transforman las conceptualizaciones de los docentes en activo en las intervenciones formativas mediadas y cómo estas pueden orientar hacia acciones profesionales reguladas?	
Objetivos específicos	Preguntas concretas	Objetos de estudio
<b>O1. Objetivo en relación con la teoría</b> Definir de forma operativa, desde la perspectiva de la psicología sociocultural, lo que se entiende por desarrollo profesional	<b>P1. Pregunta relacionada con la teoría</b> ¿Qué se entiende por <i>desarrollo profesional</i> ? ¿Cómo definirlo operativamente para orientar la mejora cualitativa de las acciones de los docentes?	<b>Objeto de estudio 1</b> El concepto de desarrollo profesional
<b>O2. Objetivo relacionado con el desarrollo</b> Identificar, describir y analizar los procesos psicológicos de transformación conceptual en torno a una contradicción	<b>P2. Pregunta relacionada con el desarrollo</b> ¿En qué medida se aprecian transformaciones psicológicas en la reconceptualización de la contradicción de una docente a lo largo de un ciclo reflexivo mediado?	<b>Objeto de estudio 2</b> La transformación de las conceptualizaciones de una contradicción
<b>O3. Objetivo relacionado con el desarrollo</b> Analizar la vivencia ( <i>perezhivanie</i> ) de una docente: la relación entre las transformaciones conceptuales, su actuación en el aula y su propio proceso de desarrollo	<b>P3. Pregunta relacionada con el desarrollo</b> ¿Qué vivencia ( <i>perezhivanie</i> ) experimenta la docente en su proceso de desarrollo?	<b>Objeto de estudio 3</b> La vivencia ( <i>perezhivanie</i> ) del desarrollo experimentado
<b>O4. Objetivo pedagógico</b> Realizar una propuesta pedagógica con el fin de promover, en intervenciones formativas orientadas al desarrollo profesional de los docentes, procesos de conceptualización de la práctica para mediar sus acciones profesionales	<b>P4. Pregunta relacionada con aspectos pedagógicos</b> ¿Cómo usar los resultados de la investigación sobre la transformación de las conceptualizaciones en intervenciones formativas para que promuevan el desarrollo de acciones profesionales mediadas?	<b>Objeto de estudio 4</b> Los procesos de transformación de las conceptualizaciones en las intervenciones formativas para el desarrollo de acciones profesionales mediadas

## 2. LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de la investigación seguida proviene del mismo marco teórico que se ha presentado en los capítulos I, II y III: la teoría sociocultural. En esta investigación se trata de capturar la transformación de las conceptualizaciones de los docentes, por lo que supone el reto de analizar procesos en movimiento. Vygotski, en sus estudios sobre el desarrollo, propone definir diferentes ámbitos de análisis del desarrollo que denomina dominios genéticos, que son, como se verá a continuación, el filogenético, el histórico-cultural y el ontogenético, a los que posteriormente Wertsch añade el microgenético, y Negueruela-Azarola el semiogenético. Este apartado se terminará describiendo la perspectiva adoptada.

### 2.1. Capturar las transformaciones de las conceptualizaciones de los docentes

Como se ha presentado en el marco epistemológico, una de las grandes ventajas de la teoría sociocultural es que proporciona un marco científico, conceptual y metodológico que permite fusionar los proyectos educativos y los de investigación (Negueruela-Azarola, 2011, p. 361).

Puesto que el objetivo de este estudio es analizar el proceso de transformación de las conceptualizaciones de los docentes, se pueden diseñar intervenciones formativas orientadas a la emergencia de procesos de conceptualización de los docentes y a la par investigarlos.

En esta investigación se va a partir de las dificultades —contradicciones— encontradas por los docentes en su práctica profesional. Se trata de analizar las creencias espontáneas que subyacen a esas tensiones internas. Se entienden aquí las creencias como un tipo de conceptualización funcional (Negueruela-Azarola, 2011) que constituyen lo que hemos denominado *base de orientación de su acción profesional* (BOAP), fundamentado en Galperin (Haenen, 2001). Las contradicciones internas, tensiones o disonancias, provienen del hecho de que la base de orientación de la acción es incompleta y, por ello, no facilita una resolución satisfactoria de la acción en su realidad profesional. En la medida en que estas BOAP no están completas, será necesario proporcionar oportunidades a los docentes para que emerjan y se expliciten sus creencias espontáneas para poder materializarlas, para dar lugar a una toma de consciencia de ellas o para poder contrastarlas. El contraste se puede realizar con otras visiones que pueden ofrecer marcos de referencia teóricos como las *Competencias clave* (Instituto Cervantes, 2012), a través de la interacción con los compañeros o en la observación de otras prácticas sociales de su entorno. Con la mediación de otros, con los artefactos culturales o con las verbalizaciones, se tienen en cuenta nuevas perspectivas y se amplían o expanden los significados, y se logra una visión más completa que puede facilitarles una ejecución de la acción más ajustada a las necesidades.

Puesto que las creencias son dinámicas deben estudiarse en pleno desarrollo, como indica Negueruela-Azarola (2011): «The pedagogical challenge is thus to transform static representations into conceptualizing meanings with personal significance. The research task is to document conceptualizing activity» (p. 361).

The relationship between thinking, articulation of beliefs through language, and actions as learners and teachers in L2 classroom is not a direct one. The multifaceted and sometimes contradictory relationships between thinking, talking, and doing as learners and teachers are not easily captured in research and in theories of learning, development, and cognition. That which we know (ideas that are applicable in actual practice) and that which we think we know (ideas about the nature of our ideas and actions) has an influence on what we do (actions) and what we think we do (ideas about our actions that explain *post facto* what we do but do not always orient in practice). This complex relationship is at the core of the difficulty of investigating human beings in social settings, such as studying L2 learning and L2 teacher education. (Negueruela-Azarola, 2011, p. 361)

El reto de esta investigación está, pues, en capturar el dinamismo de esas transformaciones y en documentar las actividades de conceptualización de los docentes para estudiar su génesis, puesto que las creencias orientan y dan forma a las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que llevan los profesores al aula (Barcelos, 2003).

Como indica Negueruela-Azarola (2011), la formación de profesores es un proceso dinámico que puede abordarse desde una perspectiva dialéctica. Son ya casi 30 años los que se lleva trabajando sobre las creencias de los docentes (Richards y Lockhart, 1994; Borg, 2003, 20069) y ha quedado demostrada su vinculación con la práctica, por lo que es clave que los formadores partan de la identificación de las ideas espontáneas de los docentes para tomar consciencia de sus conceptualizaciones previas. Lo que la perspectiva vygotskiana ha aportado, como se adelantó en el marco teórico<sup>119</sup>, es una visión complementaria a la exploración de las creencias como significados sociales, contextualmente situados, que emergen en actividades de desarrollo de los significados en su relación directa con las acciones y el hecho de concebir las creencias (el pensamiento) y las acciones como unidad.

A Vygotskian approach illuminates a new but complementary path to exploring beliefs as contextually situated social meanings emerging in specific sense-making activities. Future research should establish and document more precisely the specific types of conceptualizing activity that are adequate in different contexts, and the specific dynamics form transforming beliefs into systematic conceptualizations. (Negueruela-Azarola, 2011, pp. 368-369)

---

<sup>119</sup> Véase la relación entre las acciones materiales y la formación de las acciones mentales en el § 7. del capítulo 1.

Indica Negueruela-Azarola la necesidad de documentar el proceso de asignación de significados a las actividades que realiza el docente de forma contextualizada y situada en su práctica profesional, y de entender cómo las creencias van transformándose en conceptualizaciones sistemáticas. En esta investigación, se trata de analizar las contradicciones o disonancias encontradas por los docentes y la forma en las que esas conceptualizaciones espontáneas subyacen a sus acciones o a la ausencia de acción.

Para ello, será necesario hacer aflorar las creencias, planteando intervenciones formativas en las que se provoque una emergencia de los significados implícitos que los profesores asignan de forma natural a sus experiencias. En este sentido, es clave el papel del mediador que proporciona oportunidades de explicitarlas a través de cualquier medio como el lenguaje, el dibujo, las metáforas o los gráficos, por ejemplo, en procesos interactivos con uno mismo o con los demás —sean estos pares, más expertos o formadores—, así como interactuando con marcos científicos o teóricos, para llevarlos a desarrollar conceptualizaciones de mayor calidad que faciliten nuevas visiones de las contradicciones y lleven a los docentes a acciones fundamentadas y reguladas.

En conclusión, desde el punto de vista formativo se trata, por lo tanto, como indica (Negueruela-Azarola, 2011) de transformar las creencias en conceptualizaciones significativas y funcionales para los docentes. Sin embargo, en cuanto a la investigación se trata de documentar ese proceso de génesis de la transformación.

## 2.2. Los dominios genéticos definidos por Vygotski

Wertsch (2013) señala que las investigaciones de los procesos psicológicos no deben centrarse en el objeto —el producto del desarrollo—, sino en el «proceso mismo mediante el que las formas superiores se constituyen (Vygotski, 1978, pp. 64-65)», en el estudio histórico de las acciones. En consecuencia, será fundamental centrarse en el estudio histórico y reflejar las transformaciones que los fenómenos psicológicos sufren, así como entender los diferentes factores que intervienen en su desarrollo. Los procesos psicológicos deben estudiarse, por lo tanto, en su desarrollo (Wertsch, 2013).

Según Wertsch (2013), Vygotski y sus seguidores centraron sus investigaciones empíricas en el funcionamiento psicológico elemental y superior dentro del dominio ontogenético (el desarrollo del niño) para lograr una visión del desarrollo en su totalidad, pero entiende que el desarrollo no se puede comprender sin tener en cuenta otras visiones del desarrollo del comportamiento de los humanos como el proceso evolutivo de las especies, la visión histórica y cultural, además del desarrollo del propio individuo.

Argumenta Vygotski que el análisis genético evolutivo del ser humano debe realizarse en movimiento; las transformaciones así como los factores que van interviniendo deben estudiarse como un proceso. Es más,

considera conveniente tener en cuenta las intervenciones en el curso del desarrollo (Wertsch, 2013) para investigar y entender el proceso de desarrollo con todos sus cambios. Así, el estudio histórico adquiere sentido y constituye una base firme para él frente a otros investigadores que estudian los fenómenos describiéndolos en un momento determinado, ya que esta visión descriptiva no facilita explicaciones para la comprensión de los fenómenos. De esta manera, para Vygotski el énfasis del análisis genético recae en los procesos evolutivos, pero también en los efectos de las interrupciones y de las intervenciones sobre ellos<sup>120</sup>. De la misma forma, las intervenciones de un investigador en la actividad práctica intelectual del ser humano alteran el sistema de desarrollo complejo de este.

Cabe recordar que Vygotski entiende el *desarrollo* como saltos cualitativos que modifican las distintas funciones más que como «incrementos cualitativos constantes» (Wertsch, 2013, p. 37). Según él, se dan puntos de inflexión revolucionarios que cambian la naturaleza misma del desarrollo. Esos puntos principales de desarrollo se corresponden con los cambios experimentados en la forma de mediación utilizada. Además, considera que la explicación del fenómeno psicológico debería apoyarse en diferentes tipos de estudios del desarrollo (no solo en los ontogenéticos).

Vygotski y Luria (Wertsch, 2013) entendían que el desarrollo de las funciones psicológicas es el producto de tres líneas de desarrollo: la evolutiva, la histórica y la ontogenética. Al encontrarse los seres humanos inmersos en una cultura, su desarrollo psicológico puede explicarse como producto de estas tres líneas de desarrollo denominadas *dominios genéticos*.

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, y para comprender la génesis, la naturaleza y la esencia de las funciones psicológicas del funcionamiento mental, Vygotski emprende una aproximación histórica y evolutiva, para lo cual diferencia los siguientes dominios: (a) la *filogénesis* o desarrollo filogenético, que se entiende como el desarrollo evolutivo de las especies; (b) la *historia sociocultural* o el desarrollo sociocultural, que se refiere al desarrollo a lo largo de la historia de los artefactos culturales; y (c) la *ontogénesis* o el desarrollo ontogenético, que estudia el desarrollo del individuo a lo largo de su vida.

Posteriormente, Wertsch y Negueruela-Azarola proponen, respectivamente, los dos siguientes dominios: (d) la *microgénesis* o el desarrollo microgenético, que consiste en el desarrollo de procesos en un corto periodo de tiempo (Wertsch, 2013), y (e) la *semiogénesis* o el desarrollo semiogenético, que es el estudio del desarrollo de los significados (Negueruela-Azarola, 2011).

---

<sup>120</sup> Vygotski estudió, por ejemplo, cómo una interrupción en el desarrollo, debida a una sordera o una ceguera, afecta al desarrollo de varias funciones.



### 2.3. El estudio semiogenético de la formación de los significados

Negueruela-Azarola (2011) investiga la forma en que las *creencias* emergen en las actividades de conceptualización como herramientas de control del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, la teoría de Vygotski no solo proporciona nuevas comprensiones de las creencias, sino que, además, le inspira para construir un enfoque de investigación diferente que está pedagógicamente fundamentado. «I suggest that Vygotskian theory not only provides for new understandings of beliefs but also inspires us to construct a distinct research approach that is pedagogically grounded» (Negueruela-Azarola, 2011, p. 362).

Según este autor, si las creencias se conciben como conceptualizaciones dinámicas, el reto es captar ese proceso de transformación de las creencias como proceso dialéctico. Se trata, por lo tanto, de estudiar la transformación de los significados conceptuales que asigna el sujeto a una realidad concreta en distintos momentos del proceso tras la realización de diferentes actividades de conceptualización, en un proceso de enseñanza o de formación, en este caso.

Para captar el proceso de desarrollo de los significados, como propone Negueruela-Azarola (2003, citando a Lakoff y Jonhson, 1980), es necesario recoger muestras del desarrollo de la construcción de significados a través de las *evidencias lingüísticas*, que no son más que las manifestaciones de los significados asignados, en cada momento del proceso, por los alumnos (en el estudio de Negueruela-Azarola) o los profesores en sus verbalizaciones.

Se entiende que, en este caso, las verbalizaciones que se han recogido constituyen las evidencias lingüísticas de los significados y del sentido que las personas atribuyen a la realidad en un momento dado del proceso de transformación.

Para ello, Negueruela-Azarola (2011, p. 363) propone recurrir a un tipo de análisis microgenético<sup>121</sup> más específico que denomina *semiogénesis*, con el que estudia y documenta el desarrollo del pensamiento verbal en un corto periodo de tiempo. El objeto de la metodología semiogenética es el análisis de los cambios cualitativos de las creencias al promover la internalización de nuevos significados en tareas de conceptualiza-

---

<sup>121</sup> Cabe recordar que los estudios microgenéticos (Wertsch, 2013) tienen en cuenta procesos de desarrollo implicados en la formación de un proceso psicológico determinado en estudios experimentales en un corto periodo de tiempo que, con frecuencia, no eran tenidos en cuenta en las experimentaciones clásicas. Vygotski observó que en la propia experimentación los individuos internalizaban herramientas.

ción. Es decir, que Negueruela-Azarola (2003, 2011) propone documentar la aparición de significados (signos) con una capacidad funcional en actividades concretas materializadas pedagógicamente a través de tareas de verbalización.

Documenting the emergence of meaning as signs with functional capabilities in concrete activity, is pedagogically concretized through verbalization tasks. Here I call this type of task conceptualization (instead of verbalization) to highlight the critical importance of using conceptual tools in meaning-making activity oriented toward understanding by using categories of meaning for reflecting on meaning *per se*. (Negueruela-Azarola, 2011, p. 363)

La semiogénesis capta el papel orientador de las creencias entendidas estas como acción de conceptualización. Esta acción se entiende como la creación o reelaboración de los significados durante el propio proceso de comunicación con otros y con uno mismo. Se trata de documentar el desarrollo dialéctico del pensamiento verbal en un corto periodo de tiempo. Para Negueruela-Azarola (2011, p. 361) el reto está en capturar el desarrollo de las creencias del propio individuo que orientan su acción.

Semiogenesis or the emergence of signs as meaning-making tool with functional capabilities for sense-making in communication with others but mainly with the self. (Negueruela-Azarola, 2011, p. 363)

Como ya se ha adelantado, la propuesta de Negueruela-Azarola, no solo proporciona una visión ampliada de las creencias, desde la TSC, que viene a completar la visión cognitiva de las creencias, sino que esa perspectiva es inspiradora para construir nuevos enfoques de investigación con fundamentación pedagógica (Negueruela-Azarola, 2011, p. 362). Desde su punto de vista, los profesores y los investigadores deben diseñar tareas pedagógicas que promuevan la manipulación conceptual, en interacción con otros y con uno mismo, para crear nuevos significados<sup>122</sup>.

En este caso, la investigadora ha decidido recurrir a intervenciones formativas (Engeström, 2011; Engestöm y Sannino, 2013). Siguiendo a estos autores, se trataría de diseñar y poner en marcha un proceso de formación en el que se propusiera una serie de tareas fundamentadas pedagógicamente que promovieran la conceptualización.

---

<sup>122</sup> En el caso de Negueruela-Azarola, aplica esta forma de análisis tanto a la enseñanza de aspectos gramaticales con alumnos de L2 (Negueruela-Azarola, 2003) como a la formación de profesores, analizando la transformación de las creencias de los profesores en formación (Negueruela-Azarola, 2011).

Este tipo de tareas se caracterizan por ser isomorfas al cumplir una doble función, la de formación y la de investigación. Esto significa que adoptan la misma forma y cuentan con la misma finalidad: la de promover la manipulación conceptual y, sin embargo, se pueden usar como herramienta de investigación y como herramienta de formación<sup>123</sup> (Negueruela-Azarola, 2011, p. 368). Como actividad formativa facilitan la conceptualización y la creación de significados durante la realización de las tareas de reflexión mediada propuestas por la formadora. Como actividad de investigación posibilitan la recogida de documentos, en este caso a través de grabación de audio o de representaciones gráficas, para captar el pensamiento verbal mediado y, así, permiten documentar la transformación cualitativa de la contradicción y la asignación de nuevos significados con capacidad funcional de aplicación a la práctica.

Tanto los investigadores como los profesores y formadores necesitan diseñar herramientas pedagógicas que promuevan la manipulación conceptual, la conceptualización y desarrollar así el pensamiento conceptual.

Teniendo en cuenta la visión de la mente de la TSC, se puede entender el desarrollo psicológico como un proceso de conceptualización y de desarrollo de nuevos significados para una mejora en la orientación de la acción profesional.

## 2.4. Perspectiva adoptada

En investigación se suele diferenciar la perspectiva ética de la perspectiva émica. Negueruela-Azarola (2008b) propone una tercera perspectiva, la épica, para trascender estas dos visiones, la externa y la interna. La perspectiva épica se vincula al concepto de agencia y se entiende como un proceso dialéctico de la persona (perspectiva émica) con el entorno (perspectiva ética).

Negueruela-Azarola promueve un enfoque transformador de las creencias que permiten a los participantes convertirse en agentes de su propio cambio, en lugar de imponer creencias académicas y teóricas a los profesores desde una perspectiva ética o tratar de comprender las creencias de los profesores desde su propia perspectiva a través de su propia reflexión, es decir, desde una perspectiva émica<sup>124</sup>.

---

<sup>123</sup> Como se ha señalado, Negueruela-Azarola (2003) lo usa como intervención pedagógica para enseñar L2 y como intervención formativa para profesores (Negueruela-Azarola, 2011).

<sup>124</sup> Los conceptos de perspectiva émica (aspectos significativos para el agente) y ética (descripción de los hechos para alguien externo sin interpretar los significados) fueron introducidos por Harris en los años cincuenta en la nueva antropología.

Por lo contrario, de lo que se trata, según este autor, es de promover un enfoque transformador de las creencias que permita a los participantes convertirse en agentes de sus propios cambios; es decir, plantearlo desde una perspectiva épica (Negueruela-Azarola, 2008b), porque «la historia épica que se construye y reconstruye en las actividades de conceptualización está en el centro de quienes somos».

Se puede considerar que la perspectiva émica sería la interpretación propia del individuo (el concepto espontáneo o el sentido individual y personal que le da a una vivencia); la perspectiva ética sería el significado objetivo, científico, o académico; mientras que la perspectiva épica se referiría a la praxis, sería el uso del concepto científico al contexto concreto en el que el individuo se desenvuelve, esto es, la conceptualización para la acción. Negueruela-Azarola usa el término épico en su sentido poético, transformador y narrativo.

Los momentos de este proceso dialéctico que se establecen serían los que se recogen en la siguiente tabla:

**Tabla 20.** Perspectivas de la investigación

Conceptualización espontánea e implícita que emerge de la vivencia personal	Tesis	Perspectiva émica (interna)
Conceptualización teórica y científica	Antítesis	Perspectiva ética (externa)
Reconceptualización significativa y funcional para un uso concreto en la práctica situada	Síntesis	Perspectiva épica (dialéctica interna-externa)

*Fuente:* representación propia basada en «Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom», por E. Negueruela-Azarola, 2011, *System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 39(3), pp. 359-369, p. 363.

Así, en esta investigación, en un primer tiempo se analizará la conceptualización espontánea de los docentes (tesis) que refleja la perspectiva émica del docente. En la intervención formativa, con el artefacto cultural, las CCP, se introducirá un modelo externo, teórico y científico de lo que se espera que sea la actuación de un docente (antítesis), adoptando una perspectiva ética. Por último, se analizará el relato que los docentes hacen de su proceso de reconceptualización (síntesis), desde una perspectiva épica.

Una vez establecida la metodología de investigación se da paso a la presentación del proyecto formativo que ha diseñado la formadora-investigadora y que constituye el contexto en el que se han recogido los datos para documentar este proceso de transformación de las conceptualizaciones de una docente, desde esta triple perspectiva.

### 3. EL PROYECTO FORMATIVO

Para realizar la investigación, se llevó a cabo un proceso formativo completo con un equipo de profesores de un centro del Instituto Cervantes que realizaron un ciclo reflexivo mediado en torno a una contradicción de su práctica profesional, y la formadora actuó como mediadora en los procesos de conceptualización de los participantes. Este proyecto formativo constituyó el contexto real de desarrollo de la investigación, dándole una coherencia al todo.

A lo largo de todo el proyecto formativo se recogieron distintos tipos de datos, entre ellos los que han permitido analizar semiogénicamente la transformación de los significados que los docentes le han asignado a la contradicción en la que han centrado su ciclo reflexivo, como se verá en el capítulo siguiente.

A continuación, se presentan, por una parte, las decisiones que se tomaron antes de iniciar el proceso, así como las condiciones y restricciones que llevaron a la puesta en marcha del proyecto formativo tal como se planteó. Por otra parte, se describe el proyecto formativo llevado a cabo por la formadora en su totalidad, la planificación de las sesiones formativas, el ciclo reflexivo seguido por los docentes y las herramientas de mediación a las que se ha recurrido.

#### 3.1. Decisiones previas al diseño de la investigación

Para la puesta en marcha de la investigación se tomaron unas decisiones que afectaron al diseño del proyecto de investigación.

La investigadora tenía la intención de incluir una intervención formativa en torno al documento de *Competencias clave* (Instituto Cervantes, 2012) en una secuencia de acompañamiento de los docentes en su desarrollo profesional que tuviera una cierta continuidad, para avanzar en la resolución de la dificultad individual trabajada y poner en práctica su actuación después de la reconceptualización, aunque fuera más allá de la investigación. Esta decisión supuso la puesta en marcha de un proceso más largo y más complejo, pero también más completo desde el punto de vista de la investigación. Con la propuesta de un proyecto formativo podría valorarse si la transformación se queda en un mero cambio representacional o si cuenta con una repercusión que va más allá de la conceptualización y se ve reflejada y materializada en la acción profesional de los docentes.

La segunda decisión que se tomó está relacionada con el contexto de la intervención. Se decidió trabajar con profesionales en activo en su contexto real de enseñanza y se optó por seleccionar un equipo profesional de un único centro frente a la opción de trabajar con distintos profesores en contextos diferentes.

En cuanto al tipo de centro se prefirió realizar el proyecto en la propia institución en la que la investigadora desarrolla su actividad profesional, el Instituto Cervantes.

Se decidió que la formadora organizaría las sesiones formativas en relación con el objeto de la investigación, integrando las intervenciones para la recogida de datos en la secuencia pedagógica y formativa. Cabía la posibilidad de que la investigadora y la formadora fueran dos personas diferentes o que coincidieran en una misma persona asumiendo ese doble papel. Se optó por la segunda posibilidad, donde la formadora actuaría como mediadora en las sesiones formativas, acompañando a los docentes en su proceso y, además, asumiría el rol de investigadora<sup>125</sup>.

Para iniciar el ciclo reflexivo que llevarían a cabo los docentes, se tomó, como situación de partida, una acción concreta de su práctica profesional en la que encontraban dificultades para orientarse. Se podía haber llegado a un consenso con el equipo para seleccionar un único aspecto para todo el grupo; sin embargo, se decidió partir de una dificultad —contradicción o tensión— individual con el fin de lograr un mayor grado de implicación personal en el proceso de desarrollo.

Finalmente, el equipo que se seleccionó fue el del Instituto Cervantes de Mánchester. Los profesores habían manifestado al jefe de estudios su interés por realizar un proyecto colaborativo de mejora profesional basado en la observación de clases entre compañeros. En la primera conversación que mantuvieron la investigadora y el jefe de estudios, este le comunicó el interés del equipo por participar en un proyecto de observación y ambos vieron la oportunidad de llevar a cabo ese proceso de acompañamiento del equipo completo de profesores en activo en su contexto profesional, en el que desarrollar un ciclo reflexivo de tipo colaborativo (Esteve y Carandell, 2009; Esteve, 2013b; Esteve *et al.*, 2019) a lo largo de un curso académico completo.

Tanto a la investigadora como al jefe de estudios les pareció una magnífica ocasión para integrar los dos procesos: (a) el proyecto de formación con las distintas sesiones formativas para realizar el ciclo reflexivo mediado por la formadora y (b), en ese contexto, recoger los datos para la investigación.

En cuanto al objeto de la tesis se decidió que quedaría circunscrito al análisis de las conceptualizaciones de la dificultad, contradicción o tensión con la que se encuentra cada docente en su práctica profesional en tres momentos del ciclo llevado a cabo. Por una parte, se incluirían distintas intervenciones y se analizaría la transformación a través de su pensamiento verbal y, por otra parte, se estudiaría la percepción de la vivencia

---

<sup>125</sup> A partir de este momento se diferencian los dos papeles: el de formadora y el de investigadora, y se recurre al término investigadora-formadora cuando no es relevante el rol que se asume o coinciden.

(*perezhivanie*) de cada docente sobre este proceso, con el fin de investigar de qué forma la mediación favorece la emergencia de procesos de conceptualización.

Por todos estos motivos, se propuso a los docentes vinculados al centro de Mánchester participar en el proceso de desarrollo profesional mediado que se describe a continuación; pero antes, cabe analizar las condiciones que se establecieron para el diseño de la investigación.

### 3.2. Condiciones y restricciones para el diseño de la investigación

Antes de describir el proyecto formativo cabe reseñar las condiciones que debían cumplirse para la realización de la investigación, así como las restricciones con las que se encontraba inicialmente la investigadora.

Se consideró necesario contar con un equipo de la red Cervantes de al menos diez profesores de ELE en activo y dispuestos a participar en la investigación para llevar a cabo el proyecto formativo. Para ponerlo en marcha, fue necesario contar con la autorización del director académico del Instituto Cervantes y del director del centro para la realización de la investigación, además de coordinarse con el jefe de estudios del centro para diseñar y planificar las intervenciones formativas en función del calendario académico del centro.

Por otra parte, para la participación en el proyecto se requería ser profesor del centro (profesor de plantilla) o colaborador externo y participar voluntariamente en la investigación.

Cada participante tenía que estar dispuesto a seleccionar un aspecto concreto de su práctica profesional que deseara mejorar. Dicho aspecto tenía que ser considerado por el docente como algún tipo de contradicción en su trabajo, que le produjera cierta tensión o supusiera una dificultad para él. El docente debía considerarlo como una posible área de mejora en la que tuviera el deseo de profundizar para mejorar su práctica profesional.

Los docentes estaban informados de que iban a participar en una investigación llevada a cabo sobre su desarrollo profesional para la obtención del grado de doctora de la investigadora-formadora a través de un ciclo reflexivo mediado por ella. Si bien sabían que el estudio versaría sobre ese proceso y que se recogerían datos, desconocían los objetivos concretos de la investigación.

La planificación de las sesiones formativas y de las intervenciones para la recogida de datos se establecería en función del calendario académico de los participantes y tendría una duración de un curso académico.

En cuanto a los aspectos temporales, al inicio del proceso de desarrollo profesional el número de sesiones no quedó prefijado con el fin de adaptarse a las necesidades de los participantes que fueran surgiendo durante la realización del ciclo reflexivo. Sin embargo, sí que se estableció que las sesiones formativas se realizarían los

viernes. Ese día la mayoría de los profesores coincidían en su horario libre al mediodía y la formadora podía desplazarse de Madrid a Mánchester para trabajar con ellos en las sesiones formativas.

También se determinó que las sesiones tendrían una duración de entre 3 y 4 horas en función de la disponibilidad del equipo. La realidad es que, finalmente, las condiciones impuestas por el calendario de clases llevaron a que algunas sesiones se vieran acortadas.

Si bien el inicio del proceso estaba previsto para el mes de octubre, la puesta en marcha del proyecto se demoró hasta el mes de abril. En vista del retraso en el inicio de la investigación, el proceso completo se extendió de abril de 2014 a julio de 2015, extendiéndose sobre dos cursos académicos. Algunas condiciones del centro como los periodos vacacionales o los periodos de exámenes también afectaron al desarrollo del mismo. Esto tuvo repercusiones en la duración total del proyecto que fue de 15 meses y se vio interrumpido por los periodos vacacionales.

Por último, por cuestiones prácticas, el centro debía estar conectado con un vuelo directo de Madrid al centro seleccionado para que la investigadora pudiera desplazarse en distintas ocasiones para la recogida de datos compaginándolo con su actividad profesional.

Todos los aspectos descritos tuvieron un reflejo en la forma en que se diseñó la investigación que se describe a continuación.

### 3.3. Descripción del diseño de la investigación

Para plantear la investigación se diseñó un proyecto formativo, teniendo en cuenta las condiciones y restricciones anteriormente descritas, las demandas planteadas por el equipo del centro al jefe de estudios y los deseos de la formadora.

De esta forma, el proyecto formativo que se diseñó permitía (a) que la formadora pudiera experimentar, con un equipo docente en activo, un proceso de desarrollo profesional<sup>126</sup> mediado; (b) que los docentes pudieran realizar un ciclo reflexivo sobre su práctica recurriendo a observaciones de compañeros; y (c) que sirviera

---

<sup>126</sup> Verdía (2013, pp. 297-301) diferencia la *formación* como actividad estructurada, definida temporalmente, diseñada por un formador con unos objetivos establecidos por la institución o centro que la ofrece o por el propio formador; mientras que el desarrollo profesional surge de la persona, a raíz de una inquietud, unas dificultades o dudas y de las necesidades del individuo por darles respuesta; es decir, que «el *desarrollo profesional* es un proceso que parte del sujeto y que está estrechamente vinculado al ejercicio de la profesión» en un contexto concreto.



para recoger los datos necesarios para realizar la investigación sobre la transformación de las conceptualizaciones de los docentes.

Por una parte, el proyecto formativo llevado a cabo por la formadora consistió en la puesta en marcha de un ciclo mediado de desarrollo profesional con un equipo docente en un centro y con recogida de datos y de evidencias de todo el proceso.

El objetivo de este proyecto formativo, desde la perspectiva de la formadora, era experimentar el proceso de mediación con un equipo docente a lo largo de un ciclo reflexivo donde adoptó el papel de mediadora. Si bien se recogieron numerosos datos a lo largo del proceso solo se analizan, en la investigación, los relacionados con las transformaciones de las conceptualizaciones. La información del proyecto formativo se amplía en los § 3.4 y 3.5 de este capítulo.

Por otra parte, para los participantes en este proyecto se trataba de desarrollar un ciclo reflexivo en torno a una contradicción personal de su práctica profesional. Este ciclo estaba mediado por el uso de distintas herramientas —entre ellas la observación de clases— a las que se recurrió en colaboración con los demás compañeros.

Se especifica también, a continuación, las fases del ciclo reflexivo y las herramientas de mediación a las que se ha recurrido (véase para más detalle los § 3.6 y 3.7 de este capítulo).

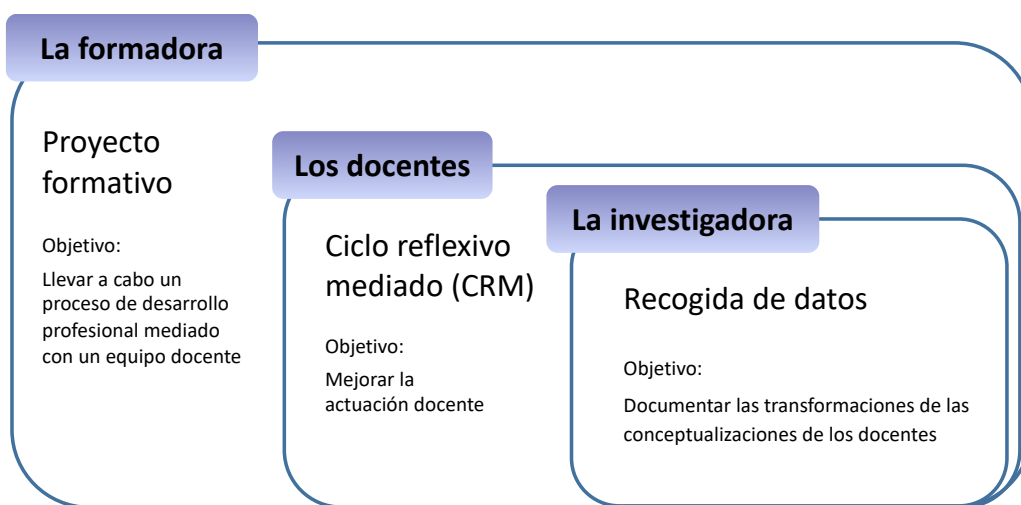
Por último, para investigar la transformación de las conceptualizaciones de los docentes en torno a su contradicción personal, se han recolectado los datos a lo largo del ciclo reflexivo mediado a través de doce intervenciones formativas que actúan a modo de estímulos auxiliares externos para los participantes.

Al comienzo del proceso se les pidió que seleccionaran y describieran una contradicción o área de mejora en la que quisieran trabajar, que la representaran a través de un mapa mental (BOAP1) y que la verbalizaran. En otro momento del proceso se realizó un trabajo de contraste con un artefacto cultural relevante para el desarrollo profesional de los docentes del Instituto Cervantes: el documento de *Competencias clave* (Instituto Cervantes, 2012). Sirvió para enmarcar las contradicciones señaladas por los docentes en su práctica profesional que nuevamente representaron (BOAP2) y verbalizaron. Una vez realizado este trabajo de conceptualización cada docente diseñó su plan de acción con el fin de mejorar ese aspecto que les inquietaba, y lo ejecutaron. Al finalizar el proceso se volvió a pedir que representaran su base de orientación de la acción profesional (BOAP3) y se realizó una entrevista en profundidad para que revisaran y contrastaran las distintas conceptualizaciones. El proceso finalizó con una presentación del ciclo de desarrollo profesional y personal a compañeros de la profesión, así como con una entrevista semiestructurada de análisis de todo el proceso (se detallan las intervenciones más adelante en el § 4 de este capítulo).

En esta investigación, se presenta un único caso de los doce que finalizaron el proceso completo. Este caso fue seleccionado por la relevancia que tuvieron para esta docente tanto los aspectos conceptuales como los emocionales.

En la siguiente figura se refleja el diseño de la investigación desde la perspectiva de la formadora, de los docentes y de la investigadora con los objetivos de cada uno de los agentes.

Figura 31. Diseño de la investigación: relación entre los agentes y sus objetivos



Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla se describe el proyecto de investigación. Por una parte, está el proyecto formativo de la formadora que enmarca todo el proceso de investigación, por otra parte, el ciclo reflexivo mediado realizado por los docentes y, por último, la recogida de datos para la investigación. En la tabla se especifican las acciones que se llevan a cabo por cada agente, así como una explicación del proyecto.

**Tabla 21.** Descripción del proyecto de investigación

Proyectos	Los agentes	Acciones	Descripción del proyecto
Proyecto formativo	La formadora	Diseña un proyecto de formación de desarrollo profesional a través de un ciclo reflexivo mediado y acompaña a los docentes para explorar el proceso completo	Se trata de llevar a cabo y experimentar por primera vez un proceso de acompañamiento con un equipo de profesores que ponen en marcha ciclos reflexivos mediados relacionados con la mejora de su acción profesional, basado en el modelo de Carandell y Esteve (2009). La formadora documenta el proceso y recoge datos para su posterior análisis con el fin de mejorar el proceso formativo.
Ciclo reflexivo mediado	Los participantes (el equipo docente)	Participan en un ciclo reflexivo mediado en torno a una contradicción personal	Se basa en el ciclo reflexivo colaborativo (Esteve y Carandell, 2009) y es llevado a cabo por cada uno de los docentes en torno a una contradicción individual con el apoyo de su pareja crítica y en colaboración con otros compañeros del centro. El proceso se realiza con la mediación de la formadora que proporciona apoyo a lo largo de todo el proceso (15 meses) para profundizar en una dificultad de su práctica profesional.
Recogida de datos y análisis para la tesis	La investigadora	Diseña las herramientas de las intervenciones formativas para documentar la transformación de las conceptualizaciones sobre una dificultad en la acción docente	Se trata de recoger y analizar datos a través de una serie de intervenciones formativas concretas en relación con la transformación de las conceptualizaciones de los docentes sobre algún aspecto que les inquieta. La recogida de datos se realiza a lo largo de todo el proyecto formativo y se presentan los resultados en la tesis.

Una vez descrito el diseño de la investigación se pasa a detallar el proceso formativo desarrollado por la formadora (§ 3.4 y 3.5 de este capítulo), el ciclo reflexivo que han llevado a cabo los docentes (§ 3.6 y 3.7 de este capítulo) y el proceso seguido por la investigadora para recoger los datos de la investigación (§ 4 de este capítulo).

### 3.4. El proyecto formativo desarrollado por la formadora

El proyecto formativo que lleva a cabo la formadora se diseña con el objetivo de guiar a un equipo de profesores en un proceso mediado de reflexión, donde cada docente trabaja sobre una dificultad encontrada en su acción docente a la que nos referimos en el aula como área de mejora. La formadora se propone impulsar procesos de mejora trabajando desde el nivel real de desarrollo de cada participante y con su intervención pedagógica crea zonas de desarrollo próximo con el equipo docente y espacios de interacción y de

colaboración entre participantes para que tengan la oportunidad de intercambiar visiones y ampliarlas, contrastar los significados asignados a sus contradicciones y trascender sus modelos mentales.

Cada participante se enfrenta a una dificultad, contradicción o tensión que le resulta significativa para su práctica profesional a través de un proceso reflexivo. El trabajo se realiza en torno a la transformación de la acción mental del docente. Lo que se pretende es que se formen nuevas acciones mentales en un proceso reflexivo sobre su práctica profesional mediado por distintos instrumentos.

Se recogen, a continuación, la descripción de los objetivos y de las preguntas que se formula la formadora al inicio del proyecto.

Primero, se detalla el objetivo general del proyecto formativo y se concretan los objetivos específicos, así como las preguntas de indagación. En la tesis no se recogen los resultados obtenidos por la formadora en el proyecto formativo en su totalidad; para ello se puede consultar algunos resultados parciales en Verdía (2019a).

**Tabla 22.** Preguntas y objetivos de la formadora en el proyecto formativo

<b>Objetivo de la formadora</b>
Documentar con evidencias y analizar las transformaciones (aprendizaje o desarrollo) de un equipo docente en su propio entorno laboral al realizar un ciclo reflexivo mediado con el acompañamiento de una formadora externa.
<b>Objetivos específicos<sup>127</sup></b>
o1. Identificar la visión que tienen los docentes de su desarrollo profesional al inicio y al final del ciclo de práctica reflexiva.
o2. Valorar el grado de utilidad de la herramienta de mediación plan de acción para la mejora.
o3. Valorar el grado de utilidad de la interacción con los compañeros.
o4. Valorar el trabajo con la teoría realizado por los docentes, además del realizado con el documento de <i>Competencias clave</i> .
o5. Analizar la percepción de los docentes sobre el proceso seguido y su utilidad.
<b>Preguntas de indagación que formula la formadora</b>
p1. ¿Qué entienden los docentes por desarrollo profesional al inicio y al final del proceso?
p2. ¿Qué valoración tiene para ellos el plan de acción (herramienta de mediación)?
p3. ¿Qué percepción tienen del trabajo colaborativo realizado con los compañeros?
p4. ¿Qué uso hacen de la teoría para conceptualizar su área de mejora?
p5. ¿Qué percepción tienen de la realización del ciclo reflexivo mediado?

<sup>127</sup> Para evitar confusiones entre los objetivos de la formadora y los de la investigación para la tesis se ha optado por poner minúsculas. Se ha procedido de igual manera para las preguntas.

Este proyecto formativo constituye, para la formadora, la experimentación de una nueva forma de trabajar el desarrollo profesional de los docentes en el aula, con un proceso de observación y de reflexión sobre las evidencias recogidas a través de distintas herramientas que llevan a unas conceptualizaciones teóricas y a la incorporación de mejoras en futuras prácticas formativas llevadas a cabo.

### 3.5. La planificación de las sesiones formativas

La planificación de las sesiones formativas se realizó siempre con un doble objetivo: por una parte, con el objetivo formativo y, por otra, con el objetivo de recoger los datos para la investigación académica (tesis).

Las sesiones formativas tuvieron lugar entre abril de 2014 y julio de 2015 y los aspectos abordados fueron los siguientes.

**Tabla 23.** Calendario de las cinco sesiones formativas y temática abordada

Sesiones formativas	Fechas	Aspectos abordados
SF 1	Viernes 4 de abril de 2014	Desarrollo profesional y observación de clases
SF 2	Viernes 6 de junio de 2014	Puntos fuertes y aspectos de mejora
SF 3	Viernes 4 de julio de 2014	Encuadre con las <i>Competencias clave</i> (CCP)
SF 4	Viernes 17 de octubre de 2014	Diseño del plan de acción
SF 5	Miércoles 1 de julio de 2015	Evaluación y cierre del ciclo reflexivo
	De lunes 29 de junio a domingo 5 de julio de 2015	Entrevistas individuales
	Viernes 3 de julio de 2015	Presentación de los resultados en las VIII Jornadas didácticas (IC Manchester)

Se resume brevemente, a continuación, en qué consistieron cada una de las sesiones, si bien en los anexos (2 a 5) se pueden consultar las planificaciones de cada una de ellas.

La primera sesión (SF1) que se celebró en abril de 2014 fue impartida por el jefe de estudios y por la formadora-investigadora con distintas finalidades: por una parte, para servir de toma de contacto entre los distintos agentes, presentar el proyecto, sentar unas bases de trabajo cooperativo, crear un clima de confianza, centrar el tema de trabajo y reflexionar sobre el punto de partida de los participantes en cuanto a su desarrollo profesional; por otra parte, respecto a los participantes, para dotarlos de los recursos técnicos necesarios para poder realizar observaciones de clase y aprovechar las sesiones de análisis para ayudar a los compañeros a

obtener una visión holística de sus sesiones. Esta fue la única sesión que impartieron juntos el jefe de estudios y la formadora (véase anexo 2).

La segunda sesión (SF2), que tuvo lugar en junio de 2014, tenía por objetivos la identificación de aspectos positivos en la actuación del grupo, para reforzar los puntos fuertes como grupo, así como la detección del área de mejora de los participantes, para la puesta en marcha del ciclo de reflexión. Así mismo, se llevó a cabo un análisis del trabajo de observación holística y análisis, realizado entre abril y junio, con las parejas críticas (véase anexo 3).

La tercera sesión (SF3), que se llevó a cabo en julio de 2014, se centró en el trabajo en torno a las *Competencias clave* y fue determinante para la recogida de datos para la investigación académica que se presenta. Esta consistió básicamente en la explicitación de la representación mental del área de mejora en la que deseaban centrarse. Esto se hizo en dos momentos, antes y después de realizar un trabajo de definición, estructuración, encuadre y focalización de la dificultad que encontraba cada uno de los docentes en su actividad profesional. Así mismo, se aprovechó para reflexionar sobre la utilidad del documento de *Competencias clave* en los grupos de trabajo (véase anexo 4).

En la cuarta sesión (SF4) en octubre, al inicio del siguiente curso académico tras la reincorporación a las clases después del verano, se realizó una preparación para diseñar el plan de acción de mejora, para consultar las fuentes teóricas y para la creación de un modelo de referencia de actuación propio del equipo.

Durante el periodo comprendido entre octubre y junio, y una vez diseñado su proyecto de indagación, los participantes crearon los instrumentos para llevar a la práctica lo planificado. Durante estos meses la formadora siguió el trabajo de los docentes de forma individualizada, en línea, a través de herramientas síncronas y asíncronas (véase anexo 5).

A finales de junio de 2015, a lo largo de una semana, tuvo lugar la última sesión formativa (SF5). En esa sesión de cierre, se realizó la evaluación del proyecto, se prepararon las presentaciones para la participación en las VIII Jornadas didácticas y se recogieron los últimos datos de la investigación, en una entrevista individual. Los participantes que habían finalizado el proceso completo realizaron su última representación del área de mejora y contrastaron las tres materializaciones que habían desarrollado en los distintos momentos del proceso. Por último, se les entrevistó para recoger sus percepciones sobre el proceso llevado a cabo.

El último día, los doce docentes que finalizaron el proyecto lo presentaron en las VIII Jornadas didácticas (3 de julio de 2015). Para cerrar el ciclo completo, los participantes cumplieron un cuestionario de evaluación en línea sobre distintos aspectos del proceso desarrollado como parte del proyecto formativo (véase anexo 6).

Una vez planteado el proyecto formativo, se presenta a continuación el mismo proceso desde la perspectiva de los participantes en la investigación, en el desarrollo del ciclo reflexivo mediado.

### 3.6. El ciclo reflexivo mediado (CRM)<sup>128</sup> seguido por los docentes

Tras relatar la forma en que se llevó a cabo el proyecto formativo planteado por la formadora, se pasa a detallar el ciclo reflexivo mediado desde el punto de vista de los docentes.

El ciclo se diseñó sobre la base del modelo de itinerario reflexivo de Esteve y Carandell (2009), Esteve (2011, 2013b) y Esteve *et al.* (2019)<sup>129</sup>, con algunas adaptaciones. Posteriormente a su implementación, se encontraron coincidencias con el modelo de práctica reflexiva mediada (MPRM) de Cerecero (2016), que también está basado en Esteve (2011, 2013a).

En el caso del proyecto llevado a cabo en Mánchester, el ciclo desarrollado por los docentes se inició con la detección de tres aspectos de su actuación en el aula que les producían cierta tensión y que deseaban revisar. Si bien trabajaron como equipo en el proceso reflexivo al igual que en las propuestas de Esteve (2013b) y Esteve *et al.* (2019), no lo hicieron en torno a un único tema seleccionado entre todos los docentes del equipo, sino que cada uno seleccionó un aspecto relevante en su práctica que les inquietaba y que tuvieran especial interés en resolver. Como se vio al final del proceso esto fue determinante para que los docentes llevaran a cabo el ciclo completo.

Con el objetivo de apoyarles en la selección del aspecto en el que centrarse, tuvieron la oportunidad de participar en una observación holística de un compañero de su confianza, que seleccionaron como pareja crítica (basado en una idea de Day, 1999) y realizar un análisis de la sesión conjuntamente. Para ello, recibieron formación en la primera sesión (SF1) de la mano del jefe de estudios y de la formadora, ambos expertos en el uso de esta herramienta para el desarrollo profesional.

En la siguiente sesión, tras una propuesta para asegurarse la cohesión del grupo, se focalizó en la explicitación del aspecto seleccionado de cada uno de los participantes. Para realizar este trabajo de profundización se usó como referencia el documento de *Competencias clave* con el que se enmarcó y contrastó la representación gráfica y verbalizada que habían elaborado.

---

<sup>128</sup> Se ha optado por denominar al ciclo: ciclo reflexivo mediado (CRM), por poner en valor la relevancia que ha tenido en todo el proceso la mediación, más que la colaboración.

<sup>129</sup> Este libro, aunque fue publicado en 2019, se gestó y se escribió durante la realización del proyecto de investigación que siguió la formadora en 2014 y 2015.

Tras contrastar las visiones propias del tema con la teoría aportada por el documento, planificaron y organizaron su intervención para la resolución de su contradicción diseñando el plan de acción (Esteve *et al.*, 2017). Los participantes tomaron distintas decisiones como seleccionar el objeto de indagación, la forma de trabajo, individual o colectiva, la intervención de distintos agentes (profesores que participaban en la investigación, otros compañeros del propio centro o de otros centros, alumnos, etc.), así como las acciones, los instrumentos para recoger la información relevante, los recursos y la temporalización necesaria para alcanzar su meta.

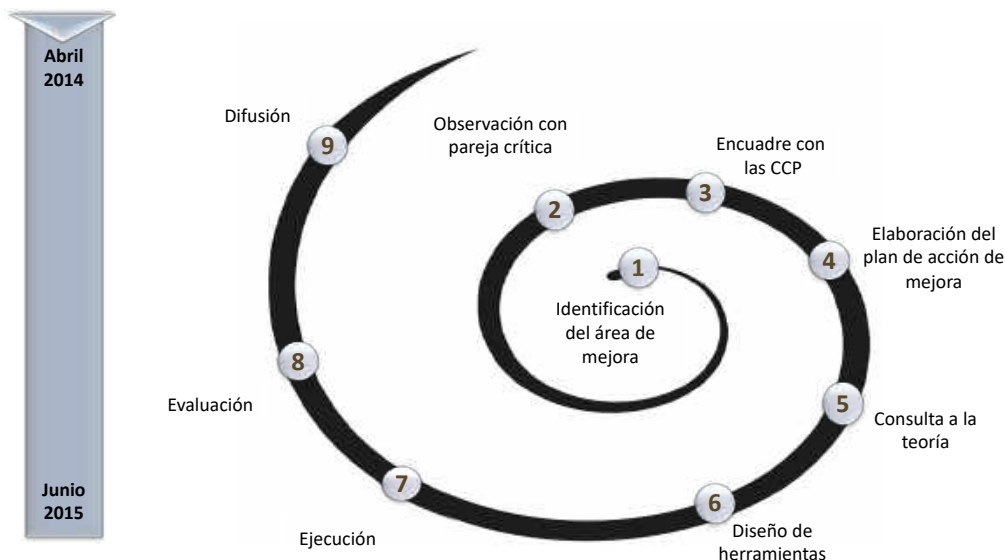
Una vez ejecutado el plan para la mejora, es decir, tras desarrollar los instrumentos, realizar las acciones preestablecidas, y recoger los datos y evidencias, procedieron a su análisis para llegar a las conclusiones. En el proceso tuvieron oportunidades de observar aspectos concretos de las sesiones impartidas por otros compañeros, reflexionar con su pareja crítica, consultar la teoría para diseñar sus herramientas, pasar cuestionarios a los alumnos o a los demás docentes, realizar entrevistas a personas clave, etc.

En la última semana de trabajo (SF5) tuvieron la oportunidad de analizar el proceso seguido en grupo, de valorar lo positivo, de analizar lo que podría haber funcionado mejor, y en una entrevista individual volver a reflexionar sobre la nueva visión que les proporcionó todo el ciclo reflexivo del aspecto en el que eligieron centrarse.

Para finalizar el proceso tuvieron la oportunidad de darle difusión en las VIII Jornadas didácticas del Instituto Cervantes en Mánchester, donde cada docente dispuso de quince minutos para presentar los resultados y las conclusiones de su propio proceso de indagación.



Figura 32. Ciclo reflexivo mediado (CRM) de los docentes



Fuente: elaboración propia.

En el gráfico se refleja el ciclo reflexivo mediado seguido por los docentes, cuyas fases son las siguientes:

- (1) Identificación del área de mejora: esta fase supone una reflexión con uno mismo donde se pone en juego el habla interna y el pensamiento. Se realiza una reflexión grupal de qué es para ellos el desarrollo profesional en un *focus group*<sup>130</sup>.
- (2) Observación con la pareja crítica: los docentes realizan una observación focalizada en un aspecto concreto o una observación holística sobre un aspecto seleccionado por el observador, según su necesidad, y un análisis posterior con la pareja crítica. Se lleva a cabo una reflexión sobre el papel desempeñado con las herramientas proporcionadas para el autoanálisis (reflexión individual).

<sup>130</sup> Si bien el término original *focus group*, que proviene de la sociología norteamericana de finales de los años cuarenta, es traducido en ocasiones por *grupo de discusión*, algunos autores prefieren reservar la denominación en español para los grupos terapéuticos por su orientación psicoanalítica (Gutiérrez, 2011). Por este motivo, en este contexto, se ha preferido mantener el término en inglés.

- (3) Encuadre con las CCP: se trata de que el docente contraste los aspectos con los que relaciona su contradicción y las distintas perspectivas que proporciona un marco teórico más amplio en el que se describen todas las competencias del docente en términos de acciones.
- (4) Elaboración del plan de acción: en esta fase los docentes diseñan el modelo de plan de acción al que recurrir, establecen su propio plan, seleccionan las herramientas para la recogida de datos (observación, cuestionarios, entrevistas, etc.) y lo comentan con su pareja crítica.
- (5) Consulta a la teoría: en aquellos casos en los que los temas tengan una dimensión teórica se trata de consultar las fuentes científicas o las referencias de la profesión para realizar un contraste con la visión de expertos en la materia.
- (6) Diseño de las herramientas: en esta fase se trata de la elaboración de las propias herramientas para la recogida de datos y de la revisión de las mismas con la pareja crítica.
- (7) Ejecución: se lleva a la práctica el plan diseñado y se consulta, en caso de que sea necesario, con la pareja crítica. Se analizan los datos, se extraen los resultados y se recogen las conclusiones.
- (8) Evaluación del proceso: es una reflexión individual a través de un cuestionario y una reflexión grupal de todo el proceso que se ha seguido. Además, se vuelve a reflexionar sobre qué es para ellos el desarrollo profesional de nuevo en el *focus group*.
- (9) Difusión: es el momento para compartir y dar difusión al proyecto realizado, al ciclo reflexivo seguido, a los aspectos trabajados, y de compartir los resultados obtenidos y las conclusiones extraídas.

Una vez descrito el ciclo reflexivo seguido por los docentes se precisa el papel que han tenido las herramientas de mediación en este ciclo y que fundamenta la denominación de ciclo reflexivo mediado.

### 3.7. Herramientas para la mediación

En este ciclo reflexivo que llevan a cabo los docentes, la formadora impulsa procesos de mejora trabajando desde el nivel real de desarrollo de cada participante, y mediante su intervención crea zonas de desarrollo próximo en el equipo profesional y espacios de interacción y de colaboración entre participantes, proporcionando oportunidades para intercambiar visiones y ampliarlas, contrastar los significados asignados a sus contradicciones y trascender sus propios modelos mentales.

Cada participante se enfrenta al reto de resolver una dificultad que resulta significativa para su práctica profesional a través de ese proceso mediado, orientado al desarrollo de sus marcos conceptuales. Lo que se

pretende es que se formen nuevas acciones mentales en un proceso formativo reflexivo, mediado por distintos instrumentos.

La mediación se lleva a cabo con distintas herramientas, tanto materiales como mentales, que actúan como estímulo. En cada sesión formativa se prepara a los participantes para que se apropien de una serie de instrumentos de mediación y para su interiorización con el fin de resolver las dificultades con las que se encuentran en su entorno profesional.

Se sigue el método funcional de doble estimulación (Vygotski, 2003), donde el primer estímulo que impulsa a la acción lo constituye el deseo de solucionar la dificultad encontrada en su acción profesional que no puede resolver por sí solo por estar alejado de su nivel de desarrollo real. Mientras que el segundo estímulo lo conforman las herramientas de mediación que se introducen en cada una de las intervenciones formativas que se presentarán a continuación. Estos instrumentos, que actúan a modo de estímulo auxiliar externo, no solo contribuyen a la resolución de la contradicción, sino que, además, proporcionan la oportunidad de un desarrollo cognitivo que trasciende la situación concreta. El uso de estas herramientas de mediación de la mente supone la oportunidad<sup>131</sup> —*affordance* según van Lier (2010)— de apropiarse de ellas con el consiguiente desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

En la planificación de cada una de las intervenciones se seleccionan cuidadosamente las herramientas de mediación para que el ciclo reflexivo sea mediado. Además, se proporcionan oportunidades de mediación de distinto tipo, a través de herramientas materiales, instrumentos psicológicos, artefactos culturales, y se recurre a la mediación de otros o a actividades formativas que también median en el desarrollo.

Por ejemplo, se recurre a la mediación de instrumentos psicológicos —herramientas para la mente— para desarrollar su visión de la contradicción, como:

- mapas mentales (forma gráfica y conceptual) para explicitar sus representaciones mentales como BOAP;
- verbalizaciones para explicitar su BOAP (discurso para el otro y para uno mismo).

Se recurre a la mediación de artefactos culturales, herramientas que resultan del conocimiento profesional de una comunidad profesional como:

---

<sup>131</sup> Se trata del concepto de *affordances* (van Lier, 2010, basado en Gibson, 1977), entendidas estas como oportunidades o posibilidades que cuentan con un potencial de acción, de interacción o de proyectos compartidos, y que no están ni en la persona ni en el entorno, sino que surgen del encuentro de ambos.

- las *Competencias clave* como herramienta que describe las acciones profesionales para enmarcar y estructurar su base de orientación de la acción;
- la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas - EPG* (en línea) para el autoanálisis;
- bibliografía especializada del tema que trabajaron (consulta de la teoría).

Se recurre a herramientas materiales o documentos en soporte papel para guiar al docente en el análisis:

- guías para la observación y para el análisis de las sesiones observadas;
- pautas de autorregulación como observador/observado y como persona que analiza las actuaciones y que recibe el análisis;
- cuestionarios y guías de entrevistas para la recogida de datos;
- plan de acción para la planificación de su proyecto individual.

Se recurre a la mediación de otras personas, en su interacción con los compañeros, los alumnos o la formadora:

- la pareja crítica que observa y es observada en aspectos relacionados con la contradicción, para observar modelos de actuación de los compañeros y analizar con ellos su propia docencia; para la revisión de sus herramientas de investigación; para la revisión de su plan de acción; para intercambiar puntos de vista;
- la formadora en sus intervenciones revisando sus propuestas, atendiendo sus consultas, etc.;
- los demás compañeros también al ser observados, al ser entrevistados o al contestar a sus cuestionarios han dado oportunidades para contrastar visiones;
- los propios alumnos al responder a los cuestionarios, en las entrevistas realizadas en el aula, han mediado en la visión del docente.

Se recurre a la mediación de las actividades formativas, propuestas en el aula y entre las sesiones formativas, para proporcionar al docente posibilidades de reflexionar sobre su contradicción:

- actividades para reflexionar sobre lo que significa el desarrollo profesional a través del *focus group* al inicio y al final del proceso, la actividad del río (representación gráfica y metafórica) para identificar los acontecimientos relevantes en su desarrollo profesional;
- los cuadernillos de actividades de las sesiones formativas para recoger las reflexiones de las sesiones;

- las 12 actividades que se han incluido como intervención para la recogida de datos para la realización de la investigación que se detallan en el siguiente apartado.

Con esta descripción se ha presentado el proyecto formativo llevado a cabo por la formadora y por los participantes, así como el papel que las herramientas de mediación han ocupado en el proceso. Se pasa a describir, en el siguiente apartado, la forma en que se han realizado las intervenciones formativas para recoger los datos para la investigación.

## 4. LAS INTERVENCIONES FORMATIVAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Todas las decisiones que se tomaron sobre el proceso de investigación tuvieron en cuenta las condiciones y restricciones con las que se contaba para la intervención, especialmente que el diseño formativo debía ser abierto y flexible, no lineal, para adaptarse a la situación de los docentes en el centro.

Otro de los criterios fundamentales era que la metodología de investigación adoptada estuviera en consonancia con los principios de la teoría sociocultural. Para documentar el proceso de desarrollo, más concretamente la transformación de las conceptualizaciones de los docentes a través del análisis del pensamiento verbal y de la *perezhivanie*, se debía realizar un seguimiento de las transformaciones tras cada una de las intervenciones formativas planificadas.

Por ello, había que conciliar el interés, por un lado como formadora, en provocar una transformación en las conceptualizaciones de los docentes de las que podrían emerger algunos ajustes en su acción concreta y, por otro como investigadora, en documentar el proceso de transformación que trascendiera la resolución del problema concreto y tuviera asociado un desarrollo psicológico.

### 4.1. El diseño de las intervenciones formativas

Se diseñaron una serie de intervenciones formativas concretas que se introdujeron a lo largo del ciclo reflexivo. Engeström (2011) y Engeström y Sannino (2013) definen las intervenciones formativas en oposición a las intervenciones lineales. Como se adelantó en el marco teórico, estos autores han desarrollado la teoría de la actividad de Leontiev, trascendiendo los procesos individuales, y proponen el análisis de la actividad dentro de los sistemas. Por ello, consideran que una *intervención formativa* es aquella «acción intencionada llevada a cabo por un agente para generar un cambio en la actuación de los profesores» (Midgley, 2000, p. 113, citado en Engeström y Sannino, 2010). Esta definición de intervención está en consonancia con la idea que la formadora había concebido para las sesiones formativas.

Estos autores inciden en cuatro diferencias cruciales entre intervenciones lineales y formativas con respecto al punto de partida, al proceso, al resultado y al papel del investigador:

(a) al inicio del proceso los participantes se enfrentan a un objeto problemático y contradictorio que analizan y explicitan; (b) el desarrollo de la intervención no está preestablecido de antemano sino que se negocia con los participantes y son los propios sujetos los que deciden la forma que tendrá su propia intervención; (c) se trata de producir nuevos conceptos que servirán de marcos para otros contextos para el diseño de nuevas soluciones adecuadas a las situaciones locales, lo que supone un alto nivel de agentividad<sup>132</sup> para los participantes; (d) el investigador trata de provocar y de apoyar el proceso de transformación expansiva gestionado por los propios practicantes.

**Tabla 24.** Diferencias entre las intervenciones lineales y las formativas

	Intervención lineal	Intervención formativa
Punto de partida	Están definidos los objetivos y los contenidos de la intervención	Los participantes se enfrentan a objetos problemáticos y contradictorios que analizan y desarrollan elaborando conceptos nuevos. Los investigadores no conocen de antemano el contenido que se va a trabajar.
Proceso	Los sujetos ejecutan la intervención sin resistencia	El contenido y el desarrollo de la intervención se negocian y los sujetos dan forma a la intervención «La estimulación dual como mecanismo de base conlleva que los sujetos desarrollen la agentividad y guíen el proceso».
Resultado	El objetivo es encontrar una solución que producirá los mismos resultados que los transferidos y llevarlos a nuevos contextos	Se trata de producir nuevos conceptos que pueden servir en otros contextos como marcos para el diseño de nuevas soluciones apropiadas a la situación local.
Papel del investigador	Trata de dominar todas las variables	Trata de provocar y de apoyar un proceso de transformación expansiva llevado a cabo y dominado por los practicantes.

<sup>132</sup> «La *agentividad* es una búsqueda voluntaria de transformación por parte del sujeto. Se manifiesta en una situación problemática polimotivada en la que el sujeto evalúa e interpreta las circunstancias, toma decisiones en función de las interpretaciones y ejecuta sus decisiones». (Engeström y Sannino, 2013, p. 7, la traducción es propia)

Así, para investigar el proceso de desarrollo se propuso una intervención formativa (Engeström y Sannino, 2010; Engeström, 2011) que se caracteriza de la siguiente manera:

En este estudio, el punto de partida de cada uno de los participantes ha sido la detección de un aspecto de su práctica profesional que les producía cierta tensión o contradicción (Engeström, 1987), como se ha visto. Se partió de su conceptualización de la contradicción plasmándola en forma de mapa mental. Cada profesional seleccionó un aspecto en el que deseaba centrarse, por lo que la investigadora desconocía de antemano cuál sería el objeto de estudio de cada participante.

En cuanto al proceso fueron ellos quienes tomaron las decisiones del tema que deseaban abordar, así como de la forma de organizar el proceso de indagación a través de su plan de acción, convirtiéndose en agentes de su propio proceso. Los temas seleccionados fueron muy variados, algunos decidieron trabajar en grupo cuando el tema tenía cierta similitud, otros trabajaron su propio tema individualmente. En sus planes de acción seleccionaron distintas metodologías de recogida de datos —cuestionarios a alumnos, observaciones de clase de compañeros, entrevistas personales a otros docentes—.

Respecto a los resultados, se trataba de que fueran los participantes los que dieran un nuevo sentido —reconceptualizando y asignando nuevos significados— a su contradicción y que se vieran como agentes de sus propias prácticas profesionales, trascendiendo así su base de orientación de la acción profesional inicial.

En lo que se refiere al papel de la investigadora, se trataba de provocar un proceso transformativo a partir de una tensión que se ponía de manifiesto y se explicitaba, donde el docente se convirtiera en el principal agente de su propio cambio. La investigadora era consciente de la imposibilidad de tener en cuenta las variables en un entorno totalmente abierto y no controlado, contrariamente a la situación artificial del laboratorio donde se pueden aislar las variables.

Dicho esto, se presentan las distintas intervenciones formativas que se planificaron a la hora de diseñar el proyecto formativo con el objetivo de seguir la huella de las transformaciones de las conceptualizaciones durante el proceso.

## 4.2. Descripción de las intervenciones formativas

A lo largo del ciclo reflexivo llevado a cabo, se diseñaron y se incluyeron doce intervenciones formativas en las que la investigadora introdujo un nuevo estímulo para ahondar en la contradicción y recoger los datos para la investigación. Tuvieron lugar en las sesiones 2, 3, 4 y 5.

**Tabla 25.** Distribución de las 12 intervenciones a lo largo de las sesiones formativas

Intervenciones formativas	A1	A2	A3	B1	B2	B3	C1	C2	C3	D1	D2	D3
Sesiones formativas	SF2			SF3			SF4			SF5		

Se describen, a continuación, estas doce intervenciones formativas.

### A1. Descripción de la contradicción (Ref. SF2/INST5) (véase anexo 3)<sup>133</sup>

La primera intervención se realiza en la SF2 y está relacionada con una actividad del aula de formación en la que se solicita a cada docente que seleccione y defina su área de mejora y que conteste a unas preguntas. Se trata de una breve actividad orientada a la introspección con las siguientes preguntas para orientar al docente hacia una profundización de su contradicción: *Especifica más detalladamente por qué has seleccionado ese tema; ¿cómo te sientes con respecto a ese tema?; ¿qué crees que necesitas para mejorar en ese tema?*

### A2. Representación gráfica de la base de orientación de la acción profesional BOAP1 (Ref. SF3/INST8a)

Resulta muy relevante para la investigación la segunda intervención formativa en la que se introduce otro estímulo para que los docentes expliciten y elaboren su conceptualización de la contradicción con el uso de esta herramienta, escrita y gráfica: el mapa mental.

### A3. Verbalización de la BOAP1 (Ref. SF3/INST8b)

<sup>133</sup> En las planificaciones de las sesiones se han enumerado y señalado las intervenciones con el símbolo (★), tras el objetivo de investigación, así como en la lista de productos obtenidos para su análisis posterior.



La tercera intervención formativa consiste en la verbalización oral del mapa mental creado en la anterior intervención a su pareja crítica.

B1. Encuadre con las *Competencias clave* - CCP (Ref. SF3/INST9)

La cuarta intervención formativa se centró en un trabajo llevado a cabo con el documento de las *Competencias clave* (CCP) en el que, tras realizar unas hipótesis sobre la relevancia que podría tener sobre su área de mejora algún aspecto del marco conceptual que se proponía con la descripción de las 8 competencias clave, debían señalar tras la lectura de la descripción concreta de las 32 competencias específicas los aspectos que podían orientarles para la mejora.

B2. Representación gráfica de la base de orientación de la acción profesional BOAP2 (Ref. SF3/INST8c)

La quinta intervención formativa, realizada en la SF3, consistió en volver a solicitar que hicieran un nuevo mapa mental, tras realizar una serie de actividades de encuadre (véase anexo 4) con las CPP.

B3. Verbalización de la BOAP2 (Ref. SF3/INST8d) y contraste con la anterior (SF3/INST9)

En la misma sesión tuvo lugar la sexta intervención formativa en la que verbalizaron, oralmente a la pareja crítica, el mapa mental creado en la anterior intervención, así como el contraste con la BOAP1.

C1. Plan de acción para la mejora (Ref. SF4/INST10)

La séptima intervención tuvo lugar en la cuarta sesión formativa. Se presentó y se trabajó con una nueva herramienta denominada plan de acción (véase anexo 5) cuyos parámetros fueron definidos por el propio grupo. El plan de acción se realizó individualmente y fue revisado y ajustado con la pareja crítica y con la formadora.

C2. Representación gráfica de la base de orientación de la acción profesional BOAP3 (Ref. SF5/INST13a)

Tras haber llevado a cabo la acción planificada siguiendo su plan de acción, se solicitó a cada docente nuevamente que representara gráficamente, en un mapa mental, su visión del objeto en el que estaba trabajando. Esta constituyó la octava intervención formativa.

C3. Verbalización de la BOAP3 (Ref. SF3/INST13b)

En la última sesión formativa tuvo lugar la novena intervención. Se pidió a los docentes que verbalizaran oralmente su tercer mapa mental a la entrevistadora.

D1. Verbalización del proceso de transformación de la BOAP1 a la BOAP3 (Ref. SF5/INST13c)

Tras la última sesión formativa se llevó a cabo la décima intervención. En ella, se confronta al docente a sus propias representaciones en las distintas fases del proceso para verbalizar su visión de las transformaciones en los tres mapas mentales: la BOAP1 recogida al inicio del proyecto, la BOAP2 después del trabajo realizado con el documento de las *Competencias clave* y, la última, BOAP3, representada una vez finalizada la aplicación del plan de acción definido por cada participante.

D2. Presentación en las VIII Jornadas didácticas (Ref. SF5/INST14)

La undécima, y última intervención, consistió en participar con una ponencia en unas jornadas para presentar a la comunidad profesional el proceso seguido, los resultados obtenidos y la experiencia personal de su proceso de desarrollo profesional.

D3. Entrevista final (Ref. SF5/INST13d) (véase anexo 6)

Al final del proceso tuvo lugar la última intervención, la duodécima que consistía en una entrevista de explicitación (Vermersch, 1994, 2006) realizada por la investigadora con cada uno de los participantes. En esa entrevista semiestructurada se proporcionó al docente una oportunidad para reflexionar sobre todo el ciclo reflexivo llevado a cabo. Se les pidió un relato de la transformación de su percepción de la tensión o contradicción inicial para recoger así una evidencia de su percepción de la totalidad del proceso.

**Tabla 26.** Lista de intervenciones formativas, de sesiones y de su denominación

Intervenciones formativas	Sesión formativa	Denominación de la intervención
A1	SF2	Descripción de la contradicción
A2	SF3	Representación gráfica de la BOAP1
A3	SF3	Verbalización de la BOAP1
B1	SF3	Encuadre con las CCP
B2	SF3	Representación gráfica de la BOAP2
B3	SF3	Verbalización de la BOAP2 y contraste
C1	SF4	Plan de acción
C2	SF5	Representación gráfica de la BOAP3
C3	SF5	Verbalización de la BOAP3
D1	SF5	Verbalización del proceso de transformación de la BOAP1 a la BOAP3
D2	SF5	Presentación en las VIII Jornadas didácticas
D3	SF5	Entrevista de explicitación

En el § 3 del capítulo V se detallan las herramientas diseñadas para cada una de las intervenciones formativas.

Una vez presentado el diseño de la investigación con el proyecto formativo y las intervenciones para la recogida de los datos, se pasa a detallar el contexto en el que se ha realizado la investigación y a describir a los participantes.

## 5. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LOS PARTICIPANTES

En este apartado se proporcionan datos contextuales del entorno y de la situación concreta en la que se lleva a cabo la investigación, así como de los participantes. Se refieren, de forma más general, a la institución, al centro y al personal y, de forma más concreta, a los participantes en el proceso de la investigación. Se describe el equipo docente y se analiza el papel que se le otorga a la pareja crítica en el proceso reflexivo. Por otra parte, se presenta a la formadora, y se ahonda en el doble rol de investigadora y formadora que asume y en las tensiones que esto ocasiona para el desarrollo del proceso de investigación y del proceso formativo.

## 5.1. La institución, el centro, el personal y los alumnos

Si bien las sesiones se impartieron en el Instituto Cervantes de Mánchester, se sumaron profesores de los centros de Leeds y de Londres que trabajaban en estrecha colaboración con este centro. El centro de Mánchester se creó en junio de 1997 y en el curso 2014-2015, cuando se recogen los datos, ocupa una posición intermedia en el *ranking* de centros Cervantes por su volumen de actividad académica. El centro cuenta con un equipo directivo constituido por el director del centro, el administrador, el jefe de actividades culturales, así como el jefe de estudios. El equipo docente está formado por cinco profesores de plantilla y por veinticinco profesores colaboradores que prestan sus servicios en el Instituto Cervantes anualmente para apoyar al equipo en la docencia en distintos periodos lectivos y franjas horarias de mayor demanda. Además del personal docente, la plantilla no docente se compone de cuatro administrativos que gestionan las matrículas, atienden la secretaría de cursos y la actividad cultural.

El edificio histórico, situado en el centro de Mánchester, dispone en la actualidad de once aulas, una biblioteca, un salón de actos y una sala de exposiciones. Sus dos plantas acogen anualmente a unos 1300 alumnos que asisten a clases, participan en actividades culturales y en cursos de formación de profesores, y disfrutan de una biblioteca que cuenta con más de 25 000 volúmenes. El centro realiza anualmente unas 2500 matrículas en cursos de lenguas y culturas hispánicas y su volumen de actividad es en ese momento de 66 171 horas por alumno al año<sup>134</sup>.

El perfil del público que acude a este centro se puede describir de la siguiente manera: por una parte, adultos jubilados que desean aprender español por motivos de turismo y por un interés general por la lengua y la cultura hispánicas; por otra, alumnos de mediana edad también en parte atraídos por el turismo, con lazos familiares o propiedades en España y, por último, jóvenes profesionales y estudiantes universitarios que ven en el español una posibilidad interesante de desarrollo profesional. Es decir, conviven en el centro alumnos con interés por la lengua y la cultura, con motivos laborales y personales.

---

<sup>134</sup> El número de horas por alumno es un indicador interno que mide el volumen de actividad del centro y que permite establecer una comparación entre los diferentes centros de la red independientemente de la duración de los cursos y de la ratio de alumnos por clase. Este indicador se corresponde al número de horas que cursan los alumnos en el centro anualmente.

## 5.2. El equipo docente del centro de Mánchester y su motivación

El jefe de estudios, junto con los profesores, constituyen el equipo docente del centro. Las clases son impartidas por los cinco profesores de plantilla apoyados por los veinticinco profesores que colaboran en función de la demanda de cursos.

El jefe de estudios cuenta con amplia experiencia en diferentes centros de la red: con esa misma función en Estambul y Londres, así como anteriormente de profesor en Atenas y Dublín. Destacan entre sus cualidades su buena gestión, su capacidad para liderar y cohesionar los equipos, así como para impulsar proyectos.

En cuanto a las profesoras de plantilla cabe destacar su nivel de profesionalidad, su alto nivel formativo, pero también su dinamismo y su disponibilidad para participar en proyectos. Estas profesoras, que ya cuentan con años de experiencia, están muy formadas y motivadas para seguir aprendiendo y desarrollándose. Cabe destacar que el Instituto de Mánchester, desde su origen, ha sido uno de los centros más destacados por su labor formativa, y eso se ha materializado tanto en cursos de formación para alumnos externos como en proyectos de formación interna. En este sentido, es importante reseñar iniciativas como las tertulias didácticas organizadas durante años por una de las profesoras de plantilla o la implicación general de la plantilla en facilitar la observación de clases a los profesores de nueva incorporación.

En cuanto a los profesores colaboradores, por lo general, han sido seleccionados de los cursos de formación que se imparten en el centro, por lo que comparten los principios metodológicos y están muy integrados en el equipo. Es un personal altamente motivado, joven, dinámico y comparte con los demás profesores su interés por aprender. Es interesante destacar que la inmensa mayoría de este profesorado, a pesar de no llevar mucho tiempo en la institución, cuenta con un alto grado de compromiso con el centro. La combinación de dos factores: el número de cursos disponibles para este colectivo en el Instituto, por un lado, y el nivel de vida y la geografía de la ciudad, por otro, facilitaban en aquel momento la implicación profesional de los profesores colaboradores en la vida académica del centro más allá del tiempo dedicado a las clases.

Tras caracterizar al equipo docente del centro de Mánchester, se analiza el papel del jefe de estudios por su alta implicación en el proyecto formativo.

### 5.3. El papel del jefe de estudios del Instituto Cervantes en Mánchester

El jefe de estudios del centro de Mánchester ha desempeñado un papel fundamental tanto inicialmente para la puesta en marcha del proyecto como para la organización de todo el proceso.

Desde el momento en que se realizó la propuesta de colaboración en el proyecto, el jefe de estudios valoró la oportunidad que el proyecto supondría para el equipo y para el centro. Supo establecer una relación entre el proyecto presentado por la investigadora y una necesidad, y poner en marcha un proyecto colaborativo de observación de clases entre iguales que el equipo había planteado. Por ello, no tardó en presentar la propuesta tanto al director del centro como al equipo de profesores, que la aceptaron con el compromiso mutuo de cumplir tanto con las expectativas de los profesores como con las de la investigadora.

Por otra parte, su labor fue central en relación con la organización y la coordinación para la impartición de las sesiones formativas teniendo en cuenta el calendario del centro, así como las posibilidades de desplazamiento de la formadora.

Participó, además, junto a la formadora, en las primeras sesiones dedicadas a la observación de clases, como se ha adelantado, y en el análisis de las sesiones observadas que se realizaron con la pareja crítica.

Así mismo, supuso un gran apoyo logístico en todo lo referido a la organización de las sesiones y a la grabación en audio y vídeo, tanto en las sesiones formativas como en las ponencias en las Jornadas didácticas, en las que participó activamente.

El jefe de estudios invitó a todo el equipo del centro a participar en el proyecto, que se presentó en la primera sesión formativa a la que acudieron quince profesores más el jefe de estudios.

Además del papel clave del jefe de estudios para el buen desarrollo del proyecto, han participado otros profesores que por cuestiones personales o de incompatibilidad de horarios no podían implicarse en el proyecto. Sin embargo, fueron varios los docentes que abrieron sus aulas a los compañeros, que contestaron a preguntas formuladas en entrevistas o en cuestionarios diseñados por los participantes en el proyecto para recoger información y contrastar sus visiones.

Así mismo, hubo una implicación muy activa de los alumnos del centro que permitió que otros profesores observaran sus clases, que contestaran los cuestionarios o las preguntas de los profesores.

Para completar esta visión de conjunto del centro, cabe describir las características del equipo docente de Mánchester, que en mayor o menor medida ha participado en la investigación.

## 5.4. Los informantes en la investigación

De los quince docentes, trece eran del centro de Mánchester, dos estaban adscritas al centro de Leeds y una provenía del centro de Londres. Para la investigación, cada uno de los profesores participantes seleccionó un pseudónimo para mantener su anonimato.

Durante el proceso, fueron varios los profesores que, por distintos motivos, tuvieron que abandonar el proyecto: las dos profesoras de Leeds y dos profesores de Mánchester no pudieron asistir a todas las sesiones por cuestiones de incompatibilidad en el horario, otro profesor cambió de trabajo y otra compañera dio a luz. El jefe de estudios, aunque presente en las sesiones formativas, tampoco pudo realizar el ciclo completo por lo que, finalmente, fueron nueve los profesores que realizaron el ciclo reflexivo completo: Antonia, Candela, Diana, Elisa, Gabriel, Lorena, Maitena, Rafael y Riomar.

Una vez recopilados, clasificados y revisados todos los datos se procedió a descartar un caso que no contaba con todas las evidencias, al perderse las grabaciones de audio, por lo que se disponía al final de ocho casos completos.

En una primera aproximación a los datos recolectados en forma gráfica de cada uno de los docentes y a sus respectivas verbalizaciones sobre la base de orientación de la acción profesional que les causaba contradicciones internas (BOAP1, 2 y 3), se observó gran disparidad en los procesos de conceptualización seguidos por los docentes. Uno de los casos llamaba la atención especialmente por la relevancia del componente emocional. Se trataba del caso de Candela. La intención era analizar los ocho casos y describir diferentes formas de conceptualizar; sin embargo, la cantidad de información recopilada para cada caso era tan extensa y su análisis tan minucioso que, finalmente, se decidió presentar solo un caso.

Durante todo el proceso hubo una persona que fue muy relevante por el papel que ocupó especialmente en la fase de observación de clases entre compañeros y en las acciones previstas en el plan de acción: fue la pareja crítica de los participantes.

## 5.5. El papel de la pareja crítica

Como se ha anticipado, los profesores mostraron su interés por trabajar junto con los compañeros en el proyecto de observación de clases. Se daban, pues, unas circunstancias particulares que llevaron a la formadora a proponer que el trabajo se realizara apoyándose en un compañero seleccionado por ellos mismos, por su afinidad o confianza, para intercambiar sus reflexiones, sus interpretaciones de la realidad y contrastar sus comprensiones de lo ocurrido en el aula.

En este proyecto, se optó por denominar a ese compañero *pareja crítica*<sup>135</sup>. El papel de la pareja crítica que se esperaba que adoptara cada uno de los miembros de la pareja se definió de la siguiente manera.

En el trabajo con la pareja crítica, se espera que el papel adoptado sea recíproco, por lo que cada miembro debe observar y realizar una escucha activa del compañero, en un ejercicio de comprensión profunda, sin emitir juicios y tratando de comprender y de llegar al fondo de las cuestiones que se plantean a través del *discurso exploratorio* (Mercer, 2001). Se debe mantener un espíritu de exploración compartida para analizar nuevas posibilidades y nuevas visiones, y proporcionar ocasiones al otro para contrastar sus prácticas profesionales.

Con las preguntas y las dudas, deben apoyarse para revisar las ideas profundizando, precisando, concretando o estructurando para encontrar juntos oportunidades de desarrollar nuevas ideas. Para ello, se recurre a las preguntas limpias o a preguntas de indagación (Esteve, 2015), y facilitar lo que Day (2005) denomina *diálogos críticos*, en los que se cuestionan y ponen en duda las ideas preconcebidas o preestablecidas, las creencias, las representaciones, los saberes tácitos, los principios asumidos y las teorías implícitas.

Con este trabajo, construyen juntos una visión de la enseñanza, desarrollan su intersubjetividad en la interacción, van conceptualizando el uno con el otro, contrastan sus interpretaciones y comprensiones de lo que ocurre en el aula, asignando nuevos significados, analizando las implicaciones que conllevan en las acciones de los alumnos las decisiones del docente. Esta forma de trabajar estimula la reflexión sobre el contexto, las condiciones y la finalidad de la enseñanza y el aprendizaje (Day, 1999).

En este caso concreto, además de participar con su pareja en la observación de clases y en el análisis posterior, colaboraron en la fase de puesta en marcha del plan de acción de mejora, y participaron en el diseño de

---

<sup>135</sup> Con algunas variantes se encuentran las figuras de *amigo crítico* (Kemmis y McTaggart, 1988), *teórico crítico* (Elliott, 1990) o *amistad crítica* (Day, 1999).



herramientas, en la recogida, el análisis e interpretación de los datos para dar respuesta a las necesidades particulares de su compañero.

La formadora comparte esta premisa de la que parte Day (2005) para proponer esta forma de colaboración:

Los adultos aprenden cuando se les proporcionan con regularidad oportunidades de reflexionar basadas en la «experiencia vivida». Aprenden haciendo y sacan el máximo partido de las situaciones que combinan acción y reflexión. (p. 132)

También resulta necesario presentar a la formadora e investigadora y el papel que desempeña para entender el proceso.

## 5.6. La formadora y la investigadora: perfil y papeles en el proyecto

La formadora desarrolla su actividad profesional en la sede del Instituto Cervantes en Alcalá de Henares. Es en la actualidad jefa del Departamento de Formación de Profesores (DFP), donde dirige un equipo de once personas que gestionan los diferentes programas de formación de docentes y establecen las pautas y orientaciones para la organización de la formación en los centros de la red. Desde el departamento se desarrollan algunos proyectos de investigación relacionados con la formación y el desarrollo de los profesores de idiomas.

Inició su actividad profesional como formadora de profesores en el año 1990 y ha sido docente en distintos másteres de enseñanza de español como lengua extranjera, además de impartir numerosos seminarios, talleres y cursos de formación sobre distintas temáticas relacionadas con el desarrollo de la competencia profesional, la investigación-acción, la observación de clases y el desarrollo de habilidades y técnicas docentes. Es autora de varios capítulos sobre desarrollo de la competencia profesional de los docentes y de manuales de enseñanza de ELE.

En el ámbito académico son dos las investigaciones que ha realizado: (a) el desarrollo de una escala de evaluación de calidad institucional y (b) un inventario de tareas que realizan los docentes de ELE. Estas investigaciones de carácter académico se han realizado ambas en la UNED; una, en el marco de los cursos de doctorado y otra, para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados.

Además, como personal técnico del IC, ha tenido la ocasión de formar parte de dos proyectos de investigación institucionales y uno de ellos en el ámbito europeo.

En relación con el proyecto de desarrollo de las *Competencias clave* (Instituto Cervantes, 2012), coordinó la investigación<sup>136</sup> previa que se llevó a cabo para la elaboración del documento en el que se recogieron datos de 575 informantes. En esta investigación se analizaron las competencias más valoradas por los alumnos de los distintos centros del Instituto Cervantes, pero también por los profesores, los formadores, los técnicos, los directores, gestores y administradores del Instituto Cervantes. Este proyecto se llevó a cabo con el fin de fundamentar empíricamente la descripción de las competencias docentes.

En esa misma línea, y sobre la misma temática, pero esta vez en el marco de un proyecto de investigación europeo, participó en el desarrollo de la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas - European Profiling Grid for Language Teachers EPG* (North et al., 2013)<sup>137</sup>.

En lo que se refiere a la presente investigación, ha sido la primera oportunidad que ha tenido de gestionar un proyecto sobre desarrollo profesional en el que ha acompañado a un equipo docente en su entorno profesional y, por supuesto, la primera vez que realiza una investigación científica de esta magnitud.

En cuanto a su papel en el proyecto como mediadora, fue el de facilitar las herramientas y los instrumentos a los participantes que demandaban, y proporcionar el andamiaje estructural e interaccional<sup>138</sup> (van Lier, 2004) necesario para la realización individual y colaborativa del ciclo reflexivo (Johnson, 2009; Esteve, 2013, 2017).

Como investigadora su papel fue el de diseñar el proyecto de investigación, y poner en marcha el proyecto formativo con las intervenciones formativas para la recogida de datos, para analizar de cerca el proceso de conceptualización en el desarrollo de los docentes a través de las producciones escritas y orales de los participantes a lo largo de las distintas sesiones.

---

<sup>136</sup> Para ampliar la información véase el informe de la investigación «¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?» (Instituto Cervantes, 2011). Disponible en: <http://cfp.cervantes.es/recursos/proyectos/default.htm>

<sup>137</sup> Se trata de una descripción, en seis fases de desarrollo, de las competencias profesionales que los profesores de lenguas han de desarrollar en Europa. Más información disponible en: <http://www.epg-project.eu/?lang=es>

<sup>138</sup> Por *andamiaje estructural*, van Lier (2004) se refiere a todas las decisiones pedagógicas y didácticas puestas en marcha por el profesor o formador para proporcionar apoyos a los alumnos o profesores para poder realizar las tareas (planificación, selecciones de actividades, secuenciación, fases, etc.). El término *andamiaje interaccional* hace alusión a los apoyos que se proporcionan a través de la comunicación interpersonal.

El hecho de que se superpusieran los dos roles, de formadora y de investigadora, en la misma persona supuso una tensión durante el proceso que ya de por sí resultaba complejo. A continuación, se presentan y analizan las tensiones provocadas entre estos dos roles asumidos por la misma persona.

### 5.7. La tensión interna de la formadora-investigadora en sus dos papeles

En la planificación de las sesiones se recogieron los objetivos de formación y los de investigación (véase la planificación de las cinco sesiones formativas en los anexos 2 a 6). El hecho de que en las sesiones formativas convivieran los objetivos de formación y de investigación produjo ciertas tensiones, como se ha señalado, en los papeles desempeñados por la misma persona con los dos roles.

Resulta de cierto interés para la investigación documentar esas tensiones que se han detectado a la hora de desarrollar esta actividad al asumir el doble papel de formadora y de investigadora, por lo que se documenta a continuación.

Las tensiones que se experimentaron están especialmente relacionadas con la ejecución de los objetivos, la atención a los participantes, a su ritmo de desarrollo, y con la gestión del tiempo para el cumplimiento de las tareas establecidas, el nivel de exigencia y la terminología adoptada.

La primera tensión está relacionada con la ejecución de los objetivos de la investigación. En algunas ocasiones, primaron los objetivos de la investigadora por encima de los de la formadora por la necesidad de obtener los datos. Esto se puso especialmente de manifiesto en la SF3, el día de la intervención en torno a las *Competencias clave*, donde se debían recoger dos BOAP y dos grabaciones de las verbalizaciones individuales (para la investigación), y estaba previsto grabar la discusión sobre la utilidad del documento, al final de la sesión, de forma individual y en grupo. En esta sesión las actividades estaban más cerradas y pautadas, por la necesidad de recoger todas las evidencias, y se dejó, por ello, mucha menos libertad para adaptarse a sus estilos personales, a su ritmo, etc. Como formadora, se habrían tenido mucho más en cuenta los intereses, la motivación y las expectativas de los participantes en las sesiones para poder adaptar los objetivos, los contenidos y el ritmo de las sesiones a sus necesidades. Esto supuso cierta tensión entre esos dos roles: para la investigadora cumplir los objetivos de la recogida de datos y para la formadora atender a los participantes como lo requería la situación o renunciar a aplicar sus principios formativos.

Otra tensión que surgió está relacionada con el nivel de exigencia que podía requerir la participación en el proyecto. El hecho de que los participantes se prestaran voluntariamente a la realización de la investigación, y el de que el volumen de trabajo requerido fuera una carga añadida a sus horas lectivas, planteaban un dilema por la necesidad como investigadora de recoger las evidencias, y como formadora por hacer un esfuerzo para

adaptarse al tiempo del que disponían. La cuestión que se planteaba era hasta qué punto debía exigirles o dejarles libertad para la ejecución y el cumplimiento de las tareas que se habían pactado. Por otra parte, también había que tener en cuenta que la presión ejercida por la investigadora sobre los participantes para la entrega de documentos podía conducir al abandono, lo que pondría en peligro la investigación.

Con respecto a la gestión de los tiempos surgieron varias tensiones. Se detectó una tensión en relación con los tiempos de realización y de desarrollo de las tareas. Como formadora se priorizan los aspectos relacionados con la persona, sus necesidades para la realización de las tareas, como el tiempo; mientras que como investigadora fue necesario cumplir con el objetivo de la intervención y la recogida de los productos objeto del análisis. En algunas ocasiones resultó obvio que, dados los horarios de las sesiones, los viernes al mediodía, la formadora habría tomado decisiones para adaptar las tareas teniendo en cuenta el cansancio de los participantes, por ejemplo, mientras que como investigadora eso no fue posible.

Otra tensión está relacionada con el calendario de las sesiones y los tiempos asignados a las sesiones. Si bien los talleres estaban planificados para tres horas de trabajo, en algunas ocasiones la situación de los profesores no les permitía asistir a la totalidad de la sesión al tener clases por la tarde o en otras instituciones (los colaboradores). En la realidad resultó muy difícil encontrar días y horas en que todos los profesores estuvieran disponibles y la formadora también, por lo que esto afectó al inicio del proyecto y a su extensión en el tiempo, y también tuvo implicaciones para la recogida de información y la planificación del proyecto.

Otra tensión está vinculada a la realización de las tareas fuera de las sesiones, entre una sesión y la siguiente. Los profesores, en su actividad docente, disponían de poco tiempo para la realización de actividades propuestas. Existía una tensión entre la necesidad de dejar tiempo para la realización de las tareas y no alargar la investigación en exceso.

Las perspectivas de la formadora y de la investigadora también encontraron tensión en cuanto a la terminología adoptada para la redacción del informe de la investigación y en el uso de los conceptos para referirse a los mismos hechos en el aula de formación.

A continuación, se recogen algunos ejemplos en los términos.

**Tabla 27.** Terminología desde las distintas perspectivas

Perspectiva de la formadora	Perspectiva de la investigadora
Actividades de aula	Intervenciones formativas o herramientas de investigación
Área de mejora	Contradicción o tensión
OBA (terminología usada con otros formadores)	Base de orientación de la acción profesional (BOAP)
Documento de referencia	Artefacto cultural

Otro aspecto contextual que puede ser relevante en caso de que haya investigadores que deseen replicar la investigación es que los participantes y la formadora disponían de una amplia base compartida.

### 5.8. Bases compartidas por los participantes y la investigadora

Cabe mencionar y detallar, a continuación, algunos aspectos de carácter general de la institución y algunos particulares del centro de Mánchester en relación con las bases compartidas entre los participantes y la formadora por el impacto que, sin duda alguna, han tenido en la investigación que se ha llevado a cabo.

Un primer aspecto relevante para la investigación es la coincidencia en la línea de trabajo que se viene impulsando desde el DFP de la Dirección Académica del Cervantes, que dirige la investigadora, y la línea formativa seguida por el equipo del centro. Esta coincidencia se debe, por una parte, a las pautas proporcionadas desde la sede sobre la organización de la formación en los centros y, por otra, a la formación proporcionada a los equipos docentes desde el DFP.

El DFP tiene entre sus funciones la coordinación de la formación de profesores en los centros de la red. Por ese motivo, proporciona orientaciones y pautas a los equipos docentes que organizan la formación en sus centros y desarrolla documentos de referencia como las *Competencias clave* (Instituto Cervantes, 2012). Además, se organiza una reunión de responsables académicos en la sede de Madrid de forma bienal en la que se establecen las líneas de trabajo conjuntas sobre diversos aspectos, entre ellos, en relación con la formación de profesores.

Además de establecer directrices para los centros en materia de formación, el DFP lleva años organizando, gestionando y diseñando cursos de formación para profesores de ELE, y para otros perfiles como formadores, examinadores, etc. Se imparten anualmente una treintena de cursos tanto presenciales como en línea a los que acuden con frecuencia los profesores y jefes de estudio de los centros del exterior. Se han organizado cursos para formadores sobre distintos aspectos que guardan relación con este proyecto en torno a la obser-

vacación de clases y las retroalimentaciones formativas, la práctica reflexiva, los planes compartidos colaborativos, la formación de tutores, la mediación, el desarrollo de competencias profesionales o la investigación-acción, en los que han participado, en distintas ocasiones, varios de los profesores de los centros de Mánchester, de Leeds y de Londres.

Respecto al centro de Mánchester, como se ha adelantado, se trata de uno de los centros de la red más activos en formación de profesores; además de los cursos que organiza para futuros profesores, planifica anualmente unas Jornadas didácticas a las que invitan a formadores de prestigio del ámbito del ELE para dar a conocer los últimos avances en relación con algún aspecto de la profesión. Además de ser un punto de encuentro en Reino Unido en torno a la formación de ELE, supone una oportunidad de desarrollo profesional para los profesores del centro. La línea de trabajo impulsada desde el centro de Mánchester coincide con la desarrollada en el DFP, por lo que, en estos encuentros, han participado en distintas ocasiones formadores como Olga Esteve, Tony Wright o Uwe Pohl, que se han convertido en referentes para la formación para los dos equipos.

El hecho de que el centro, a través de las decisiones de los responsables académicos, siga las pautas marcadas por la Dirección Académica en materia de formación, que algunos de los profesores hayan asistido a cursos organizados en la sede de Alcalá de Henares y que el propio personal del departamento haya impartido cursos en los que han participado profesores de Mánchester y de Reino Unido, en general, lleva a encontrar bastante afinidad o una convergencia en los criterios y principios profesionales en cuanto a la visión de la formación y de la profesión.

Llegados a este punto en cuanto a los factores contextuales de la investigación, y para cerrar este capítulo, se recapitula todo lo relacionado con el diseño de la investigación.

## 6. RECAPITULACIÓN DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En la siguiente tabla se recapitulan todos los aspectos relacionados con el diseño de la investigación.

**Tabla 28.** Resumen del diseño de la investigación

<b>Título</b>	Transformación de las conceptualizaciones de los docentes. Aproximación sociocultural de un proceso de desarrollo profesional mediado.
<b>Problema</b>	Como gestora de programas formativos se percibe que estamos en un momento en que las actividades formativas deben ir más allá de lo que ofrecen; no es suficiente con proponer buenos modelos teóricos y actividades orientadas al desarrollo de habilidades técnicas, sino que se deben buscar nuevos modelos formativos orientados al desarrollo de los profesionales y que establezcan conexiones entre la teoría y la práctica; es decir, entre la conceptualización de los docentes, sus acciones profesionales (práctica) y los conceptos científicos o los modelos teóricos que aporta la investigación. Sería necesario, en este sentido, revisar los principios pedagógicos de los formadores.
<b>Área de estudio</b>	Desarrollo profesional de docentes en activo. Desarrollo psicológico —intelectual y emocional— del docente para una acción profesional mediada.
<b>Tema central</b>	Proceso de transformación de la base de orientación para la acción profesional (BOAP) (relación mente-acción).
<b>Conceptos clave</b>	Desarrollo profesional docente; desarrollo de procesos psicológicos superiores; mediación; regulación; consciencia docente; conceptualización; base de orientación para la acción profesional (BOAP); transformación; contradicción; sentido de agencia.
<b>Objetivo general</b>	OG. Identificar, describir y analizar las transformaciones de las conceptualizaciones de los docentes en torno a una contradicción de su acción profesional.
<b>Objetivo relacionado con la teoría</b>	O1. Definir de forma operativa, desde la perspectiva de la psicología sociocultural, lo que se entiende por desarrollo profesional.
<b>Objetivos relacionados con el desarrollo</b>	O2. Identificar, describir y analizar los procesos psicológicos de transformación conceptual en torno a una contradicción. O3. Analizar la vivencia ( <i>perezhivanie</i> ) de una docente: la relación entre las transformaciones conceptuales, su actuación en el aula y su propio proceso de desarrollo.
<b>Objetivo pedagógico</b>	O4. Realizar una propuesta pedagógica con el fin de promover, en intervenciones formativas orientadas al desarrollo profesional, procesos de conceptualización de la práctica para mediar sus acciones profesionales.

<b>Pregunta general</b>	PG. ¿De qué manera se transforman las conceptualizaciones de los docentes en activo en las intervenciones formativas y cómo estas pueden orientar hacia acciones profesionales reguladas?
<b>Pregunta relacionada con la teoría</b>	P1. (a) ¿Qué se entiende por <i>desarrollo profesional</i> ? (b) ¿Cómo definirlo operativamente para orientar la mejora cualitativa de las acciones de los docentes?
<b>Preguntas relacionadas con el desarrollo</b>	P2. ¿En qué medida se aprecian transformaciones psicológicas en la reconceptualización de la contradicción de una docente a lo largo de un ciclo reflexivo mediado? P3. ¿Qué vivencia ( <i>perezhivanie</i> ) experimenta la docente en su proceso de desarrollo?
<b>Pregunta relacionada con aspectos pedagógicos</b>	P4. ¿Cómo usar los resultados de la investigación sobre la transformación de las conceptualizaciones en intervenciones formativas que promuevan el desarrollo de acciones profesionales mediadas?
<b>Objeto general de estudio</b>	Proceso de transformación de la conceptualización de una docente sobre una contradicción de su práctica profesional. Análisis de la base de orientación de la acción profesional (BOAP) a través de su pensamiento verbal.
<b>Unidades de análisis</b>	El pensamiento verbal (Negueruela-Azarola, 2013) del docente emerge en las verbalizaciones donde se aúnan las palabras (habla social) con los significados (pensamiento). La <i>perezhivanie</i> (Lantolf y Swain, 2019) entendida como vivencia o experiencia vital que refleja el pensamiento y las emociones del docente.
<b>Marco teórico conceptual</b>	La teoría sociocultural de Vygotski (1978, 1986), de sus seguidores en educación (Galperin, 1992), en enseñanza de lenguas (Negueruela-Azarola, 2003; Lantolf, 2008) y, más concretamente, en la formación (Johnson, 2009; Esteve, 2018, 2019; Lantolf y Esteve, 2019).
<b>Propósito o meta</b>	Comprender el modo en que se desarrolla psicológicamente el docente a través de la transformación de su BOAP con el fin último de impulsar y fomentar acciones formativas de calidad orientadas al desarrollo profesional y a la transformación personal.
<b>Transferencia</b>	Proporcionar pautas para facilitar el uso, por parte de los formadores y de los mediadores —tutores y mentores—, de formas de conceptualización para el desarrollo de la base de orientación de la acción de los docentes y de su actuación.
<b>Enfoque de la investigación</b>	Paradigma cualitativo transformativo.
<b>Perspectiva</b>	Sociocultural.
<b>Diseño de la investigación</b>	Doce intervenciones formativas (Engeström, 2011) para analizar el proceso ontogenético de transformación de las conceptualizaciones en torno a una contradicción. Las intervenciones, como estímulo auxiliar, están orientadas al desarrollo psicológico —intelectual y emocional— de los docentes.



Herramientas de recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción escrita de la contradicción (A1)</li> <li>• Evidencia documental en las CCP (B1)</li> <li>• Plan de acción para la mejora (C1)</li> <li>• Representaciones gráficas de las tres conceptualizaciones a lo largo del proceso (A2, B2, C2)</li> <li>• Verbalizaciones de las tres conceptualizaciones en tres momentos del proceso (A3, B3, C3)</li> <li>• Verbalización del contraste de las tres conceptualizaciones (D1)</li> <li>• Presentación en las VIII Jornadas didácticas (D2)</li> <li>• Entrevista en profundidad (D3)</li> </ul>
Análisis de datos	Análisis genético (estudio de la génesis y del desarrollo) del proceso de transformación de las conceptualizaciones.
Procedimiento de análisis de datos	Ontogénesis, microgénesis y semiogénesis (Wertsch, 2013; Negueruela-Azarola, 2003).

En este capítulo, por una parte, se ha recogido todo el diseño de la investigación con la definición del problema, el propósito, los objetivos, las preguntas, los objetos y las unidades de análisis (§ 1 del capítulo 4). Así mismo, se han explicitado los fundamentos de la metodología de investigación seguida (§ 2 del capítulo 4).

Por otra parte, se ha presentado el proyecto formativo (§ 3 del capítulo 4) diseñado para la investigación, así como las intervenciones formativas de donde se han extraído los datos para su análisis (§ 4 del capítulo 4). Por otra parte, se ha descrito el contexto en el que se ha desarrollado el proceso investigador (§ 5 del capítulo 4). Y, para terminar, se ha recapitulado el diseño de la investigación (§ 6 del capítulo 4).

El siguiente *Capítulo V. Diseño de las herramientas de recogida de datos y proceso de análisis*, se ha centrado enteramente en los procedimientos de investigación. En él, se abordará la selección y el diseño de las herramientas para la recolección de los datos y se detallará el proceso de análisis e interpretación seleccionado para el tratamiento de los datos recolectados.



# Capítulo V. Diseño de las herramientas de recogida de datos y proceso de análisis

---

En el presente capítulo se especifican las herramientas y el proceso seguido para el análisis.

Por una parte, se describen los instrumentos con los que se ha procedido a la recolección de los datos que han constituido el corpus para su posterior análisis en el § 1. *Descripción y diseño de las herramientas de investigación seleccionadas*. Para cada uno de los objetos analizados se han seleccionado los instrumentos más adecuados con el fin de recoger las evidencias del proceso que constituirán el corpus de datos analizados. Para cerrar este apartado, se presentan tablas que reflejan el flujo de la recogida de datos (Casasempere-Satorre, 2016), especificando en cada momento los instrumentos a los que se ha recurrido.

Por otra, en el § 2. *El proceso de análisis e interpretación y la secuencia de análisis* se presenta el corpus que compone los datos analizados y se explicita la secuencia de análisis que se ha seguido para el estudio de la transformación de las conceptualizaciones de la contradicción del caso estudiado: se explica la segmentación, la codificación, el sistema de transcripción, así como el proceso de análisis semiogenético.

Para cerrar este apartado se detalla la secuencia de análisis que se ha seguido para analizar el corpus en 4 fases.

## 1. DESCRIPCIÓN Y DISEÑO DE LAS HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN SELECCIONADAS

Para el diseño del procedimiento de recogida de datos, se siguieron las pautas que establece Casasempere-Satorre (2016) y se ha recurrido a la herramienta denominada «el mapa del diseño», que parte de la idea de Maxwell (2009, p. 240). Se trata de un proceso que se ha ido usando a lo largo de todo el diseño de la investigación y que integra los distintos elementos.

Se trata de una matriz para vincular las preguntas de investigación con los métodos empleados y al mismo tiempo con otros componentes del diseño con el objetivo de obtener los datos necesarios

para responder a las preguntas de investigación para dar mayor coherencia e integridad a la investigación. (Casasempere-Satorre, 2016, p. 11)

Además, se especifica el flujo de la recogida de datos para tener una visión del proceso completo.

Por último, en este apartado se describe cada una de las herramientas, sus características y la forma en que se han usado.

### 1.1. Selección y diseño de las herramientas de investigación para cada objeto investigado

A partir de la concreción del objeto de análisis, se seleccionaron y diseñaron las herramientas de investigación para recoger la información que constituiría el corpus objeto del análisis con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación.

Para definir lo que se entiende por *desarrollo profesional* desde la TSC (objeto 1), al tratarse de un objeto epistemológico y conceptual, se revisó la literatura existente en relación con la formación de los profesores de lenguas en especial, pero también de los docentes, de forma más general, desde la perspectiva de la psicología sociocultural (véase marco teórico).

Por otra parte, para recoger evidencias de las huellas de las transformaciones conceptuales a través del pensamiento verbal de los docentes (objeto 2) se seleccionaron varios instrumentos de mediación que se articularon en forma de actividades de aula en las sesiones formativas que introducen estímulos auxiliares. Las primeras que se describan serán: (a) los mapas mentales y (b) las verbalizaciones, por el lugar que ocupan para el estudio de la transformación de las conceptualizaciones (objeto 2).

Ambas herramientas se han utilizado para llevar al docente a explicitar la base de orientación de la acción profesional (BOAP) que les produce tensión, sea esta de carácter afectivo o mental. Estas herramientas, al mediar el pensamiento del docente, le llevan a una toma de consciencia de su visión al hacerse explícita en el proceso de plasmación o materialización.

En este caso, en lugar de aplicarse a un concepto que se va a trabajar colaborativamente como proponen Carandell y Esteve (2013b), lo que analiza cada profesor es la contradicción con la que va a trabajar individualmente. Aunque el objeto es diferente, la herramienta se usa con la misma función de desgranar o desmenuzar para trazar el proceso de desarrollo de su visión, ontogenéticamente.

Los *mapas mentales* constituyen, por lo tanto, la materialización de una conceptualización, en forma gráfica, o la manifestación del pensamiento verbal del profesor, en torno a su contradicción. Establecen relaciones

entre conceptos que dan sentido y constituyen un sistema de orientación para el individuo, a la par que conforman una herramienta adecuada para la recogida de datos.

Por su parte, las *verbalizaciones*, en este caso, son las explicitaciones de la base de orientación. Constituyen un tipo de *overt speech* (Galperin, 1989, citado en Haenen, 1996) que proporciona a los docentes una oportunidad de profundización en su base de orientación para la toma de consciencia de la necesidad de realizar ajustes en las interpretaciones que hacen del aspecto en el que se centran.

Ambas formas de explicitación, gráfica o verbal, están mediadas por conceptos y contribuyen a que el docente profundice en los significados que les asigna.

En cuanto al estudio de la vivencia (*perezhivanie*) experimentada por la docente (objeto 3), se recurrió a una entrevista de explicitación realizada al final del ciclo reflexivo en el que el docente articula un discurso explicativo de lo que ha sido el proceso y que fue grabada en audio. Así mismo, se analizó la presentación pública en las VIII Jornadas didácticas donde expuso lo que significó para ella esta experiencia.

Por último, en cuanto a las pautas para orientar a los formadores (objeto 4) en la activación de los procesos de conceptualización en su práctica profesional focalizando en el desarrollo profesional, se recurrió al marco teórico que se está desarrollando para el diseño de intervenciones formativas mediadas por conceptos, así como a las conclusiones que se extrajeron de la investigación.

**Tabla 29.** Relación entre los objetos analizados, las herramientas utilizadas y los productos obtenidos

Objeto de análisis	Herramientas usadas para la recogida de datos	Productos textuales analizados <sup>139</sup>
Objeto 1 El concepto de desarrollo profesional	Buscadores en Internet, investigaciones de TSC	Teorías, investigaciones y conceptos
	La propia investigación realizada con el análisis de los datos recogidos	Los resultados de la investigación realizada
Objeto 2 La transformación de las conceptualizaciones	Actividad formativa 1. Definición de la contradicción	Un texto escrito (A1)
	Mapas mentales BOAP1, 2 y 3	Tres documentos gráficos (A2, B2, C2)
	Verbalizaciones de los mapas BOAP1, 2 y 3	Tres textos orales (A3, B3, C3)
	Actividad formativa 2. Encuadre con las CCP	Evidencia documental en el cuadernillo de las CCP (B1)
	Actividad formativa 3. Plan de acción de mejora completado	Un texto escrito (C1)
Objeto 3 La vivencia de la experiencia de desarrollo de la docente	Entrevista de explicitación. Contraste de las 3 BOAP	Un texto oral (D1)
	Entrevista de explicitación. Revisión del proceso	Texto oral (D3)
Objeto 4 Los procesos de transformación de las conceptualizaciones en las actividades formativas orientadas al desarrollo de acciones profesionales mediadas	Actividad formativa 4. Presentación en las VIII Jornadas didácticas	Texto oral con apoyo escrito (D2)
	Buscadores en Internet, investigaciones de TSC	Teorías y conceptos
	La propia investigación realizada con el análisis de los datos recogidos	Resultados de esta investigación

<sup>139</sup> Se incluye entre paréntesis en la tabla la referencia a la secuencia seguida en el proceso de análisis (A1, A2, B1, B2, etc.) que se verá en el § 2.4. del capítulo 5.

Para cada una de las herramientas que se han seleccionado se presenta, por una parte, la descripción de la herramienta, así como del uso que se ha hecho en la formación y en la investigación y, por otra, se explican las pautas que se han proporcionado a los participantes y se recogen en una ficha los datos concretos de su aplicación.

## 1.2. Los mapas mentales

### 1.2.1. Descripción de la herramienta

Para entender lo que son los mapas mentales cabe remontarse al origen de los *mapas conceptuales* en el año 1972, cuando unos investigadores (Novak y Musonda, 1991) que estudiaban los cambios en los conocimientos de las ciencias por parte de los niños recurrieron a una herramienta que denominaron *mapas conceptuales* para tratar de plasmar esas transformaciones que de otra manera resultaban difícilmente identificables (Novak y Cañas, 2015).

Estos estudios, muy relacionados con el aprendizaje significativo de Ausubel (2002), los llevaron a usar los mapas como herramienta de mediación para organizar el conocimiento conceptual científico y plasmarlo en forma gráfica. Si bien se empezaron usando como procedimiento para analizar las concepciones de los profesores, en la actualidad se ha extendido su uso y aplicación tanto a la investigación como a la enseñanza.

Algunos autores, como González *et al.* (2004), diferencian los *mapas conceptuales* de los *mapas mentales* al considerar que «el mapa conceptual tendría una estructura lógica aceptada socialmente por los expertos del tema; en cambio, el mapa mental tendría una estructura más psicológica y formaría una representación idiosincrásica personal» (p. 431).

En este sentido, el mapa conceptual representaría el esquema de conocimiento completo de un concepto explicitado, con todo su significado, o lo que para Vygotski (2012) sería el concepto científico, mientras que el mapa mental sería esa representación subjetiva del individuo, fragmentada e incompleta, el sentido asignado en un momento determinado que, de forma similar al concepto espontáneo, se explicita.

Así, se propone recurrir al término mapa mental para poner el foco en el hecho de que los mapas sirven para plasmar la representación cognitiva e intelectualizada de los conocimientos, pero también la visión de la realidad fruto de la conceptualización de las experiencias emocionales.

### 1.2.2. Uso de la herramienta en la formación

En cuanto al uso de los mapas mentales, Carandell y Esteve (2010) y Esteve (2013b) recurren con frecuencia, en las actividades formativas de profesores en activo, a la plasmación de las creencias de los docentes a través de los mapas mentales sobre los aspectos que se trabajan. Recurren a lo que denominan las OBA<sup>140</sup>, al inicio de los procesos reflexivos, para que los docentes materialicen de una forma gráfica, ágil y sencilla esa plasmación personal de las relaciones conceptuales, que han ido estableciendo basándose en sus experiencias vitales, con el aspecto que se desea trabajar. Esa materialización configurada a partir de sus conocimientos, sus experiencias profesionales o personales que orienta su actuación en el aula, que aquí se denomina BOAP, resulta más manejable para trabajar en interacción con el otro y compartir visiones con los compañeros que las verbalizaciones orales, que no se materializan.

En conclusión, el *mapa mental* se entiende tanto como una herramienta de formación que facilita la explicitación como un instrumento de investigación para recoger evidencias de un proceso, en forma gráfica, de las relaciones que establece el individuo entre los distintos elementos o conceptos. Por ello, resulta ser la forma de mediación perfecta para una intervención formativa donde la investigación y la formación se funden.

En este sentido, no solo ayuda al docente, en el proceso de creación, a externalizar, explicitar, plasmar y tomar consciencia de las ideas, sino que le permite organizar los conceptos, establecer relaciones entre ellos y estructurar y organizar sus ideas. De esta manera, se da sentido a la contradicción en el propio proceso formativo para entenderla y entenderse, lo que permite reflejar el sentido que le atribuye el docente a un aspecto concreto de su contradicción. Desde el punto de vista del investigador resulta de utilidad para analizar el pensamiento verbal materializado como producto o como artefacto cultural situado, en un momento determinado de un proceso. Cabe observar que se da la paradoja de que cuando se plasman esas ideas en el mapa mental, estas se transforman por el simple hecho de materializarse.

---

<sup>140</sup> Del inglés: *orienting basis of the action*.



### 1.2.3. Uso de la herramienta en la investigación

En esta investigación, por lo tanto, solicitamos al docente que represente en un mapa mental los conceptos asociados y relacionados con su contradicción. Con ello, se indaga en lo que Galperin denomina la base de orientación de la acción que, al resultar ser incompleta para la acción que desea realizar con eficacia, le produce una tensión, emocional o cognitiva. Cabe recordar que el SCOBBA (Galperin, 1992) sería el esquema completo, científico, para la orientación de la acción, que le permitiría realizar la acción de forma regulada y, por ello, sin conflictos internos.

Se optó por recoger, en tres momentos del proceso reflexivo, la representación mental explicitada a través de esta herramienta. Cada mapa mental refleja, en consecuencia, el sentido que le atribuye a esa contradicción el docente en un momento dado. Así, se recogieron tres mapas mentales de cada uno de los docentes y se analizaron las transformaciones. El uso de mapas nos resultó de máxima utilidad al ser conceptuales y, por ello, más fácilmente comparables como descubrieron Novak y Musonda (1991).

Como se adelantó en el capítulo anterior, en la tercera sesión formativa (SF3), una vez seleccionada la contradicción, se pidió al docente que explicitara sus ideas de la dificultad con la que trabajaba plasmándolo en un mapa mental, que denominamos BOAP1, y una vez materializado en un folio apaisado que lo verbalizara.

Tras el trabajo realizado en la sesión con el mapa completo de orientación de las *Competencias clave* —actuando a modo de marco de referencia o de SCOBBA—, se les pidió que volvieran a plasmar sus ideas enriquecidas con el marco teórico de acción (se denominó BOAP2). Al final, en la quinta sesión (SF5), un año más tarde, después de haber finalizado el proceso de práctica reflexiva completo, lo representaron nuevamente (BOAP3) y se les pidió que lo compararan con los dos anteriores.

### 1.2.4. Pautas proporcionadas para elaborar los mapas mentales

Se trata del inicio del proceso de reflexión. La docente ya ha tomado la decisión de la contradicción en la que ha decidido centrar su trabajo de mejora y ya ha explicitado su contradicción en una actividad previa, lo que ha constituido su primera actividad de reflexión sobre el tema que va a abordar y que es objeto de

análisis. Esta actividad es, por lo tanto, la segunda actividad en la que se le pide que desgrane el concepto central de su área de mejora recurriendo a la técnica del desmenuzamiento<sup>141</sup> (Carandell y Esteve, 2010).

Para ello, se le han facilitado las siguientes instrucciones en los tres momentos descritos:

Figura 33. Instrucciones de la actividad del mapa mental

1b. Desgranamos el concepto. Para ello, toma una hoja en blanco y escribe en la parte superior derecha tu nombre y en el centro la palabra clave de tu área de mejora sobre la que vas a centrar tu proyecto de práctica reflexiva. Desgrana el concepto haciendo un mapa conceptual.

Estas preguntas te pueden ayudar a desgranar el concepto:

- ¿Qué es para mí?
- ¿Con qué otros aspectos está vinculado/a? ¿Qué otros aspectos tienen relación con esto?
- ¿Cómo se manifiesta en mi aula?
- ¿Qué actuación tengo yo como profesor en relación con esto? ¿Qué hago?
- ¿Cómo se manifiesta en mis alumnos?

A continuación, se recoge en una tabla la descripción detallada de esta herramienta para las intervenciones, así como la aplicación que se ha hecho de ella en la investigación.

Tabla 30. Características de la herramienta: mapa mental

Referencias	SF3/INST8a, SF3/INST8c y SF5/INST13
Otras denominaciones	Mapa cognitivo
Descripción	Se trata de la explicitación y plasmación del pensamiento verbal en torno a un aspecto —en este caso una contradicción—, dando forma gráfica a sus ideas y conceptos, así como a las relaciones entre ellos. Refleja, en consecuencia, el <i>sentido</i> que le da cada uno a esa contradicción.
Objetivo	Hacer emerger el pensamiento implícito que constituye la base que orienta la acción docente (BOAP) en torno a una contradicción en distintos momentos para analizar sus transformaciones.

<sup>141</sup> «La técnica de l'esmicolament permet descobrir les idees que s'amaguen darrere de visions més àmplies, perquè obliga a diseccionar, destriar, extraure els diversos elements que configuren una realitat complexa» (Carandell y Esteve, 2010, p. 75).

<b>Aplicación</b>	Tres aplicaciones en distintos momentos del proceso: MC1 se realiza al inicio de la sesión formativa SF3 (tras la selección del área de mejora por cada uno de los participantes); MC2 se realiza en la misma SF3, después de la intervención en la que se trabaja con las CCP como herramienta de mediación; MC3 se realiza en la entrevista individual en la sesión formativa última SF5, que tiene lugar al finalizar todo el proceso de práctica reflexiva. Para completar la información véase el cuadernillo de actividades de la SF3 en el anexo 8 (actividad Encuadre en las CCP).
<b>Fecha de aplicación</b>	SF3 – 4 de julio de 2014 (al inicio antes de trabajar con las CCP) SF3 – 4 de julio de 2014 (al finalizar de trabajar con las CCP) SF5 – 1 de julio de 2015 (al finalizar todo el proceso de práctica reflexiva)
<b>Participación</b>	Individual
<b>Duración</b>	BOAP1: el tiempo requerido por el grupo BOAP2: el tiempo requerido por el grupo BOAP3: tiempo ilimitado en la entrevista individual
<b>Tipo de herramienta</b>	Introspectiva
<b>Parámetros con preguntas orientadoras</b>	En el centro de una hoja se recoge el objetivo de mejora y se precisan una serie de preguntas para ayudar a desgranar el concepto (Esteve,2013b): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Significado que se le asigna: <i>¿Qué significa para mí?</i></li> <li>• Relaciones con otros elementos/variables: <i>¿Con qué aspectos está vinculado? ¿Qué otros aspectos tienen relación con esto?</i></li> <li>• Manifestación en el aula: <i>¿Cómo se manifiesta en mi aula?</i></li> <li>• Actuación con respecto al tema: <i>¿Qué actuación tengo yo como profesor en relación con esto? ¿Qué hago?</i></li> <li>• Manifestación en los alumnos: <i>¿Cómo se manifiesta en mis alumnos?</i></li> </ul>
<b>Formato de la recogida de datos</b>	Gráficos en formato papel y escaneado
<b>Productos entregados y analizados</b>	Tres mapas mentales (BOAP1, 2 y 3) por cada participante en forma de esquema gráfico.
<b>Análisis de datos</b>	Análisis semiogenético (Negueruela-Azarola, 2011) Se corresponden a los procesos de análisis A2, B2 y C2

En este proceso, ha sido clave la herramienta del mapa mental como lo usa Esteve, pero también las verbalizaciones de los mapas mentales que se detallan a continuación.

### 1.3. La verbalización de los mapas mentales

#### 1.3.1. Descripción de la herramienta

Otra herramienta a la que recurrimos es la verbalización tal como la entienden Negueruela-Azarola (2003), Swain (2006)<sup>142</sup> y García (2012), como se adelantó en el § 6 del capítulo 2.

Cabe recordar que estos autores no consideran la verbalización como una simple producción oral de ideas con el lenguaje, sino como una actividad de la mente para mediar el pensamiento, tomar consciencia, asignar nuevos significados, dar forma a las experiencias y al conocimiento a través del lenguaje.

En consecuencia, las verbalizaciones, al igual que los mapas mentales, cumplen esta doble función de herramienta de mediación para la internalización; es decir, que forman parte de un proceso, y a la vez resultan ser el producto materializado en una grabación de audio. Al convertirse en un artefacto cultural situado, se puede usar como herramienta de investigación para su posterior análisis, para estudiar el proceso de transformación del pensamiento verbal del profesor, además de como herramienta de formación.

#### 1.3.2. Uso de la herramienta para la investigación

El objeto del análisis de la investigación son las transformaciones del pensamiento verbal del profesor. A través de esta herramienta se recogieron las tres verbalizaciones de los mapas mentales de cada uno de los docentes, así como las diferencias observadas por el propio docente y el contraste con las anteriores.

Las verbalizaciones, al igual que los mapas mentales, contaron con una doble ventaja en el proceso que se llevó a cabo: por una parte, para la investigación, al ser producciones orales que dan cuenta del pensamiento verbal del docente se pudieron grabar, y esa materialización permite su análisis posterior y, por otra, en el aspecto formativo, es en el propio proceso de producción cuando las ideas se organizan y cobran sentido, se materializan las relaciones entre los conceptos, toman forma gráfica para, por último, desarrollarse en forma de discurso oral. Se presenta, a continuación, la descripción detallada de la herramienta usada, así como su utilización en esta investigación.

---

<sup>142</sup> Lo que Swain denomina *linguaging*.

**Tabla 31.** Características de la herramienta: verbalización

Referencias	SF3/INST8b, SF3/INST8d y SF5/INST13
Descripción	El sujeto explicita oralmente su pensamiento verbal. Durante el propio proceso de verbalización este va concretando y desarrollando su propio pensamiento en forma verbalizada.
Objetivo	Hacer emerger el pensamiento implícito que constituye la base que orienta la acción docente (BOAP docente) en torno a una contradicción en distintos momentos para analizar sus transformaciones.
Aplicación	Tres aplicaciones en distintos momentos del proceso: BOAP1 se realiza al inicio de la sesión formativa SF3 (tras la selección del área de mejora por cada uno de los participantes); BOAP2 se realiza en la misma SF3, después de la intervención en la que se trabaja con las CCP como herramienta de mediación; BOAP3 se realiza en la entrevista individual en la sesión formativa última SF5, que tiene lugar al finalizar todo el proceso de práctica reflexiva. Para más información véase el cuadernillo de actividades de la SF3 en el anexo 8 (actividad Encuadre en las CCP).
Fecha de aplicación	SF3 – 4 de julio de 2014 (al inicio antes de trabajar con las CCP) SF3 – 4 de julio de 2014 (al finalizar de trabajar con las CCP) SF5 – 1 de julio de 2015 (al finalizar todo el proceso de práctica reflexiva)
Participación	Individual
Duración	BOAP1: el tiempo requerido por el grupo BOAP2: el tiempo requerido por el grupo BOAP3: tiempo ilimitado en la entrevista individual
Tipo de herramienta	Explicitación oral
Formato de la recogida de datos	Grabaciones de audio recogidas por cada participante y por la investigadora
Productos entregados y analizados	- Tres textos orales que contienen la verbalización de los mapas mentales (BOAP1, 2 y 3) transcritos para su análisis. - Comparativa de los tres mapas mentales recogidos en la entrevista de explicitación.
Análisis de datos	Análisis semiogenético (Negueruela-Azarola, 2011) Se corresponden con los procesos de análisis A3, B3 y C3 (respectivamente)

Además de los mapas mentales y de las verbalizaciones, se ha recurrido también a la entrevista de explicitación al final del proceso.

## 1.4. La entrevista de explicitación

### 1.4.1. Descripción de la herramienta

La entrevista de explicitación —*entretien d'explicitation*— es desarrollada por el psicólogo Vermersch (1994/2017)<sup>143</sup> para poder investigar lo que denomina el pensamiento privado, y lo entiende como una forma de observar la actividad intelectual. Se trata de acompañar al sujeto para que describa las acciones pasadas y hacerlas verbalmente explícitas, volviendo a conectar con las experiencias vividas. Estas técnicas resultan de gran utilidad para recoger los datos subjetivos en las investigaciones de ciencias humanas y hacer explícito el pensamiento en relación con las acciones.

Este autor parte del presupuesto de que la acción que realiza el individuo no está desvinculada de su pensamiento. Sin embargo, no resulta fácil realizar una descripción si no es con la guía o mediación de otra persona que facilita, lo que denomina, una toma de consciencia provocada.

La característica fundamental para este investigador, preocupado por los aspectos aplicados de la psicología, es que permite realizar un análisis fenomenológico desde la perspectiva del individuo no solo como lo hace la observación clásica, de forma externa, sino en primera persona, desde una perspectiva émica, expresada por el propio sujeto y dando testimonio de la regulación de sus actos mentales.

La entrevista de explicitación está muy próxima, en sus planteamientos teóricos, a la TSC que considera la acción y el pensamiento como una unidad dialéctica.

### 1.4.2. Uso de la herramienta para la investigación

En este caso, se recurrió a esta herramienta al final del ciclo reflexivo mediado, en la entrevista de la sesión formativa quinta (SF5), para invitar al participante a volver sobre las acciones llevadas a cabo en el ciclo completo y conocer, desde su perspectiva subjetiva, y por ello, en primera persona, cómo explicita lo vivido. Por una parte, se analizaron los mapas mentales que reflejan la base de orientación (BOAP1, 2 y 3) en los tres momentos a la largo del proceso y, por otra, se explicitaron las acciones relacionadas con el proceso de indagación que llevaron a cabo.

---

<sup>143</sup> Pierre Vermersch creó en 1990 un grupo de investigación dedicado exclusivamente a la explicitación (Groupe de Recherche sur l'Explicitation, le GREX), y el libro publicado en 1994 se publica nuevamente en 2017.

**Tabla 32.** Características de la herramienta: entrevista de explicitación (Vermersch, 2010)

Referencia	SF5/INST13
Descripción	Es un tipo de entrevista en profundidad que ahonda en el significado que tienen las acciones para las personas. Es una entrevista que tiene por objeto la descripción de una acción pasada, realizada por una persona en su práctica profesional. Permite acceder a la dimensión de la experiencia vivida y que no está presente de forma inmediata en la consciencia de la persona.
Objetivo	Comprender la percepción de los participantes del proceso de práctica reflexiva y el significado que le otorgan a la experiencia. La meta es informarse de lo que ha ocurrido y de los conocimientos implicados en esa acción.
Aplicación	En la última sesión formativa SF5
Participación	Individual Se realizaron 12 entrevistas
Duración	Entre 20 y 65 min (con el jefe de estudios)
Tipo de herramienta	Narración retrospectiva e introspectiva
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicio de la entrevista</li> <li>• Primera parte: realización de la BOAP3 y contraste con las 2 BOAP anteriores</li> <li>• Segunda parte: la experiencia con las acciones realizadas en el ciclo reflexivo</li> <li>• Entrega de la carpeta con las evidencias recogidas</li> <li>• Cierre de la entrevista</li> </ul>
Cuestiones planteadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para iniciar: <i>¿Cuéntame qué tal? ¿Qué has hecho?</i></li> <li>• Primera parte: realización de la BOAP3 y contraste: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>¿Qué cambios observas?</i></li> </ul> </li> <li>• Segunda parte: explicitación de las acciones de la práctica reflexiva. Preguntas de orientación: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>¿Eres consciente de tus avances, de tu desarrollo?</i></li> <li>○ <i>¿En qué aprecias tu desarrollo, tu evolución?</i></li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>¿En qué grado consideras que has modificado tu actuación en el aula?</i></li> <li>○ <i>¿En qué medida cumpliste tu objetivo inicial?</i></li> <li>○ <i>¿Qué te ha aportado trabajar con tus compañeros?</i></li> <li>○ <i>¿Qué te ha aportado trabajar con las Competencias clave?</i></li> <li>○ <i>¿Has trabajado con la teoría?</i></li> <li>○ <i>¿Qué aspectos te gustaría trabajar en el futuro?</i></li> <li>● Cierre: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>¿Hay algo que quieras comentar del proceso?</i></li> <li>○ <i>¿Qué diferencia ves entre un curso de formación y este proceso de desarrollo profesional?</i></li> <li>○ <i>¿Puedes pensar en una metáfora para referirte al desarrollo profesional?</i></li> </ul> </li> </ul>
Formato de la recogida de datos	Grabación en audio. Transcripciones parciales. Entrega de la carpeta de evidencias.
Productos entregados y analizados	Textos orales grabados en la entrevista de explicitación: (a) verbalización del análisis por parte del docente del proceso de transformación del BOAP1 a BOAP3; y (b) relato de todo el ciclo reflexivo.
Análisis de datos	Análisis semiogenético (Negueruela-Azarola, 2011) Se corresponden con el proceso de análisis D1 y D3

Estas tres herramientas descritas se usan frecuentemente en las investigaciones cualitativas, pero, además de este tipo de herramientas, en esta investigación se ha optado por recoger otro tipo de datos que provienen de la realización de actividades de formación, como se describe a continuación.

### 1.5. Las actividades formativas diseñadas para la recogida de datos

Como se ha visto, a lo largo de las sesiones se han ido introduciendo diferentes estímulos en forma de actividades formativas. En algunos casos, se ha recurrido a herramientas de investigación como las descritas hasta ahora —los mapas mentales, las verbalizaciones y la entrevista de explicitación—, que se han usado a modo de actividades de aula. En otros casos, sin embargo, ha sido a la inversa, se ha optado por recoger el resultado de algunas tareas de formación a modo de evidencia del proceso y tratarlas y analizarlas como datos de la investigación. Concretamente, se ha optado por recoger las producciones orales y escritas de cuatro



actividades: (1) la descripción de la contradicción al inicio del proceso en la SF2; (2) la actividad de encuadre de las CCP en la SF3; (3) el plan de acción de mejora en la SF5; y (4) la actividad formativa de cierre del ciclo que consiste en la presentación de la experiencia en las VIII Jornadas didácticas en la SF5.

A continuación, se describen estas 4 actividades.

### 1.5.1. Actividad formativa 1. Descripción de la contradicción (SF2/INST5) (A1)

Esta actividad, de reflexión individual, se realiza en la segunda sesión formativa (véase *Anexo 3. Plan de la sesión formativa SF2* y *Anexo 7. Actividad A1. Descripción del área de mejora SF2*), con el objetivo de ayudar a los participantes a explicitar y a profundizar en la descripción de su tensión que constituye el punto de partida de su ciclo reflexivo. Para ello, se les plantea una serie de preguntas, que detallamos a continuación.

**Tabla 33.** Preguntas para profundizar en el análisis de la contradicción

Preguntas de la actividad
El área de mejora que he seleccionado es:
Especifica más detalladamente por qué has seleccionado este tema
¿Cómo te sientes con respecto a este tema?
¿Qué crees que necesitas para mejorar en este tema?

Los productos entregados y analizados son las respuestas de los participantes a estas preguntas de forma escrita.

### 1.5.2. Actividad formativa 2. Encuadre en las CCP (B1)

En la tercera sesión formativa se realiza esta actividad, de reflexión individual (véase *Anexo 4. Plan de la sesión formativa [SF3]* y *Anexo 9. Actividad B1. Cuadernillo de las CCP [SF3]*), con el objetivo de que, una vez seleccionado el objetivo de mejora y realizado el mapa mental inicial, consulten un artefacto cultural que cumple una función de marco de referencia conceptual externo de la profesión puesto que describe las competencias del profesor de lenguas extranjeras.

Se trata de que los profesores recurran al documento descriptivo de las *Competencias clave* para enmarcar su contradicción y ampliar su visión.

Para ello, en la primera parte de la actividad se les proporciona la denominación de las ocho competencias clave definidas y se les pide que hagan una hipótesis sobre qué competencia está relacionada con su área de

mejora (véase *Anexo 8. Actividad B1. Encuadre en las CCP*). Para comprobar su hipótesis deben leer las competencias seleccionadas en búsqueda de información que pueda resultar valiosa para enmarcar su contradicción, que subrayarán en verde en el propio documento (actividad 2b). Para ampliar su perspectiva e ir más allá de sus hipótesis deben leer las demás competencias en busca de información que les pueda ser de utilidad y señalarla en amarillo (2c).

#### *Productos entregados y analizados*

La entrega consiste en el cuadernillo de las CCP subrayado con un código de colores que constituye una evidencia documental del proceso (véase *Anexo 9. Actividad B1. Cuadernillo de las CCP [SF3]*).

### **1.5.3. Actividad formativa 3. Plan de acción de mejora (C1)**

El plan de acción de mejora es la herramienta cumplimentada por los profesores tras la cuarta sesión formativa (véase *Anexo 5. Plan de la sesión formativa [SF4]*). En la cuarta sesión se diseñó, entre todos los participantes y la formadora, una herramienta para planificar la mejora y para llevarla a cabo en los siguientes meses (véase *Anexo 10. Actividad C1. Pautas para la elaboración del plan de acción [SF4]*). Se trata de la herramienta que posibilita el paso de lo ideal (base de orientación de la acción) a su materialización en la práctica.

El resultado se plasma en un documento escrito, elaborado por cada uno de los participantes, y entregado a la investigadora para su revisión, y consensuado por las dos partes.

#### *Productos entregados y analizados*

Se trata de textos escritos correspondientes a los planes de mejora y las revisiones de la formadora.

### **1.5.4. Actividad formativa 4. Presentación de la experiencia en una jornada formativa (D2)**

Esta actividad, que constituye el cierre del proyecto (véase *Anexo 6. Plan de la sesión formativa [SF5]*), se ha diseñado con el fin de introducir un estímulo más que lleve al participante a una revisión de lo realizado en su ciclo reflexivo y a materializarlo y plasmarlo en una presentación oral en las VIII Jornadas didácticas del IC de Manchester.

#### *Productos entregados y analizados*

Se recogen textos orales y textos escritos, tanto la grabación en audio de la presentación realizada como el PowerPoint usado en la presentación.

## 1.6. El flujo de recogida de datos del proyecto formativo

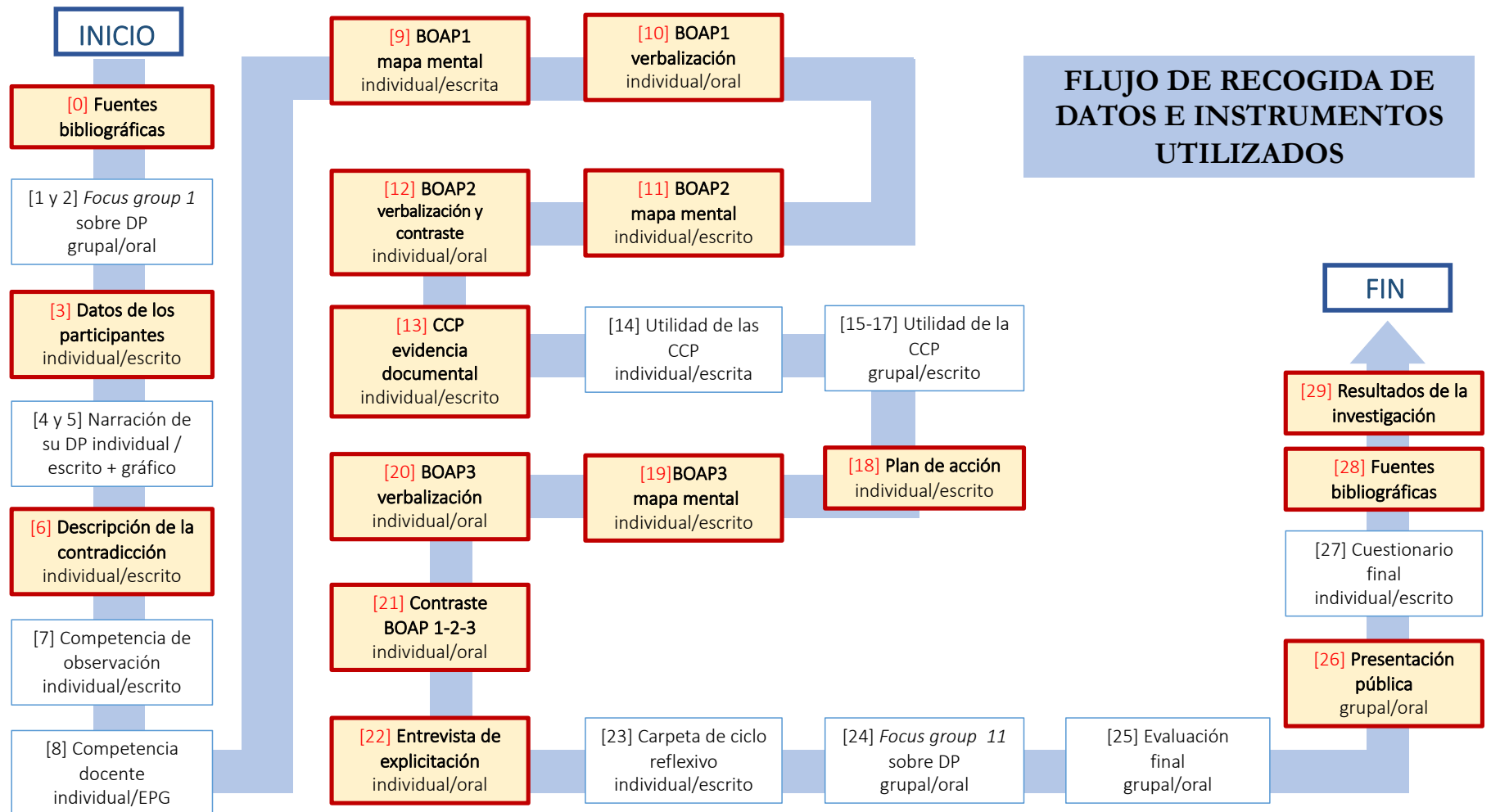
Se recoge, a continuación, a modo de mapa el flujo del proceso de recogida de datos siguiendo una propuesta de Casasempere-Satorres (2016)<sup>144</sup>.

En esta representación se reflejan todas las herramientas utilizadas para la recogida de datos por la formadora en el proyecto formativo. Los datos que se presentan y se analizan para investigar los procesos de transformación de las conceptualizaciones son los señalados en cajas resaltadas en rojo con el texto en negrita.

---

<sup>144</sup> Los números señalados en rojo, entre corchetes, se corresponden con los recogidos en la tabla de herramientas usadas a lo largo de todo el proceso.

Figura 34. Flujo de recogida de datos del proyecto formativo



Fuente: elaboración propia.

## 1.7. Recapitulación de la selección de herramientas para la investigación

En la tabla 33 se detallan las herramientas usadas a lo largo de toda la investigación, la referencia, el objeto de análisis, el soporte, así como la denominación. Se señalan en rojo las herramientas utilizadas para la investigación de las transformaciones de las conceptualizaciones igual que se presentó, en la figura anterior, del flujo de recogida de datos. En la tabla 34 se recapitula todo lo anteriormente expuesto sobre las herramientas de investigación utilizadas en relación con el objeto de análisis para cada una de las preguntas planteadas y los objetivos definidos.

Tabla 34. Lista de herramientas utilizadas para la recogida de datos

N.º	HERRAMIENTAS	REF.	OBJETO DE ANÁLISIS	SOPORTE	DENOMINACIÓN
0	Fuentes bibliográficas	-	El concepto de desarrollo profesional (objeto 1)	Artefacto cultural escrito	Marco epistemológico y conceptual
1	<i>Focus group 1</i>	SF1/INST1	El concepto de desarrollo profesional de los docentes	Audio	¿Qué es para ti el desarrollo profesional?
2	Entrevista semiestructurada <sup>145</sup>	SF1/INST2			
3	Cuestionario individual sobre formación y experiencia	SF1/INST3	Contexto: formación y experiencia de los participantes	Escrito	Datos de los participantes
4	Actividad narrativa introspectiva	SF1/INST4a	Contexto: desarrollo profesional	Escrito	Reflexión sobre desarrollo profesional
5	Actividad narrativa introspectiva	SF1/INST4b		Gráfico	
6	Actividad narrativa introspectiva	SF2/INST5	La transformación de las conceptualizaciones (objeto 2)	Escrito	Descripción de la contradicción
7	Herramienta de autorregulación	SF2/INST6	Competencia en observación	Escrito	Competencia en observación (herramienta de autorregulación)
8	Herramienta de autoevaluación	SF2/INST7	Contexto: competencia profesional	Gráfico	<i>Parrilla del perfil del profesor de idiomas - European Profiling Grid for Language Teachers EPG</i>
9	Mapa mental individual Actividad de introspección	SF3/INST8a	La transformación de las conceptualizaciones (objeto 2)	Gráfico	BOAP 1
10	Verbalización	SF3/INST8b		Audio	
11	Mapa mental individual Actividad de introspección	SF3/INST8c	La transformación de las conceptualizaciones (objeto 2)	Gráfico	BOAP 2
12	Verbalización y comparativa	SF3/INST8d		Audio	
13	Actividad introspectiva mediada con las CCP	SF3/INST9	La transformación de las conceptualizaciones (objeto 2)	Documento escrito (colores)	Cuadernillo de reflexión para enmarcar y estructurar el área de mejora
14	Actividad de aula individual	SF3/INST8e	Utilidad del documento CCP	Escrito	Reflexión sobre la utilidad de las CCP

<sup>145</sup> Al ausentarse una de las participantes en el *focus group 1* de la SF1, se optó por realizarle una entrevista semiestructurada.

N.º	HERRAMIENTAS	REF.	OBJETO DE ANÁLISIS	SOPORTE	DENOMINACIÓN
					Actividad 2e
15	Actividad de aula grupal	SF3/INST8f		Escrito ( <i>post-it</i> )	Reflexión sobre la utilidad de las CCP Actividad 4ª
16	Actividad de aula grupo pequeño	SF3/INST8g		Audio	Reflexión sobre la utilidad de las CCP Actividad 4b
17	Actividad de aula gran grupo	SF3/INST8h		Audio	Reflexión sobre la utilidad de las CCP Actividad 4c
18	Plan de acción	SF4/INST10	La transformación de las conceptualizaciones (objeto 2)	Escrito	Plan de acción del ciclo reflexivo
19	Mapa mental individual	SF5/INST13a	La transformación de las conceptualizaciones (objeto 2)	Gráfico	BOAP3
20	Actividad de introspección	SF5/INST13b		Audio	
21	Verbalización	SF5/INST13c	La transformación de las conceptualizaciones (objeto 2)	Escrito	Contraste BOAP1-2-3
22	Verbalización del contraste	SF5/INST13d	La vivencia de la experiencia de desarrollo de la docente (objeto 3)	Audio	Análisis del proceso
23	Entrevista de explicitación				
23	Documentos del proyecto	SF5/INST11	Producto desarrollado	Escrito	Carpeta del ciclo reflexivo
24	<i>Focus group II</i>	SF5/INST12a	Desarrollo profesional	Audio Vídeo	¿Qué es para ti el desarrollo profesional? + análisis del proyecto
25	Actividad de análisis grupal	SF5/INST12a	Evaluación del proyecto	Audio	Análisis grupal del proyecto
26	PPT Ponencia	SF5/INST14	La vivencia de la experiencia de desarrollo de la docente (objeto 3)	Audio	Presentación en las VIII Jornadas didácticas
27	Cuestionario en línea	SF5/INST15	Evaluación del proceso	Escrito	Cuestionario de evaluación del proyecto
28	Fuentes bibliográficas	-	Los procesos de transformación de las conceptualizaciones en las actividades formativas orientadas al desarrollo de acciones profesionales mediadas (objeto 4)	Artefacto cultural escrito	Marco teórico y conceptual

N.º	HERRAMIENTAS	REF.	OBJETO DE ANÁLISIS	SOPORTE	DENOMINACIÓN
29	Resultados de la investigación	-	Los procesos de transformación de las conceptualizaciones en las actividades formativas orientadas al desarrollo de acciones profesionales mediadas (objeto 4)	Escrito	Marco teórico y conceptual



Tabla 35. Relación entre las herramientas seleccionadas, los productos obtenidos y los objetivos

OBJETIVO GENERAL	PREGUNTA GENERAL	OBJETO DE ESTUDIO	HERRAMIENTAS	PRODUCTO
O1. Definir de forma operativa desde la perspectiva de la psicología sociocultural lo que se entiende por el desarrollo profesional	P1. Pregunta relacionada con la teoría (a) ¿Qué se entiende por desarrollo profesional? (b) ¿Cómo definirlo operativamente para orientar la mejora cualitativa de las acciones de los docentes?	Objeto de estudio 1	Buscadores en Internet, investigaciones de TSC	Teorías, investigaciones y conceptos
		El concepto de desarrollo profesional	La propia investigación realizada con el análisis de los datos recogidos	Los resultados de la investigación realizada
O2. Identificar, describir y analizar para comprender los procesos psicológicos de transformación conceptual de las contradicciones de los docentes	P2. Pregunta relacionada con el desarrollo ¿En qué medida se aprecian transformaciones psicológicas en la reconceptualización de la contradicción de una docente a lo largo de un ciclo reflexivo mediado?	Objeto de estudio 2 La transformación de las conceptualizaciones	Actividad formativa 1. Definición de la contradicción	Un texto escrito (A1)
			Mapas mentales BOAP1, 2 y 3	Tres documentos gráficos (A2, B2, C2)
		Verbalizaciones de los mapas BOAP1, 2 y 3	Tres textos orales (A3, B3, C3)	
		Actividades formativas 2. Encuadre con las CCP	Evidencia documental en el cuadernillo de las CCP (B1)	
		Actividad formativa 3. Plan de acción de mejora completado	Un texto escrito (C1)	
		Entrevista de explicitación. Contraste de las 3 BOAP	Un texto oral (D1)	
O3. Analizar la vivencia ( <i>perezhivanie</i> ) de la docente: la relación entre las transformaciones conceptuales, su actuación en el aula y su propio proceso de desarrollo	P3. Pregunta relacionada con el desarrollo ¿Qué vivencia ( <i>perezhivanie</i> ) experimenta la docente en su proceso de desarrollo?	Objeto de estudio 3	Entrevista de explicitación. Revisión del proceso	Texto oral (D3)
		La vivencia de la experiencia de desarrollo de la docente	Actividad formativa 4. Presentación en las VIII Jornadas didácticas	Texto oral con apoyo escrito (D2)
O4. Objetivo pedagógico Realizar una propuesta pedagógica con el fin de promover, en intervenciones formativas orientadas al desarrollo profesional de los docentes, procesos de conceptualización de la práctica para orientar sus acciones profesionales	P4. Pregunta relacionada con aspectos pedagógicos ¿Cómo usar los resultados de la investigación sobre la transformación de las conceptualizaciones en intervenciones formativas que promuevan el desarrollo de las acciones profesionales mediadas?	Objeto de estudio 4	Buscadores en Internet, investigaciones de TSC	Teorías y conceptos
		Los procesos de transformación de las conceptualizaciones en las intervenciones formativas para el desarrollo de las acciones profesionales mediadas	La propia investigación realizada con el análisis de los datos recogidos	Resultados de esta investigación

Una vez descritas las herramientas de investigación a las que se ha recurrido, se pasa a exponer cuál ha sido el proceso de análisis e interpretación que se ha seguido, así como la secuencia de análisis.

## 2. EL PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN Y LA SECUENCIA DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se entiende que el *corpus* está constituido por el conjunto de datos de la investigación que se ha recogido y se ha sometido a los procedimientos analíticos previamente descritos. El corpus, en este estudio, se compone del conjunto de documentos de diversa naturaleza y en distinto soporte que se han enumerado en el anterior apartado en relación con nuestros objetos de estudio.

Antes de proceder al análisis se preparó todo el material que se iba a analizar, se seleccionaron los fragmentos de las entrevistas que tenían valor para la investigación, se asignaron códigos alfanuméricos a cada uno de los elementos del corpus y se realizaron las transcripciones numerando las líneas para codificarlas.

Se detalla, a continuación, para empezar, el proceso de análisis que se siguió para analizar los significados asignados a la contradicción en la primera actividad (A1) en el § 2.1 del capítulo 5.

Por otra parte, se explicita la forma en que se procedió para la segmentación y la codificación de los mapas mentales de A2, B2 y C2 (§ 2.2 del capítulo 5), así como el sistema utilizado para transcribir las grabaciones orales de A3, B3, C3, D1, D2 y D3 (§ 2.3 del capítulo 5), y proceder a la segmentación y la codificación (§ 2.4 del capítulo 5). En el § 2.5 del capítulo 5 se precisa el proceso semiogenético para su análisis e interpretación de los datos.

Para terminar, se recoge una tabla con el corpus completo y sus referencias (§ 2.6 del capítulo 5), así como la descripción y justificación de la secuencia de análisis e interpretación de los datos para la obtención de resultados (§ 2.7 del capítulo 5).

### 2.1. Proceso de análisis de los significados subjetivos asignados a la contradicción

La descripción de la contradicción se recogió al inicio del proceso formativo en una actividad de la segunda sesión formativa (SF2), en la que se pedía a los participantes que definieran el área de mejora con unas preguntas guiadas.

Las preguntas planteadas en la actividad, en la que se solicitaba que describieran su contradicción, estaban diseñadas para recoger información sobre cuatro aspectos: el objeto de mejora (a), el motivo de la selección

del tema (c), los sentimientos (f) así como las necesidades subjetivas asociados a la contradicción (h) (véase el § 1.5 (1) de este capítulo en el que se describe la actividad).

Si bien inicialmente el objetivo era analizar la descripción de la contradicción con estos cuatro parámetros, en el análisis de las respuestas emergió mucha más información que podía ser de utilidad. Así se recogieron, de forma inductiva, más parámetros de los cuatro previstos inicialmente con los que se analizaron las descripciones de la contradicción.

Los parámetros que emergieron fueron 6: la percepción al inicio del proceso de la actuación del docente (b), el impacto de su actuación en los alumnos (d), el conflicto o contradicción con el que se encuentra el docente (e), la actuación o ejecución ideal (g), la orientación de la acción (i), y las condiciones o restricciones con las que se encuentra el docente (j).

Para orientar el análisis se formuló una pregunta mediadora para ayudar en el análisis. Se recogen a continuación los diez aspectos analizados, así como las preguntas asociadas:

Se realiza un análisis temático asociado a:

- (a) El objeto de mejora y su concreción

Pregunta: ¿qué desea mejorar concretamente?

- (b) La percepción al inicio del proceso de la actuación del docente

Pregunta: ¿qué percepción tiene de su actuación al inicio del proceso?

- (c) El motivo del docente para centrarse en este tema

Pregunta: ¿por qué motivo decide centrarse en este aspecto?

- (d) El impacto de su actuación en los alumnos

Pregunta: ¿qué impacto tiene su actuación en los alumnos?

- (e) El conflicto o contradicción con el que se encuentra el docente

Pregunta: ¿con qué conflicto/contradicción/tensión se encuentra el docente?

- (f) Los sentimientos del docente con respecto a la situación actual

Pregunta: ¿cómo se siente el docente con respecto a este asunto?

- (g) La actuación o ejecución ideal

Pregunta: ¿qué representación tiene el docente de la actuación ideal?

- (h) Las necesidades con respecto a este tema

Pregunta: ¿qué necesidades tiene el docente con respecto a este asunto?

- (i) La orientación de la acción

Pregunta: ¿qué elementos orientan su acción?

- (j) Las condiciones o restricciones con las que se encuentra el docente

Pregunta: ¿qué aspectos condicionan su actuación?

Para el análisis de cada uno de estos parámetros se recogió en una tabla de tres columnas: (1) el parámetro, (2) la evidencia con el código asociado a la respuesta, así como (3) el análisis interpretativo de la investigadora.

A modo de ejemplo, se incluye a continuación la tabla a la que se recurre para analizar el contenido de la descripción del área de mejora con la referencia a la evidencia concreta.

**Tabla 36.** Parámetros para el análisis de la descripción del área de mejora, con evidencias y análisis interpretativo (ejemplo parcial de Iliana)

Parámetros para el análisis (1)	Evidencias (2)	Análisis interpretativo (3)
El <i>objeto/objetivo</i> de mejora y su concreción	«Sistematizar el uso de la L1 de los estudiantes [...]» _c1 «[...] intentar sistematizar mi uso de la L1 de mis estudiantes» _c4 «Siento que podría mejorar [...]» _c4	El objetivo de mejora es la «sistematización del uso de la L1 de sus estudiantes» _c1 y expresa su expectativa de mejora «siento que podría mejorar [...]» _c4
La <i>percepción</i> al inicio del proceso de la actuación del docente	«[...] siempre he creído y en la observación se corroboró que no hago un uso consistente de la misma» _c2	Su percepción es que el uso que hace de la L1 de los estudiantes no es «consistente» _c2
El <i>motivo</i> del docente para centrarse en este aspecto	«Es un tema que me preocupa porque siempre he creído y en la observación se corroboró que no hago un uso consistente de la misma» _c2	El motivo por el que decide centrarse en este aspecto es porque es un tema que le preocupa. A lo que se añade que en la observación se corroboró _c2

Solo se recurrió a unas categorías de análisis preestablecidas para el análisis de la descripción de la contradicción. Para todo lo demás se siguió el mismo proceso de análisis interpretativo semiogenético que se presentará después de describir la segmentación y codificación que se hizo para preparar el corpus.

## 2.2. La segmentación y la codificación de los mapas mentales

Una vez preparado el corpus se empiezan a analizar los mapas mentales. Para ello, el primer paso es establecer un sistema de codificación de los elementos del mapa. Se localiza el área de mejora y se le asigna el código \_mp1.1, para el primer mapa. Se procederá de la misma forma para el área de mejora para el segundo mapa mental (\_mp2.1) y para el tercero (\_mp3.1).

Figura 35. Codificación del primer mapa mental de Candela (BOAP1)

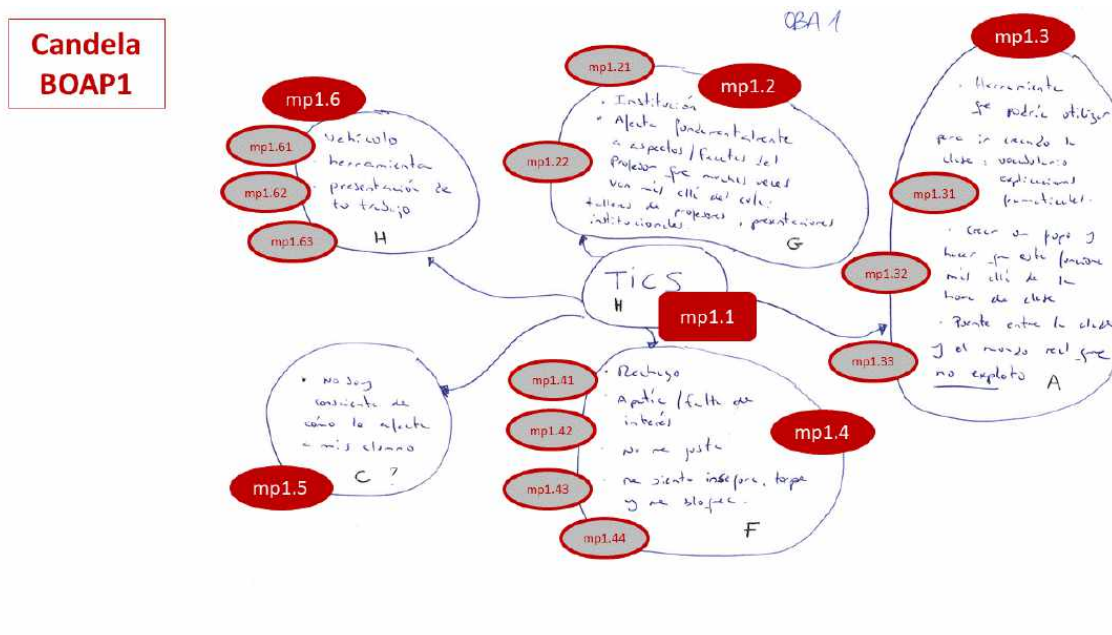
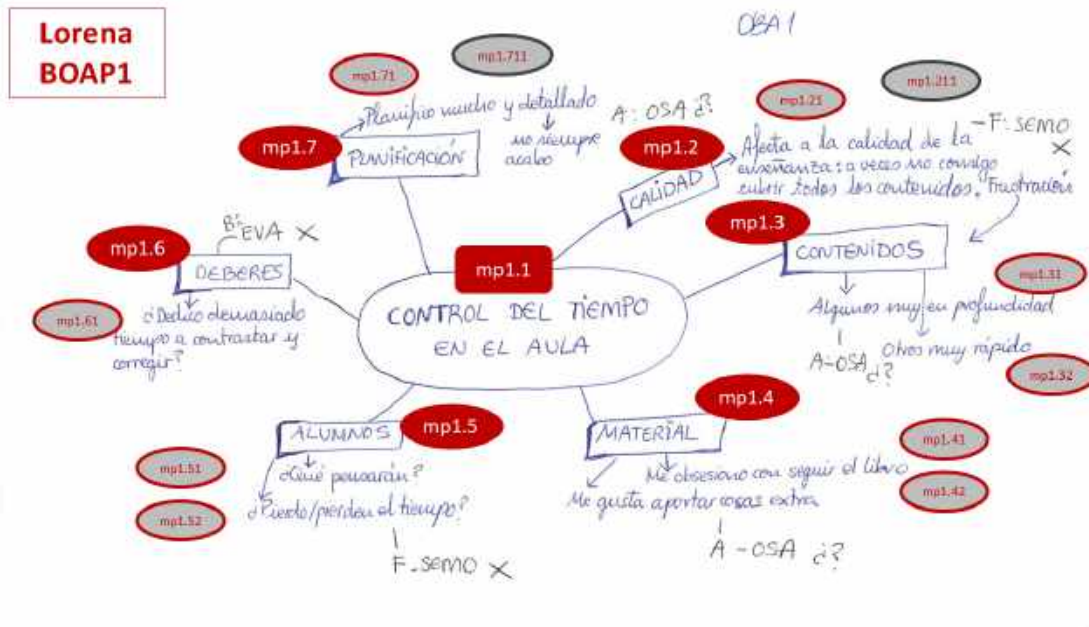


Figura 36. Codificación del primer mapa mental de Lorena (BOAP1)



Se etiquetan, en cada mapa, las ideas relacionadas con el área de mejora central, que aparecen agrupadas y subordinadas en torno a un concepto o una idea, en un primer nivel. A cada una de estas agrupaciones de ideas, sean estas explícitas o implícitas, se les asigna los códigos \_mp1.2, \_mp1.3, \_mp1.4, \_mp1.5 para el primer mapa, y \_mp2.2, \_mp2.3, etc., para el segundo mapa.

A continuación, se procede codificando los elementos subordinados que dependen del segundo nivel, es decir, los del tercer nivel, con tres dígitos, y los del cuarto nivel con cuatro dígitos y así sucesivamente hasta el nivel que sea necesario.

El análisis interpretativo de los datos se realiza por bloque de ideas del segundo nivel. Así, en el caso de Candela se analizan cinco bloques, cada bloque con sus elementos subordinados.

**Tabla 37.** Sistema de codificación de los mapas mentales

Núcleo (área de mejora)	_mp1.1
Primer elemento de primer nivel	_mp1.2
Primer elemento de segundo nivel subordinado a _mp1.2	_mp1.21
Primer elemento de tercer nivel subordinado a _mp1.21	_mp1.211
Segundo elemento de tercer nivel subordinado a _mp1.21	_mp1.212
Segundo elemento de segundo nivel subordinado a _mp1.2	_mp1.22
Segundo elemento de primer nivel	_mp1.3
Tercer elemento de primer nivel	_mp1.4

### 2.3. Sistema de transcripción para la preparación de los datos orales grabados

Para la investigación se han recogido diferentes grabaciones de textos orales en audio o vídeo: verbalizaciones de las BOAP1, 2, 3; un contraste de BOAP2 y 3 y otro de BOAP1, 2 y 3; la entrevista de explicitación y la presentación de la experiencia en las VIII Jornadas didácticas. Estos textos orales suponen en total 48 minutos y 55 segundos analizados de grabación en el caso presentado.

En investigación, para analizar el discurso se cuenta con numerosos sistemas de transcripción en los ámbitos de la lingüística, de la enseñanza de lenguas o de la antropología (Calsamiglia y Tusón, 1999; Tusón, 2002; Briz y grupo Val.Es.Co<sup>146</sup>, 2002; Franco, 2014). Por su parte, Mercer (2004) señala que para realizar un análisis sociocultural no es necesario recurrir a transcripciones muy detalladas y sofisticadas en las que se recojan, por ejemplo, la duración de las pausas o la entonación más o menos ascendente, ya que suponen para el investigador una gran dedicación de tiempo.

Para esta investigación, lo relevante de las transcripciones es que representen fielmente lo que ha dicho el sujeto para poder inferir los significados, y recoger suficiente información, verbal o paraverbal, para poder analizar el pensamiento verbal del docente y el habla privada, en caso de que surja, pero también aspectos relacionados con las emociones. Por este motivo, se han señalado aspectos relacionados con la entonación, el ritmo, el volumen, el tono o las risas. Así, se ha optado por seguir algunos de los principios del análisis sociocultural de Mercer (2004), si bien se han tenido en cuenta pautas de análisis del discurso de Franco (2014) hasta lograr un sistema simplificado, pero con matices suficientes para el fin perseguido.

<sup>146</sup> Se puede consultar en <https://www.uv.es/corpusvalesco/convenciones.html>

De esta forma, se ha optado por una codificación bastante sencilla que recurre a los signos de puntuación para señalar las pausas (coma, punto y coma y punto) o signos de interrogación y exclamación para la entonación correspondiente, y solo algunos elementos no verbales como énfasis en mayúsculas, solapamiento de turnos con los corchetes o el alargamiento de sonidos con repeticiones de palabras. Se ha optado por mantener aspectos no verbales, expresivos, como *¡aahh!*, *¡mmhh!*, por las funciones comunicativas que podían revelar sorpresa, toma de consciencia o duda, por ejemplo, y se ha indicado el discurso que comparte rasgos con el habla privada señalándolo con el signo de grado antes y después de la palabra o fragmento (°fragmento°).

Para consultar el sistema de transcripción véase el anexo 11. Sistema de transcripción de las grabaciones.

#### 2.4. La segmentación y codificación de las verbalizaciones y de las entrevistas

Respecto a las transcripciones de las verbalizaciones de los mapas mentales, al contraste entre los distintos mapas, a la entrevista y a la presentación, se presentan codificadas por líneas con la referencia \_L1, \_L2, \_L3 una vez realizada la transcripción. Para el análisis de las transcripciones, en las verbalizaciones se segmenta por unidades de significado para facilitar el análisis interpretativo. Las pausas en el discurso del hablante o las reacciones de la pareja crítica con interjecciones como *¡aahh!* o *¡mmhh!* marcan con frecuencia el cambio de aspecto abordado.

En la entrevista, son las preguntas de la investigadora y las unidades de significado las que marcan la diferenciación de los segmentos para facilitar el análisis, y en la presentación también son las unidades de significado las que facilitan la segmentación del discurso para facilitar el análisis.

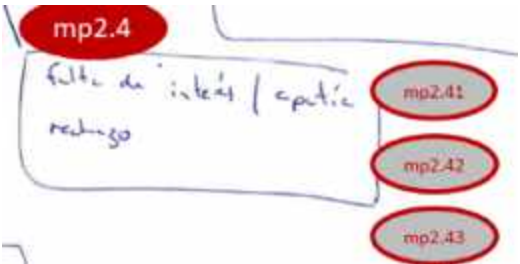
#### 2.5. Proceso de análisis semiogenético de los datos

Una vez segmentados y codificados los mapas mentales, las verbalizaciones, la entrevista y la presentación, se procede al análisis y a la interpretación de cada uno de los segmentos.

Se presenta un ejemplo del procedimiento que se ha seguido para recoger los segmentos del mapa mental, analizarlos y hacer una interpretación de los mismos.



Tabla 38. Ejemplo de segmento analizado y su correspondiente análisis interpretativo

Segmento analizado	Análisis interpretativo del segmento
<p data-bbox="164 396 576 424">_mp2.4 (mapa emocognitivo 2/entrada 4)</p>  <p data-bbox="164 728 416 755">[Agrupamiento 3 _mp2.4]</p> <ul data-bbox="196 769 467 851" style="list-style-type: none"> <li>• <i>Falta de interés</i> _mp2.41</li> <li>• <i>Apatía</i> _mp2.42</li> <li>• <i>Rechazo</i> _mp2.43</li> </ul>	<p data-bbox="762 396 1388 451">Candela recoge en el bloque _mp2.4 tres aspectos relacionados con las emociones que asocia con las TIC.</p> <p data-bbox="762 469 858 496">Estos son:</p> <ul data-bbox="842 511 1126 620" style="list-style-type: none"> <li>• la <i>falta de interés</i> _mp2.41;</li> <li>• la <i>apatía</i> _mp2.42 y</li> <li>• el <i>rechazo</i> _mp2.43.</li> </ul> <p data-bbox="762 678 1388 733">&gt;&gt; Se aprecia que los tres sentimientos —falta de interés, apatía y rechazo— asociados a las tecnologías son negativos.</p>

En la columna de la derecha siempre se presenta el fragmento debidamente codificado para poder usar la referencia. En la parte de la derecha se recoge el análisis y su interpretación. En el análisis interpretativo se ha optado por recoger las evidencias (de la columna derecha) más relevantes que apoyen lo analizado e interpretado citándolas con su referencia, con el fin de no perder el rastro de la evidencia para recogerla tanto en los resultados como en la triangulación de los datos.

Se termina el análisis de cada uno de los segmentos recogiendo el resultado del análisis al que se llega, de forma resumida, señalado con un signo (>>) para facilitar la redacción de los resultados finales de todo el texto analizado.

Por último, una vez que se ha descrito, analizado e interpretado cada uno de los segmentos de forma independiente, se realiza un trabajo de relación entre segmentos y de interconexión entre las diferentes ideas para extraer los resultados del análisis.

Como se trata de inferir los significados subjetivos —el sentido para la TSC— que la persona le asigna a la contradicción o tensión, se deben localizar en los datos analizados los núcleos de sentido que no siempre se corresponden con una unidad lingüística como las palabras, las frases o los párrafos, como se ha adelantado. Así que se descompone en unidades de sentido y se recurre a procesos inferenciales como lo hace Bardin

(2002) en el análisis temático. Se recurre a la inferencia porque el sentido a veces está implícito en lo que se dice o en lo que no se dice.

Para realizar el análisis interpretativo, se dispone de distintos recursos:

- (a) Describir lo dicho por el docente en términos de actos de habla. Por ejemplo: explicita los aspectos, detalla ideas relacionadas, señala las formas de mejorar, enumera sus ideas, enfatiza un aspecto, etc., aportando un mayor nivel de abstracción para el análisis.
- (b) Relacionar unas ideas con otras en el mismo segmento o en relación con otros segmentos ya analizados; por ejemplo, en el mapa mental relacionar elementos con otros elementos de otros segmentos.
- (c) Conceptualizar las ideas presentadas apelando a los conceptos del marco teórico o a un mayor grado de abstracción conceptual.
- (d) Categorizar los distintos elementos o sintetizar las ideas presentadas. Por ejemplo, se señalan tres ejemplos de acciones concretas, pero cada uno de ellos está relacionado con distintas funciones del profesor que se pueden identificar fácilmente.
- (e) Interpretar las ideas planteando hipótesis, para comprobar si se encuentran evidencias posteriormente.
- (f) Interpretar haciendo inferencias basándose en contradicciones encontradas, en ideas que apoyen o refuten unos argumentos o buscando pistas verbales o gráficas como textos añadidos, corregidos o eliminados en los mapas mentales.
- (g) Interpretar ideas basándose en elementos lingüísticos, sean estos verbales —recursos léxicos, sintácticos y morfológicos seleccionados por el hablante para expresar sus ideas o realizar los distintos actos de habla— o paraverbales —entonación, acentuación, pausas—.
- (h) Hacer inferencias a partir del uso de un término, de las relaciones que establece entre aspectos, ideas o variables o recurriendo a pistas paraverbales como volumen, énfasis, risas, acentuación, ritmo, velocidad, silabeo, alargamientos vocálicos, etc.
- (i) Hacer inferencias analizando los significados asignados por el hablante. Por ejemplo, el verbo «afectar» supone una relación de causa-efecto.

En cuanto al proceso de triangulación, se ha procedido a resumir las ideas coincidentes, repetidas o más recurrentes en las distintas piezas analizadas. Tras la realización de un trabajo analítico se trata de sintetizar y volver a una visión más holística. Se relacionan unos segmentos con otros dándole un sentido a la totalidad.

Se agrupan las diferentes ideas en torno a un mismo aspecto, tema u objeto de análisis, y se vuelve a hacer una interpretación de todos los segmentos juntos dándole nuevamente un sentido global y sintético, sin obviar ninguna de las ideas que han sido analizadas previamente. Estas ideas se presentan por orden de importancia. Por otra parte, se recogen las evidencias, citándolas, para apoyar el argumento presentado.

## **2.6. El corpus de datos preparado para el proceso de análisis**

En la tabla 38, que se presenta a continuación, se resume toda la información sobre el corpus: (a) la intervención en la que se obtienen los datos, (b) la lista de datos analizados, (c) el código de referencia para el análisis, (d) el tipo de documento y soporte, y (e) el momento del proceso de desarrollo mediado en el que han sido recogidos los datos.

Tabla 39. Resumen de la información sobre el corpus

Intervención	Datos analizados	Código de referencia	Tipo de documento y soporte	Momento de la recogida de datos
A1	Descripción de la contradicción	_d	Escrito, soporte papel	En la sesión formativa 2
A2	Representación gráfica de la BOAP1	_mp1	Representación gráfica en soporte papel	Se realiza tras la observación de la pareja crítica, en la sesión formativa 3, al inicio de la sesión
A3	Verbalización de la BOAP1	_v_mp1	Transcripción de grabación de audio	
B1	Evidencia documental de las CCP	_ccpH/F/G[n.º]	Documento de las CCP subrayado con colores	Se realiza al inicio de la sesión formativa 3
B2	Representación gráfica de la BOAP2	_mp2	Representación gráfica en soporte papel	Se realiza al final de la sesión formativa 3
B3	Verbalización de la BOAP2 y contraste	_v_mp2	Transcripción de grabación de audio	
C1	Plan de acción de mejora	_pa	Documento escrito	Se realiza fuera del aula tras la sesión formativa 4
C2	Representación gráfica de la BOAP3	_mp3	Representación gráfica en soporte papel	Se realiza en la sesión formativa 5, en la entrevista individual de explicitación (tras la finalización del proceso mediado que se ha seguido y antes de la evaluación global del grupo y de la presentación en las VIII Jornadas didácticas)
C3	Verbalización de la BOAP3	_v_mp3	Transcripción de grabación de audio	
D1	Verbalización del proceso de transformación de BOAP1 a BOAP3	_ec_L[n.º]	Transcripción de grabación de audio	En la entrevista de explicitación, al final de todo el proceso de desarrollo mediado
D2	Presentación de las VIII Jornadas didácticas	_p_L[n.º]	Transcripción de grabación audiovisual	En la presentación de las VIII Jornadas didácticas
D3	Descripción del proceso experimentado	_e_L[n.º]	Transcripción de grabación de audio	En la entrevista final de todo el proceso de desarrollo mediado

## 2.7. La secuencia de análisis semiogenético de los datos

Se detalla, a continuación, la secuencia del análisis semiogenético seguido, para el corpus analizado en cada una de las fases del proceso, para estudiar el objeto 2. Transformación de las conceptualizaciones de la contradicción de una docente, y el objeto 3. La vivencia de la experiencia de desarrollo de la docente.

El proceso de análisis se ha organizado en cuatro fases:

- A. Análisis semiogenético de la conceptualización de la contradicción al inicio del proceso.
- B. Análisis semiogenético de la conceptualización de la contradicción tras la intervención formativa con las CCP.
- C. Análisis semiogenético de la conceptualización de la contradicción tras llevar a cabo el plan de acción.
- D. Análisis semiogenético de la conceptualización de la docente al final del proceso.

En cada una de las cuatro fases se han recogido tres evidencias que se han analizado con un procedimiento muy detallado. Se ha recurrido a un método de análisis semiogenético para estudiar las transformaciones de los significados a lo largo del proceso.

En las tres primeras fases (A, B y C) se ha analizado siempre una representación gráfica de la conceptualización a modo de mapa mental del significado de la contradicción: A2, al inicio del proceso; B2, tras la intervención formativa en la que se ha recurrido a la herramienta de orientación CCP; y C2, al final del proceso de desarrollo mediado, tras quince meses.

Por otra parte, se han analizado las transcripciones de las verbalizaciones grabadas tras la realización del mapa en cada una de las fases: A3, B3 y C3.

Tan importante resultaba lograr una visión diacrónica de la interpretación ética de la transformación de los mapas mentales como tener la visión émica que proporcionaban las verbalizaciones de la docente en relación con cada uno de los mapas.

Además, se ha completado esta información con el análisis de otro tipo de documento: A1, el análisis de la descripción escrita de la contradicción de Candela; B1, el análisis de las evidencias recogidas en las CCP subrayadas; y C1, el análisis del plan de acción.

Los documentos de la fase final (D) se han analizado desde una perspectiva épica: D1, la verbalización de la comparativa de los tres mapas mentales; D2, la transcripción de la presentación pública realizada por Candela

en las VIII Jornadas didácticas; y, por último, D3, la transcripción de la descripción de proceso experimentado por el docente.

Tras aplicar el proceso de análisis y de interpretación a cada una de las piezas, se han recogido los resultados y esto se ha realizado para las doce piezas (de A1 a D3). Véase la tabla 40, a continuación, para una mayor comprensión del proceso en una descripción cronológica.

Una vez obtenidos los resultados de cada una de las piezas analizadas semiogenéticamente, se ha procedido a la triangulación de los resultados de los tres análisis de cada una de las cuatro fases (A, B, C y D) con el fin de contrastar y completar la información.

Los resultados de las triangulaciones en cada una de las fases (A, B, C, D) se han comparado con idea de trazar el desarrollo de las transformaciones a lo largo de los quince meses para lograr una visión ontogenética del desarrollo de las conceptualizaciones de la contradicción de Candela. Se ha analizado la transformación de la triangulación de cada una de las fases con respecto a las anteriores, para obtener una visión de dicha génesis.

En cada una de las fases, incluso en la triangulación, se han recogido las evidencias (referencia a la parte del mapa o a la línea concreta) para la extracción de los resultados sobre el proceso de desarrollo de las conceptualizaciones.

**Tabla 40.** Secuencia cronológica del análisis semiogenético de los datos

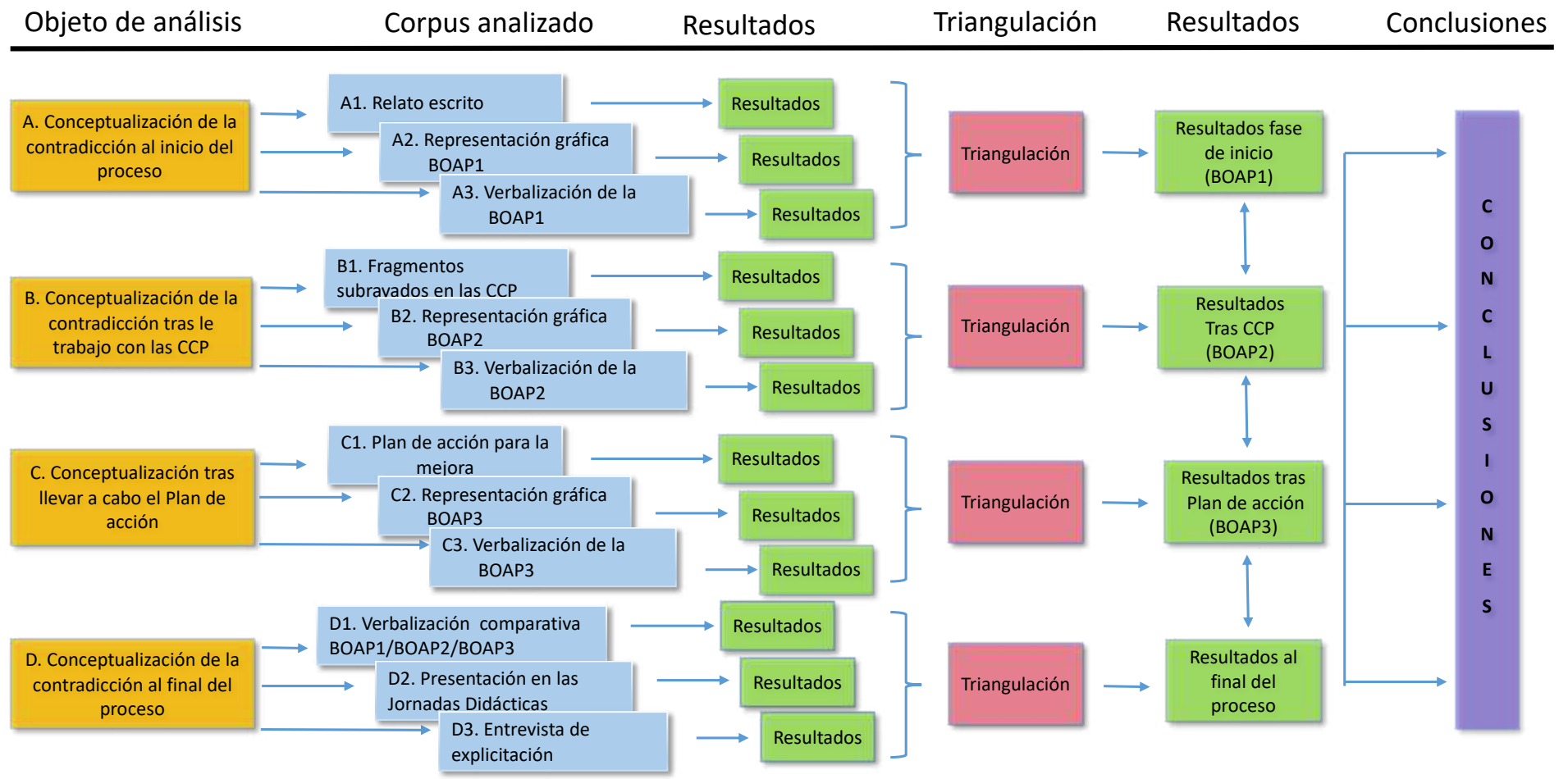
---

A. Análisis semiogenético de la conceptualización de la contradicción al inicio del proceso
Análisis de la descripción escrita de la contradicción (A1) y resultados obtenidos
Análisis de la representación gráfica de la BOAP1 (A2) y resultados obtenidos
Análisis de la verbalización de la BOAP1 (A3) y resultados obtenidos
Triangulación de los resultados del análisis de A1, A2 y A3
Evidencias de la visión de Candela de su contradicción al inicio del proceso
B. Análisis semiogenético de la conceptualización de la contradicción tras la intervención formativa con las CCP
Análisis de los fragmentos subrayados en las CCP (B1) y resultados obtenidos
Análisis de la representación gráfica de la BOAP2 (B2) y resultados obtenidos
Análisis de la verbalización de la BOAP3 (B3) y resultados obtenidos
Triangulación de los resultados del análisis de B1, B2 y B3
Evidencias de la visión de Candela de su contradicción en esta fase
Resumen de la transformación de la conceptualización de la fase B con respecto a la anterior
C. Análisis semiogenético de la conceptualización de la contradicción tras llevar a cabo el plan de acción de mejora
Análisis del plan de acción (C1) y resultados obtenidos
Análisis de la representación gráfica de la BOAP2 (C2) y resultados obtenidos
Análisis de la verbalización de la BOAP3 (C3) y resultados obtenidos
Triangulación de los resultados del análisis de C1, C2 y C3
Evidencias de la visión de Candela de su contradicción en esta fase
Resumen de la transformación de la conceptualización de la fase C con respecto a las anteriores
D. Análisis semiogenético de la conceptualización de la docente al final del proceso
Análisis de la verbalización de la comparativa BOAP1, BOAP2 y BOAP3 (D1) y resultados obtenidos
Análisis de la presentación en las VIII Jornadas didácticas (D2) y resultados obtenidos
Análisis de la descripción del proceso experimentado (D3) y resultados obtenidos
Triangulación de los resultados del análisis de D1, D2 y D3
Evidencias de la visión de Candela de su contradicción en la fase final
Resumen de la transformación de la conceptualización de la fase C con respecto a las anteriores
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

---

Figura 37. Proceso de análisis semiogenético de los objetos 2 y 3

## PROCESO DE ANÁLISIS SEMIOGENÉTICO



Fuente: elaboración propia.



Con la presentación de la secuencia de análisis se cierra este quinto capítulo donde se han descrito las herramientas de investigación para la recogida de datos (§ 1 del capítulo 5) y se ha explicitado el proceso y la secuencia de análisis de forma pormenorizada (§ 2 del capítulo 5).

A continuación, en el *Capítulo VI. Estudio de un caso. Análisis e interpretación de los datos*, se estudia el caso de Candela, se analizan e interpretan sus datos y se exponen los resultados para cada una de las cuatro fases de análisis. Para terminar, se triangulan los resultados.



# Capítulo VI. Estudio de un caso. Análisis e interpretación de los datos

---

En este capítulo se presentan algunos datos del perfil de Candela, el caso presentado, en el § 1. *El caso de Candela*.

Por una parte, en los cuatro primeros apartados, se presenta el análisis semiogénico de las conceptualizaciones o análisis de los datos recogidos seguido de sus resultados, para cada una de las 4 fases: § 2. *Fase A. Conceptualización de la contradicción al inicio del proceso*; § 3. *Fase B. Conceptualización de la contradicción tras la intervención formativa con las CCP*; § 4. *Fase C. Conceptualización de la contradicción tras llevar a cabo el plan de acción*; y § 5. *Fase D. Conceptualización de la docente al final del proceso*.

Por otra parte, como el proceso de análisis es muy extenso en estas cuatro fases, para facilitar la lectura se ha optado por presentar todas las triangulaciones de los resultados de forma consecutiva en el § 6. *Triangulaciones de los resultados de cada fase y evidencias recolectadas*, en lugar de incluirlas al final de cada fase según el proceso seguido. Cada triangulación va seguida de una tabla con todas las evidencias que se han recogido en esa fase con las distintas herramientas.

Para finalizar el capítulo, con el § 7. *Síntesis de las triangulaciones de los resultados de las cuatro fases*, se presenta en una tabla una síntesis de los elementos más relevantes de cada una de las cuatro fases en paralelo para poner en evidencia las transformaciones.

Como se ha optado por recoger en la tesis el proceso de análisis detallado y completo, para una lectura más ligera, el lector puede optar por seguir distintos itinerarios. Una primera opción es proceder a la lectura de los análisis de cada fase y, a continuación, la triangulación correspondiente, sin consultar las evidencias. Otra opción, sería leer las triangulaciones con las evidencias y usar los análisis para consultas puntuales.

## 1. EL CASO DE CANDELA

De los dieciséis profesores que participaron en el proyecto formativo doce finalizaron el proceso completo, aunque solo se disponía de los datos completos de diez profesores. El primer caso que se seleccionó fue el de Candela por el fuerte componente emocional que reflejaba su caso. A continuación, se presenta someramente el perfil profesional de Candela.

### 1.1. Presentación de Candela

En el momento de la recogida de datos, Candela tiene entre 36 y 45 años, ha realizado estudios de Filología Inglesa y Germanística en la Universidad Autónoma de Barcelona y cuenta con más de 200 horas de formación especializada en ELE, ha cursado el Máster de enseñanza de ELE, pero no ha realizado el TFM, y cuenta con más de 4000 horas de experiencia como docente de ELE.

Inició su actividad profesional en el año 1995 como profesora de español en distintos contextos de enseñanza, en distintas instituciones y como colaboradora del Instituto Cervantes, hasta que obtuvo la plaza de profesora de plantilla, así que ha desarrollado su actividad profesional en cuatro centros del Instituto Cervantes. Durante el periodo en el que participa en la investigación es profesora de plantilla en el Instituto Cervantes de Londres, donde ha asumido la responsabilidad de coordinar la enseñanza con el uso de herramientas tecnológicas asumiendo la responsabilidad del aula multimedia y de los cursos en línea AVE Global.

Como formadora de profesores se ha especializado en aspectos como las dinámicas de clase, el análisis de los materiales de enseñanza y la observación de clases, y asume la organización del programa de formación. Ha participado en proyectos relacionados con la observación de clases, la mentorización o coordinación de profesores noveles o de profesores en prácticas, la elaboración de proyectos curriculares de centros y la elaboración de exámenes de los cursos.

## 2. FASE A. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CONTRADICCIÓN AL INICIO DEL PROCESO

La fase A es la primera fase del análisis de la conceptualización al inicio del proceso.

Se compone del análisis de tres documentos: A1, la descripción de la contradicción realizada en la actividad de aula; A2, el primer mapa conceptual (BOAP1), y A3, la verbalización del primer mapa conceptual.

### 2.1. Análisis semiogénico de la descripción escrita de la contradicción (A1)

En la segunda sesión formativa (SF2), tras el trabajo realizado con su pareja crítica en la observación recíproca, los participantes realizan una actividad narrativa introspectiva para describir la contradicción en la que van a centrar su trabajo con el ciclo reflexivo.

Se analizan, a continuación, las respuestas a cada una de las preguntas de la actividad realizada en el aula (A1). Primero, de forma general, pregunta por pregunta y después con los parámetros que han emergido del análisis.

Participante	CANDELA
Sesión formativa	SF2
Fecha	6 de junio de 2014
Herramienta	Actividad narrativa introspectiva. Descripción de la contradicción
Referencia	SF2/INST5
Código:	_d

Referencia y segmento del discurso escrito	Análisis interpretativo
<p><i>Cod.: _d1</i></p> <p>PREGUNTA: El área de mejora que he seleccionado es:</p> <p>RESPUESTA: «Aspectos tecnológicos»</p>	<p>Candela decide centrar su ciclo de desarrollo en los</p> <p style="text-align: center;"><i>aspectos tecnológicos _d1</i></p> <p>En el inicio del proceso llama la atención la amplitud del tema seleccionado y, por ello, la escasa concreción.</p> <p>&gt;&gt; Una posible interpretación es que se refiere al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) aplicadas a la enseñanza de ELE.</p>

Referencia y segmento del discurso escrito	Análisis interpretativo
<p><i>Cod.: _d2</i></p> <p>PREGUNTA: Especifica más detalladamente por qué has seleccionado este tema:</p> <p>RESPUESTA: «Es un aspecto del que soy muy consciente y me he dado cuenta, observando a otros compañeros y su forma de trabajar, la falta de habilidad que tengo en este campo. Esto hace que me sienta insegura y que deje de hacer muchas cosas debido a esta falta de seguridad»</p>	<p>Al ser preguntada por los motivos por los que ha seleccionado este tema, Candela señala su alto nivel de consciencia sobre la falta de habilidad que tiene:</p> <p><i>Es un aspecto del que soy muy consciente y me he dado cuenta, observando a otros compañeros y su forma de trabajar, la falta de habilidad que tengo en este campo _d2</i></p> <p>El resultado de esta falta de habilidad, según Candela, es la inseguridad.</p> <p><i>Esto hace que me sienta insegura y que deje de hacer muchas cosas debido a esta falta de seguridad _d2</i></p> <p>Esta falta de habilidad y falta de seguridad le impiden hacer muchas cosas.</p> <p>El nivel de consciencia de esa falta de habilidad de Candela, además, se ve corroborado y reforzado por la oportunidad que ha tenido de observar a sus compañeros en el aula.</p> <p>&gt;&gt; De la respuesta de Candela a por qué ha seleccionado este tema se infiere que es consciente de su falta de habilidad para el manejo de las TIC y que esto le provoca inseguridad. Lo vive o lo percibe como una limitación puesto que le impide <i>hacer muchas cosas _d2</i> que podría hacer si se liberara de esta.</p>
<p><i>Cod.: _d3</i></p> <p>PREGUNTA: ¿Cómo te sientes con respecto a este tema?</p> <p>RESPUESTA: «Insegura, con miedo»</p>	<p>Cuando se le pregunta por los sentimientos que asocia con este asunto señala la inseguridad y el miedo.</p> <p><i>Insegura, con miedo _d3</i></p> <p>&gt;&gt; Esta respuesta, aunque escueta, añade información sobre otra emoción: el miedo, que se viene a sumar a la inseguridad que ya había señalado en la pregunta anterior para justificar su decisión de trabajar con las tecnologías.</p>
<p><i>Cod.: _d4</i></p> <p>PREGUNTA: ¿Qué crees que necesitas para mejorar en este tema?</p> <p>RESPUESTA: «Necesito despertar interés hacia los aspectos tecnológicos que pueden ayudarme en la preparación de mis clases y quitarme esa visión negativa y de</p>	<p>En la respuesta a cuáles son sus necesidades indica las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de despertar su interés: <i>Necesito despertar interés hacia los aspectos tecnológicos [...] _d4</i></li> <li>• Necesidad de eliminar esa conceptualización negativa: <i>[...] y quitarme esa visión negativa y de rechazo que tengo a todo lo que significa nuevas tecnologías _d4</i></li> </ul> <p>Y tras señalar que cree que <i>lo podría conseguir _d4</i>, indica la forma de hacerlo a través de tres acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• participando en cursos,</li> </ul>

Referencia y segmento del discurso escrito	Análisis interpretativo
<p>rechazo que tengo a todo lo que significa nuevas tecnologías.</p> <p>Creo que lo podría conseguir: asistiendo a un curso específico sobre el tema, observando clases de gente que lo hace bien, haciendo el propósito de introducir poco a poco nuevos aspectos aprendidos sobre el tema»</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• observando a compañeros,</li> <li>• introduciendo aspectos aprendidos</li> </ul> <p><i>Creo que lo podría conseguir: asistiendo a un curso específico sobre el tema, observando clases de gente que lo hace bien, haciendo el propósito de introducir poco a poco nuevos aspectos aprendidos sobre el tema _d4</i></p> <p>Cabe destacar que hace una consideración que no estaba presente hasta el momento, que son los beneficios que le puede aportar el uso de las tecnologías para la planificación de sus clases:</p> <p><i>[...] que pueden ayudarme en la preparación de mis clases _d4</i></p> <p>Otro aspecto relevante es que cree que <i>lo podría conseguir _d4</i>, o sea que se entrevé una <i>predisposición agentiva</i> para la consecución de su meta. Incluso llega a presentar tres ideas para orientar su acción: el curso, la observación de compañeros y probar nuevos aspectos.</p> <p>Al hablar de sus necesidades ahonda en su sentir y suma a la inseguridad y al miedo, el desinterés y su visión negativa y de rechazo. De ello, se infiere que el desinterés supone una desmotivación o ausencia de motivo para actuar.</p> <p>&gt;&gt; En la descripción que hace Candela de la situación se entrelazan los aspectos emocionales de inseguridad, miedo, rechazo, con aspectos intelectualizados como su conceptualización negativa de las tecnologías y su falta de habilidad.</p> <p>Destaca, por una parte, la tensión que se crea entre la consciencia que tiene Candela de su limitación que la desmotiva y, por otra, la descripción que hace de lo que necesita hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• despertar su interés por las cuestiones tecnológicas:</li> </ul> <p><i>Necesito despertar interés hacia los aspectos tecnológicos que pueden ayudarme en la preparación de mis clases y quitarme esa visión negativa y de rechazo que tengo a todo lo que significa nuevas tecnologías _d4</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• activar las acciones que ve posible realizar:</li> </ul> <p><i>Creo que lo podría conseguir: asistiendo a un curso específico sobre el tema, observando clases de gente que lo hace bien, haciendo el propósito de introducir poco a poco nuevos aspectos aprendidos sobre el tema _d4</i></p>

### 2.1.1. Aplicación de parámetros para el análisis de la descripción escrita de la contradicción de Candela

Parámetros para el análisis	Evidencias/indicios	Análisis semiogenético
El <i>objeto/objetivo</i> de mejora y su concreción	<p><i>Aspectos tecnológicos _d1</i></p> <hr/> <p><i>Introducir poco a poco nuevos aspectos aprendidos sobre el tema _d4</i></p> <hr/> <p><i>Creo que lo podría conseguir [...] _d4</i></p>	<p>El objeto de mejora son los <i>aspectos tecnológicos _d1</i> y su objetivo de mejora es: <i>introducir poco a poco nuevos aspectos aprendidos sobre el tema _d4</i></p> <p>Se manifiesta su predisposición agentiva en: <i>Creo que lo podría conseguir [...] _d4</i></p>
La <i>percepción de la actuación</i> del docente al inicio del proceso	<p><i>Esto hace que me sienta insegura y que deje de hacer muchas cosas _d2</i></p>	<p>Su percepción respecto a su actuación es que <i>deja de hacer muchas cosas _d2</i>, de lo que se infiere que es, para ella, una acción incompleta.</p>
El <i>motivo</i> del docente para centrarse en este tema	<p><i>Es un aspecto del que soy consciente y me he dado cuenta, observando a otros compañeros y su forma de trabajar, la falta de habilidad que tengo en este campo _d2</i></p> <hr/> <p><i>Los aspectos tecnológicos pueden ayudarme en la preparación de las clases _d4</i></p>	<p>El motivo por el que decide centrarse en este tema es porque <i>es consciente de su falta de habilidad en este campo _d2</i> en contraste con las observaciones del trabajo de otros compañeros.</p> <p>Así mismo, considera que las tecnologías le pueden ayudar <i>en la preparación de las clases _d2</i></p>
El <i>impacto</i> de su actuación en los alumnos	--	--
Los <i>sentimientos</i> del docente con respecto a la situación inicial	<p><i>Insegura, con miedo _d3</i></p> <hr/> <p><i>Esto [la falta de habilidad que tengo en este campo] hace que me sienta insegura _d2</i></p> <hr/> <p><i>y quitarme esa visión negativa y de rechazo que tengo a todo lo que significa nuevas tecnologías _d4</i></p>	<p>Los sentimientos asociados a la contradicción son: la inseguridad (<i>_d2</i> y <i>_d3</i>) y el <i>miedo _d3</i>, <i>visión negativa</i> y <i>de rechazo _d4</i> provocada por su falta de habilidad.</p>
El <i>conflicto</i> o la <i>contradicción</i> con el que se encuentra la docente	--	--



Parámetros para el análisis	Evidencias/indicios	Análisis semiogenético
La actuación o ejecución ideal	<i>Los aspectos tecnológicos pueden ayudarme en la preparación de mis clases _d4</i>	Se infiere que su ejecución ideal sería usar las tecnologías para una mejor preparación de sus clases.
Las necesidades con respecto a este tema	<i>Necesito despertar interés hacia los aspectos tecnológicos [...] y quitarme esa visión negativa y de rechazo que tengo a todo lo que significa nuevas tecnologías _d4</i>	Siente la necesidad de despertar su propio interés y de quitarse <i>esa visión negativa de rechazo _d4</i> que tiene <i>a todo lo que significa nuevas tecnologías _d4</i>
	<i>Creo que lo podría conseguir: asistiendo a cursos específicos sobre el tema, observando clases de gente que lo hace bien, haciendo el propósito de introducir poco a poco nuevos aspectos aprendidos sobre el tema _d4</i>	Señala que necesitaría realizar acciones concretas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• asistir a cursos específicos sobre el tema;</li> <li>• observar clases de gente que lo hace bien;</li> <li>• hacer el propósito de introducir poco a poco nuevos aspectos aprendidos sobre el tema _d4</li> </ul>
La orientación de la acción	--	--
Las condiciones o restricciones con las que se encuentra la docente	<i>la falta de habilidad en este campo _d4</i> <i>visión negativa y de rechazo que tengo _d4</i>	Se encuentra con sus propias creencias que suponen restricciones limitantes: su <i>falta de habilidad en este campo</i> y su <i>visión negativa y de rechazo _d4</i>

## 2.2. Resultados del análisis semiogenético de la descripción escrita de la contradicción de Candela (A1)

Se recogen los resultados del análisis de la descripción de la contradicción:

Candela selecciona un ámbito muy amplio y poco acotado al que se refiere como: *aspectos tecnológicos \_d1* y *nuevas tecnologías \_d4*. Sin embargo, del análisis semiogenético se infiere que su objetivo se concreta en:

*Introducir poco a poco nuevos aspectos aprendidos sobre el tema \_d4*

La percepción de la actuación de la docente al inicio del proceso es que *deja de hacer muchas cosas \_d2*, lo que refleja como una actuación incompleta. Sin embargo, no hace ninguna alusión el impacto que esto produce o puede producir en sus alumnos.

El motivo por el que decide centrarse en este tema es porque *es consciente de su falta de habilidad en este campo \_d2*, hecho que corrobora contrastando con las observaciones del trabajo de otros compañeros.

*Es un aspecto del que soy consciente y me he dado cuenta, observando a otros compañeros y su forma de trabajar, la falta de habilidad que tengo en este campo \_d2*

El componente emocional está muy presente en el discurso de Candela. Los sentimientos asociados a las tecnologías a los que alude son: la inseguridad (*Esto [la falta de habilidad que tengo en este campo] hace que me sienta insegura \_d2*), el miedo \_d3, el *desinterés \_d4*, el *rechazo \_d4* provocado por su falta de habilidad.

En cuanto a las condiciones y restricciones con las que se encuentra la docente, están sus propias creencias o percepciones que suponen restricciones limitantes: su *falta de habilidad en este campo* y su *visión negativa y de rechazo \_d4*.

Esas restricciones, que percibe, se relacionan con sus necesidades con respecto al aspecto seleccionado, que son: *despertar interés \_d4* y quitarse *esa visión negativa de rechazo \_d4* que tiene a todo lo que significa *nuevas tecnologías \_d4*.

Se aprecia que Candela ha identificado acciones que le podrían llevar a lograr su propósito. Ya cuenta con una orientación para una acción de mejora:

- *asistir a cursos específicos sobre el tema \_d4*;
- *observar clases de gente que lo hace bien \_d4*;
- *hacer el propósito de introducir poco a poco nuevos aspectos aprendidos sobre el tema \_d4*.

Destaca también, en este caso, la *predisposición agentiva*<sup>147</sup> de Candela al afirmar que cree que lo podría conseguir con las tres ideas concretas propuestas para orientar sus acciones: la realización de cursos, la observación de compañeros y el deseo de probar en el aula los aspectos aprendidos.

*Creo que lo podría conseguir: asistiendo a cursos específicos sobre el tema, observando clases de gente que lo hace bien, haciendo el propósito de introducir poco a poco nuevos aspectos aprendidos sobre el tema \_d4*

Si bien la contradicción con la que se encuentra Candela no se explicita en su descripción, se aprecia claramente una tensión entre el deseo de recurrir a las tecnologías como hacen otros compañeros y su deseo de aplicarlas para la preparación de sus clases, por una parte, y su percepción de falta de habilidad asociada al

---

<sup>147</sup> Se habla de *predisposición agentiva* cuando el individuo no actúa como agente de su propio cambio, pero señala o se entrevén posibilidades de llegar a hacerlo.

impacto emocional que eso le provoca de rechazo, miedo e inseguridad, por otra. Esto la lleva a una contradicción o disonancia emocional y cognitiva (Johnson y Golombek, 2016, p. 44).

Ella es plenamente consciente de que esta falta de habilidad le supone un bloqueo emocional importante que acaba siendo una limitación para el desarrollo de su competencia tecnológica profesional.

### 2.3. Análisis semiogenético de la representación gráfica (mapa mental BOAP1) (A2)

Se analiza, a continuación, el primer mapa mental de Candela al inicio del proceso reflexivo (A2). Cabe recordar que se realiza al inicio de la tercera sesión formativa y que se trata de una actividad de desgranamiento del concepto central, que en este caso son las TIC.

#### 2.3.1. Descripción general del mapa mental 1 (BOAP1) de Candela

---

Participante:	CANDELA
Sesión form.:	SF3
Fecha:	4 de julio de 2014
Herramienta:	Mapa mental 1 (BOAP 1). Actividad de introspección
Referencia:	SF3/INST8a
Código:	_mp1_Candela

---

Se transcriben todos los textos manuscritos por Candela en el mapa que se presenta a continuación.

En la parte central del mapa mental de Candela (BOAP1) se recoge su contradicción:

- TIC \_mp1.1

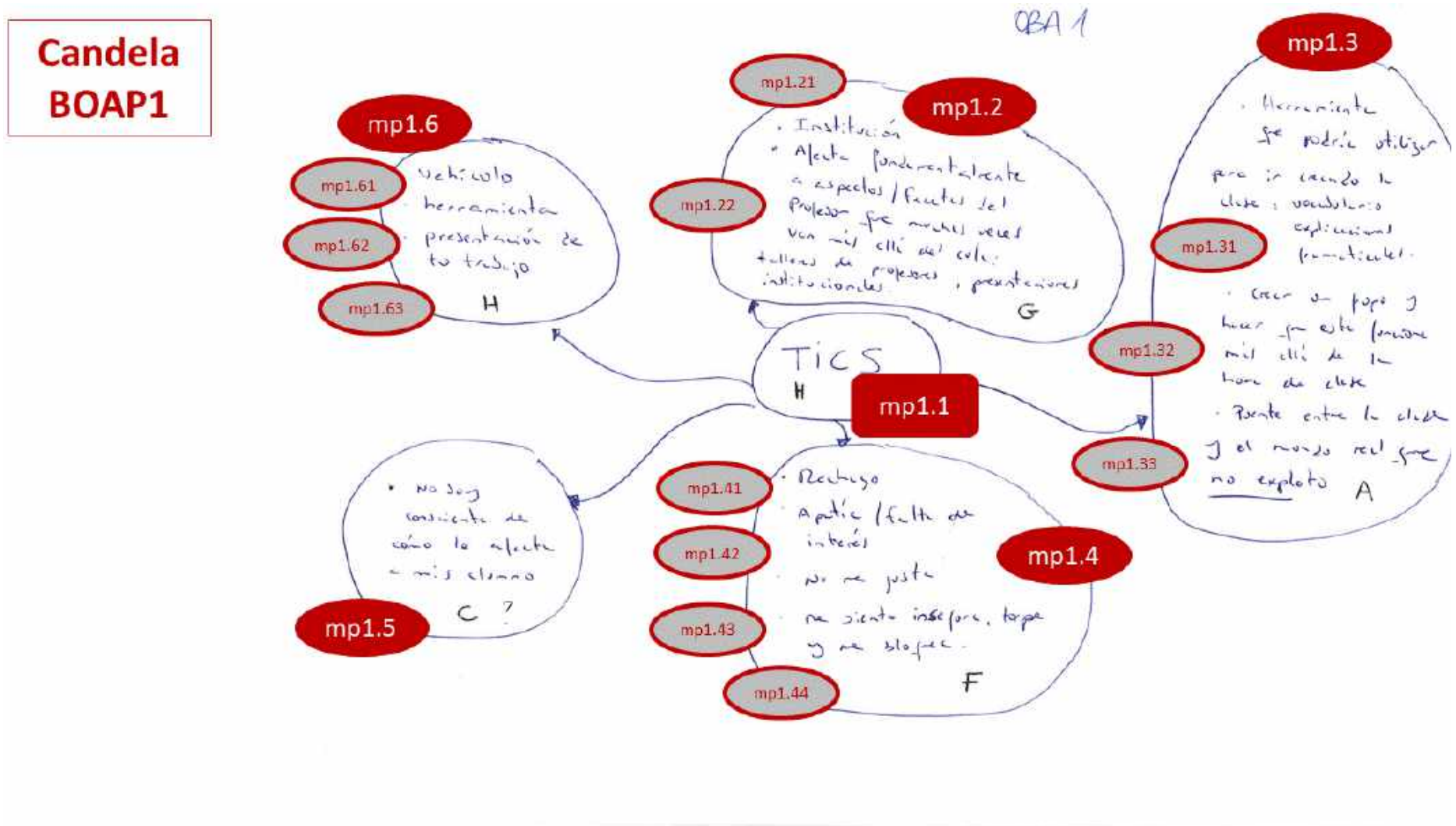
Partiendo de este elemento nuclear en el que se centra, establece cinco relaciones con otros elementos que aparecen delimitados gráficamente por una línea circular que engloba varios aspectos:

- [Agrupamiento 1 \_mp1.2]
  - *Institución \_mp1.21*
  - *Afecta fundamentalmente a aspectos/facetas del profesor que muchas veces van más allá del aula: talleres de profesores, presentaciones institucionales \_mp1.22*
- [Agrupamiento 2 \_mp1.3]
  - *Herramienta que podría utilizar para ir ¿creando? la clase: vocabulario, explicaciones gramaticales \_mp1.31*

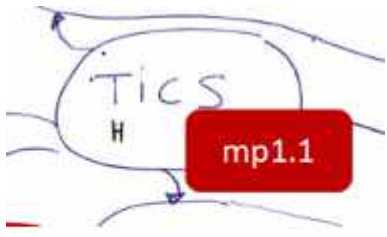

- *Crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de clase \_mp1.32*
- *Puente entre la clase y el mundo real que no explota \_mp1.33*
  
- [Agrupamiento 3 \_mp1.4]
  - *Rechazo \_mp1.41*
  - *Apatía/falta de interés \_mp1.42*
  - *No me gusta \_mp1.43*
  - *Me siento insegura, torpe y me bloqueo \_mp1.44*
  - *No soy consciente de cómo le afecta a mis alumnos \_mp1.5*
  
- [Agrupamiento 4 \_mp1.6]
  - *Vehículo \_mp1.61*
  - *Herramienta \_mp1.62*
  - *Presentación de tu trabajo \_mp1.63*

2.3.2. Representación gráfica (mapa mental BOAP 1) de Candela

Figura 38. Mapa mental (BOAP1) de Candela

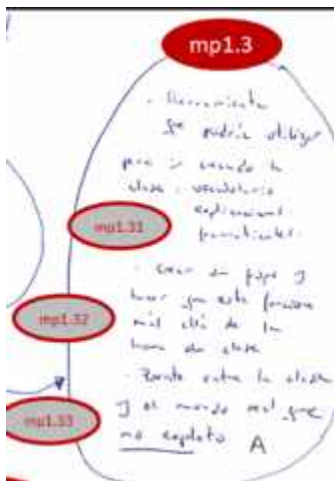


### 2.3.3. Análisis semiogenético de la representación gráfica (mapa mental BOAP1) de Candela (A2)

Segmento analizado	Análisis semiogenético del segmento
<p data-bbox="199 447 550 475">_mp1.1 (mapa mental 1/entrada 1)</p> 	<p data-bbox="774 447 1433 511">En la primera representación gráfica de su contradicción, Candela recoge en el centro de la página su área de mejora <i>TIC</i>_mp1.1.</p> <p data-bbox="774 524 1433 587">Relaciona esta área de mejora que ha seleccionado con cinco aspectos:</p> <ul data-bbox="790 602 1326 766" style="list-style-type: none"> <li>• el impacto de las <i>TIC</i>_mp1.2;</li> <li>• su utilidad _mp1.3;</li> <li>• su reacción o relación con las tecnologías _mp1.4;</li> <li>• la forma en que afecta a sus alumnos _mp1.5;</li> <li>• su visión de lo que son las <i>TIC</i>_mp1.6.</li> </ul> <p data-bbox="774 820 1433 911">&gt;&gt;<sup>148</sup> Se observa en su formulación del área de mejora —<i>TIC</i>_mp1.1— su indefinición. Se enfrenta a un aspecto muy amplio y, por ello, poco acotado y difícilmente abarcable.</p>
<p data-bbox="199 939 550 966">_mp1.2 (mapa mental 1/entrada 2)</p>  <p data-bbox="199 1294 454 1321">[Agrupamiento 1 _mp1.2]</p> <ul data-bbox="225 1339 743 1435" style="list-style-type: none"> <li>• <i>Institución</i>_mp1.21</li> <li>• <i>Afecta fundamentalmente a aspectos/facetas del profesor que muchas veces van más allá del aula:</i></li> </ul>	<p data-bbox="774 966 1433 1057">En el gráfico, Candela señala diferentes aspectos que relaciona con el tema de las <i>TIC</i> rodeándolos con un círculo. Entre los aspectos señalados está lo relativo a la</p> <ul data-bbox="895 1075 1114 1102" style="list-style-type: none"> <li>• <i>Institución</i>_mp1.21</li> </ul> <p data-bbox="774 1121 978 1148">Señala también que:</p> <ul data-bbox="895 1166 1401 1284" style="list-style-type: none"> <li>• <i>Afecta fundamentalmente a aspectos/facetas del profesor que muchas veces van más allá del aula: talleres de profesores, presentaciones institucionales</i>_mp1.22</li> </ul> <p data-bbox="774 1303 1433 1394">Al seleccionar el verbo <i>afectar</i> está indicando una relación causa-efecto sobre el profesional y establece un impacto de las nuevas tecnologías en relación con la profesionalidad.</p>

<sup>148</sup> En cada segmento analizado se recoge la información resumida con el símbolo: para una lectura más rápida se puede leer directamente esos párrafos. Para acelerar el proceso de lectura se puede ir directamente al apartado de los resultados después del análisis de cada uno de los documentos analizados.

Segmento analizado	Análisis semiogenético del segmento
<p><i>talleres de profesores, presentaciones institucionales _mp1.22</i></p>	<p>Candela establece una relación, por lo tanto, entre las tecnologías y aspectos institucionales relacionados con otras funciones del profesor como miembro de una institución, al margen del aula.</p> <p>Se infiere que Candela entiende las TIC de una forma amplia en toda su dimensión profesional y en relación con la imagen institucional, con un efecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• como profesora;</li> <li>• como formadora;</li> <li>• como profesional de la institución.</li> </ul> <p>&gt;&gt; Candela señala que las TIC están relacionadas con aspectos institucionales que van más allá del aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Institución _mp1.21.</i></li> <li>• <i>Afecta fundamentalmente a aspectos/facetas del profesor que muchas veces van más allá del aula: talleres de profesores, presentaciones institucionales _mp1.22</i></li> </ul> <p>Con ello, plantea en qué medida la ausencia de uso de las TIC no solo tiene repercusiones en el aula sino que supone un impacto fuera de esta. Se infiere que podría estar relacionada con su imagen dentro de la institución o con la imagen que proyecta la propia institución.</p> <p>Candela establece una relación, por lo tanto, entre las tecnologías y aspectos institucionales relacionados con otras funciones del profesor como miembro de una institución, al margen del aula.</p> <p>Se infiere que Candela entiende las TIC de una forma amplia en toda su dimensión profesional y en relación con la imagen institucional, con un efecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• como profesora;</li> <li>• como formadora;</li> <li>• como profesional de la institución.</li> </ul>

\_mp1.3 (mapa mental 1/entrada 3)

[Agrupamiento 2 \_mp1.3]

- Herramienta que podría utilizar para ir ¿creando? la clase: vocabulario, explicaciones gramaticales \_mp1.31
- Crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de clase \_mp1.32
- Puente entre la clase y el mundo real que no explota \_mp1.33

Otro aspecto que plantea Candela es el uso de las TIC en la clase y se centra en tres aspectos concretos donde aprecia su utilidad.

Primero relaciona las tecnologías con el trabajo con el léxico y la gramática:

- Herramienta que podría utilizar para ir ¿creando? la clase: vocabulario, explicaciones gramaticales \_mp1.31

Así mismo, es consciente del papel de las tecnologías para:

- Crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de clase \_mp1.3

El tercer aspecto que considera es que las tecnologías cumplen una función de:


- Puente entre la clase y el mundo real que no explota \_mp1.33

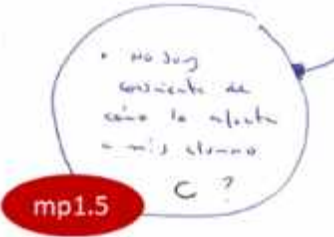
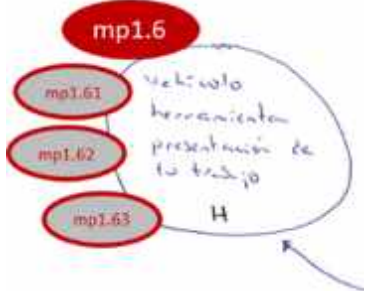
Cabe resaltar que, después de enumerar los tres aspectos de los que es consciente, deja claro subrayándolo (no explota \_mp1.33) para enfatizar el hecho de que si bien estos recursos están disponibles no los aprovecha.

>> Se entiende que Candela considera que las TIC son herramientas a las que se puede recurrir con distintas funciones y que, sin embargo, es consciente de que no les saca el provecho que podría con:

- una función relacionada con la didáctica de la metodología de ELE: como instrumento para la construcción de conocimiento tanto en torno al léxico como a la gramática, y más concretamente, para las explicaciones:
  - Herramienta que podría utilizar para ir ¿creando? la clase: vocabulario, explicaciones gramaticales \_mp1.31
- una función relacionada con la gestión del grupo y especialmente con la cohesión grupal fuera del aula, que se extiende más allá de la sesión de clase:
  - Crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de clase \_mp1.3.
- por último, una función de conexión y articulación entre el mundo académico del alumno y su mundo exterior:



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Puente entre la clase y el mundo real que <u>no explota</u></i> _mp1.33</li> </ul> <p>Con esto deja en evidencia que si bien lo sabe no lo hace (nótese el énfasis aportado por el subrayado).</p>
_mp1.4 (mapa mental 1/entrada 4)	Candela establece una relación entre las TIC y distintos sentimientos que expresa con estas palabras:
 <p>[Agrupamiento 3 _mp1.4]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Rechazo</i> _mp1.41</li> <li>• <i>Apatía/falta de interés</i> _mp1.42</li> <li>• <i>No me gusta</i> _mp1.43</li> <li>• <i>Me siento insegura, torpe y me bloqueo</i> _mp1.44</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Rechazo</i> _mp1.41</li> <li>• <i>Apatía/falta de interés</i> _mp1.42</li> <li>• <i>No me gusta</i> _mp1.43</li> <li>• <i>Me siento insegura, torpe y me bloqueo</i> _mp1.44</li> </ul> <p>Los sentimientos que le producen las tecnologías están relacionados con la emoción natural básica del asco o disgusto. Se observa una ausencia de placer y una falta de interés por las tecnologías.</p> <p>Todos ellos son sentimientos negativos: de rechazo, de apatía y de desmotivación, a los que se suma la inseguridad provocada por su percepción de ausencia de habilidad que ella misma describe como torpeza y bloqueo _mp1.44.</p> <p>&gt;&gt; Candela hace una descripción negativa tanto de sus habilidades con las TIC de torpeza y de bloqueo que le llevan a una inseguridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Me siento insegura, torpe y me bloqueo</i> _mp1.44,</li> </ul> <p>como de los sentimientos que le provocan las TIC:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Rechazo</i> _mp1.41</li> <li>• <i>Apatía y falta de interés</i> _mp1.42</li> <li>• <i>No me gusta</i> _mp1.43</li> </ul>

<p><u>_mp1.5 (mapa mental 1/entrada 5)</u></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>No soy consciente de cómo le afecta a mis alumnos</i> _mp1.5</li> </ul>	<p>Señala no tener consciencia de la manera en que esto afecta a sus alumnos:</p> <p><i>No soy consciente de cómo le afecta a mis alumnos</i> _mp1.5</p> <p>&gt;&gt; Señala no tener consciencia de la manera en que el hecho de no usar las TIC en el aula afecta a sus alumnos:</p> <p><i>No soy consciente de cómo le afecta a mis alumnos</i> _mp1.5</p> <p>Se aprecia que tiene plena consciencia de cómo la ausencia del uso de las TIC le afecta como profesional, pero no de la forma en que afecta a los alumnos.</p>
<p><u>_mp1.6 (mapa mental 1/entrada 6)</u></p>  <p>[Agrupamiento 4 _mp1.6]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Vehículo</i> _mp1.61</li> <li>• <i>Herramienta</i> _mp1.62</li> <li>• <i>Presentación de tu trabajo</i> _mp1.63</li> </ul>	<p>Candela concibe las TIC de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Vehículo</i> _mp1.61</li> <li>• <i>Herramienta</i> _mp1.62</li> <li>• <i>Presentación de tu trabajo</i> _mp1.63</li> </ul> <p>Se aprecia que Candela tiene una clara visión instrumental de las tecnologías tanto dentro del aula como fuera de ella.</p> <p>&gt;&gt; La visión que tiene Candela del uso de las TIC es claramente instrumental, puesto que las ve como un <i>vehículo</i> _mp1.61, una <i>herramienta</i> _mp1.62 al servicio del profesor, tanto en el aula como fuera, con utilidad para poder hacer una <i>presentación de tu trabajo</i> _mp1.63.</p>

## 2.4. Resultados del análisis semiogénico de la representación gráfica (mapa mental BOAP1) de Candela (A2)

Se recapitulan los resultados del análisis, a continuación, organizados en epígrafes y con sus evidencias.

El área de mejora seleccionada por Candela es las TIC \_mp1. Se observa en su formulación que se enfrenta a un aspecto muy amplio y, por ello, poco acotado y difícilmente abarcable.

Relaciona esta área de mejora que ha seleccionado con cinco aspectos: el impacto de las TIC, la forma en que afecta a sus alumnos, su visión de lo que son las TIC, su utilidad o sus funciones y su relación con las tecnologías.

### a. Aspectos relacionados con las tecnologías

Candela recoge en su mapa mental el impacto de las tecnologías en relación con su trabajo. Señala que las TIC están relacionadas con aspectos institucionales que van más allá del aula, como la formación o la imagen institucional proyectada.

- *Institución \_mp1.21*
- *Afecta fundamentalmente a aspectos/facetas del profesor que muchas veces van más allá del aula: talleres de profesores, presentaciones institucionales \_mp1.22*

Con ello, de alguna forma, está planteando en qué medida la ausencia de uso de las TIC no solo tiene repercusiones en el aula, sino que percibe su impacto fuera de esta.

Si bien señala el impacto de las TIC para el profesional de la enseñanza, afirma no ser consciente de la manera en que el hecho de no usar las TIC en el aula afecta a sus alumnos:

- *No soy consciente de cómo le afecta a mis alumnos \_mp1.5*

La visión amplia del uso de las TIC de Candela es claramente instrumental puesto que las ve como un *vehículo \_mp1.61*, una *herramienta \_mp1.62* con utilidad para poder hacer una *presentación de tu trabajo \_mp1.63*.

Respecto a sus funciones, la docente entiende las TIC como una herramienta o artefacto cultural al que se puede recurrir con distintas funciones en su dimensión profesional y en relación con la imagen institucional que se proyecta con su uso:

- como profesora;
- como formadora;
- como profesional de la institución.

### b. Funciones que desempeñan las tecnologías para Candela

Se aprecia que Candela cuenta con una clara consciencia de la relevancia del uso de las tecnologías ya que describe las diferentes funciones que podrían desempeñar:

- una función relacionada con la metodología de ELE: como instrumento para la construcción de conocimiento tanto en torno al léxico como a la gramática, y más concretamente, para las explicaciones:
  - *Herramienta que podría utilizar para ir ¿creando? la clase: vocabulario, explicaciones gramaticales \_mp1.31*
- una función relacionada con la gestión del grupo y especialmente con la cohesión grupal fuera del aula, que se extiende más allá de la sesión de clase:
  - *Crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de clase \_mp1.32*
- por último, una función de conexión y articulación entre el mundo académico del alumno y su mundo exterior, fuera del ámbito académico:
  - *Puente entre la clase y el mundo real que no explota \_mp1.33*

Sin embargo, esta amplia visión de lo que le pueden aportar las tecnologías en el aula de ELE como profesora está en clara contradicción con el hecho de no sacarles provecho alguno como ella misma señala:

*que no explota \_mp1.33*

### c. Relación emocional de Candela con las tecnologías

En cuanto a su relación emocional con las TIC, Candela hace una descripción negativa tanto de sus habilidades con estas, de torpeza y de bloqueo, que le llevan a una inseguridad:

- *me siento insegura, torpe y me bloqueo \_mp1.44,*

como de los sentimientos que le provocan:

- *rechazo* \_mp1.41
- *apatía y falta de interés* \_mp1.42
- *no me gusta* \_mp1.43

Se puede establecer una relación entre las creencias limitantes de Candela sobre su habilidad, sus sentimientos negativos con respecto a las TIC y su actuación —en el aula y fuera de ella— donde no hace uso de estas a pesar de que sea plenamente consciente de la relevancia y el impacto institucional de esta herramienta de trabajo para su imagen profesional. Es decir, que Candela identifica algunas de las funciones de las TIC para el aula y, sin embargo, no las explota (véase el subrayado en el mapa mental). A esto se suma que no es consciente del impacto que produce su ausencia de uso en los alumnos.

## 2.5. Análisis de la verbalización del mapa mental BOAP1 (A3)

Se analiza aquí la transcripción de la verbalización del mapa mental BOAP1 de Candela (A3) que se puede consultar en el anexo 12 y que se ha desglosado en los siguientes segmentos en la primera columna para la realización de su análisis en paralelo.

Segmento grabado	Análisis semiogenético
(L1) <b>Candela:</b> <i>Bueno, pues para mí, mi área de mejora sería todo lo que está relacionado con las TIC, con las nuevas tecnologías.</i>	Al inicio de la grabación Candela explica como el área de mejora es <i>todo lo que está relacionado con las TIC, con las nuevas tecnologías</i> _v1_L1-2.
(L2) <i>las nuevas tecnologías.</i>	Con el uso del adverbio <i>todo</i> _v1_L1 se pone en evidencia su consciencia de que es un área de mejora amplia.
(L3) <b>Elisa:</b> <i>Mmh mmh.</i>	>> Candela es consciente de la amplitud del área de mejora seleccionada y lo refleja con el uso del adverbio <i>todo</i> :  <i>mi área de mejora sería todo lo que está relacionado con las TIC, con las nuevas tecnologías</i> _v1_L1-2
(L4) <b>Candela:</b> <i>Porque, bueno, para mí es un vehículo, es una herramienta y también muchas veces es una</i>	Candela inicia su discurso describiendo lo que significan para ella las TIC. Por una parte, las ve como una herramienta de trabajo o un medio:
(L5) <i>presentación de tu trabajo ¿no? Y muchas veces si no haces uso de esa herramienta, pues tu trabajo a</i>	<i>para mí es un vehículo, es una herramienta</i> _v1_L4
(L6) <i>veces queda como deslucido o parece incluso como que no existiera, porque no lo puedes representar</i>	y, por otra, lo ve como un instrumento para presentar el trabajo realizado y una forma de ponerlo en evidencia o en valor:
(L7) <i>¿no?</i>	<i>y también muchas veces es una presentación de tu trabajo ¿no? y muchas veces si no haces uso de esa herramienta, pues tu trabajo a veces queda como deslucido o parece incluso como que</i>

Segmento grabado	Análisis semiogenético
	<p data-bbox="810 323 1398 349"><i>no existiera, porque no lo puedes representar ¿no? _v1_L4-7</i></p> <p data-bbox="715 367 1442 451">Analiza las consecuencias de no recurrir a las tecnologías o la forma en que afecta al trabajo realizado que, al no ser presentado, no se visibiliza y pasa inadvertido:</p> <p data-bbox="810 469 1430 524"><i>[...] queda como deslucido o parece incluso como que no existiera, porque no lo puedes representar ¿no? _v1_L4-7</i></p> <p data-bbox="715 578 1442 695">&gt;&gt; Con el análisis que realiza Candela del impacto de la ausencia de uso de las TIC se infiere que es muy consciente de la oportunidad que pierde al no recurrir a estas herramientas tecnológicas para presentar y dar visibilidad a su trabajo:</p> <p data-bbox="810 713 1430 768"><i>[...] a veces queda como deslucido o parece incluso como que no existiera, porque no lo puedes representar ¿no? _v1_L5-7</i></p> <p data-bbox="715 786 1442 840">y que, por ende, afecta al desempeño del trabajo y a la imagen institucional.</p>
<p data-bbox="197 859 657 942">(L8) <i>Entonces bueno, eh, además yo creo que está también vinculado a... está vinculado con aspectos de</i></p> <p data-bbox="197 950 657 1033">(L9) <i>la clase, pero también con aspectos que van más allá ¿no? que abarca un poco lo que es la institución</i></p> <p data-bbox="197 1041 657 1124">(L10) <i>¿no? y... por ejemplo cuando tienes que hacer... pues un taller de formación de profesores o tienes que</i></p> <p data-bbox="197 1132 657 1215">(L11) <i>hacer una presentación, en este caso, yo tengo que hacer presentaciones del AVE, cosas así, entonces</i></p> <p data-bbox="197 1223 657 1306">(L12) <i>ahí es fundamental ¿no?... que sepas manejarte bien con todas esas herramientas y a mí, pues, me...</i></p> <p data-bbox="197 1314 657 1350">(L13) <i>es un aspecto que me-que me cuesta mucho.</i></p>	<p data-bbox="715 859 1442 931">Candela ahonda en la vinculación que establece de las TIC con aspectos que van más allá del aula de ELE en relación con la institución:</p> <p data-bbox="810 950 1430 1059"><i>[...] además yo creo que está también vinculado a... está vinculado con aspectos de la clase, pero también con aspectos que van más allá ¿no? que abarca un poco lo que es la institución ¿no? [...] _v1_L8-10.</i></p> <p data-bbox="715 1077 1442 1132">Así mismo, proporciona ejemplos concretos de estos aspectos institucionales a los que se refiere:</p> <p data-bbox="810 1150 1430 1314"><i>[...] por ejemplo cuando tienes que hacer... pues un taller de formación de profesores o tienes que hacer una presentación, en este caso, yo tengo que hacer presentaciones del AVE, cosas así, entonces ahí es fundamental ¿no?... que sepas manejarte bien con todas esas herramientas y a mí, pues, me... es un aspecto que me-que me cuesta mucho _v1_L10-13</i></p> <p data-bbox="715 1332 1442 1423">Para ella, el manejo de las TIC resulta <i>fundamental</i> _v1_L12, y de esta percepción es de donde emerge la contradicción por las dificultades que encuentra para trabajar con estas herramientas:</p> <p data-bbox="810 1441 1327 1459"><i>es un aspecto que me-que me cuesta mucho _v1_L13</i></p> <p data-bbox="715 1514 1442 1568">&gt;&gt; Candela señala todos aquellos aspectos de su trabajo que se podrían beneficiar del uso de las tecnologías:</p> <p data-bbox="810 1587 1129 1614"><i>[...] aspectos de la clase _v1_L8-9</i></p>

Segmento grabado	Análisis semiogenético
	<p>[...] <i>un taller de formación de profesores_v1_L10</i></p> <p>[...] <i>tengo que hacer presentaciones del AVE_v1_L11</i></p> <p>Se observa como establece relaciones entre el uso de las TIC y el impacto que tiene en la institución y en la imagen institucional que se proyecta. Sin embargo, la contradicción a la que se enfrenta es que, aun siendo fundamental para el desempeño de su trabajo, se encuentra con grandes dificultades —señaladas con el adverbio <i>mucho</i>— para el desarrollo de su competencia digital:</p> <p><i>es un aspecto que me-que me cuesta mucho _v1_L13</i></p>
<p>(L14) <i>Eh... y no solo, buen- como he dicho , son... y si nos centramos en lo que es la clase pues también creo</i></p> <p>(L15) <i>que es una herramienta que se podría utilizar ¿no? y que podríamos como rentabilizaaar</i></p> <p>(L16) <i>Elisa: Mmh mmh.</i></p> <p>(L17) <i>...mucho más de lo que pasa en las clases ¿no? Como... que yo no lo hago... porque-porque como... como</i></p> <p>(L18) <i>que no me atrevo ¿no? a hacer esas cosas ¿no? Como por ejemplo...</i></p>	<p>Candela reflexiona, así mismo, sobre el uso y el potencial de las tecnologías en el aula:</p> <p>[...] <i>y si nos centramos en lo que es la clase pues también creo que es una herramienta que se podría utilizar ¿no? y que podríamos como rentabilizaaar [...] mucho más de lo que pasa en las clases ¿no? _v1_L14-17</i></p> <p>Con el uso del adverbio <i>también _v1_L14</i> deja en evidencia la relevancia de las TIC, no solo como herramienta institucional, como ya ha señalado anteriormente, sino que reconoce que, además, puede resultar de utilidad en el aula.</p> <p>Por otra parte, hace referencia a su creencia de lo poco que se usa en las clases, de forma general, con la forma impersonal —<i>se podría utilizar _v1_L15</i>— y con la primera persona del plural del condicional —<i>podríamos rentabilizaaar _v1_L15</i>—:</p> <p>[...] <i>también creo que es una herramienta que se podría utilizar ¿no? y que podríamos como rentabilizaaar [...] mucho más de lo que pasa en las clases ¿no? _v1_L15-17</i></p> <p>Sin embargo, con el uso del verbo <i>poder</i> en condicional —<i>que podríamos como rentabilizaaar _v1_L15</i>— deja vislumbrar la posibilidad de hacerlo, puesto que pasa de la forma impersonal —<i>se podría</i>— a la primera del plural, en la que se incluye —<i>que podríamos</i>—.</p> <p>Después de presentar la información de forma general y en plural, finaliza por indicar que ella misma no las usa:</p> <p><i>Como... que yo no lo hago... _v1_L17</i></p> <p>Justifica la ausencia del uso de las TIC desde el punto de vista emocional, explicitando su temor a usarlas:</p> <p><i>porque-porque como... como que no me atrevo ¿no? a hacer esas cosas ¿no? _v1_L17-18</i></p>

Segmento grabado	Análisis semiogenético
	<p>Por otra parte, la expresión que usa para referirse al uso de las TIC —<i>hacer esas cosas _v1_L18</i>— deja entrever ese distanciamiento hacia las tecnologías y lo ajenas que le resultan.</p> <p>&gt;&gt; Candela, en cierto modo, valora el potencial de las TIC, de forma general:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>[...] también creo que es una herramienta que se podría utilizar ¿no? y que podríamos como rentabilizaaar [...] mucho más de lo que pasa en las clases ¿no? _v1_L15-17</i></p> <p>pero eso se contrapone a su temor a usarlas y deja en evidencia su distanciamiento respecto al objeto:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Como... que yo no lo hago... porque-porque como... como que no me atrevo ¿no? a hacer esas cosas ¿no? _v1_L18</i></p>
<p>(L19) <i>Digamos, una cosa que en la que yo creo mucho que es ir construyendo la clase entre el alumno y-y-y el</i></p> <p>(L20) <i>profesor ¿no?</i></p> <p>(L21) <i>Elisa: Mmh mmh.</i></p> <p>(L22) <i>Candela: ... del vocabulario nuevo que apareeece... incluso explicaciones gramaticales y que podríamos</i></p> <p>(L23) <i>ir recogiendo si yo fuera más HÁBIL con estas herramientas ¿no? Y luego también una cosa en la que</i></p> <p>(L24) <i>yo creo mucho que es crear un grupo fuera del aula. Para mí es un puente, es un puente entre el aula y</i></p> <p>(L25) <i>el mundo real ¿no? y... y... podría hacer que... que... una cosa...uno de mis objetivos que es formar</i></p> <p>(L26) <i>un grupo, pues con este tipo de herramientas y con... de forma bien pens... o sea con una buena</i></p> <p>(L27) <i>utilización, pues podría conseguir ese objetivo que yo tengo siempre que doy mis clases... pues que ni</i></p> <p>(L28) <i>me lo planteo ¿vale?</i></p>	<p>En este segmento, Candela considera las distintas posibilidades objetivas de actuación que le ofrecen las TIC para el aula, proporciona ejemplos concretos de actuación y establece una relación entre los principios orientadores que regulan y orientan su acción y el uso de las TIC. Sigue incidiendo en la percepción de su limitación.</p> <p>Por una parte, aparece nuevamente la <i>predisposición agentiva</i>, ya que considera la posibilidad de trabajar con:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>el vocabulario nuevo que apareeece... incluso explicaciones gramaticales y que podríamos ir recogiendo _v1_ L22-23</i></p> <p>El uso del verbo <i>poder</i> en primera persona del plural del condicional — <i>podríamos ir recogiendo _v1_L23</i>— indica que Candela entrevé la posibilidad de realizar un trabajo concreto con sus alumnos de coconstrucción de conocimiento, donde los alumnos y ella compartan esa responsabilidad.</p> <p>Otra de las ideas que considera es la de <i>crear un grupo fuera del aula _v1_L24</i>, lo que supone para ella <i>un puente, es un puente entre el aula y el mundo real ¿no? _v1_L24-25</i>.</p> <p>Al hilo de las ideas que apunta para el uso de las TIC en su aula, va enunciando tres principios que orientan su acción docente y establece una relación de estos con las TIC:</p> <p>Explicita lo que hemos denominado los <i>principios orientadores</i><sup>149</sup> de su</p>

<sup>149</sup> Con el concepto *principios orientadores* nos referimos a principios que, de forma implícita, orientan la acción del docente y que, en este caso, se pueden inferir del discurso de Candela.



Segmento grabado	Análisis semiogenético
	<p>acción docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Principio de construcción social de conocimiento en una comunidad de aprendizaje que incluye a los alumnos y al profesor:           <p style="text-align: center;"><i>[...] una cosa que en la que yo creo mucho que es ir construyendo la clase entre el alumno y-y el profesor ¿no? _v1_L19-20</i></p> </li> <li>Principio de cohesión de la comunidad de aprendizaje, más allá del aula:           <p style="text-align: center;"><i>Y luego también una cosa en la que yo creo mucho que es crear un grupo fuera del aula _v1_L23-24</i></p> </li> <li>Principio de relación y conexión de lo que sucede en el aula y fuera de esta (la realidad):           <p style="text-align: center;"><i>Para mí es un puente, es un puente entre el aula y el mundo real ¿no? y... y... podría hacer que... que... una cosa... uno de mis objetivos que es formar un grupo _v1_L24-26</i></p> </li> </ul> <p>Señala Candela como recurriendo a las TIC cabría la posibilidad de alcanzar sus objetivos en relación con los principios que defiende:</p> <p style="text-align: center;"><i>pues con este tipo de herramientas y con... de forma bien pens... o sea con una buena utilización, pues podría conseguir ese objetivo que yo tengo siempre que doy mis clases... _v1_L26-27</i></p> <p>Después de plantear estas tres propuestas para el aula y fuera de ella, recurre nuevamente al uso del condicional, en dos ocasiones más, dando forma a la idea del uso de las tecnologías en el aula:</p> <p style="text-align: center;"><i>podríamos ir recogiendo _v1_L23</i></p> <p style="text-align: center;"><i>podría conseguir ese objetivo que yo tengo siempre que doy mis clases _v1_L27</i></p> <p>Sin embargo, al final del segmento, nuevamente aparecen los aspectos afectivos limitantes. Sus actuaciones se ven limitadas por su creencia en la falta de habilidad para el uso de las TIC y recalca con intensidad la palabra <i>HÁBIL</i>, con recursos paraverbales:</p> <p style="text-align: center;"><i>si yo fuera más HÁBIL con estas herramientas ¿no? _v1_L23</i></p> <p>Por otra parte, el hecho de no entrar ni siquiera a considerarlo a pesar del interés que se advierte:</p> <p style="text-align: center;"><i>[...] pues que ni me lo planteo ¿vale? _v1_L28</i></p> <p>&gt;&gt; En el discurso de Candela se entremezclan, por un lado, los beneficios del uso de las TIC y las posibilidades que entrevé en relación con el</p>

Segmento grabado	Análisis semiogenético
	<p data-bbox="702 318 1439 382">cumplimiento de sus principios orientadores y, por otro, las limitaciones emocionales que le dificultan la aplicación de las TIC para sus propósitos.</p> <p data-bbox="702 391 1439 482">En los aspectos afectivos que recalca se diferencian, por una parte, su percepción sobre sus limitaciones e inseguridades en cuanto a su competencia digital:</p> <p data-bbox="702 491 1439 518"><i>es un aspecto que me-cuesta mucho _v1_L13</i></p> <p data-bbox="702 527 1439 555"><i>si yo fuera más HÁBIL con estas herramientas ¿no? _v1_L23</i></p> <p data-bbox="702 573 1439 637">Y por otra, el miedo o temor a embarcarse en el uso de las TIC que mira con distanciamiento, como algo alejado de su realidad:</p> <p data-bbox="702 646 1439 709"><i>porque-porque como... como que no me atrevo ¿no? a hacer esas cosas ¿no? _v1_L17-18</i></p> <p data-bbox="702 718 1439 746"><i>pues que ni me lo planteo ¿vale? _v1_L27-28</i></p> <p data-bbox="702 764 1439 937">Resulta relevante en este estudio analizar la forma en que emergen en el discurso de Candela las relaciones entre los principios orientadores de su enseñanza y las tecnologías. Por otra parte, se detecta y se ponen en evidencia las tensiones emocionales —inseguridades y temores— que afloran en oposición a los beneficios que le reportaría el uso de estas herramientas.</p> <p data-bbox="702 946 1439 1037">Se crea, por lo tanto, una contradicción entre los beneficios que obtendría con el uso de las TIC para los principios que se enuncian a continuación, y su inseguridad (por ausencia de competencia digital) y su temor:</p> <ul data-bbox="702 1046 1439 1110" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="702 1046 1439 1110">• Principio de construcción social de conocimiento en una comunidad de aprendizaje que incluye a los alumnos y al profesor:</li> </ul> <p data-bbox="702 1119 1439 1183"><i>[...] una cosa que en la que yo creo mucho que es ir construyendo la clase entre el alumno y-y-y el profesor ¿no? _v1_L19-20</i></p> <ul data-bbox="702 1192 1439 1255" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="702 1192 1439 1255">• Principio de cohesión de la comunidad de aprendizaje, más allá del aula:</li> </ul> <p data-bbox="702 1264 1439 1328"><i>Y luego también una cosa en la que yo creo mucho que es crear un grupo fuera del aula _v1_L23-24</i></p> <ul data-bbox="702 1337 1439 1401" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="702 1337 1439 1401">• Principio de relación y conexión de lo que sucede en el aula y fuera de esta (la realidad):</li> </ul> <p data-bbox="702 1410 1439 1501"><i>Para mí es un puente, es un puente entre el aula y el mundo real ¿no? y... y... podría hacer que... que... una cosa... uno de mis objetivos que es formar un grupo _v1_L24-26</i></p> <p data-bbox="702 1510 1439 1599">En cuanto a su inseguridad, cabe resaltar que es un aspecto que «ni se plantea» a pesar de los beneficios que le reportaría, para el cumplimiento de sus propósitos, y que tiene su explicación en el hecho de que le parece</p>

Segmento grabado	Análisis semiogenético
	<p>totalmente alejado e inalcanzable desde el nivel real de desarrollo en el que se encuentra.</p> <p>Sin embargo, en su discurso se aprecia cómo va elaborando nuevas ideas, y le asigna un sentido al uso de las tecnologías en el aula estableciendo conexiones con sus principios orientadores. Así mismo, emergen los beneficios que les reportaría, tanto a ella como a sus alumnos, su uso, dentro del aula además de fuera.</p> <p>Al establecer esta relación entre sus principios orientadores como docente, sus intereses personales y profesionales y el uso de las tecnologías es cuando las TIC empiezan a ser significativas para ella. Candela empieza a entrever posibilidades de las tecnologías como medio o como instrumento para la aplicación de sus principios.</p> <p>El hecho de que después de enunciar cada uno de los principios o beneficios que le aportaría el uso de las TIC, con el uso del condicional del verbo <i>poder</i> para expresar la posibilidad, se entrelace con sus sentimientos y emociones pone en evidencia la tensión y contradicción que se genera entre esos dos polos: las posibilidades con los beneficios que le reportaría y las condiciones y restricciones con las que se encuentra.</p>
<p>(L29) <i>Candela: Entonces, eh... ¿Qué actuación tengo yo como profesor...? Pues yo reconozco que tengo un</i></p> <p>(L30) <i>RE-CHA-ZO, es una cuestión, no sé, es... es no sé sí... o sea yo creo que viene, que es una falta de</i></p> <p>(L31) <i>interés, es una cosa que no me gusta, entonces como no me gusta pues, pues no tengo interés y</i></p> <p>(L32) <i>entonces, eh... eh, lo rechazo ¿no?, y... entonces, este rechazo luego hace que... que me sienta</i></p> <p>(L33) <i>insegura, me siento toorpe (se ríe) y bueno, pues así me siento... con este tema...</i></p> <p>(L34) <i>Elisa: Mmh mmh.</i></p>	<p>En este segmento, Candela reflexiona sobre su actuación como profesora e identifica todos los sentimientos negativos con los que se encuentra y que justifican, a su juicio, la ausencia de uso de las tecnologías en sus clases y la percepción limitante de su competencia digital.</p> <p>Se formula la siguiente pregunta, a modo de habla privada:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Entonces, eh... ¿Qué actuación tengo yo como profesor...? _v1_L-29</i></p> <p>Por una parte, identifica y reconoce el rechazo:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Pues yo reconozco que tengo un RE-CHA-ZO _v1_L29-30</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>[...] lo rechazo _v1_L32</i></p> <p>El uso del verbo <i>reconocer</i> da cuenta del grado de consciencia de su aversión y rechazo hacia las tecnologías, que enfatiza doblemente con el silabeo y con la intensidad.</p> <p>Por otra parte, identifica su falta de interés y la ausencia de placer o de satisfacción al trabajar con las TIC y no encuentra suficientes motivos para la acción (motivación):</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>o sea yo creo que viene, que es una falta de interés, es una cosa que no me gusta, entonces como no me gusta pues, pues no tengo interés _v1_L30-31</i></p>

Segmento grabado	Análisis semiogenético
	<p>Y, por último, con respecto a su competencia digital, describe sus sentimientos de inseguridad y de torpeza, entre risas y con alargamientos de las sílabas acentuadas. Este es uno de los pocos momentos de su verbalización en el que se aprecian risas de tensión por su parte al verbalizar y reconocer sus propias emociones con Elisa, su pareja crítica.</p> <p><i>luego hace que... que me sienta insegura, me siento torpe (se ríe) _v1_L32-33</i></p> <p>Finaliza la intervención reconociendo esa limitación:</p> <p><i>[...] y bueno, pues así me siento... con este tema _v1_L33</i></p> <p>&gt;&gt; Este segmento se centra en el aspecto emocional e identifica todos los sentimientos negativos a los que se confronta, así como la percepción limitante que tiene de su competencia digital.</p> <p>Reconoce su rechazo en dos ocasiones enfatizado con la intensidad y con el silabeo:</p> <p><i>Pues yo reconozco que tengo un RE-CHA-ZO _v1_L29-30 [...] lo rechazo _v1_L32</i></p> <p>Por otra parte, identifica su falta de interés —en dos ocasiones también— y la ausencia de placer o de satisfacción —usa también dos veces <i>no me gusta</i>— al trabajar con las TIC:</p> <p><i>o sea yo creo que viene, que es una falta de interés, es una cosa que no me gusta, entonces como no me gusta pues, pues no tengo interés _v1_L30-31</i></p> <p>En cuanto a su competencia digital, se siente insegura y torpe —hecho que remarca con un alargamiento y una risa nerviosa—:</p> <p><i>luego hace que... que me sienta insegura, me siento torpe (se ríe) _v1_L32-33</i></p>
(L35) <b>Candela:</b> <i>Y, bueno pues, pues realmente</i>	En este segmento, Candela proporciona un análisis sobre el impacto que
<i>NO SÉ... me parecería interesante si los alumnos tienen algún</i>	ejerce en los alumnos la ausencia del uso de tecnologías, de forma general, para después reflexionar sobre la visión de sus propios alumnos.
(L36) <i>tipo de... de opinión sobre... Yo creo que ello no... o sea que el hecho de que yo no... no utilice esa</i>	Inicia su reflexión general mostrando sus dudas sobre la opinión de los alumnos sobre el uso de las TIC en el aula:
(L37) <i>herramienta tanto en clase... porque tampoco es... lo importante es una buena clase, esto es una</i>	<i>[...] pues realmente NO SÉ... _v1_L35</i> con un <i>NO SÉ</i> enfatizando la intensidad.
(L38) <i>herramienta más, yo creo que en ellos no tiene un efecto... bueno esta profesora no ha utilizado-no</i>	A este respecto, sin embargo, muestra su interés por recoger la opinión de los alumnos sobre el uso de las TIC en el aula:

Segmento grabado	Análisis semiogenético
(L39) <i>utiliza nuevas tecnologías en clase es una patata, no, no creo que piensen eso, pero yo creo que mis</i>	<i>me parecería interesante si los alumnos tienen algún tipo de opinión sobre... _v1_L35-36</i>
(L40) <i>clases las podría rentabilizar mucho más y podrían ser mucho mejores si incorporara esto de forma</i>	Y deja la frase en suspensión como si hablara para ella misma (habla privada).
(L41) <i>natural... como algo más, o sea no tampoco haciendo cosas... no dejando de hacer otras cosas en las</i>	A continuación, tras esa apreciación general pasa a considerar su caso concreto, en su aula y sus alumnos:
(L42) <i>que creo. Pues eso (se ríe). Eso es.</i>	<i>Yo creo que ello no... o sea que el hecho de que yo no... no utilice esa herramienta tanto en clase... porque tampoco es... lo importante es una buena clase, esto es una herramienta más, yo creo que en ellos no tiene un efecto... bueno esta profesora no ha utilizado-no utiliza nuevas tecnologías en clase es una patata, no, no creo que piensen eso [...] _v1_L36-39</i>
(L43) <i>Elisa: Muy bien.</i>	Si bien muestra inicialmente dudas de forma general, cuando se refiere a su caso concreto considera que el hecho de no usar las tecnologías no repercute en la valoración de sus clases por parte de sus alumnos.
	Sin embargo, acaba concluyendo que sus clases se podrían beneficiar, ser mejores y más rentables, si hiciera un uso <i>natural</i> de las TIC, sin por ello renunciar a otros aspectos en los que cree:
	<i>[...] pero yo creo que mis clases las podría rentabilizar mucho más y podrían ser mucho mejores si incorporara esto de forma natural... como algo más, o sea no tampoco haciendo cosas... no dejando de hacer otras cosas en las que creo. Pues eso (se ríe). Eso es _v1_L39-42</i>
	Se aprecian ciertas contradicciones entre los beneficios que describe del uso de las tecnologías para ella a nivel institucional, para los alumnos en el aula en relación con sus principios orientadores, en los términos de rentabilidad y mejora de sus clases que plantea al final y las dudas que manifiesta sobre el impacto que tiene en los alumnos en general y en los suyos en particular.
	Nuevamente con el uso del verbo <i>poder</i> en condicional, aparece una nueva <i>predisposición agentiva</i> . Candela parece valorar las posibilidades para alcanzar sus metas y recurre al adverbio mucho en dos ocasiones — <i>rentabilizar mucho más</i> y <i>podrían ser mucho mejores</i> —. En ese momento, Candela, a través de su discurso con ella misma y con su compañera crítica, va elaborando una imagen ideal del espacio que podrían ocupar las TIC en su clase y de los beneficios que finalmente podría obtener sin renunciar a <i>otras cosas</i> _v1_L40 en las que cree y que desea mantener.
	Al final de la intervención, nuevamente se ríe, reflejo de la tensión dialéctica entre lo que cree que podría hacer y lo que hace realmente.

## Segmento grabado

## Análisis semiogenético

>> Candela proporciona un análisis sobre el impacto que ocasiona en los alumnos la ausencia del uso de tecnologías, de forma general, para después reflexionar sobre la visión de sus alumnos en su caso concreto.

Inicia una reflexión general mostrando su desconocimiento de la opinión de los alumnos sobre el uso de las TIC en el aula:

[...] *pues realmente NO SÉ...* \_v1\_L35

pero, a continuación, remarca que en su caso concreto, con sus alumnos, considera que no tiene impacto:

*Yo creo que ello no... o sea que el hecho de que yo no... no utilice esa herramienta tanto en clase... porque tampoco es... lo importante es una buena clase, esto es una herramienta más, yo creo que en ellos no tiene un efecto... bueno esta profesora no ha utilizado-no utiliza nuevas tecnologías en clase es una patata, no, no creo que piensen eso [...]* \_v1\_L36-39

Sin embargo, acaba concluyendo que sus clases se podrían beneficiar, ser mejores y más rentables, si hiciera un uso *natural* de las TIC, sin por ello renunciar a otros aspectos considerados como importantes:

[...] *pero yo creo que mis clases las podría rentabilizar mucho más y podrían ser mucho mejores si incorporara esto de forma natural... como algo más, o sea no tampoco haciendo cosas... no dejando de hacer otras cosas en las que creo. Pues eso (se ríe). Eso es* \_v1\_L39-42

Se aprecia la forma en que en esos momentos va elaborando una imagen de su clase con tecnologías donde se imagina, reflejada con el uso del condicional, la posibilidad de integrar las TIC manteniendo, reforzando o apoyando sus principios orientadores. Se aprecia nuevamente una predisposición agentiva.

En todas las ocasiones en que verbaliza sus emociones, en las que habla de cómo se siente, recurre a aspectos paraverbales y no verbales que modifican su discurso: varía la intensidad, el volumen, acentúa las palabras, se aprecia un alargamiento de algunas sílabas, remarca el silabeo, titubea más en su expresión o se perciben risas con cierto grado de tensión.

## 2.6. Resultados del análisis semiogenético de la verbalización del mapa mental BOAP1 de Candela (A3)

### a. Definición del área de mejora

Al inicio de la verbalización de su mapa mental, Candela señala que su área de mejora es muy amplia.

*Bueno, pues para mí, mi área de mejora sería todo lo que está relacionado con las TIC, con las nuevas tecnologías*  
\_v1\_L1-2

### b. Aspectos que se podrían beneficiar del uso de las tecnologías

Del análisis que realiza Candela del impacto que tiene en la clase el hecho de no usar las TIC se infiere que es muy consciente de la oportunidad que pierde al no recurrir a estas herramientas tecnológicas para presentar y dar visibilidad a su trabajo:

*[...] a veces queda como deslucido o parece incluso como que no existiera, porque no lo puedes representar ¿no?*  
\_v1\_L5-7

y que, por ende, afecta al desempeño del trabajo y a la imagen institucional.

Por otra parte, Candela señala todos aquellos aspectos de su trabajo que se podrían beneficiar del uso de las tecnologías:

*[...] aspectos de la clase, pero también aspectos que van más allá ¿no? que abarca un poco lo que es la institución ¿no?* \_v1\_L8-10

*[...] un taller de formación de profesores* \_v1\_L10

*[...] tengo que hacer presentaciones del AVE* \_v1\_L11

### c. Aspectos emocionales que dificultan el desarrollo de la competencia digital

Se observa cómo establece relaciones significativas entre el uso de las TIC y el impacto que tiene en la institución y en la imagen institucional que se proyecta. Sin embargo, en ello reside la contradicción con la que se encuentra: aun siendo para ella fundamental el uso de las TIC para el desempeño de su trabajo, se enfrenta a dificultades para el desarrollo de su competencia digital:

*es un aspecto que me-que me cuesta mucho* \_v1\_L13

Candela, en cierto modo, valora el potencial de las TIC, de forma general ([...] *se podría utilizar* [...] *y que podríamos como rentabilizaaar* \_v1\_L15), pero eso se contrapone a su temor a usarlas y deja en evidencia su distanciamiento respecto al objeto.

*Como... que yo no lo hago... porque-porque como... como que no me atrevo ¿no? a hacer esas cosas ¿no?*  
\_v1\_L18

En el discurso de Candela se entremezclan, por un lado, las ideas sobre los beneficios del uso de las TIC y las posibilidades que entrevé en relación con el cumplimiento de sus principios orientadores y, por otro, las limitaciones mentales que le dificultan la aplicación de las TIC para sus propósitos.

En los aspectos afectivos que recalca, se diferencian, por una parte, su percepción sobre sus limitaciones e inseguridades en cuanto a su competencia digital:

*es un aspecto que me-que me cuesta mucho* \_v1\_L13

*si yo fuera más HÁBIL con estas herramientas ¿no?* \_v1\_L23

Y por otra, el miedo o temor a embarcarse en el uso de las TIC que mira con cierto distanciamiento, como algo alejado de su realidad:

*porque-porque como... como que no me atrevo ¿no? a hacer esas cosas ¿no?* \_v1\_L17-18

*pues que ni me lo planteo ¿vale?* \_v1\_L28

#### d. Relaciones significativas entre los principios orientadores y las tecnologías

Resulta relevante para este estudio detenerse sobre la forma en que emergen en el discurso de Candela las relaciones significativas que establece entre los principios orientadores de su enseñanza y las tecnologías.

Por otra parte, se detectan y se ponen en evidencia las tensiones emocionales —inseguridades y temores— que afloran en contraposición a los beneficios que le reportaría el uso de estas herramientas.

Se crea, por lo tanto, una contradicción, tensión o disonancia entre los beneficios que obtendría con el uso de las TIC para sus principios orientadores y su temor e inseguridad —por su percepción de la ausencia de competencia digital—.

Los principios orientadores con los que relaciona las TIC son:

- Principio de construcción de conocimiento conjunto en una comunidad de aprendizaje que incluye a los alumnos y al profesor:



[...] *una cosa que en la que yo creo mucho que es ir construyendo la clase entre el alumno y-y el profesor ¿no?*  
\_v1\_L19-20

- Principio de cohesión del grupo, de esa comunidad de aprendizaje, más allá del aula:

*Y luego también una cosa en la que yo creo mucho que es crear un grupo fuera del aula* \_v1\_L23-24

- Principio de relación y conexión de lo que sucede en el aula y fuera de esta (la realidad):

*Para mí es un puente, es un puente entre el aula y el mundo real ¿no? y... y... podría hacer que... que... una cosa... uno de mis objetivos que es que formar un grupo* \_v1\_L24-26

Cabe resaltar que es un aspecto que «ni se plantea» a pesar de los beneficios que le reportaría para el cumplimiento de sus propósitos, y que tiene su explicación en el hecho de que le parece totalmente alejado e inalcanzable desde su nivel actual de competencia digital o nivel de desarrollo real (Vygotski, 2003).

Sin embargo, en su discurso se ve cómo va construyendo nuevas ideas, y le va confiriendo un sentido al uso de las tecnologías en el aula al establecer relaciones que para ella son significativas con sus principios orientadores. Se ve la emergencia de los beneficios que les reportarían, tanto a ella como a sus alumnos, su uso, dentro del aula y fuera.

Al establecer esta relación entre sus principios orientadores como docente, sus intereses personales y profesionales y el uso de las tecnologías, es cuando las TIC empiezan a resultarle significativas. Candela entrevé posibilidades de recurrir a las tecnologías como medio o como instrumento para la aplicación de sus principios con el fin de alcanzar sus objetivos docentes o metas.

El hecho de que después de enunciar cada uno de los principios o beneficios que le aportaría el uso de las TIC —con el uso del condicional del verbo *poder* para expresar la posibilidad—, se entrelace con sus sentimientos y emociones pone en evidencia la tensión y contradicción que se genera entre esos dos polos: las posibilidades con los beneficios que le reportaría y las condiciones y restricciones con las que se encuentra. Se puede interpretar como una predisposición agentiva.

Candela tiene plena consciencia de su falta de interés y del impacto del componente emocional en la ausencia de desarrollo de su componente digital, e identifica todos los sentimientos negativos a los que se enfrenta, así como su percepción limitante.

Reconoce su rechazo —en dos ocasiones— y una de ellas enfatizada:

*Pues yo reconozco que tengo un RE-CHA-ZO* \_v1\_L29-30

[...] *lo rechazo* \_v1\_L32

Por otra parte, identifica su falta de interés —en dos ocasiones también— y la ausencia de placer o de satisfacción —usa también dos veces «no me gusta»— al trabajar con las TIC:

*o sea yo creo que viene, que es una falta de interés, es una cosa que no me gusta, entonces como no me gusta pues, pues no tengo interés* \_v1\_L30-31

En cuanto a su competencia digital, se siente «insegura» y «torpe», lo que remarca con un alargamiento vocálico de la sílaba acentuada y una risa nerviosa.

*luego hace que... que me sienta insegura, me siento torpe* (se ríe) \_v1\_L32-33

En todas las ocasiones en que verbaliza sus emociones, en las que habla de cómo se siente, recurre a aspectos paraverbales y no verbales que modifican su discurso: varía la intensidad, el volumen, acentúa las palabras, se aprecia un alargamiento de las sílabas tónicas, remarca el silabeo, titubea más en su expresión o se perciben risas con cierto grado de tensión.

Por otra parte, Candela proporciona un análisis general y abstracto sobre el impacto que tiene en los alumnos la ausencia del uso de tecnologías, señalando sus dudas:

[...] *pues realmente NO SÉ...* \_v1\_L34

para después negar ese impacto al reflexionar más concretamente sobre la visión que podrían tener sus alumnos, desde su experiencia profesional personal, en su situación.

*Yo creo que ello no... o sea que el hecho de que yo no... no utilice esa herramienta tanto en clase... porque tampoco es... lo importante es una buena clase, esto es una herramienta más, yo creo que en ellos no tiene un efecto... bueno esta profesora no ha utilizado-no utiliza nuevas tecnologías en clase es una patata, no, no creo que piensen eso [...]* \_v1\_L35-38

Sin embargo, acaba concluyendo y reconoce que sus clases se podrían beneficiar, ser mejores y más rentables, si hiciera un uso *natural* de las TIC sin, por ello, renunciar a otros aspectos:

[...] *pero yo creo que mis clases las podría rentabilizar mucho más y podrían ser mucho mejores si incorporara esto de forma natural... como algo más, o sea no tampoco haciendo cosas... no dejando de hacer otras cosas en las que creo. Pues eso* (se ríe). *Eso es* \_v1\_L38-41

### 3. FASE B. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CONTRADICCIÓN TRAS LA INTERVENCIÓN FORMATIVA CON LAS CCP

La fase B es la segunda fase del análisis de la conceptualización, justo tras el trabajo realizado con las *Competencias clave* en la sesión formativa 3 (SF3).

Cabe señalar que si bien en la sesión formativa se ha realizado primero el trabajo con las *Competencias clave* (B1), y a continuación el mapa (B2) y la verbalización (B3), en el análisis, por el contrario, se ha llevado a cabo a la inversa (B2, B3 y B1) para poder ir relacionando el impacto que ha tenido el trabajo realizado con las CCP en la BOAP2.

Así que en este apartado se analizan tres documentos en este orden: B2, el segundo mapa conceptual (BOAP2), y B3 la verbalización del segundo mapa conceptual contrastándolo con el primero; y B1, el cuadernillo de la descripción de las competencias en el que señalan aspectos que pueden ser relevantes para asignar nuevos significados a la contradicción.

#### 3.1. Análisis semiogenético de la representación gráfica (mapa mental BOAP2) (B2)

Se analiza el segundo mapa conceptual.

##### 3.1.1. Descripción general del mapa mental BOAP2 de Candela

---

Participante:	CANDELA
Sesión form.:	SF3
Fecha:	4 de julio de 2014
Herramienta:	Mapa mental 2 (BOAP 2)
Referencia:	SF3/INST8c
Código:	_mp2_Candela

---

En la parte central del mapa mental de Candela (BOAP) se recoge su contradicción: *TIC \_mp2.1*.

Partiendo de este elemento nuclear, en el que se centra Candela, establece relaciones con otros cinco elementos que aparecen delimitados gráficamente por un recuadro que engloba varios aspectos:

- *Institución \_mp2.2*
  - *Presentaciones institucionales \_mp2.21*

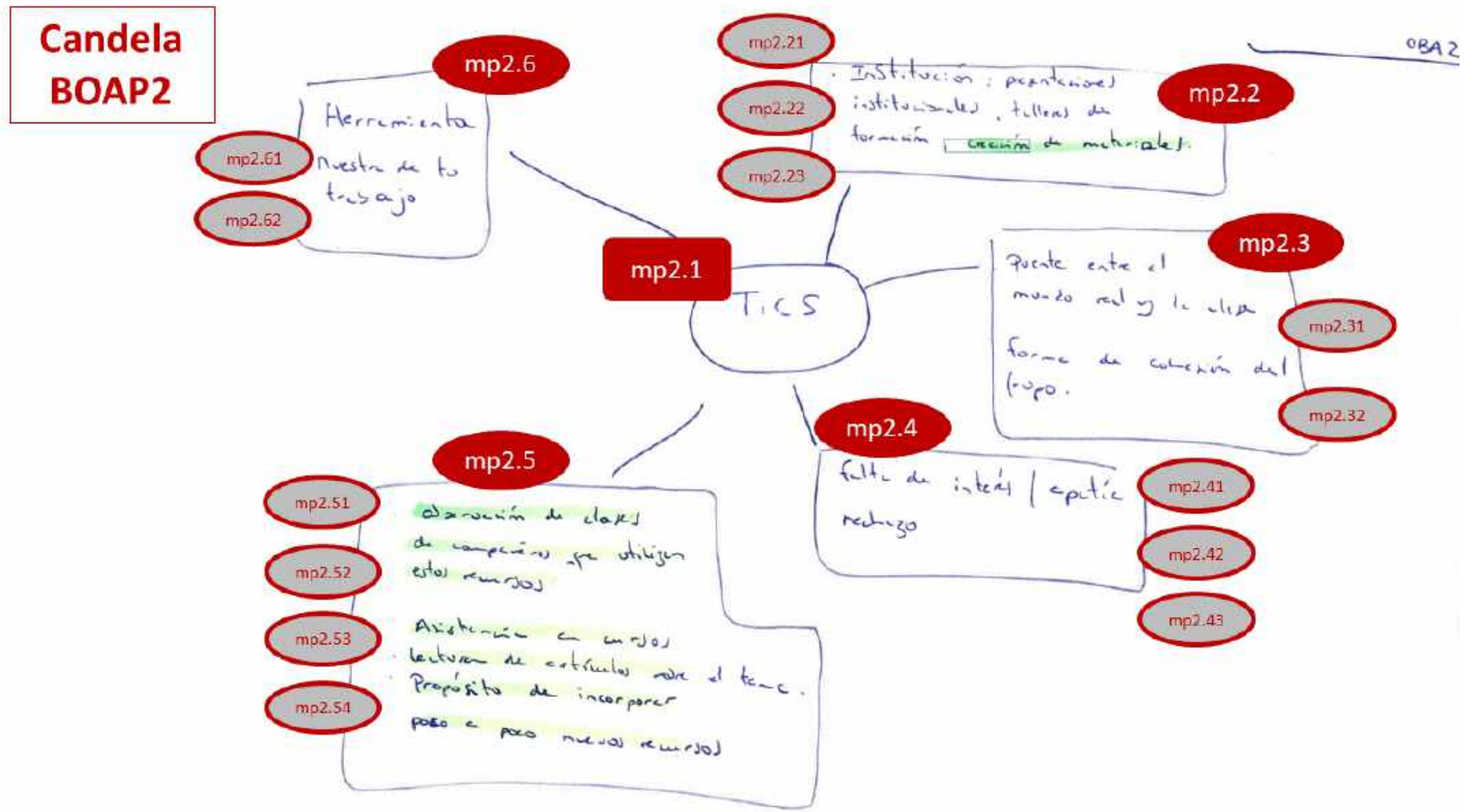
- *Talleres de formación* \_mp2.22
- *Creación de materiales*<sup>150</sup> \_mp2.23
- [Agrupamiento 2] \_mp2.3
  - *Puente entre el mundo real y la clase* \_mp2.31
  - *Forma de cohesión del grupo* \_mp2.32
- [Agrupamiento 3] \_mp2.4
  - *Falta de interés* \_mp2.41
  - *Apatía* \_mp2.42
  - *Rechazo* \_mp2.43
- [Agrupamiento 4] \_mp2.5
  - *Observación de clases de compañeros que utilizan estos recursos* \_mp2.51
  - *Asistencia a cursos* \_mp2.52
  - *Lectura de artículos sobre el tema* \_mp2.53
  - *Propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos* \_mp2.54
- [Agrupamiento 5] \_mp2.6
  - *Herramienta* \_mp2.61
  - *Muestra de tu trabajo* \_mp2.62

---

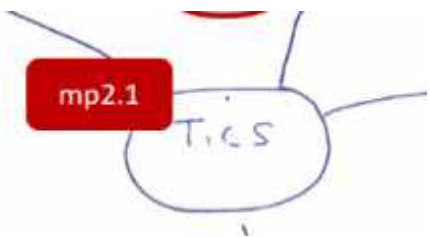
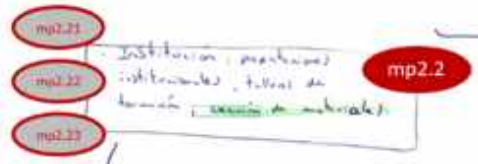
<sup>150</sup> En el mapa mental BOAP2 aparecen destacados en verde los elementos nuevos que ha incluido en él frente al BOAP1 y en el texto en gris.

3.1.2. Representación gráfica (mapa mental BOAP2) de Candela

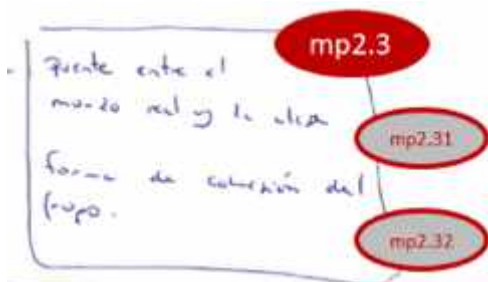
Figura 39. Mapa mental (BOAP2) de Candela



### 3.1.3. Análisis semiogénico de la representación gráfica (mapa mental BOAP2) de Candela (B2)

Segmento analizado	Análisis interpretativo del segmento
<p data-bbox="199 464 550 491">_mp2.1 (mapa mental 2/entrada 1)</p> 	<p data-bbox="798 464 1428 518">En la segunda representación gráfica de su contradicción Candela recoge en el centro de la página su área de mejora <i>TIC</i> _mp2.1.</p> <p data-bbox="798 536 1276 564">La profesora relaciona las TIC con cinco aspectos:</p> <ul data-bbox="837 573 1428 782" style="list-style-type: none"> <li>• el impacto profesional _mp2.2</li> <li>• la utilidad o los beneficios para sus alumnos _mp2.3</li> <li>• la relación emocional que mantiene con las tecnologías _mp2.4</li> <li>• las acciones que puede llevar a cabo para desarrollar su competencia digital _mp2.5</li> <li>• su visión de lo que son las TIC _mp2.6</li> </ul>
<p data-bbox="199 873 550 900">_mp2.2 (mapa mental 2/entrada 2)</p>  <ul data-bbox="199 1155 646 1274" style="list-style-type: none"> <li>• <i>Institución</i> _mp2.2 <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Presentaciones institucionales</i> _mp2.21</li> <li>• <i>Talleres de formación</i> _mp2.22</li> <li>• <i>Creación de materiales</i> _mp2.23</li> </ul> </li> </ul>	<p data-bbox="798 873 1428 928">Candela agrupa en el gráfico los aspectos relacionados con el impacto profesional de las TIC: <i>Institución</i> _mp2.2.</p> <p data-bbox="798 946 1093 973">Señala los siguientes aspectos:</p> <ul data-bbox="853 982 1276 1101" style="list-style-type: none"> <li>• <i>Presentaciones institucionales</i> _mp2.21</li> <li>• <i>Talleres de formación</i> _mp2.22</li> <li>• <i>Creación de materiales</i> _mp2.23</li> </ul> <p data-bbox="798 1119 1428 1201">Estos aspectos están relacionados con funciones que asume fuera del aula, en presentaciones institucionales, y con su papel de formadora, además de con el de docente en el aula.</p> <p data-bbox="798 1255 1428 1399">&gt;&gt; Se aprecia en el gráfico que la creación de materiales ha sido uno de los aspectos destacados por Candela una vez que ha finalizado el contraste de su BOAP1 con su BOAP2. Lo que indica que ese aspecto ha sido añadido tras el trabajo realizado con las <i>Competencias clave</i>.</p>

\_mp2.3 (mapa mental 2/entrada 3)



[Agrupamiento 2 \_mp2.3]

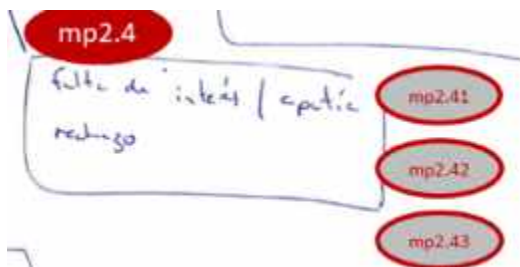
- *Puente entre el mundo real y la clase* \_mp2.31
- *Forma de cohesión del grupo* \_mp2.32

En este recuadro recoge la utilidad de las TIC y señala dos de los beneficios que percibe de las TIC para su aula:

- *Puente entre el mundo real y la clase* \_mp2.31
- *Forma de cohesión del grupo* \_mp2.32

>> Candela recoge dos aspectos que probablemente son relevantes para ella en su forma de enseñar y que ve relacionados con las TIC: establecer una relación entre el aula y la realidad del alumno, más allá del aula, y proporcionar cohesión grupal.

\_mp2.4 (mapa mental 2/entrada 4)



[Agrupamiento 3 \_mp2.4]

- *Falta de interés* \_mp2.41
- *Apatía* \_mp2.42
- *Rechazo* \_mp2.43

Candela señala en el bloque \_mp2.4 tres aspectos relacionados con las emociones que asocia con las TIC.

Estos son:

- *la falta de interés* \_mp2.41
- *la apatía* \_mp2.42
- *el rechazo* \_mp2.43

>> Se aprecia que los tres sentimientos —falta de interés, apatía y rechazo— asociados a las tecnologías son negativos.

\_mp2.5 (mapa mental 2/entrada 5)

Candela señala en un gran bloque \_mp2.5 cuatro aspectos relacionados con la formación y el desarrollo profesional que podría poner en marcha para desarrollar la competencia digital:

- *Observación de clases de compañeros que utilizan estos recursos* \_mp2.51
- *Asistencia a cursos* \_mp2.52
- *Lectura de artículos sobre el tema* \_mp2.53
- *Propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos* \_mp2.54

Todos ellos suponen distintas formas de mejorar este aspecto al que le cuesta tanto enfrentarse.

## [Agrupamiento 4 \_mp2.5]

- *Observación de clases de compañeros que utilizan estos recursos*<sup>151</sup> \_mp2.51
- *Asistencia a cursos* \_mp2.52
- *Lectura de artículos sobre el tema* \_mp2.53
- *Propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos* \_mp2.54

>> Estas cuatro formas de mejorar su relación con las TIC han sido señaladas por Candela en verde/gris porque son elementos nuevos que ha incorporado a su mapa mental de las TIC tras la intervención formativa en la que se ha trabajado con el documento *Competencias clave*. El trabajo realizado con el documento la ha llevado a identificar cuatro acciones concretas que puede llevar a cabo con una predisposición agentiva para modificar o transformar su percepción y sus creencias en relación con la aplicación de las tecnologías en el trabajo.

\_mp2.6 (mapa mental 2/entrada 6)

En este bloque \_mp2.6, Candela describe lo que para ella significan las TIC.

Se aprecia que las entiende como:

- una *herramienta* \_mp2.61
- una *muestra de tu trabajo* \_mp2.62

>> Se aprecia una visión instrumental de las TIC, como herramienta y como forma de hacer visible el trabajo.

## [Agrupamiento 5 \_mp2.6]

- *Herramienta* \_mp2.61
- *Muestra de tu trabajo* \_mp2.62

<sup>151</sup> En el mapa mental BOAP2 aparecen destacados en verde los elementos nuevos que ha incluido en él frente al BOAP1 y en el texto ¿transcrito o mecanografiado? en gris.



### 3.2. Resultados del análisis de la representación gráfica (mapa mental BOAP2) (B2)

La segunda BOAP ha sido realizada tras el trabajo propuesto en la sesión formativa 3 con el documento de las *Competencias clave* (Instituto Cervantes, 2012).

En la BOAP2 Candela recoge cinco elementos en torno al área de mejora de las TIC:

La profesora relaciona las TIC con cinco aspectos: *el impacto profesional \_mp2.2*, *la utilidad o beneficio para sus alumnos \_mp2.3*, *su relación emocional con las TIC \_mp2.4*, *las acciones que puede emprender para desarrollar su competencia digital \_mp2.5*, y *la visión que tiene de las TIC \_mp2.6*.

#### a. Impacto profesional de las TIC

Respecto al impacto profesional, Candela señala las repercusiones que tiene para:

- *Presentaciones institucionales \_mp2.21*
- *Talleres de formación \_mp2.22*
- *Creación de materiales \_mp2.23*

Se aprecia una relación con la faceta de profesional de la institución (*presentaciones institucionales \_mp2.21*), con su papel de formadora (*talleres de formación \_mp2.22*), y con su rol de docente o formadora que crea materiales para el aula (*creación de materiales \_mp2.23*).

Este último aspecto ha sido señalado por la docente como uno de los aspectos que ha añadido a su mapa tras el trabajo realizado con las *Competencias clave*.

#### b. Beneficios de las TIC para el aula

En cuanto a la utilidad o los beneficios indica dos aspectos que sin duda son relevantes porque orientan su actuación en el aula. Candela considera que las tecnologías le permiten establecer un puente entre el mundo real y la clase y que es una forma de dar cohesión al grupo:

- *Puente entre el mundo real y la clase \_mp2.31*
- *Forma de cohesión del grupo \_mp2.32*

### c. Relación emocional con las TIC

Por otra parte, refleja su relación emocional con las TIC que son, todas ellas, negativas:

- *la falta de interés* \_mp2.41
- *la apatía* \_mp2.42
- *el rechazo* \_mp2.43

### d. Acciones para la mejora de la competencia digital

Esta falta de interés, y hasta aversión que manifiesta hacia las TIC, contrasta con el hecho de que en el mismo mapa recoja cuatro acciones realistas que como docente puede llevar a cabo para la mejora de su competencia digital, tanto en su entorno de trabajo —observar a compañeros que utilizan las tecnologías y tener el propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos— como fuera de su contexto —asistir a cursos y leer artículos sobre las TIC—:

- *Observación de clases de compañeros que utilizan estos recursos* \_mp2.51
- *Asistencia a cursos* \_mp2.52
- *Lectura de artículos sobre el tema* \_mp2.53
- *Propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos* \_mp2.54

Esta enumeración de ideas para la mejora de su competencia digital muestra una predisposición agentiva en ese momento por parte de Candela, puesto que señala cuatro acciones concretas que suponen una estrategia realista y unos objetivos alcanzables.

### e. Visión instrumental de las TIC

Por último, la visión que muestra Candela de las TIC es claramente instrumental; se trata de una herramienta de trabajo que puede poner al servicio de su profesionalidad para dar mayor visibilidad a las actividades profesionales que realiza.

Se aprecia que entiende las TIC como un instrumento al servicio de la visibilidad de su trabajo y se refiere a ellas como:

- una *herramienta* \_mp2.61

- una muestra de tu trabajo \_mp2.62

### 3.3. Análisis de la verbalización del mapa mental BOAP2 (B3)

En el anexo 13 se recoge la transcripción de la verbalización del mapa mental (BOAP2) de Candela (B2).

Segmento grabado	Análisis semiogenético
<p>(L1) Candela: <i>Vale... Yo... A ver, dos cosas que sí que creo que he incorporado... que sería por ejemplo...</i></p> <p>(L2) <i>con respecto al... o sea yo había visto dicho que el poco manejo de las TIC, eh, eh afectaba ¿no? toda</i></p> <p>(L3) <i>laaa presentación de talleres de formación ¿no? Y cosa así, presentación institucionales y... no había</i></p> <p>(L4) <i>anotado en la creación de materiales; muchas veces, que sí que leyendo lo de las Competencias clave</i></p> <p>(L5) <i>sí que me ha aparecido ahora y una cosa, un concepto que no había recogido antes que es como... por</i></p> <p>(L6) <i>ejemplo pensar en cómo PODRÍA MEJORAR, sí que me ha dado ideas para de cómo por ejemplo, que</i></p> <p>(L7) <i>aparecían aquí en la descripción de la competencia que mediante la observación de clases de</i></p> <p>(L8) <i>compañeros que sí que hacen uso de las tecnologías, ver cómo lo hacen, asistencia a cursos específicos,</i></p> <p>(L9) <i>lectura de artículos sobre el tema y también... pues incorporando poco a poco cosas que se van</i></p> <p>(L10) <i>aprendiendo, ¿no?, pero haciéndote un poco el propósito de incorporarlo. Eso es algo que no había</i></p> <p>(L11) <i>recogido y que ahora sí que-sí que, bueno que lo tengo más...</i></p> <p>(L12) Elisa: <i>Mmmh mmmh.</i></p> <p>(L13) Candela: <i>... en la cabeza ¡y ya está!</i></p>	<p>En la verbalización, Candela explicita los aspectos recogidos en la representación gráfica (BOAP2) contrastándola con la anterior (BOAP1), después de haber realizado un trabajo con el documento de las <i>Competencias clave</i>.</p> <p>Concretamente, señala dos aspectos que ha modificado con respecto a su anterior mapa mental:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>A ver, dos cosas que sí que creo que he incorporado... que sería por ejemplo... _v2_L1</i></p> <p>el primero, relacionado con:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>el manejo de las TIC _v2_L2</i></p> <p>y, el segundo, sobre las acciones que puede realizar para mejorar ese aspecto.</p> <p>Con respecto a la utilidad de las TIC, indica que en el mapa mental anterior había recogido dos aspectos:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>la presentación de talleres de formación _v2_L3</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>y las presentaciones institucionales _v2_L3</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>[...] y... no había anotado en la creación de materiales _v2_L3-4</i></p> <p>Por lo tanto, amplía la utilidad de las tecnologías para la elaboración de materiales didácticos; es decir, en relación con su papel como docente y como formadora en el aula.</p> <p>En cuanto a las formas de mejorar el aspecto que le preocupa, señala que la lectura del documento de descripción de las <i>Competencias clave</i> le ha proporcionado algunas ideas para mejorar esta área:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>[...] sí que leyendo lo de las Competencias clave sí que me ha aparecido ahora y una cosa, un concepto que no había recogido antes que es como... por ejemplo pensar en cómo PODRÍA MEJORAR, sí que me han dado ideas [...] _v2_L4-6</i></p> <p>Cabe señalar que Candela señala la posibilidad de mejorar de forma enfática —<i>PODRÍA MEJORAR _v2_L6</i>—, hecho que no había señalado hasta el momento.</p>

Segmento grabado	Análisis semiogenético
	<p>Enumera, a continuación, las siguientes ideas:</p> <p>[...] <i>mediante la observación de clases de compañeros que sí que hacen uso de las tecnologías, ver cómo lo hacen</i> _v2_L7-8</p> <p>[...] <i>asistencia a cursos específicos</i> _v2_L8</p> <p>[...] <i>lectura de artículos sobre el tema y también...</i> _v2_L9</p> <p>[...] <i>pues incorporando poco a poco cosas que se van aprendiendo, ¿no?, pero haciéndote un poco el propósito de incorporarlo</i> _v2_L9-10</p> <p>Cabe resaltar que todo lo que recoge Candela son acciones concretas para la mejora, que son acciones sencillas y fácilmente realizables y abarcables, así que son realistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interacción con compañeros a través de la observación, que pueden servirle de modelo para aprender;</li> <li>• formación externa;</li> <li>• interacción con artículos sobre el uso de las TIC;</li> <li>• hacerse el propósito de ensayar lo que vaya aprendiendo por los otros medios señalados.</li> </ul> <p>Además, en la última opción de ir <i>incorporando cosas que se van aprendiendo</i> _v2_L10, precisa la necesidad de hacerse un poco <i>el propósito</i>, esto es, insiste en la necesidad de poner intencionalidad, siendo este uno de los rasgos característicos del sentido de agencia.</p> <p>[...] <i>pero haciéndote un poco el propósito de incorporarlo</i> _v2_L10</p> <p>Candela termina señalando que la lectura del documento le ha permitido integrar ideas de mejora que no había recogido y explicita que lo tiene presente:</p> <p><i>Eso es algo que no había recogido y que ahora sí que-sí que, bueno que lo tengo más...</i> _v2_L10-11</p> <p>[...] <i>en la cabeza</i> _v2_L13</p> <p>&gt;&gt; De ello se infiere, por una parte, una toma de consciencia de las opciones a su alcance para la mejora, así como una apropiación de las ideas del documento de <i>Competencias clave</i> como resultado de la actividad planteada durante la tercera sesión formativa, porque señala tenerlo <i>en la cabeza</i> _v2_L13.</p> <p>Y, por otra parte, se aprecian cuatro acciones concretas que puede realizar como agente activa de su propio aprendizaje, cambio y desarrollo. Esto hace pensar que ha encontrado en el documento una orientación para la acción que le puede llevar al desarrollo de la competencia digital. Se aprecia la forma en que empieza a entrever formas de trabajar y desarrollar su competencia digital y a planificar acciones concretas desde una posición</p>

Segmento grabado	Análisis semiogenético
	agentiva para la autorregulación emocional y cognitiva.

### 3.4. Resultados del análisis de la verbalización del mapa mental BOAP2 de Candela (B3)

Tras haber realizado el trabajo con las *Competencias clave* en la sesión formativa 3, Candela representa nuevamente su mapa mental y posteriormente verbaliza la diferencia entre los dos mapas, BOAP1 y BOAP2.

Señala dos modificaciones en relación con: (a) la elaboración de materiales y (b) las formas de desarrollo de la competencia digital.

#### a. Elaboración de materiales

Lo primero es que añade un nuevo uso de las tecnologías: la elaboración de materiales, que está directamente relacionado con el papel de docente y formadora, y con el uso de las tecnologías en el aula:

[...] *no había anotado en la creación de materiales \_v2\_L3-4*

Con ello, completa la utilidad de las tecnologías como herramienta profesional fuera del aula y le asigna un significado y un valor para la creación de materiales para su uso en el aula.

#### b. Formas de desarrollo de la competencia digital

Un segundo aspecto que señala está muy vinculado a la contradicción con la que se encuentra, la relevancia de las tecnologías y su aversión hacia estas, el choque entre lo emocional y lo intelectual y racional.

Señala cuatro formas muy diferentes de hacer frente a esta tensión con acciones concretas: a través de la observación de compañeros competentes digitalmente, asistiendo a cursos de formación, con la lectura de artículos especializados e incorporando el propósito de usar poco a poco nuevos recursos en el aula.

[...] *mediante la observación de clases de compañeros que sí que hacen uso de las tecnologías, ver cómo lo hacen \_v2\_L7-8*

[...] *asistencia a cursos específicos \_v2\_L8-9*

[...] *lectura de artículos sobre el tema y también... \_v2\_L9*

[...] *pues incorporando poco a poco cosas que se van aprendiendo, ¿no?, pero haciéndote un poco el propósito de incorporarlo \_v2\_L10*

Candela indica que el documento le ha aportado esas ideas que había esbozado inicialmente, pero que no estaban presentes en su BOAP1 y de las que se ha apropiado:

*sí que leyendo lo de las Competencias clave sí que me ha aparecido ahora y una cosa, un concepto que no había recogido antes que es como... por ejemplo pensar en cómo PODRÍA MEJORAR, sí que me ha dado ideas para de cómo por ejemplo, que aparecían aquí en la descripción de la competencia \_v2\_L4-7*

Con la lectura del documento de *Competencias clave* establece nuevamente una conexión entre las ideas que tenía previamente de las acciones que podía emprender para mejorar, desde una posición agentiva. Supone una reactivación y apropiación de las ideas del documento de *Competencias clave* como resultado de la actividad planteada durante la tercera sesión formativa, que refleja con la expresión *tenerlo en la cabeza \_v2\_L13*.

*Eso es algo que no había recogido y que ahora sí que-sí que, bueno que lo tengo más... \_v2\_L11 [...] en la cabeza \_v2\_L13*


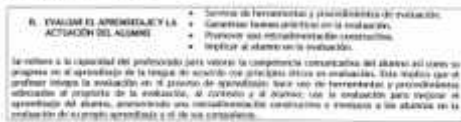


De ello se infiere, por una parte, una toma de consciencia de las opciones a su alcance para la mejora y, por otra parte, se aprecian cuatro acciones concretas que puede realizar como agente, implicándose, de su propio cambio, aprendizaje y desarrollo. Esto hace pensar que ha encontrado en el documento una orientación para la acción que le puede guiar al desarrollo de la competencia digital. Se aprecia la forma en que empieza a entrever formas de trabajar y desarrollar su competencia digital, y a planificar desde una posición agentiva acciones concretas para la autorregulación emocional y cognitiva.


### 3.5. Análisis de los fragmentos subrayados en las CCP (B1)

En el *Anexo 8. Actividad B3. Encuadre en las CCP (SF3)* se recogen las instrucciones entregadas a los participantes en la intervención formativa.

Y en el *Anexo 14. Cuadernillo subrayado entregado por Candela* se recogen las respuestas que ha facilitado para estas actividades.

### 3.5.1. Hipótesis sobre las CCP que le pueden resultar de utilidad para enmarcar su contradicción (respuestas a las preguntas 2a y 2b de Candela)

Segmento analizado	Análisis interpretativo																		
<p><b>_ccp1 (hipótesis)</b></p>	<p>En las actividades 2a y 2b, la hipótesis de partida de Candela es que podría encontrar información relevante en las siguientes competencias clave:</p> <p><i>A. Organizar situaciones de aprendizaje</i></p> <p><i>C. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje</i></p> <p><i>G. Participar activamente en la institución</i></p> <p><i>H. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo</i></p> <p>Sin embargo, solo encuentra información relevante en la última competencia <i>H. Servirse de las TIC en el desempeño de su trabajo</i>, por lo que se ha confirmado su hipótesis en ese caso, pero no en las otras tres hipótesis: A, C y G.</p> <p>Por el contrario, señala información relevante en dos competencias donde no esperaba encontrar respuestas:</p> <p><i>E. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución</i></p> <p><i>F. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo</i></p>																		
																			
																			
																			
																			
	<table border="1"> <caption>Tabla resumen:</caption> <tbody> <tr> <td><i>A. Organizar situaciones de aprendizaje</i></td> <td>OSA</td> <td>×</td> </tr> <tr> <td><i>B. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno</i></td> <td>EVA</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td><i>C. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje</i></td> <td>ACA</td> <td>×</td> </tr> <tr> <td><i>D. Facilitar la comunicación intercultural</i></td> <td>FCI</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td><i>E. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución</i></td> <td>SEMO</td> <td>#</td> </tr> <tr> <td><i>F. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo</i></td> <td>DPI</td> <td>#</td> </tr> </tbody> </table>	<i>A. Organizar situaciones de aprendizaje</i>	OSA	×	<i>B. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno</i>	EVA	-	<i>C. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje</i>	ACA	×	<i>D. Facilitar la comunicación intercultural</i>	FCI	-	<i>E. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución</i>	SEMO	#	<i>F. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo</i>	DPI	#
<i>A. Organizar situaciones de aprendizaje</i>	OSA	×																	
<i>B. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno</i>	EVA	-																	
<i>C. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje</i>	ACA	×																	
<i>D. Facilitar la comunicación intercultural</i>	FCI	-																	
<i>E. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución</i>	SEMO	#																	
<i>F. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo</i>	DPI	#																	

Segmento analizado	Análisis interpretativo
	<p>G. <i>Participar activamente en la institución</i> PAI ✘</p> <p>H. <i>Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo</i> TIC ✓</p> <p>Legenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✘ Hipótesis formuladas donde no ha encontrado nada</li> <li>✓ Hipótesis confirmadas</li> <li>? Dudas</li> <li># Aspectos no considerados inicialmente donde ha encontrado información valiosa</li> <li>- No señala nada al respecto</li> </ul>

### 3.5.2. Resultados del análisis de las hipótesis formuladas por Candela

No encuentra información relevante y significativa en las tres competencias clave que esperaba (✘):

- A. *Organizar situaciones de aprendizaje*
- C. *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*
- G. *Participar activamente en la institución*

Encuentra información en una competencia clave, confirmando su hipótesis (✓):

- H. *Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo*

Encuentra información en dos competencias que no habría consultado (#):

- E. *Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución*
- F. *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*

Resulta relevante observar que Candela hace la hipótesis de que va a encontrar respuestas en las competencias relacionadas con el aula (A. *Organizar situaciones de aprendizaje* y C. *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*) y con las TIC (H. *Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo*). Sin embargo, no había

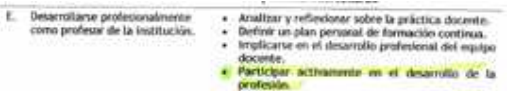


señalado las relacionadas con los aspectos emocionales ni con el desarrollo profesional. En este sentido, el artefacto cultural de las *Competencias clave* le ha proporcionado un nuevo marco de referencia en el que mirarse, un mapa para orientarse de forma diferente para enfrentar la mejora, y le ha permitido hacer un nuevo reencuadre del área de mejora con la que trabaja y, en definitiva, resignificar el aspecto al que se enfrenta.

Como en las competencias A, C y G Candela no ha señalado nada relacionado con su área de mejora se pasa, a continuación, a analizar las competencias en las que ha detectado información significativa y relevante en relación con su contradicción: competencias clave E, F y H.

### 3.5.3. Análisis interpretativo de los fragmentos subrayados de la competencia clave E.

*Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución* en relación con la BOAP1 y BOAP2 de Candela

Segmento analizado	Análisis interpretativo de las respuestas señaladas en el documento CCP
<p data-bbox="167 900 239 928"><u>_ccpE2</u></p>  <p data-bbox="167 1046 686 1101"><i>Participar activamente en el desarrollo de la profesión</i> <u>_ccpE2</u></p>	<p data-bbox="782 900 1324 1037">En relación con la competencia clave E. <i>Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución</i>, en un estudio más detallado de lo señalado por Candela en el documento de <i>Competencias clave</i>, selecciona la cuarta competencia específica:</p> <p data-bbox="877 1046 1308 1101"><i>Participar activamente en el desarrollo de la profesión</i> <u>_ccpE2</u></p> <p data-bbox="782 1110 1388 1192">De las opciones relacionadas con el desarrollo profesional señala esta competencia específica que refleja la participación activa, es decir, la que resulta ser más agentiva.</p> <p data-bbox="782 1201 1340 1283">Esta relación de las TIC con el desarrollo profesional en la institución está reflejada desde el inicio en la BOAP1 de Candela y se mantiene la idea en la BOAP2.</p> <p data-bbox="782 1292 1053 1319">BOAP1 → CCP → BOAP2<sup>152</sup></p> <p data-bbox="782 1328 1133 1392">BOAP1 [Agrupamiento 1 _mp1.2] <i>Institución</i> _mp1.21</p> <p data-bbox="782 1401 1388 1456"><i>Afecta fundamentalmente a aspectos/facetas del profesor que muchas veces van más allá del aula:</i></p>

<sup>152</sup> Se señala de esta manera una idea que ya proviene de la BOAP1, que se identifica o reconoce en el documento de las CCP y que se ve reflejada en la BOAP2.

	<p>talleres de profesores, presentaciones institucionales _mp1.22</p> <p>→CCP <i>Participar activamente en el desarrollo de la profesión</i> _ccpE2</p> <p>→BOAP2 <i>Institución</i> _mp2.2</p> <p><i>Presentaciones institucionales</i> _mp2.21</p> <p><i>Talleres de formación</i> _mp2.22</p>
<p><b>_ccpE3</b></p> <p><small>Participar activamente en el desarrollo de la profesión</small>  <small>Implica tomar conciencia de pertenecer a la comunidad de profesionales de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, y contribuir con aportaciones para mejorar la profesión. El profesional, junto con otros profesionales, reflexiona sobre diferentes aspectos relacionados con la profesión; por ejemplo, sobre lo que significa ser profesor, cómo se desarrolla profesionalmente o qué materiales son adecuados para un determinado contexto. <b>Impulsa o participa en el desarrollo de iniciativas y proyectos</b> (p. ej.: elaboración de materiales didácticos, actividades de formación, proyectos de investigación o publicaciones), que comparte y difunde en la comunidad.</small></p> <p><i>Impulsa o participa en el desarrollo de iniciativas y proyectos (p. ej.: elaboración de materiales didácticos, actividades de formación, proyectos de investigación o publicaciones)</i> _ccpE3</p>	<p>Dentro de esta competencia específica precisa:</p> <p><i>Impulsa o participa en el desarrollo de iniciativas y proyectos (p. ej.: elaboración de materiales didácticos, actividades de formación, proyectos de investigación o publicaciones)</i> _ccpE3</p> <p>Esta idea, recogida por Candela en las CCP, está directamente vinculada a lo que señala en su mapa mental BOAP1 y queda reflejada y ampliada en la BOAP2.</p> <p><b>BOAP1 → CCP → BOAP2</b></p> <p>En el análisis de la BOAP1 hemos denominado este aspecto <i>impacto profesional</i> de las tecnologías y Candela hacía alusión a dos aspectos:</p> <p><b>BOAP1</b> <i>talleres de profesores</i> _mp1.22</p> <p>→CCP <i>actividades de formación</i> _ccpE3</p> <p>→BOAP2 <i>Talleres de formación</i> _mp2.22</p> <p><b>BOAP1</b> <i>que van más allá del aula [...]</i></p> <p><i>presentaciones institucionales</i> _mp1.22</p> <p>→CCP <i>Impulsa o participa en el desarrollo de iniciativas y proyectos</i> _ccpE3</p> <p>→BOAP2 <i>Institución</i> _mp2.2</p> <p><i>Presentaciones institucionales</i> _mp2.21</p> <p><b>CCP → BOAP2</b></p> <p>En el mapa mental BOAP2 se observa cómo emerge una nueva idea de la que se ha apropiado en el trabajo con las <i>Competencias clave</i>:</p> <p><b>CCP</b> <i>elaboración de materiales didácticos</i> _ccpE3</p> <p>→BOAP2 <i>creación de materiales</i> _mp2.23</p> <p><b>CCP × BOAP2</b></p> <p>Sin embargo, no se reflejan en la BOAP2:</p> <p><b>CCP</b> <i>([...]) proyectos de investigación o publicaciones</i> _ccpE3</p>

### 3.5.4. Resultados en relación con la competencia clave E. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución

En la lectura de la competencia clave E. *Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución*, Candela no esperaba encontrar información relevante; sin embargo, señala distintas ideas que van a ser relevantes para su desarrollo.

#### a. Conceptos de la BOAP1 de Candela que se ven reflejados en las CCP

Se aprecia cómo desde el inicio del proceso Candela tiene claro que las TIC juegan un rol fundamental por su impacto al margen del aula. Es un aspecto que refleja Candela en la BOAP1:

*Institución \_mp1.21*

*Afecta fundamentalmente a aspectos/facetos del profesor que muchas veces van más allá del aula: talleres de profesores, presentaciones institucionales \_mp1.22*

Esta idea se recoge en la siguiente competencia del documento:

*Participar activamente en el desarrollo de la profesión \_ccpE2*

Esta competencia refleja una fuerte posición agentiva y viene reforzada por ideas que señala en el documento y apoyan la idea del desarrollo profesional del docente en todas sus dimensiones, donde queda más claramente explicitada:

*Impulsa o participa en el desarrollo de iniciativas y proyectos (p. ej.: elaboración de materiales didácticos, actividades de formación, proyectos de investigación o publicaciones) \_ccpE3*

#### b. Conceptos de las CCP que se reflejan en la BOAP2 de Candela

Tras el trabajo realizado en la intervención formativa en el aula, Candela refleja en la BOAP2 las mismas ideas a las que suma una nueva, la de *creación de materiales*.

*Institución \_mp2.2*

*Presentaciones institucionales \_mp2.21*

*Talleres de formación \_mp2.22*

**Creación de materiales**<sup>153</sup> \_mp2.23

Destaca en color el nuevo concepto —**Creación de materiales** \_mp2.23— que está directamente relacionado con el ejemplo recogido en las CCP —(p. ej.: *elaboración de materiales didácticos*, [...])—.


Candela ve una de las posibilidades que ofrecen las TIC en el aula y se apropia de ella, puesto que la refleja posteriormente en su segundo mapa mental BOAP2, y tiene plena consciencia de ello puesto que lo señala como nuevo (siguiendo la instrucción de la actividad de aula).

### c. Conceptos que no tienen un reflejo explícito en el mapa mental BOAP2

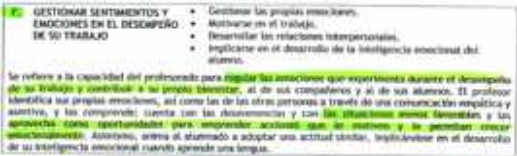
No se recoge nada en la BOAP2 en relación con aspectos que van más allá como:

([...]) *proyectos de investigación o publicaciones* \_ccpE3

### 3.5.5. Análisis interpretativo de los fragmentos subrayados relacionados con la competencia clave F. *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*

Segmento analizado	Análisis interpretativo de las respuestas señaladas en el documento CCP
<p data-bbox="199 966 279 991">_ccpF4</p>  <p data-bbox="199 1210 798 1264"><i>F. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo</i></p> <p data-bbox="199 1274 438 1301">Competencia específica:</p> <p data-bbox="199 1310 590 1337"><i>Gestionar las propias emociones</i> _ccpF4</p>	<p data-bbox="837 966 1428 1137">Si bien Candela inicialmente no hizo la hipótesis de que encontraría un marco para su área de mejora en la competencia clave F. <i>Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo</i>, al leer esta competencia señala la primera competencia específica de las cuatro que se presentan:</p> <p data-bbox="933 1146 1316 1173"><i>Gestionar las propias emociones</i> _ccpF4</p> <p data-bbox="837 1183 1428 1319">Como se ha analizado en la BOAP1 de Candela, están muy presentes las emociones en relación con la competencia digital _mp1 de las cuales Candela es muy consciente: rechazo, apatía, falta de interés, ausencia de gusto, además de la percepción de inseguridad, de torpeza y de bloqueo.</p> <p data-bbox="837 1328 1428 1419">Los sentimientos están presentes en la BOAP1, son señalados por Candela en el documento de las CCP y se ven, así mismo, reflejados en la BOAP2.</p> <p data-bbox="837 1446 1077 1474">BOAP1 → CCP → BOAP2</p>

<sup>153</sup> En el mapa mental BOAP2 aparecen destacados en color los elementos nuevos que ha incluido en él frente al BOAP1.

Segmento analizado	Análisis interpretativo de las respuestas señaladas en el documento CCP
	<p>BOAP1 [Agrupamiento 3 _mp1.4]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechazo _mp1.41</li> <li>• Apatía/falta de interés _mp1.42</li> <li>• No me gusta _mp1.43</li> <li>• Me siento insegura, torpe y me bloqueo _mp1.44</li> </ul> <p>→CCP <i>F. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo</i>, y dentro de esta la competencia específica: <i>Gestionar las propias emociones _ccpF4</i></p> <p>Candela sigue reflejando en la BOAP2 sus sentimientos negativos.</p> <p>→BOAP2 [Agrupamiento 3 _mp2.4]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de interés _mp2.41</li> <li>• Apatía _mp2.42</li> <li>• Rechazo _mp2.43</li> </ul> <p>CCP × BOAP2</p> <p>Si bien el componente afectivo se mantiene en la BOAP2 de Candela, no alude de forma explícita a la gestión de los sentimientos.</p>
<p>_ccpF5</p>  <p>[Se refiere a la capacidad del profesorado] <i>para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar, [...] _ccpF51</i> [cuenta con las desavenencias y con] <i>las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente _ccpF52</i></p>	<p>También se puede establecer una relación entre los sentimientos negativos señalados por Candela en la BOAP1 y lo subrayado en el párrafo introductorio de la competencia general:</p> <p>BOAP1 → CCP</p> <p>BOAP1 [Agrupamiento 3 _mp1.4]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechazo _mp1.41</li> <li>• Apatía/falta de interés _mp1.42</li> <li>• No me gusta _mp1.43</li> <li>• Me siento insegura, torpe y me bloqueo _mp1.44</li> </ul> <p>→CCP [Se refiere a la capacidad del profesorado] <i>para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar, [...] _ccpF51</i> [cuenta con las desavenencias y con] <i>las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente _ccpF52</i></p> <p>CCP × BOAP2</p>

Segmento analizado	Análisis interpretativo de las respuestas señaladas en el documento CCP
<p><b>_ccpF6</b></p> <p><b>F. GESTIONAR SENTIMIENTOS Y EMOCIONES EN EL DESEMPEÑO DE SU TRABAJO</b></p> <p>Gestionar las propias emociones implica <b>identificar el tipo de emoción</b> y sus repercusiones (p. ej.: miedo a expresarse en público para salvaguardar la propia imagen, rabia ante un conflicto) y <b>gestionarlas para que no supongan una amenaza</b> para el equilibrio emocional, así para el funcionamiento del grupo de clase o del equipo de trabajo). El profesor reconoce que las desventajas o adversidades que surgen en el ámbito laboral son connotaciones al desempeño del trabajo: <b>toma consciencia de estar inmerso en un continuo aprendizaje y actúa desde una actitud receptiva y de apertura</b>; experimenta con procedimientos para ajustar creencias y <b>autorregular sus propias emociones</b> (p. ej.: cuestionarse pensamientos rígidos y serenos del tipo «siempre», «nunca», «todo», «nada», «es horrible que», «no soporto que», etc., o distanciarse temporalmente para no actuar de manera impulsiva y perder el control ante una emoción no adaptativa que se experimenta).</p> <p>Competencia específica:</p> <p><i>Gestionar las propias emociones</i> _ccpF4 ha seleccionado <i>Identificar el tipo de emoción</i> [...] y <i>gestionarlas para que no supongan una amenaza</i> [para el equilibrio emocional] _ccpF61 <i>toma de consciencia de estar inmerso en un continuo aprendizaje y actúa desde una actitud receptiva y de apertura</i> _ccpF62</p> <p>[experimenta con] <i>procedimientos</i> [para ajustar creencias y] <i>autorregular sus propias emociones</i> [...] _ccpF63</p>	<p>Se puede establecer una relación entre el bloqueo hacia las TIC como una emoción negativa que debe regular y que debe progresar hacia su propio bienestar (_ccpF51); parece percibirlo como una situación menos favorable que debe considerarse como una oportunidad para emprender acciones que le permitan desarrollarse y motivarse (_ccp52).</p> <p>Si bien estas ideas estaban presentes en la BOAP1, no hay ninguna evidencia explícita en la BOAP2 que refleje una apropiación de las ideas de regulación emocional y de verlo como una oportunidad de aprendizaje y de desarrollo emocional.</p>
<p>De la primera competencia específica: <i>Gestionar las propias emociones</i>, ha seleccionado aspectos que ya estaban presentes en su BOAP1:</p> <p><b>BOAP1 → CCP</b></p> <p><b>BOAP1</b></p> <p>En el mapa mental BOAP1, en el agrupamiento _mp1.4, ya recoge Candela todas las emociones negativas asociadas a las TIC que tiene claramente identificadas. Probablemente lo que esté resaltando como novedoso es el hecho de tratar de gestionarlas para que no supongan una amenaza para ella (_ccpF61), la necesidad de autorregular sus propias emociones (_ccpF63), la consciencia de estar en un proceso continuo de aprendizaje y de mantener una actitud positiva (_ccpF62).</p> <p>→CCP <i>Identificar el tipo de emoción</i> [...] y <i>gestionarlas para que no supongan una amenaza</i> [para el equilibrio emocional] _ccpF61</p> <p>[experimenta con] <i>procedimientos</i> [para ajustar creencias y] <i>autorregular sus propias emociones</i> [...] _ccpF63</p> <p>→CCP <i>toma de consciencia de estar inmerso en un continuo aprendizaje y actúa desde una actitud receptiva y de apertura</i> _ccpF62</p> <p><b>CCP × BOAP2</b></p> <p>Se aprecia cómo ha subrayado la relevancia de la <i>toma de consciencia de estar inmerso en un continuo aprendizaje y actuar desde una actitud receptiva y de apertura</i> _ccp62, que se contrapone al bloqueo que ella misma describe en el mapa</p>	

Segmento analizado	Análisis interpretativo de las respuestas señaladas en el documento CCP
	<p data-bbox="790 336 1396 391">mental BOAP1 (_mp1.4) y que le lleva a lo opuesto: a cerrarse y a la ausencia de acción.</p> <p data-bbox="790 409 1396 582">Estos aspectos no se han visto reflejados en el mapa mental BOAP2 tal cual, de forma explícita. Sin embargo, cabe señalar que al describir los sentimientos asociados a las TIC en la BOAP2 no hace alusión al bloqueo, a su ausencia de gusto por las TIC y a los sentimientos de torpeza y de inseguridad, como lo hacía en el mapa mental BOAP1.</p> <p data-bbox="790 600 1396 682">Es decir, que mientras los sentimientos negativos de la BOAP1 se mantienen desaparece la alusión que hacía en la BOAP1 sobre su inseguridad y su bloqueo:</p> <p data-bbox="909 700 1396 728"><i>Me siento insegura, torpe y me bloqueo _mp1.44</i></p> <p data-bbox="790 746 1396 855">Por último, alude a procedimientos o estrategias que le ayuden a <i>autorregular sus propias emociones _ccpF63</i>, aspecto que tampoco se ve reflejado en el mapa mental BOAP2 de forma explícita.</p>

### 3.5.6. Resultados en relación con la competencia clave F. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo

#### a. Conceptos de la BOAP1 de Candela que se ven reflejados en las CCP

Las emociones están muy presentes desde el inicio en la visión que tiene Candela de las TIC, puesto que es plenamente consciente de sus sentimientos negativos hacia estas.

Así describe sus emociones en la BOAP1, señala en el documento de las CCP lo relacionado con la gestión de los sentimientos y refleja nuevamente este aspecto en el segundo mapa mental (BOAP2).

En la BOAP1 señala:

[Agrupamiento 3 \_mp1.4]

- *Rechazo \_mp1.41*
- *Apatía/falta de interés \_mp1.42*
- *No me gusta \_mp1.43*

- *Me siento insegura, torpe y me bloqueo* \_mp1.44

## b. Conceptos de las CCP que se reflejan en la BOAP2 de Candela

En la BOAP2 indica:

[Agrupamiento 3 \_mp2.4]

- *Falta de interés* \_mp2.41
- *Apatía* \_mp2.42
- *Rechazo* \_mp2.43

## c. Conceptos de las CCP señalados por Candela que no se ven reflejados en la BOAP2

Aunque Candela haya establecido en su primer mapa mental (BOAP1) una relación entre las TIC y sus emociones, no hace la hipótesis de que en la competencia clave relacionada con estos aspectos —*F. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*— puede encontrar alguna orientación para regularlas.

Sin embargo, al trabajar esta competencia señala aspectos relacionados con la gestión de las emociones que considera significativos para su mejora:

*Gestionar las propias emociones* \_ccpF4

así como la relevancia de la regulación emocional para su bienestar:

[Se refiere a la capacidad del profesorado] *para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar, [...]* \_ccpF51

Además, señala como las situaciones complejas, que supongan una amenaza para el equilibrio emocional, se pueden transformar en oportunidades de desarrollo:

[cuenta con las desavenencias y con] *las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente* \_ccpF52

*Identificar el tipo de emoción [...]* y *gestionarlas para que no supongan una amenaza [para el equilibrio emocional]* \_ccpF61



Por otra parte, también resalta la importancia de la autorregulación emocional y de la toma de consciencia del proceso continuo de aprendizaje en el que el docente está inmerso, así como de tener una actitud receptiva y de apertura.

[experimenta con] *procedimientos* [para ajustar creencias y] *autorregular sus propias emociones* [...]  
\_ccpF63

*toma de consciencia de estar inmerso en un continuo aprendizaje y actúa desde una actitud receptiva y de apertura*  
\_ccpF62

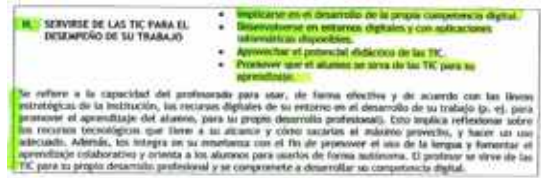
En el texto de esta competencia, señala distintos aspectos que pueden ser relevantes para asignar un nuevo significado a su relación emocional con las TIC. Recoge distintas ideas relacionadas con la activación de recursos, por voluntad propia y con el cambio de posicionamiento hacia una actitud receptiva y de apertura. Por otra parte, señala la importancia de la regulación que debe emprender con el fin de alcanzar su bienestar y el aprovechamiento de las situaciones menos favorables como motor para emprender acciones motivadoras que le lleven a un mejor desempeño profesional y a un desarrollo de la competencia digital.

En definitiva, se observa que lo subrayado por Candela en el texto está orientado hacia una posición agentiva; lo que sirve de contrapunto a su descripción inicial que refleja una visión limitante, con un bloqueo del que es plenamente consciente y una ausencia de acción.

Sin embargo, llama la atención que no hay ninguna evidencia explícita en la BOAP2 que refleje una apropiación de las ideas de autorregulación emocional con el fin de alcanzar un bienestar, ni ninguna alusión a las oportunidades de aprendizaje continuo y de desarrollo emocional que puede suponer una actitud receptiva y de apertura.

Aunque estos aspectos no se hayan visto reflejados en el mapa mental BOAP2 de forma explícita, cabe señalar, sin embargo, que al describir los sentimientos asociados a las TIC en la BOAP2 ya no hace alusión al bloqueo, a su ausencia de gusto por las TIC y a los sentimientos de torpeza y de inseguridad, como lo hacía en el mapa mental BOAP1 (*Me siento insegura, torpe y me bloqueo* \_mp1.44).

### 3.5.7. Análisis interpretativo de los fragmentos subrayados relacionados con la competencia clave H. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo

Segmento analizado	Análisis interpretativo de las respuestas señaladas en el documento CCP
<p data-bbox="199 451 279 478"><b>_ccpH7</b></p> <div data-bbox="199 491 742 669" style="border: 1px solid black; padding: 5px;">  </div> <p data-bbox="199 687 805 742">De la competencia H. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo, selecciona las cuatro competencias específicas:</p> <ul data-bbox="247 760 805 1015" style="list-style-type: none"> <li>• <i>Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital _ccpH8</i></li> <li>• <i>Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles _ccpH9</i></li> <li>• <i>Aprovechar el potencial didáctico de las TIC _ccpH10</i></li> <li>• <i>Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje _ccpH11</i></li> </ul> <p data-bbox="199 1024 614 1051">Así como el párrafo descriptivo completo:</p> <p data-bbox="215 1061 805 1206"><i>Se refiere a la capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo (p. ej.: para promover el aprendizaje del alumno, para su propio desarrollo profesional) _ccpH71</i></p> <p data-bbox="215 1215 805 1297"><i>Esto implica reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado _ccpH72</i></p> <p data-bbox="215 1306 805 1425"><i>Además, los integra en sus enseñanzas con el fin de promover el uso de la lengua y fomenta el aprendizaje colaborativo y orienta a los alumnos para usarlos de forma autónoma _ccpH73</i></p> <p data-bbox="215 1434 805 1516"><i>El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital _ccpH74</i></p>	<p data-bbox="821 451 1436 533">Esta competencia clave alude directamente a las TIC y ha sido señalada en su totalidad por Candela: las cuatro competencias específicas, así como el párrafo descriptivo completo.</p> <p data-bbox="821 542 1436 715">Las competencias específicas incluyen tanto lo relacionado con su implicación personal en el desarrollo de su propia competencia para desenvolverse en entornos digitales (_ccpH8 y _ccpH9), como su aprovechamiento en el aula con fines didácticos y promover el uso de las TIC para el aprendizaje de sus alumnos (_ccpH10 y _ccpH11).</p> <p data-bbox="821 733 1077 760"><b>BOAP1 → CCP → BOAP2</b></p> <p data-bbox="821 769 1436 1033">Candela señala en el mapa mental BOAP1: su deseo de mejorar en el uso de las TIC _mp1.1. Algunas de las ideas del primer mapa mental (BOAP1) de Candela se identifican en las CCP. Por ejemplo, el uso de las tecnologías más allá del aula. Este es precisamente el motivo que genera la contradicción de Candela entre lo que puede llegar a hacer con las tecnologías, la imagen que supone contar con los recursos digitales necesarios para las presentaciones institucionales y lo que considera que debería poder hacer.</p> <p data-bbox="821 1042 1181 1070"><b>BOAP1 [Agrupamiento 1 _mp1.2]</b></p> <ul data-bbox="869 1079 1436 1224" style="list-style-type: none"> <li>• <i>Institución _mp1.21</i></li> <li>• <i>Afecta fundamentalmente a aspectos/ facetas del profesor que muchas veces van más allá del aula: talleres de profesores, presentaciones institucionales _mp1.22</i></li> </ul> <p data-bbox="821 1243 1436 1324">Tanto la primera competencia específica de las CCP (_ccpH8) como la segunda (_ccpH9) están directamente relacionadas con el área de mejora seleccionada por Candela (TIC _mp1.1):</p> <p data-bbox="821 1334 1436 1461">→ CCP <i>Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital _ccpH8</i> <i>Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles _ccpH9</i></p> <p data-bbox="821 1470 1197 1497">Y más concretamente en lo siguiente:</p> <p data-bbox="821 1506 1436 1597">→ CCP <i>Se refiere a la capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno</i></p>

Segmento analizado	Análisis interpretativo de las respuestas señaladas en el documento CCP
	<p data-bbox="869 342 1396 427"><i>en el desarrollo de su trabajo (p. ej.: para promover el aprendizaje del alumno, para su propio desarrollo profesional) _ccpH71</i></p> <p data-bbox="790 436 1396 491">Esta idea institucional se mantiene en el mapa mental BOAP2 de Candela.</p> <p data-bbox="790 500 893 536">→ BOAP2</p> <p data-bbox="885 546 1077 573"><i>Institución _mp2.2:</i></p> <ul data-bbox="869 582 1276 646" style="list-style-type: none"> <li>• <i>Presentaciones institucionales _mp2.21</i></li> <li>• <i>Talleres de formación _mp2.22</i></li> </ul> <p data-bbox="790 655 933 682">CCP → BOAP2</p> <p data-bbox="790 691 1396 782">Además, se relaciona el compromiso de desarrollo de la competencia profesional de las CCP con algunos aspectos recogidos en la BOAP2</p> <p data-bbox="790 791 1396 882">CCP <i>El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital _ccpH74</i></p> <p data-bbox="790 891 1396 955">→ BOAP2 <i>Propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos<sup>154</sup> _mp2.54 (agrupamiento 4)</i></p> <p data-bbox="790 964 1244 991">→ BOAP2 <i>una muestra de tu trabajo _mp2.62</i></p> <p data-bbox="790 1001 1396 1064">Se aprecia una <b>predisposición agentiva</b> y orientada a la actividad, con intencionalidad (propósito).</p> <p data-bbox="790 1073 1037 1101">BOAP1 → CCP → BOAP2</p> <p data-bbox="790 1110 1396 1228">Las competencias específicas tercera (_ccpH10) y cuarta (_ccpH11) están más directamente relacionadas con las posibilidades de aplicación didáctica al aula y el uso de las TIC por parte del alumno.</p> <p data-bbox="790 1237 933 1264">BOAP1 → CCP</p> <p data-bbox="790 1274 1396 1374">Las ideas presentes en la BOAP1 de Candela sobre la utilidad de las TIC para promover el uso constructivo de la lengua y el desarrollo colaborativo en el aula que recoge en la BOAP1:</p> <p data-bbox="790 1383 1141 1410">BOAP1 [Agrupamiento 2 _mp1.3]</p>

<sup>154</sup> En el mapa mental BOAP2 aparecen destacados en color los elementos nuevos que ha incluido en él frente al BOAP1.

Segmento analizado	Análisis interpretativo de las respuestas señaladas en el documento CCP
	<p data-bbox="922 342 1434 424"><i>Herramienta que podría utilizar para ir ¿creando? la clase: vocabulario, explicaciones gramaticales _mp1.31</i></p> <p data-bbox="922 438 1434 493"><i>Crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de clase _mp1.32</i></p> <p data-bbox="826 507 1434 562">Se ven reflejadas en las competencias específicas y en el párrafo:</p> <p data-bbox="826 576 1434 604">→CCP <i>Aprovechar el potencial didáctico de las TIC _ccpH10</i></p> <p data-bbox="906 618 1434 673"><i>Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje _ccpH11</i></p> <p data-bbox="906 687 1434 769"><i>Además, los integra en sus enseñanzas con el fin de promover el uso de la lengua y fomenta el aprendizaje colaborativo [...] _ccpH73</i></p> <p data-bbox="826 784 1434 902">Cabe establecer un paralelismo entre esta idea recogida y las ideas que refleja posteriormente en su BOAP2, en relación con la conexión de lo visto en clase con lo externo y la cohesión del grupo.</p> <p data-bbox="826 917 1182 944">→BOAP2 [Agrupamiento 2 _mp2.3]</p> <ul data-bbox="922 959 1434 1013" style="list-style-type: none"> <li>• <i>Puente entre el mundo real y la clase _mp2.31</i></li> <li>• <i>Forma de cohesión del grupo _mp2.32</i></li> </ul> <p data-bbox="826 1028 975 1055">CCP → BOAP2</p> <p data-bbox="826 1070 1434 1206">En cuanto a esta idea señalada en las CCP de reflexionar para hacer uso de los recursos tecnológicos disponibles, se ve reflejada en el mapa BOAP2 en el deseo de Candela de observar a los compañeros para conocer el uso que hacen de las TIC.</p> <p data-bbox="826 1221 1434 1303">CCP <i>Esto implica reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado _ccpH72</i></p> <p data-bbox="826 1317 1434 1372">BOAP2 <i>Observación de clases de compañeros que utilizan estos recursos<sup>155</sup> _mp2.51</i></p>
_ccpH8	Área de mejora → CCP

<sup>155</sup> En el mapa mental BOAP2 aparecen destacados en color los elementos nuevos que ha incluido en él frente al BOAP1.

Segmento analizado	Análisis interpretativo de las respuestas señaladas en el documento CCP
<p>De la primera competencia específica: <i>Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital</i> _ccpH8, selecciona:</p> <p><b>H. SERVIRSE DE LAS TIC PARA EL DESEMPEÑO DE SU TRABAJO</b>  <i>Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital</i>      Implica aprovechar las ocasiones que el profesor tiene en su trabajo para usar las TIC y servirse de procedimientos de investigación, análisis, reflexión e interpretación para <b>desarrollar su competencia digital y mejorar su quehacer cotidiano</b>. El profesor reflexiona sobre el grado de desarrollo de su competencia digital. Está abierto al cambio, observa cómo otros colegas se sirven de las TIC en el desempeño de su trabajo y trata de experimentar con nuevos entornos y recursos, con espíritu innovador (p. ej., en el aula, en la gestión administrativa de su trabajo y en la comunicación con sus compañeros o en la formación). Se actualiza permanentemente, concibe de la realidad con la que vive en el mundo tecnológico (p. ej., leyendo artículos, escuchando, participando en cursos especializados sobre TIC, participando en comunidades de práctica dentro o fuera del centro o compartiendo reflexiones con sus compañeros). <b>Evalúa su progreso y señala logros y áreas de mejora</b> (p. ej., través de portafolios electrónicos, de las reflexiones grabadas o de la retroalimentación de los alumnos o de sus colegas).</p> <p>[...] <i>desarrollar su competencia digital y mejorar su quehacer cotidiano</i> _ccpH81. [...] <i>Está abierto al cambio, [observa] cómo otros colegas se sirven de las TIC en el desempeño de su trabajo y trata de experimentar con nuevos entornos y recursos, [con espíritu innovador (p. ej.)) en el aula, en la gestión administrativa de su trabajo y en la comunicación con sus compañeros o en la formación</i> _ccpH82. <i>Se actualiza permanentemente, [...]</i> _ccpH83. <i>Evalúa su progreso y señala logros y áreas de mejora [...]</i> _ccpH84</p>	<p>Se evidencia la vinculación de la necesidad que siente Candela de desarrollar su competencia digital para la mejora de su quehacer cotidiano a pesar de la falta de interés y la apatía que ella misma describe. Se aprecia tanto en la descripción del área de mejora como en la BOAP1.</p> <p>CCP → BOAP2</p> <p>En la BOAP2, <i>a posteriori</i>, tras el trabajo significativo realizado con las CCP, se observa que incluye un nuevo bloque de ideas relacionadas con recursos o estrategias de desarrollo profesional de la competencia específica <i>Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital</i> _ccpH8, que estaba presente en su descripción inicial, pero que se había obviado en la BOAP1:</p> <p>CCP <i>Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital</i> _ccpH8</p> <p>[...] <i>desarrollar su competencia digital y mejorar su quehacer cotidiano [...]</i> _ccpH81</p> <p><i>Está abierto al cambio, [observa] cómo otros colegas se sirven de las TIC en el desempeño de su trabajo y trata de experimentar con nuevos entornos y recursos, [con espíritu innovador (p. ej.)) en el aula, en la gestión administrativa de su trabajo y en la comunicación con sus compañeros o en la formación</i> _ccpH82</p> <p>→ BOAP2 <i>Observación de clases de compañeros que utilizan estos recursos</i><sup>156</sup> _mp2.51</p> <p>CCP → BOAP2</p> <p>CCP [...] <i>trata de experimentar con nuevos entornos y recursos [...]</i> _ccpH82</p> <p>→ BOAP2 <i>Propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos</i> _mp2.54</p> <p>CCP → BOAP2</p> <p>CCP <i>Se actualiza permanentemente</i> _ccpH83</p> <p>→ BOAP2 <i>Asistencia a cursos</i> _mp2.52</p>

<sup>156</sup> En el mapa mental BOAP2 aparecen destacados en color los elementos nuevos que ha incluido en él frente al BOAP1.

Segmento analizado	Análisis interpretativo de las respuestas señaladas en el documento CCP
	<p style="text-align: right;"><i>Lectura de artículos sobre el tema _mp2.53</i></p> <p>CCP × BOAP2</p> <p>CCP <i>Evalúa su progreso y señala logros y áreas de mejora _ccpH84</i></p> <p>Cabe señalar, sin embargo, que en cuanto a este último aspecto sobre la evaluación del progreso y de los logros no refleja nada que haya descrito en su BOAP1 ni se refleja luego en su BOAP2.</p>
<p><b>_ccpH9</b></p> <p>Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles implica <b>conocer las herramientas y los recursos tecnológicos disponibles</b> en su entorno y en la institución y hacer un uso responsable y ético (p. ej.: utilizando una cuenta de correo exclusivamente para asuntos profesionales, respetando la propiedad intelectual y la privacidad de datos). El profesor tiene destreza técnica para usar el equipamiento de la clase (p. ej.: ordenador y periféricos, pizarra digital o proyector) y da respuesta a las dificultades técnicas cuando surgen (p. ej.: resuelve un problema técnico, solicita asistencia, comunica al centro la necesidad de reparar o reemplazar un recurso tecnológico). Además, <b>se sirve de recursos tecnológicos para la búsqueda de información, la organización y la edición de materiales, la gestión de cursos o la comunicación con el alumnado y compañeros</b> (p. ej.: buscadores en Internet, presentaciones multimedia, edición de audio, imagen y vídeo, aplicaciones de la institución para la matriculación y gestión de cursos o para la comunicación interna). <b>Utiliza software para trabajar colaborativamente</b> (p. ej.: redes sociales, wikis, plataformas de aprendizaje) y participa en comunidades de práctica virtuales (p. ej.: listas de distribución, foros especializados).</p> <p>De la segunda competencia específica:</p> <p><i>Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles _ccpH9</i></p> <p>selecciona:</p> <p>[Implica] <i>conocer las herramientas y los recursos tecnológicos disponibles [...]</i> _ccpH91</p> <p>[Además,] <i>se sirve de recursos tecnológicos para la búsqueda de información, la organización y la edición de materiales, la gestión de cursos o la comunicación con el alumnado y compañeros [...]</i> _ccpH92</p> <p><i>Utiliza software para trabajar colaborativamente [...]</i> _ccpH93</p>	<p>En este segmento alude nuevamente a elementos del CCP citados anteriormente en la BOAP1 y que se verán reflejados en la BOAP2:</p> <p>BOAP1 → CCP → BOAP2</p> <p>Las tecnologías como herramientas y recursos ya estaban presentes en la BOAP1:</p> <p>BOAP1 [Agrupamiento 4 _mp1.6]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Vehículo _mp1.61</i></li> <li>• <i>Herramienta _mp1.62</i></li> </ul> <p>→CCP [Implica] <i>conocer las herramientas y los recursos tecnológicos disponibles _ccpH91</i></p> <p>Podría verse reflejado en el trabajo de observación del uso que los compañeros hacen de las TIC:</p> <p>→ BOAP2 <i>Observación de clases de compañeros que utilizan estos recursos</i><sup>157</sup> _mp2.51</p> <p>BOAP1 → CCP → BOAP2</p> <p>El uso de las TIC para trabajar en el aula, pero también fuera de esta, en colaboración con alumnos y con profesores, para la comunicación, para la gestión y para la elaboración de materiales:</p> <p>BOAP1 [Agrupamiento 2 _mp1.3]</p> <p><i>Herramienta que podría utilizar para ir ¿creando? la clase: vocabulario, explicaciones gramaticales _mp1.31</i></p>

<sup>157</sup> En el mapa mental BOAP2 aparecen destacados en color los elementos nuevos que ha incluido en él frente al BOAP1.

Segmento analizado	Análisis interpretativo de las respuestas señaladas en el documento CCP
	<p><i>Crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de clase _mp1.32</i></p> <p>→ CCP <i>se sirve de recursos tecnológicos para la búsqueda de información, la organización y la edición de materiales, la gestión de cursos o la comunicación con el alumnado y compañeros [...]. Utiliza software para trabajar colaborativamente [...]</i> _ccpH93</p> <p>Además de lo ya recogido anteriormente:</p> <p>→ BOAP2 [Agrupamiento 2 _mp2.3]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Puente entre el mundo real y la clase _mp2.31</i></li> <li>• <i>Forma de cohesión del grupo _mp2.32</i></li> </ul> <p>Añade lo relativo a los materiales de aula:</p> <p>→ BOAP2 <i>Creación de materiales _mp2.23</i></p>
<p><b>_ccpH10</b></p> <p>Aprovechar el potencial didáctico de las TIC        Implica integrar los recursos tecnológicos de la institución y los recursos disponibles en Internet (p. ej.: la pizarra digital, el Aula Virtual de Español (AVE), aplicaciones de autor, redes sociales) en situaciones de aprendizaje relevantes para los alumnos, en las diferentes modalidades de cursos (presenciales, semipresenciales y en línea). El profesor selecciona materiales y recursos en formato digital (p. ej.: actividades del AVE, vídeos alojados en la Red) adecuados para sus alumnos –teniendo en cuenta aspectos como la edad, el nivel de competencia digital, las posibilidades de acceso a Internet, los estilos de aprendizaje– y elabora tareas significativas.  <i>Hace uso de herramientas de comunicación (p. ej.: redes sociales, correo electrónico, chat, mensajes de texto, foros o blogs) para fomentar la interacción y el trabajo colaborativo y potenciar la construcción conjunta de conocimiento. Guía al alumno en el uso de entornos virtuales de aprendizaje y tutoriza cursos semipresenciales y en línea.</i></p> <p>De la tercera competencia específica: <i>Aprovechar el potencial didáctico de las TIC</i>, señala _ccpH10:</p> <p><i>Hace uso de herramientas de comunicación [...] para fomentar la interacción y el trabajo colaborativo y potenciar la construcción conjunta de conocimientos</i> _ccpH101</p> <p><i>Guía al alumno en el uso de entornos virtuales de aprendizaje y tutoriza cursos semipresenciales y en línea</i> _ccpH102</p>	<p>Nuevamente recoge lo relacionado con la construcción conjunta con los alumnos, así como la interacción y el trabajo colaborativo que ya estaban presentes en la BOAP1 y se mantienen en la BOAP2.</p> <p>BOAP1 → CCP → BOAP2</p> <p>BOAP1 [Agrupamiento 2 _mp1.3]</p> <p><i>Herramienta que podría utilizar para ir ¿creando? la clase: vocabulario, explicaciones gramaticales</i> _mp1.31</p> <p><i>Crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de clase _mp1.32</i></p> <p>→ CCP <i>Hace uso de herramientas de comunicación [...] para fomentar la interacción y el trabajo colaborativo y potenciar la construcción conjunta de conocimientos</i> _ccpH101</p> <p>→ BOAP2 [Agrupamiento 2 _mp2.3]</p> <p><i>Puente entre el mundo real y la clase _mp1.31</i></p> <p><i>Forma de cohesión del grupo _mp2.32</i></p> <p>CCP × BOAP2</p> <p>Sin embargo, no encontramos reflejo de esta idea, de orientación del alumno en los entornos virtuales, ni de</p>

Segmento analizado	Análisis interpretativo de las respuestas señaladas en el documento CCP
	<p>tutorización en cursos semipresenciales o en línea, ni en la BOAP1 ni en la BOAP2.</p> <p>CCP <i>Guía al alumno en el uso de entornos virtuales de aprendizaje y tutoriza cursos semipresenciales y en línea_ccpH102</i></p>
_ccpH11	CCP × BOAP2
<p>Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje</p> <p>Implica animar y guiar al alumno para que use de forma autónoma los recursos, productos y entornos digitales de los que dispone para aprender, teniendo en cuenta características del alumnado y del entorno (p. ej.: la edad, el estilo de aprendizaje, el nivel de competencia digital, las posibilidades de acceso a la tecnología). El profesor integra en su enseñanza tareas para que los alumnos tomen conciencia de los recursos, productos y materiales disponibles en el entorno (p. ej.: televisión y radio, cámara digital, teléfono móvil, páginas con actividades interactivas). Desarrolla en los alumnos habilidades para que busquen en la red recursos y materiales en la lengua y cultura que aprenden, seleccionen los que les resultan relevantes, los utilicen para interactuar en esa lengua y cultura (p. ej.: participando en un foro de aprendientes de español, contribuyendo con fotos o comentarios en periódicos digitales, intercambiando mensajes de correo electrónico con hablantes de la lengua que aprende) y evalúen los resultados. Además, los anima y orienta para que construyan sus propios entornos personales de aprendizaje, adaptados a sus necesidades.</p> <p>De la cuarta competencia específica:</p> <p><i>Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje _ccpH11, señala:</i></p> <p><i>Implica animar y guiar al alumno para que use de forma autónoma los recursos [...] para aprender [...] El profesor integra en su enseñanza tareas para que los alumnos tomen conciencia de los recursos, productos y materiales disponibles en el entorno _ccpH111</i></p>	<p>Candela recoge las siguientes ideas relacionadas con la promoción del uso de las TIC en el aprendizaje por parte del alumno con el objetivo de promover la autonomía:</p> <p>CCP <i>Implica animar y guiar al alumno para que use de forma autónoma los recursos [...] para aprender [...] El profesor integra en su enseñanza tareas para que los alumnos tomen conciencia de los recursos, productos y materiales disponibles en el entorno _ccpH111</i></p> <p>Esta idea de autonomía del alumno no se encuentra ni en la BOAP1 realizada por Candela antes del trabajo con las CCP ni en la BOAP2 representada <i>a posteriori</i>.</p>

### 3.5.8. Resultados en relación con la competencia clave *H. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo*

Se señalan tanto los aspectos de su mapa mental 1 (BOAP1) que Candela reafirma con la lectura del documento, como los aspectos que ha subrayado en el documento de las CCP que luego se han visto reflejados en su mapa mental 2 (BOAP2).

Candela hizo la hipótesis de que la competencia clave *H. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo* le podría resultar de utilidad para enfrentarse a su área de mejora (contradicción) de forma efectiva.



Así, en la descripción de esta competencia ha señalado muchos aspectos que ha podido relacionar significativamente con lo que ella misma había recogido en su mapa mental (BOAP1) y que se señala como BOAP1 → CCP (algo que inicialmente estaba en la BOAP1 ha sido confirmado en el documento de las CCP), como aspectos que incorpora como nuevos a su mapa mental (BOAP2) que se señalan como CCP → BOAP2.

#### a. Conceptos de la BOAP1 de Candela que se ven reflejados en las CCP

Las ideas presentes en la BOAP1 de Candela sobre la utilidad de las TIC para promover el uso constructivo de la lengua y el desarrollo colaborativo que recoge en:

BOAP1 [Agrupamiento 2 \_mp1.3]

- *Herramienta que podría utilizar para ir ¿creando? la clase: vocabulario, explicaciones gramaticales \_mp1.31*
- *Crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de clase \_mp1.32*

se ven reflejadas en estas ideas que ha señalado:

→ CCP *Además, los integra en sus enseñanzas con el fin de promover el uso de la lengua y fomenta el aprendizaje colaborativo \_ccpH73*

CCP → BOAP2

En el párrafo indicado encontramos algunas ideas que reflejan el proceso que Candela ha seguido en cuanto a reflexión, aprovechamiento y uso adecuado:

→ BOAP2 *Esto implica reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado \_ccpH72*

#### b. Conceptos de las CCP que se reflejan en la BOAP2 de Candela

Por otra parte, cabe establecer un paralelismo entre la siguiente idea recogida en las CCP que se refleja posteriormente en su BOAP2.

CCP *El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital \_ccpH74*

→ BOAP2 *Propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos \_mp2.54 (agrupamiento 4)*

El compromiso del desarrollo de la competencia digital del profesor (\_ccpH74) se refleja en una intención de acción agentiva con el propósito —la intencionalidad— de *incorporar poco a poco los nuevos recursos* \_mp2.54.

En la BOAP2 se observa cómo señala que emergen cuatro ideas nuevas. Tres de estas ideas ya estaban inicialmente presentes en la descripción que hace Candela en su área de mejora, pero no estaban reflejadas en la BOAP1. Sin embargo, tras el trabajo realizado con las *Competencias clave* vuelven a emerger y las refleja como cambio (señaladas en verde en el documento, y en gris en este texto). A las tres que ya estaban en el relato de su contradicción inicialmente añade *Lectura de artículos sobre el tema* \_mp2.53.

Todo esto está relacionado con la competencia específica *Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital* \_ccpH8, competencia que apela al compromiso e implicación del docente en su propio desarrollo, es decir, a su agentividad.

En la BOAP2 lo recoge así:

[Agrupamiento 4 \_mp2.5]

- *Observación de clases de compañeros que utilizan estos recursos*<sup>158</sup> \_mp2.51
- *Asistencia a cursos* \_mp2.52
- *Lectura de artículos sobre el tema* \_mp2.53
- *Propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos* \_mp2.54

En la segunda competencia específica:

→ CCP *Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles* \_ccpH9

→ CCP *se sirve de recursos tecnológicos para la búsqueda de información, la organización y la edición de materiales, la gestión de cursos o la comunicación con el alumnado y compañeros [...]. Utiliza software para trabajar colaborativamente [...]* \_ccpH93

señala aspectos que ya tenía recogidos en su BOAP1, que las TIC son un *vehículo* \_mp1.61, una *herramienta* \_mp1.62, y que es una herramienta de comunicación y colaborativa (*Crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de clase* \_mp1.32) y de construcción con los alumnos (*Herramienta que podría utilizar para ir*

---

<sup>158</sup> En el mapa mental BOAP2 aparecen destacados en verde los elementos nuevos que ha incluido en él frente al BOAP1 y que aquí se transcriben en gris.

¿creando? la clase: *vocabulario, explicaciones gramaticales* \_mp1.31). Todas estas son ideas que refuerza y reafirma en la lectura del documento y que recoge posteriormente en la BOAP2:

- a) Como nueva idea:
  - BOAP2 *Creación de materiales* \_mp2.23
- b) Como idea confirmada:
  - BOAP2 [Agrupamiento 2 \_mp2.3]
    - *Puente entre el mundo real y la clase* \_mp1.31
- c) Como idea reformulada:
  - *Forma de cohesión del grupo* \_mp2.32

### c. Conceptos de las CCP señalados por Candela que no se ven reflejados en la BOAP2

Algunas ideas subrayadas en el documento no se corresponden ni con una idea verbalizada previamente en la BOAP1, ni tienen continuidad después en la BOAP2, al menos de forma explícita.

BOAP1 × CCP × BOAP2

CCP *Guía al alumno en el uso de entornos virtuales de aprendizaje y tutoriza cursos semipresenciales y en línea* \_ccpH102

CCP *Implica animar y guiar al alumno para que use de forma autónoma los recursos [...] para aprender [...] El profesor integra en su enseñanza tareas para que los alumnos tomen conciencia de los recursos, productos y materiales disponibles en el entorno* \_ccpH111

## 3.6. Resultados del análisis de los fragmentos subrayados en las CCP (B1)

Una vez realizado el análisis de las evidencias señaladas en el documento de las CCP, se presentan los resultados diferenciando tres situaciones:

- (1) Casos en los que las ideas estaban presentes en la BOAP1, se han señalado en el documento de las CCP y se mantienen en la BOAP2, con la misma formulación o con una nueva formulación.
- (2) Casos en los que se incorporan nuevos conceptos en la BOAP2 de los cuales se apropia Candela tras el trabajo realizado con las CCP.

(3) Casos en los que, si bien se señalan ideas relevantes y significativas para Candela, estas no se ven reflejadas en la BOAP2.

a. Casos en los que las ideas estaban presentes en la BOAP1, se han señalado en el documento de las CCP y se mantienen en la BOAP2, con la misma formulación o con una nueva formulación

Se han detectado cinco casos: (a) las TIC y su relación con el desarrollo dentro de la institución; (b) el desarrollo de la competencia digital; (c) la utilidad de las TIC para promover el uso constructivo de la lengua y el desarrollo colaborativo en el aula; (d) las tecnologías como herramienta y recurso y (e) las emociones negativas asociadas a las TIC.

*aa. Las TIC y su relación con el desarrollo dentro de la institución*

Se aprecia como desde el inicio del proceso Candela tiene claro que las TIC juegan un rol fundamental por su impacto al margen del aula, dentro de la institución. Es un aspecto que refleja Candela en la BOAP1 (*Institución \_mp1.21; Afecta fundamentalmente a aspectos/facetos del profesor que muchas veces van más allá del aula: talleres de profesores, presentaciones institucionales \_mp1.22*).

Esta idea se recoge en esta competencia del documento CCP:

*Participar activamente en el desarrollo de la profesión \_ccpE2*

Y más concretamente se explicita en:

*Impulsa o participa en el desarrollo de iniciativas y proyectos (p. ej.: elaboración de materiales didácticos, actividades de formación, proyectos de investigación o publicaciones) \_ccpE3*

Esta es la competencia clave recogida que, probablemente, refleje la predisposición agentiva más marcada en todo el documento y que viene a reforzar la idea del desarrollo profesional del docente en todas sus dimensiones (incluso fuera del aula).

La misma idea inicial de Candela de la relevancia de las tecnologías en relación con la imagen que se proyecta dentro de la institución se mantiene en la BOAP2 (*Institución \_mp2.2: Presentaciones institucionales \_mp2.21; Talleres de formación \_mp2.22*).

*ab. El desarrollo de la competencia digital*

Tanto la primera competencia específica (\_ccpH8) como la segunda (\_ccpH9) de la competencia clave *H. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo* están directamente relacionadas con el área de mejora seleccionada por Candela: su deseo de mejorar en el uso de las *TIC \_mp1\_1* en su BOAP1 y que se mantiene en su BOAP2: *TIC \_mp2.1*, y, por ello, lo ha señalado en el documento.

Se recoge en las CCP de la siguiente forma:

*Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital \_ccpH8*

*Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles \_ccpH9*

*El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital \_ccpH74*

Candela tiene el máximo interés en implicarse en el desarrollo de la competencia digital y de desenvolverse en los entornos digitales y recurrir a las herramientas disponibles. Esa consciencia de la necesidad de usar las TIC y el nivel de competencia que ha desarrollado es lo que genera la contradicción de Candela.

Señala el deseo en su BOAP2 de que se vea reflejado *en la muestra de su trabajo \_mp2.62* y hace el *propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos*<sup>159</sup> *\_mp2.54* (agrupamiento 4). Esto se ha interpretado como una clara predisposición agentiva.

*ac. Utilidad de las TIC para promover el uso constructivo de la lengua y el desarrollo colaborativo en el aula*

Las ideas presentes en la BOAP1 de Candela sobre la utilidad de las TIC para promover el uso constructivo de la lengua y el desarrollo colaborativo en el aula que recoge en el agrupamiento 2 *\_mp1.3* de la BOAP1 eran: *Herramienta que podría utilizar para ir ¿creando? la clase: vocabulario, explicaciones gramaticales \_mp1.31* y *Crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de clase \_mp1.32*, y se ven reflejadas en las competencias específicas *\_ccpH10* y *\_ccpH11* y en los párrafos *\_ccpH73* y *\_ccpH101*:

*Aprovechar el potencial didáctico de las TIC \_ccpH10*

---

<sup>159</sup> En el mapa mental BOAP2 aparecen destacados en verde/gris los elementos nuevos que ha incluido en él frente al BOAP1.

*Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje \_ccpH11*

*Además, los integra en sus enseñanzas con el fin de promover el uso de la lengua y fomenta el aprendizaje colaborativo [...] \_ccpH73*

*Hace uso de herramientas de comunicación [...] para fomentar la interacción y el trabajo colaborativo y potenciar la construcción conjunta de conocimientos \_ccpH101*

Estas ideas señaladas en la BOAP1 y en las CCP siguen presentes en la BOAP2 en el agrupamiento 2 \_mp2.3: *Puente entre el mundo real y la clase \_mp2.31* y *Forma de cohesión del grupo \_mp2.32*, aunque formuladas de forma diferente.

#### *ad. Las tecnologías como herramienta y recurso*

Candela tiene conceptualizadas las tecnologías como herramientas y recursos y así lo reflejó en el agrupamiento 4 \_mp1.6 de la BOAP1: como *Vehículo \_mp1.61* y como *Herramienta \_mp1.62*.

En las competencias tecnológicas alude a:

*[Implica] conocer las herramientas y los recursos tecnológicos disponibles \_ccpH91*

*Esto implica reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado \_ccpH72*

Esto se ve reflejado en la BOAP2 en su propuesta de realizar un trabajo de observación de los compañeros para conocer las herramientas a las que recurren ellos en sus clases:

*Observación de clases de compañeros que utilizan estos recursos<sup>160</sup> \_mp2.51*

#### *ae. Las emociones negativas asociadas a las TIC*

Las emociones están muy presentes desde el inicio en la visión que tiene Candela de las TIC, puesto que es plenamente consciente de sus sentimientos negativos hacia estas.

Así, describe sus emociones en la BOAP1, señala en el documento de las CCP lo relacionado con la gestión de los sentimientos y refleja nuevamente este aspecto en el segundo mapa mental (BOAP2).

---

<sup>160</sup> En el mapa mental BOAP2 aparecen destacados en verde/gris los elementos nuevos que ha incluido en él frente al BOAP1.

En la BOAP1 señala:

[Agrupamiento 3 \_mp1.4]

- *Rechazo* \_mp1.41
- *Apatía/falta de interés* \_mp1.42
- *No me gusta* \_mp1.43
- *Me siento insegura, torpe y me bloqueo* \_mp1.44

En la BOAP2 indica:

[Agrupamiento 3 \_mp2.4]

- *Falta de interés* \_mp2.41
- *Apatía* \_mp2.42
- *Rechazo* \_mp2.43

**b. Casos en los que se incorporan nuevos conceptos en la BOAP2 de los cuales se apropia Candela tras el trabajo realizado con las CCP**

Se da en dos situaciones:

- (a) Las TIC para la creación de materiales de aula
- (b) Acciones concretas para el desarrollo de la competencia digital

*ba. Las TIC para la creación de materiales de aula*

Como se ha visto, Candela en la BOAP1 señala la relevancia de las tecnologías fuera del aula ([agrupamiento 1 \_mp1.2]; *Institución* \_mp1.2; *Afecta fundamentalmente a aspectos /facetas del profesor que muchas veces van más allá del aula: talleres de profesores, presentaciones institucionales* \_mp1.22), pero no señala aspectos en relación directa con el aula.

Sin embargo, en las CCP señala, además, la promoción del aprendizaje del alumno a través de las tecnologías en \_ccpH71:

*Se refiere a la capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo (p. ej. para promover el aprendizaje del alumno, para su propio desarrollo profesional) \_ccpH71*

así como las competencias específicas tercera (\_ccpH10) y cuarta (\_ccpH11) que están relacionadas con las posibilidades de aplicación didáctica al aula y el uso de las TIC por parte del alumno para su aprendizaje:

*Aprovechar el potencial didáctico de las TIC \_ccpH10*

*Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje \_ccpH11*

y la elaboración de los materiales didácticos y su edición:

*p. ej.: elaboración de materiales didácticos, [...] \_ccpE3*

*se sirve de recursos tecnológicos para la búsqueda de información, la organización y la edición de materiales, la gestión de cursos o la comunicación con el alumnado y compañeros [...] \_ccpH93*

Tras el trabajo realizado en la intervención formativa en el aula, Candela refleja en la BOAP2 en relación con la competencia *E. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución*, las mismas ideas que tenía en su mapa mental BOAP1 a las que suma una nueva, la de *creación de materiales*.

*Institución \_mp2.2*

*Presentaciones institucionales \_mp2.21*

*Talleres de formación \_mp2.22*

*Creación de materiales<sup>161</sup> \_mp2.23*

Destaca en verde/gris el nuevo concepto —*Creación de materiales \_mp2.23*—, siguiendo la instrucción de la actividad, ya que es un concepto nuevo de la BOAP2 frente a la BOAP1. Candela lo ve como una de las posibilidades que ofrecen las TIC en el aula y se apropia de ello puesto que la refleja posteriormente en su segundo mapa mental BOAP2. Se aprecia que tiene plena consciencia de esta nueva incorporación al mapa BOAP2 puesto que lo señala como nuevo.

---

<sup>161</sup> En el mapa mental BOAP2 aparecen destacados en gris los elementos nuevos que ha incluido en él frente al BOAP1.



*bb. Acciones concretas para el desarrollo de la competencia digital*

Por otra parte, cabe establecer un paralelismo entre la siguiente idea de compromiso de desarrollo de la competencia digital recogida en las CCP que se refleja posteriormente en su BOAP2.

*El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital \_ccpH74*

En la BOAP2 refleja el siguiente propósito, relacionado con el compromiso anteriormente descrito:

*Propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos \_mp2.54 (agrupamiento 4)*

El compromiso del desarrollo de la competencia digital del profesor (\_ccpH72) refleja su agentividad en una intención de acción puesto que supone la intencionalidad de incorporar paulatinamente los nuevos recursos (\_mp2.54).

Por otra parte, en la BOAP2 se observa cómo señala que emergen cuatro ideas nuevas.

[Agrupamiento 4 \_mp2.5]

- a. *Observación de clases de compañeros que utilizan estos recursos*<sup>162</sup> \_mp2.51
- b. *Asistencia a cursos* \_mp2.52
- c. *Lectura de artículos sobre el tema* \_mp2.53
- d. *Propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos* \_mp2.54

Tres de estas ideas ya estaban inicialmente presentes en la descripción que hace Candela en su área de mejora, pero no estaban recogidas en el mapa mental BOAP1. Sin embargo, tras el trabajo realizado con las *Competencias clave* vuelven a emerger y las refleja como cambio (señaladas en verde/gris). A las tres que ya estaban en el relato inicial de la contradicción añade *Lectura de artículos sobre el tema* \_mp2.53.

Todas estas ideas están vinculadas con la competencia específica *Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital* \_ccpH8, competencia que apela al compromiso e implicación del docente en su propio desarrollo, es decir, nuevamente vinculado al concepto de agentividad. En relación con esto señala, además:

[...] *trata de experimentar con nuevos entornos y recursos* \_ccpH82

---

<sup>162</sup> En el mapa mental BOAP2 aparecen destacados en gris los elementos nuevos que ha incluido en él frente al BOAP1.

*Se actualiza permanentemente \_ccpH83*

*[...] desarrollar su competencia digital y mejorar su quehacer cotidiano [...] \_ccpH81*

*Está abierto al cambio, [observa] cómo otros colegas se sirven de las TIC en el desempeño de su trabajo y trata de experimentar con nuevos entornos y recursos, [con espíritu innovador (p. ej.)] en el aula, en la gestión administrativa de su trabajo y en la comunicación con sus compañeros o en la formación \_ccpH82*

### c. Casos en los que, si bien se señalan ideas relevantes y significativas para Candela, estas no se ven reflejadas en la BOAP2

Se dan cuatro casos: (a) la gestión y autorregulación de las propias emociones; (b) la actualización permanente; (c) la orientación del alumno; y (d) ir más allá del aula.

#### ca. Gestión y autorregulación de las propias emociones

Como se ha visto, la consciencia que tiene Candela sobre sus sentimientos negativos hacia las tecnologías está muy presente tanto en la BOAP1 como en la BOAP2. Los sentimientos negativos de *rechazo* (\_mp1.41; \_mp2.43); *apatía* (\_mp1.42; \_mp2.42) y *falta de interés* (\_mp1.42; \_mp2.41) aparecen reflejados en ambos mapas mentales.

Aunque Candela haya establecido en su primer mapa mental (BOAP1) una relación entre las TIC y sus emociones, no hace la hipótesis de que en la competencia clave relacionada con estos aspectos —*F. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*— puede encontrar alguna orientación para regularlas.

Sin embargo, al trabajar la competencia F. señala aspectos relacionados con la gestión de las emociones que considera significativos para su mejora:

*Gestionar las propias emociones \_ccpF4*

así como la relevancia de la regulación emocional para su bienestar:

*[Se refiere a la capacidad del profesorado] para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar, [...] \_ccpF51*

Además, señala cómo las situaciones complejas, que supongan una amenaza para el equilibrio emocional, se pueden transformar en oportunidades de desarrollo:

*[cuenta con las desavenencias y con] las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente \_ccpF52*

*Identificar el tipo de emoción [...] y gestionarlas para que no supongan una amenaza [para el equilibrio emocional] \_ccpF61*

Por otra parte, también resalta la importancia de la autorregulación emocional y de la toma de consciencia del proceso continuo de aprendizaje en el que el docente está inmerso, así como de tener una actitud receptiva y de apertura.

*[experimenta con] procedimientos [para ajustar creencias y] autorregular sus propias emociones [...]  
\_ccpF63*

*toma de consciencia de estar inmerso en un continuo aprendizaje y actúa desde una actitud receptiva y de apertura  
\_ccpF62*

En el texto de esta competencia señala distintos aspectos que pueden ser relevantes para asignar un nuevo significado a su relación emocional con las TIC. Recoge distintas ideas relacionadas con la activación de recursos, por voluntad propia y con el cambio de posicionamiento hacia una actitud receptiva y de apertura. Por otra parte, señala la importancia de la regulación que debe emprender con el fin de alcanzar su bienestar y el aprovechamiento de las situaciones menos favorables como motor para emprender acciones motivadoras que le lleven a un mejor desempeño profesional y a un desarrollo de la competencia digital.

En definitiva, se observa que lo subrayado por Candela en el texto está orientado hacia una posición agentiva; lo que sirve de contrapunto a su descripción inicial que refleja una visión limitante, con un bloqueo del que es plenamente consciente y una ausencia de acción.

Sin embargo, llama la atención que no hay ninguna evidencia explícita en la BOAP2 que refleje una apropiación de las ideas de autorregulación emocional con el fin de alcanzar un bienestar, ni ninguna alusión a las oportunidades de aprendizaje continuo y de desarrollo emocional que pueden suponer una actitud receptiva y de apertura.

Aunque estos aspectos no se hayan visto reflejados en el mapa mental BOAP2 tal cual, cabe señalar, sin embargo, que al describir los sentimientos asociados a las TIC en la BOAP2 ya no hace alusión al bloqueo, a su ausencia de gusto por las TIC y a los sentimientos de torpeza y de inseguridad, como lo hacía en el mapa mental BOAP1 (*Me siento insegura, torpe y me bloqueo \_mp1.44*). Se hace, por lo tanto, la hipótesis de que algo está modificándose, y de que la situación de bloqueo puede estar en proceso de transformación desapareciendo, a no ser que simplemente se haya obviado.

*cb. Evaluación de progreso y detección de áreas de mejora*

Si bien señala la actualización permanente, con la lectura de artículos y la participación en cursos, no se hace ninguna alusión en la BOAP2 a la evaluación de sus progresos y a la detección de áreas de mejora en las CCP:

*Evalúa su progreso y señala logros y áreas de mejora \_ccpH84*

*cc. Orientación del alumno*

Esta idea de que el profesor debe guiar y orientar al alumno en el uso autónomo de los entornos virtuales no se vincula con ninguna idea ni del mapa mental BOAP1 ni del mapa mental BOAP2, representado *a posteriori*.

*Guía al alumno en el uso de entornos virtuales de aprendizaje y tutoriza cursos semipresenciales y en línea \_ccpH102*

*Implica animar y guiar al alumno para que use de forma autónoma los recursos [...] para aprender [...] El profesor integra en su enseñanza tareas para que los alumnos tomen consciencia de los recursos, productos y materiales disponibles en el entorno \_ccpH111*

*cd. Ir más allá del aula*

Otro de los aspectos que Candela señala en las CCP y que no tiene continuidad en el mapa mental BOAP2 está relacionado con las tecnologías en relación con las posibilidades de desarrollo más allá del aula, como llevar a cabo:

*([...] proyectos de investigación o publicaciones) \_ccpE3*

#### 4. FASE C. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CONTRADICCIÓN TRAS LLEVAR A CABO EL PLAN DE ACCIÓN

Lo que se ha denominado fase C se corresponde a la tercera fase del análisis de la conceptualización, justo tras el trabajo realizado con las *Competencias clave*.

Se compone del análisis de tres documentos: C1, el plan de acción realizado tras la cuarta sesión (SF4); C2, el tercer mapa mental (BOAP3), y C3, la verbalización de ese tercer mapa conceptual, realizados tras la ejecución del plan de acción.

## 4.1. Análisis del plan de acción (C1)

En el anexo 15 se recoge el plan de acción de mejora de Candela y en el anexo 16 se recoge la revisión de la formadora del mismo.

Plan de acción de mejora	Análisis
<b>Área de mejora</b> Desarrollar el uso de las TIC en el desempeño de mi trabajo _pa1	Proporciona una visión ampliada del área de mejora al relacionarla con el desempeño de su trabajo.
<b>Objetivos</b> Desarrollar mi competencia digital y servirme de recursos tecnológicos para la gestión de cursos, la comunicación con los alumnos y la presentación de mi trabajo _pa2	En la descripción que plantea de los objetivos de su plan de acción se refiere a tres aspectos del uso de las TIC: <ul style="list-style-type: none"> <li>• la gestión en los cursos</li> <li>• la comunicación con los alumnos</li> <li>• la presentación de su trabajo</li> </ul>
<b>Beneficios para los alumnos y profesores</b> Las presentaciones en clase resultarán más claras y atractivas y la comunicación en los cursos en línea será más eficaz _pa3	En cuanto a los beneficios para alumnos y para profesores señala: <ul style="list-style-type: none"> <li>• la claridad de las presentaciones</li> <li>• el atractivo de las presentaciones</li> <li>• la eficacia de la comunicación</li> </ul>
<b>Acciones</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar un tutorial en español donde a los alumnos de los cursos de examinadores DELE se les muestren las diferentes herramientas del curso y su aplicación. En este tutorial, me gustaría también añadir información importante sobre el curso como: forma de evaluación, fecha de la sesión presencial, etc. _pa4</li> <li>• Elaborar un tutorial en inglés para los alumnos de A1.1 de AVE que navegan por primera vez por el curso. Muchos alumnos de este nivel se pierden y creo que elaborar un vídeo explicativo les podría ayudar mucho _pa5</li> <li>• Elaborar un PowerPoint que incluya enlaces, imagen, vídeo, etc., para mi próxima sesión en el curso de formación del IC Londres. La sesión de análisis de materiales es una de las sesiones en las que no uso PowerPoint y me gustaría hacerlo _pa6</li> </ul>	Respecto a las acciones, propone llegar a 3 productos: La primera acción con el objetivo de proporcionar información a los alumnos sobre las herramientas disponibles, así como información relevante para el buen desarrollo del curso. La segunda acción es crear un tutorial para el curso AVE, y el tercer producto para la formación en formato PowerPoint.

Plan de acción de mejora	Análisis
<p><b>Herramientas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Páginas web que expliquen cómo hacer los tutoriales y el PowerPoint _pa7</li> <li>• Hablar con compañeros que ya utilizan estas herramientas _pa8</li> <li>• ¿Asistencia a un curso de un día sobre PowerPoint en el Manchester College? (dependerá de las fechas y el precio) _pa9</li> </ul>	<p>Las herramientas de mediación a las que planifica recurrir son tres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tutoriales de Internet</li> <li>• los compañeros</li> <li>• un curso de formación</li> </ul>
<p><b>Recursos humanos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesores compañeros del centro de Mánchester _pa10</li> <li>• Grupo de alumnos a los que va a ir dirigido el tutorial o PowerPoint _pa11</li> </ul>	<p>Las personas con las que va a trabajar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• los compañeros del centro de Mánchester y</li> <li>• los alumnos a los que van dirigidas sus acciones</li> </ul>
<p><b>Productos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir con los futuros tutores, tanto de cursos de examinadores DELE como de AVE, la herramienta del tutorial para evitarles toda la correspondencia por <i>email</i> que supone que no queden claras al principio de cursos una serie de instrucciones de navegación por los cursos _pa12</li> <li>• Otros compañeros de mi centro dan también la sesión de análisis de materiales. Podría pasarles mi PowerPoint para que lo utilicen en sus sesiones _pa13</li> <li>• Buscar información y hablar con profesores que utilicen el tutorial desde ahora hasta principios de enero _pa14</li> <li>• Elaborar el tutorial para los cursos de examinadores DELE para el próximo curso de A1/A2 que empieza el 9 de febrero _pa15</li> <li>• Elaborar tutorial en inglés para los cursos de AVE con tutor de A1.1 que empiezan el 26 de enero _pa16</li> <li>• Buscar información y experimentar con el programa PowerPoint. Hablar con compañeros que utilicen esta herramienta _pa17</li> <li>• Elaborar mi primer PowerPoint con elementos audiovisuales para la sesión de análisis de materiales del curso de primavera _pa18</li> </ul>	<p>Señala las posibilidades de compartir los productos con los compañeros y establecer las acciones concretas que tendría que realizar en unos plazos determinados en relación con la creación de los tres productos.</p>

Plan de acción de mejora	Análisis
<b>Cronograma</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar información y hablar con profesores que utilicen el tutorial desde ahora hasta principios de enero _pa19</li> <li>• Elaborar el tutorial para los cursos de examinadores DELE para el próximo curso de A1/A2 que empieza el 9 de febrero _pa20</li> <li>• Elaborar tutorial en inglés para los cursos de AVE con tutor de A1.1 que empiezan el 26 de enero _pa21</li> <li>• Buscar información y experimentar con el programa PowerPoint. Hablar con compañeros que utilicen esta herramienta _pa22</li> <li>• Elaborar mi primer PowerPoint con elementos audiovisuales para la sesión de análisis de materiales del curso de primavera _pa23</li> </ul>	En el cronograma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indica una primera fase de búsqueda de información hasta enero.</li> <li>• La creación de un tutorial DELE para febrero.</li> <li>• El desarrollo de un tutorial AVE para enero.</li> <li>• Elaborar un PPT para primavera.</li> </ul>

En cuanto a la revisión de la formadora, se apuntan distintos aspectos formales, como la formulación de los objetivos específicos, la diferenciación de lo que son acciones y productos, y la relevancia de la temporalización.

Así mismo, se le indica la preferencia de centrarse en un único objetivo y que lo concrete en acciones secuenciadas, y se le sugiere hacer un seguimiento de sus sentimientos a través de un diario durante el desarrollo del producto.

## 4.2. Resultados del análisis del plan de acción de Candela (C1)

Candela señala su deseo:

*desarrollar el uso de las TIC en el desempeño de mi trabajo \_pa1*

que define y concreta en tres objetivos específicos:

*Desarrollar mi competencia digital y servirme de recursos tecnológicos para la gestión de cursos, la comunicación con los alumnos y la presentación de mi trabajo \_pa2*

Lo concreta en tres productos que responden a tres necesidades detectadas en su práctica profesional:

- *Elaborar un tutorial en español donde a los alumnos de los cursos de examinadores DELE se les muestre las diferentes herramientas del curso y su aplicación [...] \_pa4*

- *Elaborar un tutorial en inglés para los alumnos de A1.1 de AVE que navegan por primera vez por el curso [...] \_pa5*
- *Elaborar un PowerPoint que incluya enlaces, imagen, vídeo, etc., para mi próxima sesión en el curso de formación del IC Londres [...] \_pa6*

Las herramientas a las que recurre son de distinta índole: recursos digitales, compañeros y cursos, por una parte, y por otra, prácticas.

- *Páginas web que expliquen cómo hacer los tutoriales y el PowerPoint \_pa7*
- *Hablar con compañeros que ya utilizan estas herramientas \_pa8*
- *Asistencia a un curso de un día sobre PowerPoint [...] \_pa9*
- *Buscar información y experimentar con el programa PowerPoint [...] \_pa22*

Y los recursos humanos a los que recurre para apoyarse son sus compañeros y sus alumnos.

- *Profesores compañeros del centro de Manchester \_pa10*
- *Hablar con profesores que utilicen el tutorial desde ahora hasta principios de enero \_pa14*
- *[...] hablar con compañeros que utilicen esta herramienta \_pa22*
- *Grupo de alumnos a los que va a ir dirigido el tutorial o PowerPoint \_pa11*

### 4.3. Análisis semiogenético de la representación gráfica (mapa mental BOAP3) (C2)

Se analiza el tercer mapa mental de Candela una vez finalizado el proceso reflexivo y llevado a la acción su plan de mejora.

#### 4.3.1. Descripción general del mapa mental 3 (BOAP3) de Candela

---

Participante	CANDELA
Sesión form.	SF5
Fecha	5 de julio de 2015
Herramienta	Mapa mental 3 (BOAP 3)
Referencia	SF5/INST13a
Código	_mp3_Candela

---



En la parte central del mapa mental de Candela (BOAP) se recoge su contradicción:

- *El uso de las TIC \_mp3.1*

Partiendo de este elemento nuclear, en el que se centra, establece seis relaciones con otros elementos que aparecen delimitados espacialmente y que engloban varios aspectos:

- *Hasta hace poco tiempo un problema para mí, ahora un aspecto que tengo que trabajar y que es posible trabajar \_mp3.2*
- *Hasta hace poco tiempo actuación pasiva, pero desde hace un año aprox. una actitud activa, de acción, de motivación con el tema \_mp3.3*
- *Las TIC se manifiestan fundamentalmente en mis clases con: \_mp3.4*

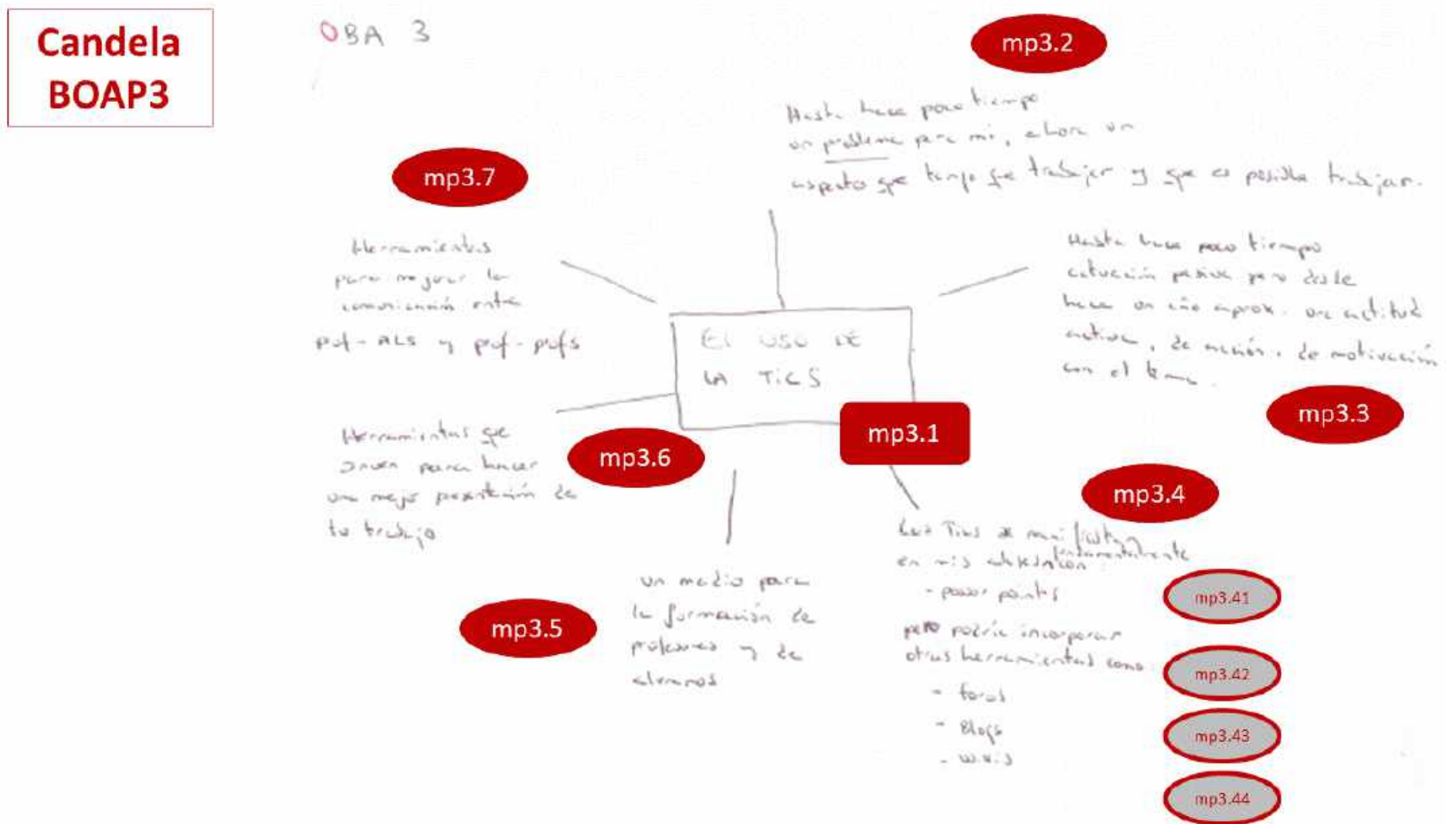
- *PowerPoints \_mp3.41*

*pero podría incorporar otras herramientas como:*

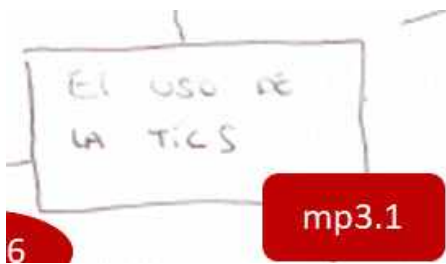

- *foros \_mp3.42*
- *blogs \_mp3.43*
- *wikis \_mp3.44*
- *Un medio para la formación de profesores y de alumnos \_mp3.5*
- *Herramientas que sirven para hacer una mejor presentación de tu trabajo \_mp3.6*
- *Herramientas para mejorar la relación entre Prof-ALS y prof-profes \_mp3.7*

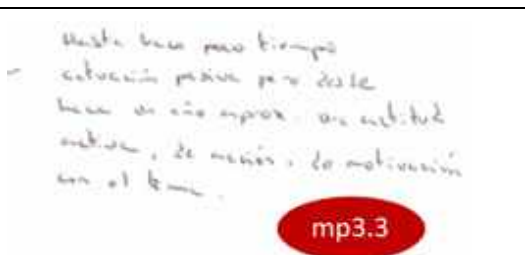
4.3.2. Representación gráfica (mapa mental BOAP 3) de Candela

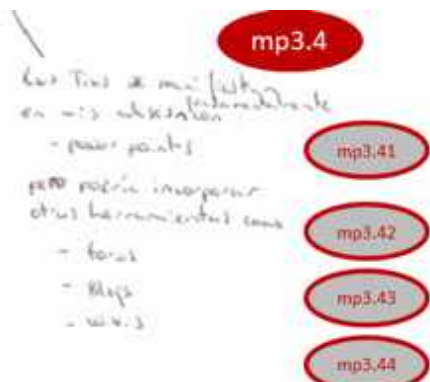

Figura 40. Mapa mental (BOAP3) de Candela


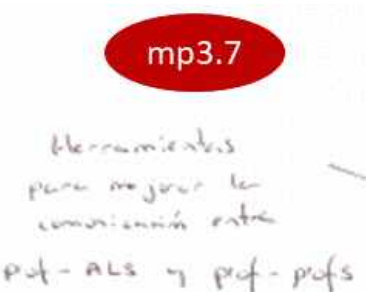


### 4.3.3. Análisis semiogénico de la representación gráfica (mapa mental BOAP3) de Candela (C2)

Segmento analizado	Análisis semiogénico del segmento
<p data-bbox="199 445 550 482"><u>_mp3.1 (mapa mental 3/entrada 1)</u></p>  <p data-bbox="199 809 359 846"><i>El uso de las TIC</i></p>	<p data-bbox="758 445 1428 500">En el tercer mapa mental (BOAP3), Candela sitúa en el centro <i>El uso de las TIC</i> _mp3.1, que relaciona con otros 6 elementos:</p> <ul data-bbox="774 518 1380 700" style="list-style-type: none"> <li>• la forma en que se enfrenta a las TIC, su actitud _mp3.2</li> <li>• su actuación ante el área de mejora seleccionada _mp3.3</li> <li>• la manifestación de las TIC en su aula _mp3.4</li> <li>• la función formativa de las TIC _mp3.5</li> <li>• la función institucional _mp3.6</li> <li>• la función pedagógica _mp3.7</li> </ul> <p data-bbox="758 737 1428 828">&gt;&gt; Detalla en el mapa tanto la actitud y la actividad que realiza en sus clases, como las funciones de las TIC, dentro y fuera del aula. Pone el foco en su utilidad.</p> <p data-bbox="758 837 1428 900">CC &gt;&gt; Aparece algo de concreción en esta área de mejora, pues puntualiza que se refiere a su uso: <i>El uso de las TIC</i> _mp3.1</p>
<p data-bbox="199 919 550 955"><u>_mp3.2 (mapa mental 3/entrada 2)</u></p>  <ul data-bbox="199 1137 726 1228" style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hasta hace poco tiempo un problema para mí, ahora un aspecto que tengo que trabajar y que es posible trabajar</i> _mp3.2</li> </ul>	<p data-bbox="758 919 1428 1046">Candela describe su cambio de actitud frente a las TIC contraponiendo lo que antes suponía para ella un problema y que ahora se ha convertido en algo que debe trabajar y que ve posible trabajar.</p> <ul data-bbox="869 1055 1428 1146" style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hasta hace poco tiempo un <u>problema</u> para mí, ahora un aspecto que tengo que trabajar y que es posible trabajar</i> _mp3.2</li> </ul> <p data-bbox="758 1192 1428 1374">&gt;&gt; Se aprecia, en esta afirmación de Candela, que ha modificado su actitud y que su visión de las tecnologías se ha <b>transformado</b>, ya que lo que antes percibía como problemático —y subraya la palabra <i>problema</i> _mp3.2— se ha convertido, para ella, en un aspecto que tiene que trabajar —obligación que expresa con <i>tengo que</i> _mp3.2 en primera persona del singular.</p> <p data-bbox="758 1383 1428 1446">Por otra parte, Candela identifica las posibilidades que tiene para afrontarlo:</p> <ul data-bbox="869 1456 1260 1492" style="list-style-type: none"> <li>• [...] <i>y que es posible trabajar</i> _mp3.2</li> </ul> <p data-bbox="758 1501 1428 1565">Se aprecia en este segmento <b>voluntad</b> e <b>intencionalidad</b> de trabajar las tecnologías.</p>

Segmento analizado	Análisis semiogenético del segmento
	<p>&gt;&gt; Se aprecia cómo Candela decide actuar regulando y transformando su posicionamiento frente a la realidad. Lo que inicialmente era un problema para Candela, lo transforma en un reto, de forma agentiva, en una obligación expresada en primera persona con <i>tengo que</i> _mp3.2.</p> <p>Por otra parte, identifica y reconoce la posibilidad de trabajarlo y su capacidad para hacerlo. Se observa en Candela una predisposición para aprender significativamente por el nuevo significado que ha logrado asignarle.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hasta hace poco tiempo un <u>problema</u> para mí, ahora un aspecto que tengo que trabajar y que es posible trabajar</i> _mp3.2</li> </ul>
<p>_mp3.3 (mapa mental 3/entrada 3)</p>  <p>Hasta hace poco tiempo - actuación pasiva pero desde hace un año aprox. un actitud activa, de acción, de motivación con el tema.</p> <p style="text-align: center;"><b>mp3.3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hasta hace poco tiempo actuación pasiva, pero desde hace un año aprox. una actitud activa, de acción, de motivación con el tema</i> _mp3.3</li> </ul>	<p>Candela hace referencia a sus acciones frente a las TIC contrastando nuevamente su visión actual con su visión en el pasado.</p> <p>Concretamente, se refiere a la <i>actuación pasiva</i> _mp3.3 de hace un año aproximadamente en contraste con su <i>actitud activa, de acción</i> _mp3.3, e incluso se refiere a su <i>motivación con el tema</i> _mp3.3.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hasta hace poco tiempo actuación pasiva, pero desde hace un año aprox. una actitud activa, de acción, de motivación con el tema</i> _mp3.3</li> </ul> <p>&gt;&gt; Se observa, también en este segmento, una transformación no solo de la visión de las tecnologías por parte de Candela, sino también de su actitud hacia estas, que expresa refiriéndose a su <i>motivación</i> _m.p3.3 y al desarrollo de una <i>actitud activa y de acción</i> _m.p3.3.</p> <p>En este segmento, en el que se refiere a la actuación, se puede apreciar que se percibe a sí misma como agente. Este es un claro ejemplo de desarrollo del sentido de agencia que ha desarrollado con respecto a este tema, inicialmente problemático para ella. Se aprecia una voluntad de transformación por su parte frente a una situación problemática para llevar a cabo unas decisiones intencionadas.</p> <p>Se aprecia, en esta descripción, la intencionalidad y la acción, puesta en marcha por Candela, de los tres elementos necesarios para considerar la agentividad: intencionalidad, acción y resultados. Quedan por valorar los resultados a la finalización del proceso.</p>

<p><b>_mp3.4 (mapa mental 3/entrada 4)</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las TIC se manifiestan fundamentalmente en mis clases con: _mp3.4             <ul style="list-style-type: none"> <li>• PowerPoints _mp3.41</li> </ul> </li> </ul> <p>pero podría incorporar otras herramientas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• foros _mp3.42</li> <li>• blogs _mp3.43</li> <li>• wikis _mp3.44</li> </ul>	<p>Candela señala las formas en las que se manifiesta en las TIC la actuación en el aula.</p> <p><i>Las TIC se manifiestan fundamentalmente en mis clases con:</i></p> <p>_mp3.4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PowerPoints _mp3.41</li> </ul> <p>Es decir, que al final del proceso reflexivo mediado usa el PPT en la clase y, además, señala que:</p> <p><i>pero podría incorporar otras herramientas como:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• foros _mp3.42</li> <li>• blogs _mp3.43</li> <li>• wikis _mp3.44</li> </ul> <p>&gt;&gt; Se observa que Candela ha logrado trascender esa percepción de limitación que tenía y es capaz de ir más allá, visualizándose recurriendo a distintas herramientas que <i>podría incorporar</i> a su aula: <i>foros _mp3.42, blogs _mp3.43 y wikis _mp3.44.</i></p>
<p><b>_mp3.5 (mapa mental 3/entrada 5)</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• un medio para la formación de profesores y de alumnos _mp3.5</li> </ul>	<p>En cuanto a las funciones de las TIC, Candela entiende que las TIC son un medio para la formación, sea esta de alumnos o de profesores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un medio para la formación de profesores y de alumnos _mp3.5</li> </ul> <p>&gt;&gt; Deja claro el carácter instrumental de las TIC tanto en su dimensión profesional: en su acción formadora, como en su función docente con los alumnos.</p> <p>CC &gt;&gt; Hasta este momento no se veía la utilidad formadora para los alumnos, si bien lo señalaba para los docentes. Este aspecto, que señaló en las CCP, no quedó reflejado en su mapa mental BOAP2. Sin embargo, aquí se ve reflejado.</p>

<p>_mp3.6 (mapa mental 3/entrada 6)</p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herramientas que sirven para hacer una mejor presentación de tu trabajo _mp3.6</li> </ul>	<p>Por otra parte, Candela concibe las TIC como una herramienta para presentar el trabajo que realiza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Herramientas que sirven para hacer una mejor presentación de tu trabajo</i> _mp3.6</li> </ul> <p>&gt;&gt; Así mismo, tiene la clara idea de su carácter instrumental para proporcionar una imagen más profesional en la presentación de su trabajo.</p> <p>CC &gt;&gt; Esta idea estaba presente desde el inicio.</p>
<p>_mp3.7 (mapa mental 3/entrada 7)</p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herramientas para mejorar la relación entre Prof-ALS y prof-profes _mp3.7</li> </ul>	<p>Por último, encuentra en las TIC oportunidades para mejorar las relaciones entre alumnos y profesores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Herramientas para mejorar la relación entre Prof-ALS y prof-profes</i> _mp3.7</li> </ul> <p>&gt;&gt; Por último, señala el valor de la herramienta, no solo como herramienta de comunicación entre profesores y alumnos, sino entre los propios profesores, fuera del aula.</p> <p>CC &gt;&gt; Esta idea de acercamiento entre profesores y alumnos ya estaba presente en sus dos mapas anteriores, sin embargo, esta idea de comunicación entre profesores al margen de las clases es nueva.</p>

#### 4.4. Resultados del análisis semiogénico de la representación gráfica (mapa mental BOAP3) de Candela (C2)

##### a. Transformación del significado de las tecnologías

En este tercer mapa mental, Candela (BOAP3) describe su percepción de las TIC, el área de mejora que había seleccionado, especificando algo más de concreción, pues puntualiza que se refiere a su uso: *El uso de las TIC* \_mp3.1.

Se aprecia, en la visión de Candela de lo que significan para ella las tecnologías, una manifestación de la modificación o transformación tanto de la visión como de la actitud, ya que lo que antes percibía como problemático —y subraya la palabra *problema* \_mp3.2— se ha convertido, para ella, en un aspecto que tiene

que trabajar —obligación que expresa con *tengo que* \_mp3.2 en primera persona del singular—. Además, Candela reconoce las posibilidades que tiene para afrontarlo —afirmando [...] *y que es posible trabajar* \_mp3.2—. En este fragmento se aprecia voluntad e intencionalidad de trabajar las tecnologías, primer aspecto necesario para que haya una apropiación e internalización agentiva. Se percibe «una búsqueda voluntaria de transformación por parte del sujeto» (Engeström y Sannino, 2013, p. 7).

Como señala Vygotski, el hombre no solo puede modificar su entorno sino que puede además regular y transformar su posicionamiento frente a la realidad. Se aprecia la forma en que lo que inicialmente era un problema para Candela lo transforma en un reto, de forma agentiva. Por otra parte, el hecho de reconocer su capacidad para poder hacerlo muestra su predisposición para aprender significativamente (Ausubel, 1976, 1978).

*Hasta hace poco tiempo un problema para mí, ahora un aspecto que tengo que trabajar y que es posible trabajar* \_mp3.2

En este caso, Candela se refiere al área de mejora en el pasado (*hasta hace poco tiempo* \_mp3.2) con la palabra *problema* —que subraya—, cuando a lo largo de todo el proceso se ha tratado como área de mejora. Está implícito que si antes lo veía como un problema ya no lo percibe así y da cuenta de la transformación del significado que le asigna a las TIC. Ese cambio de perspectiva le ha permitido trascender la limitación, asignarles un nuevo sentido a las tecnologías para convertirlas en motor de su acción, en su meta, en su objetivo; es decir, en un motivo para moverla a la acción o motivación (motiv-acción, lo que mueve a la acción).

*Hasta hace poco tiempo actuación pasiva, pero desde hace un año aprox. una actitud activa, de acción, de motivación con el tema* \_mp3.3

## b. Transformación de la actitud ante las tecnologías

Se observa y corrobora que es así, puesto que en este mismo segmento (\_mp3.3) se aprecia una transformación, por parte de Candela, de su actitud, que expresa refiriéndose al desarrollo de una actitud *activa y de acción* \_m.p3.3, así como a su *motivación* \_m.p3.3.

Se puede inferir que se percibe a sí misma como agente del cambio. Este es un ejemplo de desarrollo del sentido de agencia con respecto a este tema, inicialmente problemático.

En el caso de Candela se parte de una situación que describe como problemática, se aprecian indicios de voluntad de transformación por parte del individuo, se atisba que está presente la intencionalidad de realizar acciones para transformar la situación, y quedan por valorar cuáles son los resultados.

Se observa que Candela ha logrado trascender esa percepción de limitación que tenía al inicio del proceso de práctica reflexiva 14 meses antes y es capaz de ir más allá, visualizándose recurriendo a distintas herramientas que *podría incorporar* a su aula como: *foros \_mp3.42, blogs \_mp3.43 y wikis \_mp3.44.*

Por otro lado, Candela identifica y reconoce el valor instrumental de las tecnologías como herramientas al servicio de los profesionales que presenta con una recategorización conceptual que para ella tiene más sentido:

- Como medio de enseñanza y de formación:  
*un medio para la formación de profesores y de alumnos \_mp3.5*
- Como instrumento de presentación, de visibilización de un trabajo realizado:  
*Herramientas que sirven para hacer una mejor presentación de tu trabajo \_mp3.6*
- Como herramienta para la relación entre profesor y alumnos y entre profesores:  
*Herramientas para mejorar la relación entre Prof-ALS y prof-profes \_mp3.7*

#### 4.5. Análisis de la verbalización del mapa mental BOAP3 (C3)

En el anexo 12 se recoge la transcripción de la verbalización del mapa mental BOAP3 de Candela (A3) el día que se realiza la entrevista de explicitación.

Segmento grabado	Análisis semiogenético
(L113) Entrev.: <i>Pues mira lo que vamos a hacer ahora Candela es lo siguiente: te doy un folio, coges un</i>	<p>Al inicio, tras las pautas proporcionadas por la investigadora para la elaboración del tercer mapa mental (BOAP3), Candela empieza por formular su área de mejora en los siguientes términos:</p> <p style="text-align: center;"><i>El uso de las TIC _v3_L116</i></p> <p>Acota su uso a dos contextos diferenciados de su profesión: el aula y su trabajo, se entiende que fuera del aula:</p> <p style="text-align: center;"><i>Bueno, pues para mí las TIC en el aula o en mi trabajo [...] _v3_L128</i></p> <p>Define las TIC como herramienta —y lo señala enfatizando el término— para la mejora de la comunicación, y como una forma de ahorrar tiempo, de realizar un trabajo más efectivo:</p> <p style="text-align: center;"><i>Son HERRAMIENTAS que ayudan a mejorar la comunicación entre profesores y alumnos, y también entre profesores y profesores ¿no? _v3_L128-129</i></p>
(L114) <i>bolígrafo... pones en el centro, como hasta ahora, tu área de mejora y te planteo la misma pregunta que</i>	
(L115) <i>os planteé en su día es... pones en el centro...</i>	
(L116) Candela: <i>El uso de las TIC.</i>	
(L117) Entrev.: <i>... El uso de las TIC como tenías y se trata de que hagas un mapa conceptual, una</i>	
(L118) <i>representación gráfica de ¿qué es para ti el uso de las TIC? ¿Con qué aspectos está vinculado? ¿Con</i>	
(L119) <i>qué aspectos tiene relación? ¿Cómo se manifiesta en el habla? ¿Qué actuación tienes tú como profesor?</i>	



Segmento grabado	Análisis semiogenético
<p>(L120) <i>Son las mismas preguntas que te di en su día ¿no? ¿Con qué aspectos lo relacionas? ¿Qué importancia,</i></p> <p>(L121) <i>qué relevancia tiene? ¿Por qué es relevante?</i></p> <p>(L122) <b>Candela:</b> <i>O sea... [hago el mapa]...</i></p> <p>(L123) <b>Entrev.:</b> <i>[Haces el mapa], esto son ideas, lo que tienes en la cabeza sobre el uso de las TIC. ¿Vale? Yo te</i></p> <p>(L124) <i>dejo un ratito y luego seguimos #00:14.24# &lt;Durante este tiempo está trabajando en su mapa, del #00:14.24# al #00:22:50#&gt;</i></p> <p>(L125) <b>Candela:</b> <i>¿Te lo tengo que contar?</i></p> <p>(L126) <b>Entrev.:</b> <i>Sí, sí cuéntamelo.</i></p> <p>(L127) <b>Candela:</b> <i>Vale... igual me falta algo... que no he mencionado aquí,</i></p> <p>(L128) <b>Candela:</b> <i>Bueno, pues para mí las TIC en el aula o en mi trabajo... son HERRAMIENTAS que ayudan a</i></p> <p>(L129) <i>mejorar la comunicación entre profesores y alumnos, y también entre profesores y profesores ¿no?</i></p> <p>(L130) <b>Entrev.:</b> <i>Mmmmh</i></p> <p>(L131) <b>Candela:</b> <i>... porque muchas veces tienes que trabajar con otros profesores, trabajar con otros</i></p> <p>(L132) <i>departamentos dentro del centro y muchas de estas herramientas te AHORRAN tiempo...</i></p> <p>(L133) <b>Entrev.:</b> <i>Mmmh mmmh.</i></p> <p>(L134) <b>Candela:</b> <i>... y efectividad.</i></p> <p>(L135) <b>Entrev.:</b> <i>Mmh mmh.</i></p> <p>(L136) <b>Candela:</b> <i>¿Vale?</i></p> <p>(L137) <b>Candela:</b> <i>Luego son... TAMBIÉN me parece que muy importante, son herramientas que sirven para hacer</i></p> <p>(L138) <i>una mejor presentación de tu trabajo.</i></p> <p>(L139) <b>Entrev.:</b> <i>Mmh mmh.</i></p> <p>(L140) <b>Candela:</b> <i>Para... para... bueno pues muchas veces con una buena presentación o con un buen</i></p> <p>(L141) <i>programa... pues realmente estás (risas) luciendo todo lo que-lo que has trabajado ¿no?</i></p>	<p>[...] <i>porque muchas veces tienes que trabajar con otros profesores, trabajar con otros departamentos dentro del centro y muchas de estas herramientas te AHORRAN tiempo..._v3_L131-132</i></p> <p>[...] <i>y efectividad _v3_L134</i></p> <p>Añade, por otra parte, enfatizando el adverbio <i>TAMBIÉN</i>, la idea de que es una herramienta de gran utilidad para presentar el trabajo y darle visibilidad. Resalta la idea de que un buen trabajo, bien presentado, gana mucho y las TIC cumplen esa finalidad.</p> <p><i>TAMBIÉN me parece que muy importante, son herramientas que sirven para hacer una mejor presentación de tu trabajo _v3_L137-138</i></p> <p><i>Para... para... bueno pues muchas veces con una buena presentación o con un buen programa... pues realmente estás (risas) luciendo todo lo que-lo que has trabajado ¿no? _v3_L140-141</i></p> <p><i>que si presentas ahí un churro, pues... pues, aunque haya mucho contenido pues no deja de parecer un churro ¿no? _v3_L143-144</i></p> <p>Así mismo, Candela ve las TIC como un <i>MEDIO FUNDAMENTAL</i> —términos que también enfatiza— para la formación de profesores y para la formación de sus alumnos:</p> <p><i>Luego también, para mí, también es un MEDIO, en este momento es FUNDAMENTAL, quizá hace unos años no lo era tanto, pero ahora SÍ, ya, de pleno, para la formación de profesores y de alumnos también _v3_L147-149</i></p> <p>Concreta que el único medio tecnológico al que recurre, especialmente para sus clases de formación de profesores, es PowerPoint:</p> <p><i>Eeh... en mis clases, bueno yo este año me he dedicado fundamentalmente a la formación de profesores y ¿cómo se ha manifestado? Pues, pues en... mis clases presenciales pues, sobre todo con PowerPoint, es lo único que he trabajado _v3_L151-153</i></p> <p>Sin embargo, señala otras herramientas con las que podría llegar a trabajar, en un momento dado, como foros, blogs y wikis.</p> <p><i>es lo único que he trabajado, pero podría incorporar otras herramientas, soy consciente de que podría incorporar: foros, blogs, wikis... _v3_L153-154</i></p>

Segmento grabado	Análisis semiogenético
<p>(L142) Entrev.: <i>Mmh...</i></p> <p>(L143) Candela: <i>... que si presentas ahí un churro, pues... pues aunque haya mucho contenido pues no deja</i></p> <p>(L144) <i>de parecer un churro ¿no?</i></p> <p>(L145) Entrev.: <i>Sí, sí.</i></p> <p>(L146) Candela: <i>¿Vale?</i></p> <p>(L147) Candela: <i>Luego también, para mí, también es un MEDIO, en este momento es FUNDAMENTAL, quizá</i></p> <p>(L148) <i>hace unos años no lo era tanto, pero ahora Sí, ya, de pleno, para la formación de profesores y de alumnos</i></p> <p>(L149) <i>también.</i></p> <p>(L150) Entrev.: <i>Mmh mmh.</i></p> <p>(L151) Candela: <i>Eeh... En mis clases, bueno yo este año me he dedicado fundamentalmente a la formación de</i></p> <p>(L152) <i>profesores y ¿cómo se ha manifestado? Pues, pues en... mis clases presenciales pues, sobre todo con</i></p> <p>(L153) <i>Power Point, es lo único que he trabajado, pero podría incorporar otras herramientas, soy consciente de</i></p> <p>(L154) <i>que podría incorporar: foros, blogs, wikis...</i></p> <p>(L155) Entrev.: <i>Muy bien.</i></p> <p>(L156) Candela: <i>Quizá, pues mejorarían el pre y el post de lo que es la sesión presencial justo ¿no? que es la</i></p> <p>(L157) <i>que yo trabajo.</i></p> <p>(L158) Candela: <i>¿Vale? Luego aquí, hablo un poco de... que hasta hace poco tiempo mi actuación era PASIVA,</i></p> <p>(L159) <i>con respecto a este tema, pero desde hace un año aproximadamente tengo una actitud ACTIVA, de</i></p> <p>(L160) <i>ACCIÓN y de MOTIVACIÓN por el tema. Y, para mí, lo que ha hecho, lo que ha cambiado un poco es la</i></p>	<p>Cabe destacar el hecho de que recurra a la expresión <i>ser consciente de</i> que podría incorporar otras herramientas, lo que indica que antes no lo concebía y que ha aumentado su nivel de consciencia.</p> <p>Además, entrevisté la posibilidad de incorporar las TIC a sus clases como herramienta de apoyo o preparación de los alumnos para las sesiones presenciales y el trabajo posterior. Es decir, que concibe en ese momento aplicaciones concretas para el aula, en momentos determinados de la secuencia didáctica de aprendizaje, y anticipa los beneficios que le reportarían en su sesión presencial:</p> <p><i>Quizá, pues mejorarían el pre<sup>163</sup> y el post de lo que es la sesión presencial justo ¿no? que es la que yo trabajo _v3_L156-157</i></p> <p>Describe, a continuación, su actuación en relación a su área de mejora y cómo ha pasado de un bloqueo paralizante a una motivación para la acción; es decir, a una actitud activa y a una posición agentiva.</p> <p><i>¿Vale? Luego aquí, hablo un poco de... que hasta hace poco tiempo mi actuación era PASIVA, con respecto a este tema, pero desde hace un año aproximadamente tengo una actitud ACTIVA, de ACCIÓN y de MOTIVACIÓN por el tema _v3_L158-160</i></p> <p>Cabe observar cómo los cuatro términos que enfatiza son los referidos a la acción: <i>PASIVA, ACTIVA, ACCIÓN y MOTIVACIÓN</i>.</p> <p>Por otra parte, ella misma señala que ha vivido un cambio de perspectiva, un reencuadre, ya que lo que antes interpretaba como un problema — enfatiza el término— ha dejado de concebirlo como tal, sino como un aspecto en el que debe centrarse y trabajar. Esto es, le ha asignado un nuevo significado, lo ha resignificado.</p> <p><i>Y, para mí, lo que ha hecho, lo que ha cambiado un poco es la perspectiva, antes para mí, esto era un PROBLEMA y ahora no lo veo como un problema, lo veo como algo, un aspecto que tengo que trabajar... y que sobre todo que, que creo se puede trabajar _v3_L160-162</i></p> <p>&gt;&gt; Se observa como considera que es un aspecto que ella misma puede trabajar y transformar. Al expresar sus nuevas creencias —<i>creo que se puede trabajar</i>— está implícito que depende de su voluntad el hecho de trabajarlo, que tiene capacidad para actuar y desarrollar su competencia.</p>

<sup>163</sup> Con el pre y el post se refiere a las actividades previas (preactividades) para preparar al alumno para la realización de la actividad, y posteriores (postactividades) una vez finalizada la sesión presencial, como actividad de ampliación.

Segmento grabado	Análisis semiogenético
(L161) <i>perspectiva, antes para mí, esto era un PROBLEMA y ahora no lo veo como un problema, lo veo como</i>	
(L162) <i>algo, un aspecto que tengo que trabajar... y que sobre todo que, que creo se puede trabajar.</i>	
(L163) <i>Entrev.: Muy bien, muy bien. #00:25:19#</i>	

#### 4.6. Resultados del análisis semiogenético de la verbalización del mapa mental BOAP3 de Candela (C3)

##### a. Conceptualización de las tecnologías

Candela, en esta verbalización del tercer mapa mental (BOAP3), conceptualiza su área de mejora como:

*Uso de las TIC \_v3\_L116*

Concibe las TIC como una herramienta para la mejora de la comunicación o para una comunicación más efectiva en el trabajo, con el consiguiente ahorro de tiempo, así como para mejorar la efectividad tanto dentro del aula como fuera de esta y entre todos los agentes implicados en el proceso educativo.

*Son HERRAMIENTAS que ayudan a mejorar la comunicación entre profesores y alumnos, y también entre profesores y profesores ¿no? \_v3\_L128-129*

*[...] porque muchas veces tienes que trabajar con otros profesores, trabajar con otros departamentos dentro del centro y muchas de estas herramientas te AHORRAN tiempo... \_v3\_L131-132*

*[...] y efectividad \_v3\_L134*

Se induce de sus palabras su visión de las TIC como herramienta para realizar un trabajo más profesional en tres escenarios diferentes:

- entre profesores y alumnos
- entre profesores
- entre departamentos de la institución

También considera Candela que es una forma de presentación del trabajo y de dar visibilidad a su trabajo.

*TAMBIÉN me parece que muy importante, son herramientas que sirven para hacer una mejor presentación de tu trabajo \_v3\_L137-138*

*Para... para... bueno pues muchas veces con una buena presentación o con un buen programa... pues realmente estás (risas) luciendo todo lo que-lo que has trabajado ¿no? \_v3\_L140-141*

Así mismo, lo ve como un medio fundamental para la formación de profesores y de alumnos:

*Luego también, para mí, también es un MEDIO, en este momento es FUNDAMENTAL, quizá hace unos años no lo era tanto, pero ahora SÍ, ya, de pleno, para la formación de profesores y de alumnos también \_v3\_L147-149*

Por lo tanto, Candela les atribuye tres funciones principales a las tecnologías:

- como una herramienta para la mejora de la comunicación
- como un instrumento para mejorar la presentación y visibilizar el trabajo realizado
- como un medio para la formación de los profesores y de los alumnos

En lo que se refiere al proyecto realizado a lo largo del curso académico, destaca el hecho de haber trabajado con PowerPoint, pero reconoce que podría llegar a trabajar con otras herramientas como foros, blogs y wikis.

*es lo único que he trabajado, pero podría incorporar otras herramientas, soy consciente de que podría incorporar: foros, blogs, wikis... \_v3\_L152-153*

## **b. Transformación de la actitud de Candela frente a las TIC**

Se aprecia un cambio de actitud frente a las tecnologías y describe, a continuación, su actuación en relación a su área de mejora y cómo ha pasado de un bloqueo paralizante a una motivación para la acción; es decir, a una actitud activa y a una posición agentiva.

*¿Vale? Luego aquí, hablo un poco de... que hasta hace poco tiempo mi actuación era PASIVA, con respecto a este tema, pero desde hace un año aproximadamente tengo una actitud ACTIVA, de ACCIÓN y de MOTIVACIÓN por el tema \_v3\_L158-160*

Cabe observar cómo los cuatro términos que enfatiza son los referidos a la acción: *PASIVA*, *ACTIVA*, *ACCIÓN* y *MOTIVACIÓN*.

Se observa una transformación de su sentido de agencia. Ella misma describe cómo ha pasado de una actitud pasiva a una actitud activa y motivada al haber dado un nuevo sentido a las TIC en el aula, a lo largo del proceso seguido y en contacto con el documento de las *Competencias clave*.

Se aprecia un cambio de perspectiva: lo que anteriormente describía como un problema ha pasado a considerarlo como una oportunidad de aprendizaje entendida como *affordance*<sup>164</sup> (van Lier, 2000, 2007) y de desarrollo:

*Y, para mí, lo que ha hecho, lo que ha cambiado un poco es la perspectiva, antes para mí, esto era un PROBLEMA y ahora no lo veo como un problema, lo veo como algo, un aspecto que tengo que trabajar... y que sobre todo que, que creo se puede trabajar \_v3\_L159-161*

>> CC Es la primera vez que Candela acota un poco su área de mejora, deja de referirse a esta como *las TIC \_v1* o *todo lo relacionado con las TIC \_v2*, sino que alude al *uso de las TIC \_v3\_L115*, y a su dimensión didáctica o instrumental, en el aula y en el trabajo.

*Bueno, pues para mí las TIC en el aula o en mi trabajo [...] \_v3\_L127*

Desde el inicio Candela señala que las TIC son una herramienta de trabajo, pero inicialmente la circunscribe a aspectos vinculados a su profesión y su visión institucional fuera del aula y, poco a poco a lo largo del proceso, la va integrando al aula, primero haciendo alusión a la creación de materiales y posteriormente, al final del proceso, lo señala explícitamente.

## 5. FASE D. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DOCENTE AL FINAL DEL PROCESO

La fase D es la última del análisis de la conceptualización y se realiza con la finalidad de dar oportunidades a los participantes de conceptualizar el proceso realizado.

Se compone del análisis de tres documentos: D1, la verbalización del contraste de los tres mapas mentales; D2, la grabación de la presentación de la experiencia en las VIII Jornadas didácticas, y D3, las respuestas en la entrevista final.

---

<sup>164</sup> Término definido por Gibson y Pick (2000, p. 15) como «the fit between an animal's capabilities and the environmental supports and opportunities (both good and bad) that make possible a given activity», aplicado a la enseñanza de idiomas por van Lier (2000, 2007).

## 5.1. Análisis semiogenético de la verbalización del contraste BOAP1 con BOAP2 y BOAP3 (D1)

En el anexo 20 se recoge la transcripción de la verbalización del contraste de los tres mapas mentales de Candela (BOAP1, BOAP2 y BOAP3).

Segmento grabado	Análisis semiogenético
#00:25:19#	
(L164) Entrev.: <i>Pues vamos a ver qué hiciste en la primera sesión y vamos a contrastarlo con esto... a ver qué</i>	Cuando se solicita a Candela que confronte la BOAP3 que acaba de realizar con la BOAP1, lo primero que señala es que al inicio del proceso no era consciente de la forma en que el uso de las tecnologías afectaba a sus alumnos, mientras que al final del proceso sí que lo es.
(L165) <i>vemos en el camino. Entonces lo vamos comentando, ¿a ver qué ves?</i>	<b>BOAP1 ✕<sup>165</sup> BOAP3</b>
(L166) <i>¿Qué tenías tú puesto? Era un vehículo... si lo vas leyendo...</i>	<i>No soy consciente de cómo le afecta a mis alumnos</i> [alusión a la BOAP1]. <i>Yo, ahora, creo que sí que ahora soy más consciente ¿no? porque, por ejemplo, aquí he recogido nuevas posibilidades...</i> [alusión a la BOAP3] _ec_L168-169
(L167) Candela: <i>... una herramienta para la presentación de tu trabajo ¿no?</i>	
(L168) Candela: <i>No soy consciente de cómo le afecta a mis alumnos. Yo, ahora, creo que sí que ahora soy más</i>	Candela contrasta su falta de consciencia al inicio del proceso (BOAP1): <i>No soy consciente</i> _ec_L168
(L169) <i>consciente ¿no? porque, por ejemplo, aquí he recogido nuevas posibilidades... Creo que podría</i>	[...] <i>y antes yo no era consciente de cómo le afecta a mis alumnos</i> _ec_L172
(L170) <i>MEJORAAR el impacto que puede tener una sesión si yo hago un pre y un post y utilizo algún tipo de</i>	con su nivel de consciencia al finalizar el proceso (BOAP3): <i>Yo, ahora, creo que sí que ahora soy más consciente ¿no?</i> _ec_L168-169
(L171) <i>comunicación previa y luego puedo cerrar la sesión con alguna coosa, pienso que sí que eso tiene un</i>	Ahora se muestra convencida y se refiere al <i>impacto SEGURO</i> —señalado con énfasis— de que las tecnologías podrían <i>MEJORAAR el impacto</i> en los alumnos —también con énfasis y alargamiento—.
(L172) <i>impacto SEGURO y antes yo no era consciente.</i>	Argumenta señalando que, en la BOAP3, recoge nuevas posibilidades que antes no había contemplado, y enumera ideas concretas de comunicación con los alumnos como, por ejemplo, antes de la realización de las actividades recurrir a alguna actividad (lo que en la profesión se denomina pre o preactividad); así como después de la actividad de clase (postactividad o post) que se podría hacer en línea:
(L173) Entrev.: <i>Mmh mmh.</i>	<i>porque, por ejemplo, aquí he recogido nuevas posibilidades... Creo que podría MEJORAAR el impacto que puede tener una sesión si yo hago un pre y un post y utilizo algún tipo de comunicación previa y luego puedo cerrar la sesión con alguna coosa, pienso que sí que eso</i>

<sup>165</sup> Recurrimos a este símbolo (✕) para señalar que se contraponen una idea de una BOAP con la de otra BOAP.

Segmento grabado	Análisis semiogenético
	<p><i>tiene un impacto SEGURO y antes yo no era consciente _ec_L169-172</i></p> <p>&gt;&gt; Candela señala una primera transformación en su forma de ver el impacto en los alumnos del uso de las TIC. Pasa de no saber y no ser consciente del impacto en las clases del uso de las tecnologías a considerar que es más consciente.</p>
<p>(L174) Candela: <i>¡Fíjate! Rechazo, apatía, falta de interés, no me gusta, me siento insegura, torpe, me bloquea.</i></p> <p>(L175) <i>¡Mmmh! Aquí, sí que hay un gran cambio creo, ¿no? Porque, fíjate, sí que lo ponía como PASIVA,</i></p> <p>(L176) <i>APATÍA... y en cambio aquí hablo de una actuación... que desde hasta hace poco tiempo mi actuación</i></p> <p>(L177) <i>era pasiva, pero desde hace un año aproximadamente una actitud ACTIVA, de acción, de motivación</i></p> <p>(L178) <i>¿no?</i></p> <p>(L179) Candela: <i>Ehhh... ¿Qué más? Herramienta que podría utilizar para ir creando la clase, vocabulario,</i></p> <p>(L180) <i>explicaciones gramaticales; crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de la clase.</i></p> <p>(L181) <i>Puente entre la clase y el mundo real que no exploto. Mmmh mmmh, bueno sí, aquí este año he estado</i></p> <p>(L182) <i>más en formación, me he metido más en formación, pero es casi la misma idea ¿no?</i></p> <p>(L183) Entrev.: <i>Sí, sí.</i></p> <p>(L184) Candela: <i>Institución, afecta a facetas del profesor que muchas veces va más allá del *¡Hui! mi letra...*</i></p> <p>(L185) <i>¡DEL AULA!, talleres de profesores, presentaciones, instituciones... Yo creo que aquí ¿no? Quizá es lo</i></p>	<p>Otro aspecto que le llama la atención a Candela, que se pone de manifiesto por el uso de la interjección <i>¡Fíjate!</i> _ec_L174, es la descripción que hizo de sus emociones y sentimientos en relación con las TIC al inicio del proceso:</p> <p><b>BOAP1 × BOAP3</b></p> <p>[Alusión a la BOAP1] <i>Rechazo, apatía, falta de interés, no me gusta, me siento insegura, torpe, me bloquea</i> _ec_L174</p> <p>Candela señala el <i>gran cambio</i> que ha experimentado:</p> <p><i>¡Mmmh! Aquí, sí que hay un gran cambio creo, ¿no?</i> _ec_L175</p> <p>Y lo explica y argumenta recurriendo nuevamente a la interjección <i>¡fíjate!</i>, así como enfatizando las palabras: PASIVA, APATÍA Y ACTIVA para contrastar el paso de una actitud pasiva y apática a una actitud activa y motivada:</p> <p>[Alusión a la BOAP1] <i>Porque, fíjate, sí que lo ponía como PASIVA, APATÍA...</i></p> <p>[Alusión a la BOAP3] [...] <i>y en cambio aquí hablo de una actuación... que desde hasta hace poco tiempo mi actuación era pasiva, pero desde hace un año aproximadamente una actitud ACTIVA, de acción, de motivación ¿no?</i> _ec_L175-178</p> <p>Sin embargo, establece una <b>relación de continuidad</b> entre los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La idea de crear un grupo y establecer un puente entre la clase y el mundo externo y el uso de las tecnologías como herramienta de comunicación con los alumnos fuera del aula.</li> </ul> <p><b>BOAP1 ↔<sup>166</sup> BOAP3</b></p> <p>[Alusión a la BOAP1] <i>Ehhh... ¿Qué más? Herramienta que podría utilizar para ir creando la clase, vocabulario, explicaciones gramaticales; crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de la clase. Puente entre la clase y el mundo real que no exploto</i> _ec_L180-181</p>

<sup>166</sup> Con esta doble flecha se señala que lo que está presente en una BOAP se mantiene en la otra.

Segmento grabado	Análisis semiogenético
(L186) <i>que hablaba de la mejor presentación de tu trabajo, de la imagen para la institución... que a veces te</i>	[Alusión a la BOAP3] <i>Mmmh mmmh, bueno sí, aquí este año he estado más en formación, me he metido más en formación, pero es casi la misma idea ¿no? _ec_L181-182</i>
(L187) <i>tienes que comunicar con profesores o con otros aspectos, creo que son un poco estas dos de aquí.</i>	<p data-bbox="678 411 1396 465">Con esta última alusión parece referirse al siguiente segmento de su BOAP3:</p> <p data-bbox="738 478 1362 505"><i>Un medio para la formación de profesores y de alumnos _mp3.5</i></p> <ul data-bbox="691 516 1396 602" style="list-style-type: none"> <li>• La relación entre la imagen institucional que se puede dar, detallada en la BOAP1, y las funciones de las tecnologías que especifica en la BOAP3:</li> </ul> <p data-bbox="678 613 871 640"><b>BOAP1 ↔ BOAP3</b></p> <p data-bbox="738 651 1396 737">[Alusión a la BOAP1] <i>Institución, afecta a facetas del profesor que muchas veces va más allá del *¡Hui! mi letra... * ¡DEL AULA!, talleres de profesores, presentaciones, instituciones... _ec_L184-185</i></p> <p data-bbox="738 748 1396 888">[Alusión a la BOAP3] <i>Yo creo que aquí ¿no? Quizá es lo que hablaba de la mejor presentación de tu trabajo, de la imagen para la institución... que a veces te tienes que comunicar con profesores o con otros aspectos, creo que son un poco estas dos de aquí _ec_L186-187</i></p> <p data-bbox="678 904 1155 931">Parece referirse a estos segmentos de su BOAP3:</p> <p data-bbox="738 942 1396 997"><i>Herramientas que sirven para hacer una mejor presentación de tu trabajo _mp3.6</i></p> <p data-bbox="738 1008 1396 1062"><i>Herramienta para mejorar la comunicación entres prof-ALS y prof-profs _mp3.7</i></p> <p data-bbox="678 1112 1396 1166">&gt;&gt; Candela señala el gran cambio que ha experimentado en cuanto a sus emociones respecto de las TIC.</p> <p data-bbox="678 1177 1396 1232">Por otra parte, ve bastante continuidad y se mantienen tal cual las siguientes ideas:</p> <ul data-bbox="691 1243 1396 1397" style="list-style-type: none"> <li>• La idea de crear un grupo y establecer un puente entre la clase y el mundo externo y el uso de las tecnologías como herramienta de comunicación con los alumnos fuera del aula.</li> <li>• La relación entre la imagen institucional que se puede dar y el uso de las tecnologías.</li> </ul>



## 5.2. Resultados del análisis semiogenético de la verbalización del contraste de los tres mapas mentales de Candela (D1)

Candela destaca, en el contraste de los distintos mapas, algunas transformaciones:

### a. Toma de consciencia del impacto de las tecnologías en los alumnos

Según señala Candela, el proceso de práctica llevado a cabo ha aportado consciencia sobre el impacto de las tecnologías en los alumnos.

Al inicio del proceso (BOAP1) no sabía si tenía o no repercusiones, pero al final del proceso (BOAP3) afirma tenerlo claro, por lo que se aprecia una clara modificación de su visión.

*No soy consciente de cómo le afecta a mis alumnos [alusión a la BOAP1]. Yo, ahora, creo que sí que ahora soy más consciente ¿no? porque, por ejemplo, aquí he recogido nuevas posibilidades... [alusión a la BOAP3] \_ec\_L168-169*

*Creo que podría MEJORAAR el impacto que puede tener una sesión si yo hago un pre y un post y utilizo algún tipo de comunicación previa y luego puedo cerrar la sesión con alguna coosa, pienso que sí que eso tiene un impacto SEGURO y antes yo no era consciente \_ec\_L169-172*

Candela contrasta su ausencia de consciencia en el inicio del proceso (BOAP1):

*No soy consciente \_ec\_L168*

*[...] y antes yo no era consciente de cómo le afecta a mis alumnos \_ec\_L172*

con su nivel de consciencia al finalizar el proceso (BOAP3):

*Yo, ahora, creo que sí que ahora soy más consciente ¿no? \_ec\_L168-169*

Ahora se muestra convencida y SEGURA —señalado con énfasis— de que las tecnologías podrían MEJORAAR el impacto en los alumnos —también con énfasis y alargamiento en el verbo *mejorar*—.

### b. Transformación de sus sentimientos y de su actitud frente a las tecnologías

Otro aspecto que llama la atención a Candela en el contraste que realiza es la descripción que hizo de sus emociones y sentimientos en relación con las TIC al inicio del proceso, y que pone de manifiesto por el uso de la interjección *¡Fíjate!*, que refleja la transformación que ha habido a lo largo del proceso de la BOAP1 a la BOAP3 y que ella misma pone en evidencia.

[Alusión a la BOAP1] ¡Fíjate! Rechazo, apatía, falta de interés, no me gusta, me siento insegura, torpe, me bloquea \_ec\_L174

Candela señala el *gran cambio* que ha experimentado:

*Mmmh! Aquí, sí que hay un gran cambio creo, ¿no?* \_ec\_L175

Y lo explica y argumenta recurriendo nuevamente a la interjección *fíjate*, así como enfatizando las palabras: PASIVA, APATÍA Y ACTIVA para contrastar el paso de una actitud pasiva y apática a una actitud activa y motivada:

[Alusión a la BOAP1] Porque, fíjate, sí que lo ponía como PASIVA, APATÍA...

[Alusión a la BOAP3] [...] y en cambio aquí hablo de una actuación... que desde hasta hace poco tiempo mi actuación era pasiva, pero desde hace un año aproximadamente una actitud ACTIVA, de acción, de motivación ¿no? \_ec\_L175-178

### c. Funciones de las herramientas tecnológicas para el profesor

Si bien algunas ideas que están inicialmente en la BOAP1 se han transformado totalmente, otras, sin embargo, se mantienen hasta la BOAP3, sin apenas modificaciones.

Su concepción o visión de lo que son las TIC y su forma de entenderlas como herramienta, medio o instrumento asociado a unas funciones determinadas permanece sin cambios para Candela, del inicio al final.

(1) La idea de Candela de que las tecnologías son una herramienta que posibilita dar una imagen institucional o profesional, de que se pueden usar para preparar o reforzar el trabajo en el aula y para mejorar la comunicación, ha estado presente en todo el proceso desde la BOAP1 hasta la BOAP3.

(2) La idea de que es una herramienta que cumple una función más allá del aula y que se puede recurrir a ella para realizar un trabajo previo al del aula y, posteriormente, fuera del aula, se mantiene, si bien al inicio se refiere al aula de ELE y al final lo aplica al aula de formación.

[Alusión a la BOAP1] Eh... ¿Qué más? Herramienta que podría utilizar para ir creando la clase, vocabulario, explicaciones gramaticales; crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de la clase. Puente entre la clase y el mundo real que no exploto \_ec\_L180-181

[Alusión a la BOAP3] Mmmh mmmh, bueno sí, aquí este año he estado más en formación, me he metido más en formación, pero es casi la misma idea ¿no? \_ec\_L181-182

Con esta última alusión parece referirse al siguiente segmento de su BOAP3:

*Un medio para la formación de profesores y de alumnos \_mp3.5*

(3) La idea de que tiene una función fuera del aula, en la vida profesional del profesor, para otras funciones como la presentación del trabajo o para las relaciones con otros compañeros también permanece:

[Alusión a la BOAP1] *Institución, afecta a facetas del profesor que muchas veces va más allá del \*¡Hui! mi letra...\* ¡DEL AULA!, talleres de profesores, presentaciones, instituciones... \_ec\_L184-185*

[Alusión a la BOAP3] *Yo creo que aquí ¿no? Quizá es lo que hablaba de la mejor presentación de tu trabajo, de la imagen para la institución... que a veces te tienes que comunicar con profesores o con otros aspectos, creo que son un poco estas dos de aquí \_ec\_L186-187*

Parece referirse a estos segmentos de su BOAP3:

*Herramientas que sirven para hacer una mejor presentación de tu trabajo \_mp3.6*

*Herramienta para mejorar la comunicación entre prof-ALS y prof-profs \_mp3.7*

#### d. Acciones orientadas al desarrollo de la competencia digital

Con respecto a los aspectos señalados en la BOAP2 como nuevos frente a la BOAP1, en lugar de establecer un contraste entre los mapas BOAP2 y BOAP3, Candela aprovecha para hacer un balance de lo que recogió en la BOAP2 que podía hacer y lo que realmente ha hecho a lo largo del proceso. Así explicita lo que de alguna manera ha recogido en su BOAP3.

Esto es lo que había señalado en su BOAP2 como actuaciones para empezar a desarrollar su competencia digital:

[Alusión a la BOAP2] **Entrev.:** *Observación de clases, de compañeros...*

**Candela:** *[...] que utilizan estos recursos, leer artículos sobre el tema, propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos \_ec\_L191-193*

De forma global, ella percibe que sí lo ha hecho:

*[...] que utilizan estos recursos, leer artículos sobre el tema, propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos. Un poco sí que lo he hecho ¿no? \_ec\_L191-193*

Y, a continuación, pasa a detallarlo y a explicitarlo, diferenciando lo que sí ha puesto en marcha de lo que no.

- Ha hablado con compañeros que utilizan las TIC

*[...], pero sí que he hablado con compañeros que las utilizan y que me han explicado cómo lo hacen, les he pedido que me expliquen un poco cómo lo hacen \_ec\_L195-196*

- Ha incorporado poco a poco nuevos recursos:

*[...] y el propósito de incorporar pues sí \_ec\_L199*

Y lo que no ha hecho lo justifica:

- No ha observado a compañeros, pero ha hablado con ellos:

*Porque esto de observación de clases NO, pero sí que he hablado con compañeros que las utilizan... \_ec\_L195-196*

- No ha asistido todavía a cursos, pero se ha matriculado en uno de habilidades digitales.

*Asistencia a cursos no, pero me he apuntado a uno en uno, para septiembre sobre habilidades digitales \_ec\_L197*

- No ha leído artículos sobre el tema por ser demasiado concreto el aspecto que ha trabajado:

*No he leído mucho sobre este tema, es una cosa muy práctica muy concreta \_ec\_L198*

### 5.3. Análisis semiogénico de la presentación de Candela de su proceso de desarrollo en las VIII Jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester (D2)

En el anexo 19 se presenta la transcripción completa de la presentación de Candela en las VIII Jornadas didácticas del proceso reflexivo mediado y, en el anexo 20, la presentación en PPT que acompaña la ponencia de Candela.

Segmento grabado	Análisis semiogénico
<p>&lt;La investigadora presenta el proyecto formativo, las intervenciones formativas y la investigación y da paso a los profesores que han trabajado en este modelo de práctica reflexiva&gt; #00:26:35#</p> <p>(L1) <b>Candela:</b> <i>Bueno, vamos a hablar Riomar y yo porque tenemos el mismo tema y vamos a compartir el</i></p> <p>(L2) <i>tiempo y empiezo yo. Nuestra área de mejora era el uso de las Tic en el aula ¿Vale? Vamos a empezar</i></p> <p>(L3) <i>por ver cuál fue nuestro punto de partida...</i></p> <p>(L4) <i>Bueno, en mi caso, yo hice... mi producto final es un tutorial para los cursos, para los alumnos, y en el</i></p> <p>(L5) <i>caso de Riomar ha sido el uso de Dropbox ¿vale?</i></p> <p>&lt;Tiene problemas para pasar a la siguiente diapositiva&gt;</p> <p>(L6) <b>Candela:</b> (Risas (<i>Las Tic, como veis...</i>) risas). (Risas del público))</p>	<p>Candela inicia la presentación en las VIII Jornadas didácticas de Mánchester de su experiencia situando su trabajo y el de Riomar<sup>167</sup> en el ciclo reflexivo mediado en torno al área de mejora del uso de las TIC:</p> <p><i>Bueno, vamos a hablar Riomar y yo porque tenemos el mismo tema y vamos a compartir el tiempo y empiezo yo. Nuestra área de mejora era el uso de las TIC en el aula ¿Vale? _p_L1-2</i></p> <p>Aquí, al igual que en la BOAP3, ya no se refiere a las TIC, sino que habla del uso de las TIC.</p> <p>Anuncia cuáles han sido los productos finales que han obtenido tanto Riomar como ella misma:</p> <p><i>Bueno, en mi caso, yo hice... mi producto final es un tutorial para los cursos, para los alumnos, y en el caso de Riomar ha sido el uso de Dropbox ¿vale? _p_L4-5</i></p> <p>&gt;&gt; En la presentación Candela se refiere a su área de mejora como: <i>uso de las TIC _p_L2</i> y anuncia cuál ha sido el producto final al que ha llegado: <i>un tutorial para los cursos, para los alumnos _p_L4</i>.</p>
<p>(L7) <b>Candela:</b> <i>Bueno, entonces nuestro punto de partida ha sido común... Yo empecé un poco porque yo</i></p>	<p>Empieza presentando de forma exhaustiva su situación inicial, al comienzo del proceso, e introduciendo, brevemente, la de su compañera.</p> <p>Relata, inicialmente, cuál es la situación de partida. Se observa cómo antes de iniciar el proceso, Candela, que está acostumbrada a formarse, observa que la formación gira en torno a las tecnologías:</p>

<sup>167</sup> Riomar es el pseudónimo de una compañera de Candela que, como ella, seleccionó la misma área de mejora: las TIC. Realizan juntas la presentación.

Segmento grabado	Análisis semiogenético
<p>(L8) <i>asistía a muchísimos cursos de formación y me daba cuenta de que en todas las sesiones prácticamente</i></p> <p>(L9) <i>todo estaba dedicado a las TIC ¿no? y también me daba cuenta de que es realmente necesario para</i></p> <p>(L10) <i>la comunicación entre los alumnos y entre el profesor y entre los mismos compañeros ¿no? Era un tema</i></p> <p>(L11) <i>que a mí... que yo OBVIABA, no quería reconocer la importancia que este tema tenía y que... que</i></p> <p>(L12) <i>intentaba ignorar.</i></p> <p>(L13) <i>Entonces, bueno, la primera cosa fue que, hace un par de años el Instituto Cervantes mandó a los</i></p> <p>(L14) <i>centros la Parrilla del perfil del profesor de idiomas, el EPG, que tuvimos que hacer y es una herramienta</i></p> <p>(L15) <i>en la que tú te sitúas ¿no? en las diferentes competencias. Entonces claro, yo, pues lo que nos pasaba</i></p> <p>(L16) <i>a todos ¿no? un poco por la edad que tiene una, ¿no? ((Risas del público))</i></p> <p>(L17) <i>... y la experiencia, por los años de experiencia que se tiene, pues, bueno, entonces tenía una</i></p> <p>(L18) <i>puntuación muy alta en casi todas las competencias. En cambio, en las TIC mi puntuación era como la</i></p> <p>(L19) <i>de un profesor que está en un estadio inicial, o más o menos elemental, digamos ¿no? ((Risas del público))</i></p> <p>(L20) <i>Bueno, el caso es que ya allí me empecé yo ya como a preocuparme un poco por el asunto; eso, por un</i></p>	<p><i>Bueno, entonces nuestro punto de partida ha sido común... Yo empecé un poco porque yo asistía a muchísimos cursos de formación y me daba cuenta de que en todas las sesiones prácticamente todo estaba dedicado a las TIC ¿no? _p_L7-9</i></p> <p>También percibe que las TIC son fundamentales en la comunicación entre alumnos y profesores y entre los propios compañeros:</p> <p><i>[...] y también me daba cuenta de que es realmente necesario para la comunicación entre los alumnos y entre el profesor y entre los mismos compañeros ¿no? _p_L9-10</i></p> <p>Explicita su forma de enfrentarse psicológicamente a las TIC y su negativa a reconocer la importancia que tienen las tecnologías. Todo ello se ve reflejado en los términos a los que recurre: <i>obviar</i> —que además enfatiza— e <i>ignorar</i>, que aparecen en imperfecto al ser una descripción del pasado:</p> <p><i>Era un tema que a mí... que yo OBVIABA, no quería reconocer la importancia que este tema tenía y que... que intentaba ignorar _p_L10-12</i></p> <p>Narra, a continuación, cómo se ha iniciado su proceso de transformación. Para ella, el primer detonante —contradicción o crisis— fue una autoevaluación de competencias que el Departamento de Formación de Profesores del IC solicitó a los profesores de los centros del Instituto Cervantes utilizando la <i>Parrilla del perfil del profesor de idiomas - EPG</i>, donde se pone en evidencia que sus resultados estaban descompensados en los aspectos tecnológicos (situación problemática 1).</p> <p><i>Entonces, bueno, la primera cosa fue que, hace un par de años el Instituto Cervantes mandó a los centros la Parrilla del perfil del profesor de idiomas, el EPG, que tuvimos que hacer y es una herramienta en la que tú te sitúas ¿no? en las diferentes competencias. Entonces claro, yo, pues lo que nos pasaba a todos ¿no? un poco por la edad que tiene una, ¿no? (risas) ((risas del público)) _p_L13-16</i></p> <p><i>[...] y la experiencia, por los años de experiencia que se tiene, pues, bueno, entonces tenía una puntuación muy alta en casi todas las competencias. En cambio, en las TIC mi puntuación era como la de un profesor que está en un estadio inicial, o más o menos elemental, digamos ¿no? ((risas del público)) _p_L17-19</i></p> <p>Señala Candela este hito como el comienzo de su preocupación:</p> <p><i>Bueno, el caso es que ya allí me empecé yo ya como a preocuparme un poco por el asunto _p_L20</i></p>

Segmento grabado	Análisis semiogenético
(L21) <i>lado, y luego también el hecho de que Elena, al poder participar en el taller que nos dio Elena, como ella</i>	Alude también Candela al trabajo realizado en la tercera intervención formativa llevada a cabo por la investigadora en el proceso reflexivo, en la que se trabajó con el documento de las <i>Competencias clave</i> , y donde se analizó el área de mejora a la luz de la descripción de las competencias del docente del Cervantes (situación problemática 2). Para ella, ese trabajo representa una forma de <i>situarse personalmente</i> _p_L22 y de ver sus <i>propias carencias</i> _p_L23.
(L22) <i>ha explicado pudimos analizar las Competencias clave y pudimos un poco, personalmente, situarnos y</i>	
(L23) <i>ver dónde estaban nuestras carencias ¿no? gracias a este análisis que hicimos de las competencias.</i>	<i>eso, por un lado, y luego también el hecho de que Elena, al poder participar en el taller que nos dio Elena, como ella ha explicado pudimos analizar las Competencias clave y pudimos un poco, personalmente, situarnos y ver dónde estaban nuestras carencias ¿no? gracias a este análisis que hicimos de las competencias</i> _p_L21-23
(L24) <i>En mi caso, personalmente, también fue un cambio de la situación-en la situación de trabajo. Trabajo en</i>	
(L25) <i>el Instituto Cervantes de Londres, y hubo un cambio, una reestructuración de personal, pues yo me he</i>	A esto se le suma una nueva situación profesional (situación problemática 3) a la que debe enfrentarse: impartir clases para los cursos del AVE y los cursos de DELE en línea.
(L26) <i>tenido que hacer CARGO, así un poco de la noche a la mañana, de una serie de cursos que yo antes</i>	<i>En mi caso, personalmente, también fue un cambio de la situación-en la situación de trabajo. Trabajo en el Instituto Cervantes de Londres, y hubo un cambio, una reestructuración de personal, pues yo me he tenido que hacer CARGO, así un poco de la noche a la mañana, de una serie de cursos que yo antes no..., yo antes daba clase, y hacerme cargo de los cursos del AVE —no sé si los conocéis— los cursos AVE y los cursos de DELE, que son en línea ¿no? _p_L24-28</i>
(L27) <i>no..., yo antes daba clase, y hacerme cargo de los cursos del AVE —no sé si los conocéis— los cursos</i>	
(L28) <i>AVE y los cursos de DELE, que son en línea ¿no? Entonces eso también ha sido un DETONANTE, en el</i>	Candela describe este cambio de situación como decisivo y recurre al término <i>DETONANTE</i> _p_L28, que enfatiza para referirse a su nueva situación. A continuación, especifica el detonante que ha habido en el caso de su compañera Riomar.
(L29) <i>caso, por ejemplo de Riomar ha sido el hecho de que ella veía que sus compañeros estaban utilizando</i>	<i>Entonces eso también ha sido un DETONANTE, en el caso, por ejemplo, de Riomar ha sido el hecho de que ella veía que sus compañeros estaban utilizando una serie de recursos, una serie de herramientas en clase con sus alumnos y ella, no. Entonces... ella, puede de ahí que (¿?) Entonces esto HIZO que nosotros ESCOGIÉRAMOS esa área de mejora que es el uso de las TIC en el aula. ¿Vale? _p_L28-32</i>
(L30) <i>una serie de recursos, una serie de herramientas en clase con sus alumnos y ella, no. Entonces... ella,</i>	
(L31) <i>puede de ahí que (¿?) Entonces esto HIZO que nosotros ESCOGIÉRAMOS esa área de mejora, que es</i>	
(L32) <i>el uso de las TIC en el aula. ¿Vale?</i>	Para Candela, estos detonantes fueron lo que las llevó a seleccionar como área de mejora las TIC.
	>> Candela percibe que en la formación las tecnologías están tomando auge, pero no quiere enfrentarse a ello. En una situación profesional, al

Segmento grabado	Análisis semiogenético
	<p>trabajar con las descripciones de las distintas competencias docentes de la <i>Parrilla del perfil de profesor de idiomas - EPG</i>, toma consciencia de su nivel de competencia digital frente a las demás competencias que tiene muy desarrolladas al ser una profesora con mucha experiencia y buena formación. Esto la lleva a seleccionar, en la primera sesión formativa (SF1) del ciclo reflexivo mediado, las TIC como área de mejora en las que centrar su proyecto.</p> <p>A lo largo del proceso, en el taller de <i>Competencias clave</i> —la tercera intervención formativa (SF3)—, Candela se encuentra con una segunda situación en la que corrobora esa primera toma de consciencia. En ese taller el documento se usa a modo de herramienta de orientación y de encuadre donde se sitúan con respecto al área de mejora que han seleccionado, y corrobora esa idea, al analizar y profundizar en el aspecto que le interesa, ya que lo ve como un proceso personal y significativo.</p> <p>Lo <b>tercero</b> que señala es la situación profesional compleja que debe superar y que le pone frente al reto de asumir un trabajo relacionado con las tecnologías (dar clase en línea tanto del AVE como de DELE). Candela ve este cambio de situación como decisivo puesto que habla de <i>DETONANTE_p_L28</i>.</p> <p>Según explica la propia Candela, se trata de un proceso en el que se juntan varias situaciones que la llevan a la toma de consciencia de una carencia que no quería identificar, y aprovecha la oportunidad de realizar este proceso reflexivo que la lleva a actuar; es decir, que la contradicción con la situación compleja en la que se encuentra de necesidad de desarrollar la competencia digital la lleva hacia una posición agentiva.</p>
<p>(L33) <i>Entonces, como hemos explicado antes, hicimos un plan de acción, en nuestro caso y coincidimos</i></p> <p>(L34) <i>también, que fue un plan de acción bastante AMBICIOSO... porque claro tenemos que hacer tantas</i></p> <p>(L35) <i>cosas: un tutorial, queremos hacer un power point interactivo, ¿qué más?</i></p> <p>(L36) <b>Riomar:</b> <i>el Dropbox, no sé, electrónico, wikis, de todo...</i> ((Risas de los participantes y de las ponentes))</p> <p>(L37) <b>Candela:</b> <i>La vida es DURA... y vimos que no era posible y también con el feedback de Elena, nos</i></p>	<p>En este segmento Candela explica la importancia que ha tenido para ella el plan de acción como herramienta de mediación para ayudar y guiar el proceso, la importancia de las fechas de entrega y de los productos, porque han supuesto un compromiso y una responsabilidad.</p> <p>Riomar, como la propia Candela, cayó en el mismo error: plantearse un plan de acción que califica de <i>bastante AMBICIOSO_p_L34</i>, aspecto que enfatiza.</p> <p>Candela: <i>Entonces, como hemos explicado antes, hicimos un plan de acción, en nuestro caso y coincidimos también, que fue un plan de acción bastante AMBICIOSO... porque claro tenemos que hacer tantas cosas: un tutorial, queremos hacer un PowerPoint interactivo, ¿qué más?_p_L33-35</i></p> <p>Riomar: <i>el Dropbox, no sé, electrónico, wikis, de todo...</i> ((risas de los participantes y de las ponentes))</p>



Segmento grabado	Análisis semiogenético
<p>(L38) <i>recondujo y nos dijo una cosa aunque sea pequeña... pues puede ser y ahí nos quedamos. Yo con el</i></p> <p>(L39) <i>tutorial... y</i></p> <p>(L40) <b>Riomar:</b> <i>... y yo con el Dropbox.</i></p> <p>(L41) <b>Candela:</b> <i>¿Vale? Lo que sí me gustaría destacar es la IMPORTANCIA que ha tenido en todo este</i></p> <p>(L42) <i>proceso el PLAN DE ACCIÓN, porque ha sido como una especie de andamiaje, una especie de guía</i></p> <p>(L43) <i>que nos ha ido llevando y también el hecho de tener que comprometerse, porque yo puede decir, ¡ay!</i></p> <p>(L44) <i>pues sí yo quiero aprender a hacer Dropbox o el tutorial, pero tener unas FECHAS, tener que entregar</i></p> <p>(L45) <i>unos cuestionarios, o preguntarle a un compañero y tener que presentar un producto FINAL, eso te</i></p> <p>(L46) <i>hace responsabilizarte y hace que al final nos ha ayudado, yo creo, a conseguir el producto final, por lo</i></p> <p>(L47) <i>menos en mi caso ¿vale?</i></p> <p>(L48) <b>Riomar:</b> ((murmullo)).</p> <p>(L49) <b>Candela:</b> <i>... en el de Riomar, también.</i></p>	<p>Candela: <i>La vida es DURA... y vimos que no era posible y también con el feedback de Elena, nos recondujo y nos dijo una cosa aunque sea pequeña... pues puede ser y ahí nos quedamos. Yo con el tutorial... y</i></p> <p>Riomar: <i>...y yo con el Dropbox _p_L36-40</i></p> <p>Además, relata cómo la mediación de la formadora ha sido clave para reconducir los objetivos iniciales, que eran tan ambiciosos, y la importancia de limitarlos a un único producto: para Candela, el tutorial, y para Riomar, el uso de Dropbox.</p> <p>Describe el significado que ha tenido en el proceso para Candela el plan de acción como herramienta de mediación y de compromiso.</p> <p><i>¿Vale? Lo que sí me gustaría destacar es la IMPORTANCIA que ha tenido en todo este proceso el PLAN DE ACCIÓN, porque ha sido como una especie de andamiaje, una especie de guía que nos ha ido llevando y también el hecho de tener que comprometerse, porque yo puedo decir, ¡ay! pues sí yo quiero aprender a hacer Dropbox o el tutorial, pero tener unas FECHAS, tener que entregar unos cuestionarios, o preguntarle a un compañero y tener que presentar un producto FINAL, eso te hace responsabilizarte y hace que al final nos ha ayudado, yo creo, a conseguir el producto final, por lo menos en mi caso ¿vale? _p_L41-47</i></p> <p>Los elementos que señala Candela como clave para proporcionarle ese andamiaje o especie de guía _p_L43-44 son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• las fechas para entregar productos parciales:</li> <li>• tener que presentar un producto FINAL _p_L46</li> </ul> <p>Son muy significativos los términos que enfatiza: <i>IMPORTANCIA _p_L41, PLAN DE ACCIÓN _p_L42, FECHAS _p_L44 y producto FINAL _p_L45.</i></p> <p>&gt;&gt; En este segmento Candela explica la importancia que ha tenido para ella el plan de acción como herramienta de mediación para ayudar y guiar el proceso, la importancia de las fechas de entrega y llegar a un producto final, porque han supuesto un compromiso —<i>el hecho de tener que comprometerse _p_L43—</i> y una responsabilidad —<i>eso te hace responsabilizarte _p_L46—</i>, y la consecución de un resultado —<i>nos ha ayudado, yo creo, a conseguir el producto final, por lo menos en mi caso _p_L45-47—</i>, todos ellos aspectos muy vinculados al sentido de agencia.</p>

Segmento grabado	Análisis semiogenético
<p>(L50) <i>Entonces, a ver... En mi caso, yo os voy a enseñar rápidamente el tutorial que yo hice para... bueno,</i></p> <p>(L51) <i>es muy pequeño, es insignificante, pero sí que os puedo decir que me ha ayudado mucho a... me ha</i></p> <p>(L52) <i>ahorrado mucho trabajo, con los cursos que tenía de DELE, recibía miles de emails: no entendemos,</i></p> <p>(L53) <i>dónde tenemos que colgar, cómo participamos en los foros y gracias a hacer este tutorial, me ha</i></p> <p>(L54) <i>ayudado y ha mejorado muchísimo la comunicación entre los alumnos y (¿?) ¿Vale? Os enseño...</i></p> <p>(L55) <b>Entrev.:</b> <i>Dale, dale.</i></p> <p>(L56) <b>Candela:</b> <i>¿Le doy?</i></p> <p>(L57) <b>Entrev.:</b> <i>Dos veces, a ver... ¿no? ¿Le doy a ver?</i></p> <p>(L58) <b>Candela:</b> <i>Un minutito para que lo veáis.</i> &lt;Hay problemas técnicos que tratan de solucionar y finalmente</p> <p>(L59) <i>pone el tutorial...&gt; #00:32:39</i></p> <p>(L60) &lt;Voz del tutorial de Candela&gt; <i>Hola, buenos días soy Candela, vuestra tutora en este curso y os dejo</i></p> <p>(L61) <i>este tutorial para que sepáis qué cosas importantes y útiles y que os pueden ayudar a lo largo de este</i></p> <p>(L62) <i>curso. La primera cosa es que si tenéis algún tipo de incidencia técnica tenéis que escribir a esta</i></p> <p>(L63) <i>dirección de correo que tenéis aquí cau.formacion@cervantes.es ¿vale? Esto es importante. Luego otra</i></p>	<p>Acto seguido, muestra el producto de su trabajo: el tutorial para sus alumnos <i>online</i>. Para introducirlo explica lo <i>pequeño e insignificante</i> _L51 que puede resultar el producto en sí, pero valora y destaca que le ha sido de gran ayuda, le ha quitado trabajo y ha mejorado la comunicación con los alumnos.</p> <p><i>Entonces, a ver... En mi caso, yo os voy a enseñar rápidamente el tutorial que yo hice para... bueno, es muy pequeño, es insignificante, pero sí que os puedo decir que me ha ayudado mucho a... me ha ahorrado mucho trabajo, con los cursos que tenía de DELE, recibía miles de emails: no entendemos, dónde tenemos que colgar, cómo participamos en los foros y gracias a hacer este tutorial, me ha ayudado y ha mejorado muchísimo la comunicación entre los alumnos y (¿?) ¿Vale? Os enseño... _p_L50-54</i></p> <p>A pesar de señalar que le ha sido de utilidad, le resta importancia:</p> <p><i>es muy pequeño, es insignificante [...] _p_L51</i></p> <p>Insiste nuevamente, tras el visionado del vídeo donde se oyen las explicaciones que la propia Candela da a los participantes en el curso, en su satisfacción, en el poco esfuerzo que le ha supuesto desarrollarlo y en las ventajas que ha supuesto para ella: la mejora del trabajo, además de la mejora de la comunicación entre los alumnos y ella.</p> <p><i>La verdad es que... pues estoy contenta porque es una tontería, no me ha costado mucho hacerlo y ha mejorado mucho, la verdad, la comunicación entre los alumnos y yo, en este tipo de curso, ha mejorado el trabajo _p_L70-72</i></p> <p>Con respecto a la dimensión afectiva, Candela muestra su satisfacción tanto personal como profesional por la mejora en el trabajo, concretamente en la comunicación con los alumnos:</p> <p><i>La verdad es que... pues estoy contenta [...] _p_L70</i> <i>[...] ha mejorado mucho, la verdad, la comunicación entre los alumnos y yo, en este tipo de curso, ha mejorado el trabajo _p_L70-72</i></p> <p>Además, alude al poco esfuerzo que ha tenido que realizar:</p> <p><i>no me ha costado mucho hacerlo _p_L70</i></p> <p>y lo percibe y describe como una <i>tontería</i> _p_L70, restándole de nuevo importancia.</p>

Segmento grabado	Análisis semiogenético
<p>(L64) <i>cosa útil e importante es lo de la Guía del alumno. La guía del alumno os la tenéis que descargar o leer.</i></p> <p>(L65) <i>Aquí se encuentra Información muy importante y útil para la realización del curso ¿vale? Aquí, en el</i></p> <p>(L66) <i>apartado de novedades, cualquier información o cualquier anuncio que yo haga sobre el curso, siempre</i></p> <p>(L67) <i>lo voy a poner aquí, por ejemplo, en esta ocasión pues ya tenéis el primer mensaje, la carta de</i></p> <p>(L68) <i>bienvenida... #00:33:48#</i></p> <p>(L69) <b>Candela:</b> <i>Vale, para que os hagáis una idea de cómo funciona...</i></p> <p>(L70) <i>La verdad es que... pues estoy contenta porque es una tontería, no me ha costado mucho hacerlo y ha</i></p> <p>(L71) <i>mejorado mucho, la verdad, la comunicación entre los alumnos y yo, en este tipo de curso, ha mejorado</i></p> <p>(L72) <i>el trabajo.</i></p>	<p>&gt;&gt; Candela se muestra satisfecha con el resultado del tutorial desarrollado, tanto personal como profesionalmente, por la mejora que ha supuesto en su comunicación con los alumnos.</p> <p>Por otra parte, considera que el trabajo que ha realizado no le ha costado apenas esfuerzo y relativiza y resta importancia al producto en sí.</p>
<p>(L73) <i>Entonces como conclusiones, luego le paso a a...o sea más que el resultado final que ya veis que</i></p> <p>(L74) <i>tampoco es gran-gran cosa (¿?), para mí ha sido más, lo que ha sido es... lo que he aprendido en el</i></p> <p>(L75) <i>proceso, ¿no? Ha sido un desbloqueo que yo tenía en este tema de las TIC, he salido de mi zona de</i></p> <p>(L76) <i>CONFORT de la formación, me parece importante la formación ero siempre estaba muy en mi zona</i></p> <p>(L77) <i>de confort, me sentía muy insegura y he salido de un BUCLE entonces ¿eh? Participar en este proyecto</i></p>	<p>A modo de conclusión, y para cerrar su presentación ante los compañeros, resume lo que ha sido realmente relevante para ella en el proceso que ha seguido, no sin antes restarle importancia para destacar que el producto final no tiene tanta relevancia como su aprendizaje en el proceso, por la transformación que ha supuesto para ella y lo que ha dejado atrás.</p> <p><i>Entonces como conclusiones, luego le paso a a... o sea más que el resultado final que ya veis que tampoco es gran-gran cosa (¿?), para mí ha sido más, lo que ha sido es... lo que he aprendido en el proceso, ¿no? _p_L73-75</i></p> <p>Señala Candela lo que ha sido relevante para ella, lo que ha dejado atrás y lo que ha aprendido:</p> <p><i>Ha sido un desbloqueo que yo tenía en este tema de las TIC, he salido de mi zona de CONFORT de la formación, me parece importante la formación, pero siempre estaba muy en mi zona de confort, me sentía muy insegura y he salido de un BUCLE entonces ¿eh? Participar en este proyecto me ha ayudado a ver, a... salir...,</i></p>

Segmento grabado	Análisis semiogenético
<p>(L78) <i>me ha ayudado a ver, a... salir..., de aceptar que tengo que mejorar en este área; y hacerlo bien y</i></p> <p>(L79) <i>hacerlo... Sobre todo me ha dado SEGURIDAD y me ha dado una cosa como muy muy importante que</i></p> <p>(L80) <i>es ver que es posible aprenderlo TODO; yo pensaba que yo ya no podía, según qué cosas, aprenderlas,</i></p> <p>(L81) <i>°a veces pensamos que ya no podemos aprender según qué cosas° y sí, he visto que es posible</i></p> <p>(L82) <i>aprender cosas, hacerlas y sobre todo, que no estás solo, que estás con la ayuda de compañeros, ¿no?</i></p>	<p><i>de aceptar que tengo que mejorar en esta área; y hacerlo bien y hacerlo... Sobre todo me ha dado SEGURIDAD y me ha dado una cosa como muy muy importante que es ver que es posible aprenderlo TODO, yo pensaba que yo ya no podía, según qué cosas, aprenderlas, °a veces pensamos que ya no podemos aprender según qué cosas° y sí, he visto que es posible aprender cosas, hacerlas y sobre todo, que no estás solo, que estás con la ayuda de compañeros, ¿no? _p_L75-82</i></p> <p>Hace especial hincapié en la dimensión psicológica —emocognitiva— que ha superado y dejado atrás:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de bloqueo: <i>Ha sido un desbloqueo que yo tenía en este tema de las TIC _p_L75</i></li> <li>• de su zona de confort de la formación: <i>he salido de mi zona de CONFORT de la formación _p_L75-76</i> <i>me parece importante la formación, pero siempre estaba muy en mi zona de confort _p_L76-77</i></li> <li>• la inseguridad: <i>me sentía muy insegura _p_L77</i></li> <li>• del bucle en el que se encontraba: <i>he salido de un BUCLE _p_L77</i></li> </ul> <p>De ello se puede inferir que ha supuesto: un desbloqueo con el tema de las TIC, la salida de la zona de confort de la formación y del bucle en el que se encontraba y el dejar atrás la inseguridad que tenía con respecto al uso de las tecnologías.</p> <p>En contraste con estos aspectos negativos, resalta los aspectos positivos con los que se ha encontrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• una ayuda para identificar el área de mejora y la aceptación de que era un área que tenía que mejorar: <i>Participar en este proyecto me ha ayudado a ver, a... salir..., de aceptar que tengo que mejorar en esta área _p_L77-78</i></li> <li>• un proceso que le ha aportado seguridad: <i>Sobre todo me ha dado SEGURIDAD _p_L79</i></li> <li>• una nueva visión de que todo se puede aprender: <i>y me ha dado una cosa como muy muy importante que es ver que es posible aprenderlo TODO _p_L79-80</i></li> </ul>

Segmento grabado	Análisis semiogenético
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la modificación de una creencia sobre su capacidad de aprendizaje de determinadas cosas, y ha desarrollado la confianza en su capacidad de actuar: <i>yo pensaba que yo ya no podía, según qué cosas, aprenderlas, °a veces pensamos que ya no podemos aprender según qué cosas° y sí, he visto que es posible aprender cosas, hacerlas _p_L80-82</i></li> <li>• el aprendizaje de que no está sola en el ejercicio de la profesión: <i>y sobre todo, que no estás solo _p_L82</i></li> <li>• la experiencia de que puede contar con la ayuda de los compañeros: <i>que estás con la ayuda de compañeros, ¿no? _p_L82</i></li> <li>• el reconocimiento de que ella tiene capacidad de aprender cosas y la capacidad de actuar y de materializarlas, con el empoderamiento que esto supone: <i>y sí, he visto que es posible aprender cosas, hacerlas _p_L81-82</i></li> </ul> <p>&gt;&gt; Se aprecia que Candela está contenta del resultado que ha obtenido, pero quiere dejar claro que, aunque el resultado sea modesto, para ella lo relevante no es el producto obtenido sino el proceso que ha seguido.</p> <p>&gt;&gt; Describe su transformación aludiendo, por una parte, a lo que ha dejado atrás: el bloqueo, su zona de confort, el bucle del que no lograba salir, la inseguridad con respecto a las tecnologías y, por otra, señala entre los logros: la aceptación de que tiene que mejorar su competencia digital, la seguridad que ha ganado con respecto a las TIC, su motivación, su nueva visión de que todo se puede aprender desde una posición agentiva y más concretamente que todo se puede hacer (empoderamiento), y que no está sola en el ejercicio de la profesión puesto que puede contar con la ayuda de los compañeros de trabajo.</p>
<p>(L83) <i>Yo, en este caso, pues le pregunté a Elisa, Elisa me dio... ella me dio un ejemplo de cómo lo hacía... y</i></p> <p>(L84) <i>lo observé, me dio el link al vídeo de cómo lo podía hacer, luego lo que hice fue, cuando una vez que lo</i></p>	<p>Explica Candela el proceso de aprendizaje que ha seguido con sus compañeros, especialmente con Elisa, su pareja crítica, y en qué han colaborado ellos para la realización del tutorial:</p> <p><i>Yo, en este caso, pues le pregunté a Elisa, Elisa me dio... ella me dio un ejemplo de cómo lo hacía... y lo observé, me dio el link al vídeo de cómo lo podía hacer, luego lo que hice fue, cuando una vez que lo tenía hecho, le pasé el vídeo a unos compañeros para que ellos me dieran feedback y me dijeran: «pues mira tienes que cambiar esto o tienes que mejorar lo otro». Es decir, que en el</i></p>

Segmento grabado	Análisis semiogenético
<p>(L85) <i>tenía hecho, le pasé el vídeo a unos compañeros para que ellos me dieran feedback y me dijeran: «pues</i></p> <p>(L86) <i>mira tienes que cambiar esto o tienes que mejorar lo otro». Es decir, que en el proceso no estás SOLO</i></p> <p>(L87) <i>y que tienes la ayuda de tus compañeros ¿vale? Y sobre todo me parece muy significativo en mi caso,</i></p> <p>(L88) <i>es que estoy MOTIVADA a seguir aprendiendo en este tema y de hecho una cosa que me parece muy</i></p> <p>(L89) <i>significativa es que ahora mismo me acabo de inscribir en un curso, que voy a hacer en septiembre,</i></p> <p>(L90) <i>totalmente online sobre Habilidades digitales...</i></p> <p>(L91) <i>((Risas del público)).</i></p> <p>(L92) <b>Candela:</b> <i>[... dentro del] programa de profesores. Es curioso, porque ese curso, el año pasado, viendo</i></p> <p>(L93) <i>el folleto de los cursos no lo hubiera-o sea no lo hubiera percibido, siquiera. O sea no me hubiera dado</i></p> <p>(L94) <i>CUENTA de que existía ese curso. (¿?) Para mí, lo que ha supuesto este proceso, he hecho un cambio</i></p> <p>(L95) <i>de perspectiva, ha pasado de ser un problema a ser algo que tengo que TRABAJAR y que, sobre todo,</i></p> <p>(L96) <i>PUEDO trabajar. Y estas serían mis conclusiones... ((Aplausos)) #00:36:31#</i></p>	<p><i>proceso no estás SOLO y que tienes la ayuda de tus compañeros ¿vale? _p_L83-87</i></p> <p>Otra cosa a la que alude Candela es el cambio que ha experimentado en su motivación, su disposición y su voluntad al final del proceso para apuntarse a un curso en línea sobre tecnologías, al que no habría asistido antes, y ni siquiera lo habría identificado en el programa anual del Cervantes.</p> <p><i>Y sobre todo me parece muy significativo en mi caso, es que estoy MOTIVADA a seguir aprendiendo en este tema y de hecho una cosa que me parece muy significativa es que ahora mismo me acabo de inscribir en un curso, que voy a hacer en septiembre, totalmente online sobre Habilidades digitales... ((risas del público)) _p_L87-91</i></p> <p><b>Candela:</b> <i>[dentro del] programa de profesores. Es curioso, porque ese curso, el año pasado, viendo el folleto de los cursos no lo hubiera-o sea no lo hubiera percibido, siquiera. O sea no me hubiera dado CUENTA de que existía ese curso. (¿?) _p_L92-94</i></p> <p>A modo de resumen, y para cerrar, recoge cómo la transformación se ha materializado en un cambio de perspectiva, una resignificación, y lo que concebía como un problema se ha convertido en el motor de su aprendizaje, lo que la impulsa a la acción, el motivo de su acción, su meta, su objetivo, algo que tiene que TRABAJAR _p_L95.</p> <p><i>Para mí, lo que ha supuesto este proceso, he hecho un cambio de perspectiva, ha pasado de ser un problema a ser algo que tengo que TRABAJAR y que, sobre todo, PUEDO trabajar. Y estas serían mis conclusiones... ((aplausos)) #00:36:31# _p_L95-96</i></p> <p>Cierra indicando que es un aspecto que sabe que tiene la capacidad de trabajar. Es decir, que Candela muestra una actitud totalmente empoderada y agentiva para afrontar los retos que supone esta área de mejora.</p>

## 5.4. Resultados del análisis semiogénico de la presentación del proceso de Candela en las VIII Jornadas didácticas (D2)

### a. La situación de Candela y su *perezhivanie*

Cabe señalar que Candela explicita su *perezhivanie* (experiencia vivencial emocognitiva) haciendo una descripción detallada del proceso seguido en su ciclo reflexivo mediado, y deja así constancia de que es plenamente consciente de todo el proceso de transformación que ha vivido.

De su situación inicial destaca tanto su falta de competencia —aspecto mental— como su bloqueo afectivo —aspecto emocional—, así como los «detonantes» —las distintas crisis— que le han llevado a este cambio y la forma en que se ha ido convirtiendo en agente de su propia transformación.

Empieza presentando de forma exhaustiva su situación inicial —su punto de partida— al comienzo del proceso y reflexiona tanto sobre la relevancia de las tecnologías como sobre su reacción emocional frente a estas.

Candela, que está acostumbrada a formarse, describe como antes de iniciar el proceso ya observaba que la formación estaba girando en torno a las tecnologías y que era consciente de su relevancia para la comunicación tanto entre alumnos y profesores como entre los propios compañeros:

*Yo empecé un poco porque yo asistía a muchísimos cursos de formación y me daba cuenta de que en todas las sesiones prácticamente todo estaba dedicado a las TIC ¿no? \_p\_L7-9*

*[...] y también me daba cuenta de que es realmente necesario para la comunicación entre los alumnos y entre el profesor y entre los mismos compañeros ¿no? \_p\_L9-11*

Explicita su forma de enfrentarse psicológicamente a las TIC, su negativa a reconocer la importancia que tiene el tema y que se ve reflejada en los términos a los que recurre: *obviar* —que además enfatiza— e *ignorar*:

*Era un tema que a mí... que yo OBVIABA, no quería reconocer la importancia que este tema tenía y que... que intentaba ignorar \_p\_L11-12*

Relata, a continuación, cómo se ha iniciado su proceso de transformación. Explicita el conjunto de situaciones que le han llevado paulatinamente a tomar las riendas de su transformación.

Para ella, el primer detonante es una autoevaluación de competencias que el Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes solicita que hagan los profesores de los centros utilizando la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas - EPG*, donde se pone en evidencia que sus competencias estaban descompensadas en los aspectos tecnológicos (primer estímulo).

*Entonces, bueno, la primera cosa fue que, hace un par de años el Instituto Cervantes mandó a los centros la Parrilla del perfil del profesor de idiomas, el EPG, que tuvimos que hacer y es una herramienta en la que tú te sitúas ¿no? en las diferentes competencias. Entonces claro, yo, pues lo que nos pasaba a todos ¿no? un poco por la edad que tiene una, ¿no? (risas) ((risas del público)) [...] y la experiencia, por los años de experiencia que se tiene, pues, bueno, entonces tenía una puntuación muy alta en casi todas las competencias. En cambio, en las TIC mi puntuación era como la de un profesor que está en un estadio inicial, o más o menos elemental, digamos ¿no? ((risas del público)) \_p\_L13-19*

Señala Candela este hito como el comienzo de su preocupación:

*Bueno, el caso es que ya allí me empecé yo ya como a preocuparme un poco por el asunto \_p\_L20*

Alude también Candela al trabajo realizado en la tercera intervención formativa llevada a cabo por la investigadora en el ciclo reflexivo mediado en el que se trabajó con el documento de las *Competencias clave*, y donde se analizó el área de mejora a la luz de la descripción de las competencias del docente del Cervantes (segundo estímulo). Para ella, ese trabajo representa una forma de *situarse personalmente* \_p\_L22 y de ver sus *propias carencias* \_p\_L23.

*eso, por un lado, y luego también el hecho de que Elena, al poder participar en el taller que nos dio Elena, como ella ha explicado pudimos analizar las Competencias clave y pudimos un poco, personalmente, situarnos y ver dónde estaban nuestras carencias ¿no? gracias a este análisis que hicimos de las competencias \_p\_L20-24*

A esto se le suma una nueva situación profesional a la que debe enfrentarse: impartir clases para los cursos del AVE y los cursos de DELE en línea (tercer estímulo).

*En mi caso, personalmente, también fue un cambio de la situación-en la situación de trabajo. Trabajo en el Instituto Cervantes de Londres, y hubo un cambio, una reestructuración de personal, pues yo me he tenido que hacer CARGO, así un poco de la noche a la mañana, de una serie de cursos que yo antes no..., yo antes daba clase, y hacerme cargo de los cursos del AVE —no sé si los conocéis— los cursos AVE y los cursos de DELE, que son en línea ¿no? \_p\_L25-29*

Candela describe este cambio de situación como decisivo y recurre al término *DETONANTE* \_p\_L30, que enfatiza. A continuación, especifica el detonante que ha habido en el caso de su compañera Riomar.

*Entonces eso también ha sido un DETONANTE, en el caso, por ejemplo de Riomar ha sido el hecho de que ella veía que sus compañeros estaban utilizando una serie de recursos, una serie de herramientas en clase con sus alumnos y ella, no. Entonces... ella, puede de ahí que (¿?) Entonces esto HIZO que nosotros ESCOGIÉRAMOS esa área de mejora que es el uso de las TIC en el aula. ¿Vale? \_p\_L29-33*



Para Candela, estos detonantes fueron los que la llevaron a seleccionar como área de mejora las TIC.

Se observa, por lo tanto, como los factores desencadenantes son varios: (1) su observación de que los cursos de formación giran en torno a las tecnologías; (2) la creencia de Candela de que contribuyen a una mejora de la comunicación; (3) la evidencia de que en la autoevaluación de sus competencias docentes con el EPG para la Dirección Académica del Instituto Cervantes, la digital se ve descompensada con relación a las demás; (4) el trabajo con las *Competencias clave* donde se ponen de manifiesto sus carencias en esta área; y (5) el cambio de situación laboral en la que debe impartir clases en línea.

Se entiende que es una situación problemática polimotivada que el sujeto evalúa y que le lleva a tomar decisiones y a ejecutarlas (Engeström y Sannino, 2013), que origina la agentividad que lleva a «una búsqueda voluntaria de transformación por parte del sujeto» (p. 7).

Según explica la propia Candela, se trata de un proceso en el que toma consciencia de una carencia y de una situación concreta que la llevan a actuar; es decir, que el problema o la situación compleja y la necesidad la llevan hacia una acción agentiva.

## b. Presentación del producto final y su valoración

Candela articula su presentación ante los compañeros en torno a su producto final. Empieza presentando cuál ha sido el resultado material que ha obtenido y el de su compañera Riomar:

*Bueno, en mi caso, yo hice... mi producto final es un tutorial para los cursos, para los alumnos, y en el caso de Riomar ha sido el uso de Dropbox ¿vale? \_p\_L4-5*

Así mismo, antes de finalizar su presentación proporciona una muestra del producto que ha realizado; sin embargo, deja muy claro al finalizar que esto no ha sido lo más relevante para ella, sino que ha sido el proceso que ha seguido y la transformación que ha experimentado.

Al hablar del producto final obtenido en el proceso —el tutorial— destaca que está contenta con el resultado porque (1) le ha sido de utilidad, (2) no le ha costado mucho hacerlo, (3) le ha ahorrado trabajo y (4) ha mejorado la comunicación con sus alumnos:

*[...] sí que os puedo decir que me ha ayudado mucho a... me ha ahorrado mucho trabajo, con los cursos que tenía de DELE, recibía miles de emails: no entendemos, dónde tenemos que colgar, cómo participamos en los foros y gracias a hacer este tutorial, me ha ayudado y ha mejorado muchísimo la comunicación entre los alumnos y (¿?) ¿vale? Os enseño... \_p\_L52-55*

*La verdad es que... pues estoy contenta porque es una tontería, no me ha costado mucho hacerlo y ha mejorado mucho, la verdad, la comunicación entre los alumnos y yo, en este tipo de curso, ha mejorado el trabajo \_p\_L71-73*

Si bien muestra su satisfacción es verdad que le resta importancia al producto, pues se refiere a él como:

*bueno, es muy pequeño e insignificante \_p\_L51-52*

*es una tontería \_p\_L71*

*tampoco es gran-gran cosa \_p\_L75*

*Entonces, a ver... En mi caso, yo os voy a enseñar rápidamente el tutorial que yo hice para... bueno, es muy pequeño, es insignificante [...] \_p\_L52*

*La verdad es que... pues estoy contenta porque es una tontería, no me ha costado mucho hacerlo y ha mejorado mucho, la verdad, la comunicación entre los alumnos y yo, en este tipo de curso, ha mejorado el trabajo \_p\_L71-73*

*Entonces como conclusiones, luego le paso a-a... o sea más que el resultado final que ya veis que tampoco es gran-gran cosa (¿?), para mí ha sido más, lo que ha sido es... lo que he aprendido en el proceso, ¿no? \_p\_L74-76*

### c. La relevancia del proceso (dimensión emocognitiva)

Señala Candela que lo que ha sido relevante para ella es lo que ha dejado atrás y lo que ha aprendido en el proceso:

*Ha sido un desbloqueo que yo tenía en este tema de las TIC, he salido de mi zona de CONFORT de la formación, me parece importante la formación, pero siempre estaba muy en mi zona de confort, me sentía muy insegura y he salido de un BUCLE entonces ¿eh? Participar en este proyecto me ha ayudado a ver, a... salir..., de aceptar que tengo que mejorar en esta área; y hacerlo bien y hacerlo... Sobre todo me ha dado SEGURIDAD y me ha dado una cosa como muy muy importante que es ver que es posible aprenderlo TODO, yo pensaba que yo ya no podía, según qué cosas, aprenderlas, a veces pensamos que ya no podemos aprender según qué cosas y sí, he visto que es posible aprender cosas, hacerlas y sobre todo, que no estás solo, que estás con la ayuda de compañeros, ¿no? \_p\_L76-84*

Hace especial hincapié en la dimensión psicológica y emocional que ha dejado atrás:

- de bloqueo:

*Ha sido un desbloqueo que yo tenía en este tema de las TIC \_p\_L76*

- de su zona de confort de la formación:

*he salido de mi zona de CONFORT de la formación \_p\_L76-77 y me parece importante la formación, pero siempre estaba muy en mi zona de confort \_p\_L77-78*

- de inseguridad:

*me sentía muy insegura \_p\_L78*

- del bucle en el que se encontraba:

*he salido de un BUCLE \_p\_L78*

De ello se puede inferir que ha supuesto: (1) un desbloqueo con el tema de las TIC, (2) la salida de la zona de confort de la formación y del bucle en el que se encontraba, y (3) el hecho de dejar atrás la inseguridad que tenía con respecto al uso de las tecnologías.

En contraste con esto, resalta los aspectos positivos con los que se ha encontrado:

- una ayuda para identificar el área de mejora y la aceptación de que era un área que tenía que mejorar:

*Participar en este proyecto me ha ayudado a ver, a... salir..., de aceptar que tengo que mejorar en esta área \_p\_L78-79*

- un proceso que le ha aportado seguridad:

*Sobre todo me ha dado SEGURIDAD \_p\_L80*

- una nueva visión de que todo se puede aprender:

*y me ha dado una cosa como muy muy importante que es ver que es posible aprenderlo todo \_p\_L80-81*

- la modificación de una creencia sobre su capacidad de aprendizaje de determinadas cosas y su capacidad de actuar:

*yo pensaba que yo ya no podía, según qué cosas, aprenderlas, °a veces pensamos que ya no podemos aprender según qué cosas° y sí, he visto que es posible aprender cosas, hacerlas \_p\_L81-83*

- el aprendizaje de que no está sola en el ejercicio de la profesión:

*y sobre todo, que no estás solo* \_p\_L83

- la experiencia de que puede contar con la ayuda de los compañeros, que no se está solo en el ejercicio de la profesión:

*que estás con la ayuda de compañeros, ¿no?* \_p\_L83-84

- el reconocimiento de que ella tiene capacidad para aprender cosas y hacerlas, materializarlas:

*y sí, he visto que es posible aprender cosas, hacerlas* \_p\_L83

Explica, Candela, cómo ha trabajado con sus compañeros, especialmente con Elisa, su compañera crítica, y la relevancia de su colaboración para la realización del tutorial:

*Yo, en este caso, pues le pregunté a Elisa, Elisa me dio... ella me dio un ejemplo de cómo lo hacía... y lo observé, me dio el link al vídeo de cómo lo podía hacer, luego lo que hice fue, cuando una vez que lo tenía hecho, le pasé el vídeo a unos compañeros para que ellos me dieran feedback y me dijeran: «pues mira tienes que cambiar esto o tienes que mejorar lo otro». Es decir, que en el proceso no estás SOLO y que tienes la ayuda de tus compañeros ¿vale?* \_p\_L84-88

#### d. La motivación para la acción

Otra cosa a la que alude Candela es el cambio que ha experimentado en su motivación, su disposición y su voluntad, al final del proceso, para apuntarse a un curso en línea sobre tecnologías, al que no habría asistido antes, y ni siquiera lo habría identificado en el programa anual del Cervantes.

*[dentro del] programa de profesores. Es curioso, porque ese curso, el año pasado, viendo el folleto de los cursos no lo hubiera-o sea no lo hubiera percibido, siquiera. O sea, no me hubiera dado CUENTA de que existía ese curso (¿?)* \_p\_L93-95

A modo de resumen, y para cerrar, recoge cómo la transformación se ha materializado en un cambio de perspectiva, una resignificación, y lo que concebía como un problema se ha convertido en el motor de su aprendizaje, lo que la impulsa a la acción, el motivo de su acción, su meta, su objetivo, algo que tiene que TRABAJAR \_p\_L96.

Cierra indicando que es un aspecto que sabe que tiene la capacidad de trabajar. Es decir, que Candela muestra una actitud totalmente empoderada y agéntiva para afrontar los retos que supone esta área de mejora.

*Para mí, lo que ha supuesto este proceso, he hecho un cambio de perspectiva, ha pasado de ser un problema a ser algo que tengo que TRABAJAR y que, sobre todo, PUEDO trabajar. Y estas serían mis conclusiones... ((aplausos)) #00:36:31# \_p\_L95-97*

Responsabilidad, compromiso y resultado final están muy vinculados a la agencia.

### 5.5. Análisis semiogenético de la entrevista final (D3)

En el anexo 21 se presenta la transcripción de la entrevista final completa de Candela.

Primera parte de la entrevista	
Segmento grabado	Análisis semiogenético del segmento
(L1) Entrev.: <i>Bueno pues te cuento... Candela<sup>168</sup>, ¡domingo!... (risas) 4 de julio de 2015.</i>	Se inicia la entrevista pidiendo a la entrevistada que relate lo que ha hecho de forma general en el ciclo reflexivo a modo de introducción (L1-6).
(L2) Entrev.: <i>Bien, cuéntame... ¿qué tal? ¿Cómo ha ido el proceso? ¿Qué has hecho? Un poco como si yo no</i>	Candela inicia la narración del proceso refiriéndose a su área de mejora:
(L3) <i>supiera cómo ha ido el proceso que me lo cuentes un poco de forma general. Lo que tú has hecho, no ya</i>	<i>Bueno, pues mi área de mejora es el uso de las TIC en el aula _e_L7</i>
(L4) <i>todo el proceso, sino lo que tú has hecho.</i>	En esta ocasión, no solo se refiere al uso de las TIC, sino que precisa que es en el aula. Da cuenta de la forma en que va acotando el concepto y lo va circunscribiendo al aula de enseñanza o formación. Le da por lo tanto una dimensión más pedagógica o didáctica.
(L5) Candela: <i>Bueno ¿cómo el producto final al que he llegado?</i>	A continuación, alude al plan de acción (véase anexo 15) que ha realizado y al ajuste que realizó para que no fuera tan ambicioso, para seleccionar un aspecto abarcable:
(L6) Entrev.: <i>Sí, ¿qué herramientas has usado? ¿Cómo has trabajado? Sí.</i>	
(L7) Candela: <i>Bueno, pues mi área de mejora es el uso de las TIC en el aula y para ello me propuse hacer</i>	<i>[...] y para ello me propuse hacer algo y diseñé un plan de acción, que al principio fue bastante ambicioso... yyy... bueno, la verdad, es que al final, pues me centré, también un poco con el feedback que recibí ¿no? por tu parte ¿no?... yyy... me centré solo en un punto muy pequeño... _e_L7-10</i>
(L8) <i>algo y diseñé un plan de acción, que al principio fue bastante ambicioso... yyy... bueno, la verdad, es que</i>	
(L9) <i>al final, pues me centré, también un poco con el feed-back que recibí ¿no? por tu parte ¿no?... yyy... me</i>	Candela define así el producto final que desarrolló al final del proceso, aunque le resta importancia:
(L10) <i>centré solo en un punto muy pequeño... eh, que fue la creación de un tutorial para - con objetivo de mejorar</i>	<i>me centré solo en un punto muy pequeño... _e_L9-10</i>
(L11) <i>la-la comunicación entre los alumnos de los cursos de formación en línea y yo que era la tutora, ¿no? para</i>	Lo diseñó para dar respuesta a una necesidad concreta que tenía que realizar: la tutorización de los cursos de formación en línea. <i>con objetivo de mejorar la-la comunicación entre los alumnos de los cursos de formación en línea y yo que era la tutora ¿no? para</i>

<sup>168</sup> Se ha sustituido el nombre para mantener el anonimato.

Primera parte de la entrevista	
Segmento grabado	Análisis semiogenético del segmento
(L12) <i>ahorrarme pues muchos mensajes que tenía que escribir muchas veces, por email, para contar-explicar</i>	<i>ahorrarme pues muchos mensajes que tenía que escribir muchas veces, por email, para contar-explicar dónde estaban las distintas partes, dónde tenían que colgar distintas informaciones o participar en los foros, etcétera. Y bueno, pues... _e_L10-14</i>
(L13) <i>dónde estaban las distintas partes, dónde tenían que colgar distintas informaciones o participar en los</i>	Al pedirle la entrevistadora que exponga la forma en que detectó su área de mejora, Candela explica la <b>situación inicial</b> con la que se encuentra.
(L14) <i>foros, etcétera. Y bueno, pues...</i>	Inicia el relato resaltando que, si bien asiste con frecuencia a cursos de formación, la faceta tecnológica no la estaba atendiendo:
(L15) <b>Entrev.:</b> <i>¿Cómo... Por qué te centraste en eso? ¿Por qué detectaste esa área de mejora? ¿Cómo la</i>	<i>Bueno, pues eso fueee... bueno es una cosa que yo ya-ya sabía que estaba... bueno, pues a mí el tema de la formación pues a mí me interesa muchísimo y participo en muchísimas cosas de formación y yo sabía que ese punto de mi formación lo estaba dejando un poco abandonado ¿no? _e_L19-21</i>
(L16) <i>detectaste?</i>	
(L17) <b>Candela:</b> <i>¿El área de mejora...? ¿O sea el uso de las TIC?</i>	
(L18) <b>Entrev.:</b> <i>Sí.</i>	
(L19) <b>Candela:</b> <i>Bueno, pues eso fueee... bueno es una cosa que yo ya-ya sabía que estaba... bueno, pues a</i>	Con el uso del imperfecto en <i>yo sabía que ese punto de mi formación lo estaba dejando un poco abandonado</i> , marca el distanciamiento psicológico de que es algo del pasado que ya se ha modificado.
(L20) <i>mí el tema de la formación pues a mí me interesa muchísimo y participo en muchísimas cosas de</i>	Por otra parte, explicita su <b>contradicción</b> y la tensión que se crea entre sus sentimientos hacia las tecnologías y su falta de interés, y la relevancia del tema:
(L21) <i>formación y yo sabía que ese punto de mi formación lo estaba dejando un poco abandonado ¿no? Porque</i>	<i>Porque tenía una especie de... es un tema que no-no me gusta, no me siento cómoda con él, no me siento segura yyyy... como no... como en en principio no me interesaba... pues lo estaba dejando un poco apartado, a pesar de que yo sabía que-que era importante ¿no? y que necesitaba meterme un poco en ese-en ese campo _e_L21-25</i>
(L22) <i>tenía una especie de... es un tema que no-no me gusta, no me siento cómoda con él, no me siento segura</i>	
(L23) <i>yyyy... como no... como en- en principio no me interesaba... pues lo estaba dejando un poco apartado,</i>	
(L24) <i>a pesar de que yo sabía que-que era importante ¿no? y que necesitaba meterme un poco en ese-en ese</i>	Cabe resaltar la alternancia del uso del presente para referirse a sus sentimientos: <i>no me gusta, no me siento cómoda, no me siento segura</i> , que perduran en el momento en el que habla, y cómo usa el imperfecto para hablar de lo que ha dejado atrás: <i>no me interesaba, lo estaba dejando un poco apartado</i> . Estos dos imperfectos dan cuenta de la transformación de la situación.
(L25) <i>campo. Entonces, el hecho de... bueno pues hace un par de años, yo creo que fue cuando el Instituto</i>	
(L26) <i>Cervantes nos mandó a todos los centros la Parrilla del EPG, yo ya la hice y ahí fue el primer-la primera</i>	Relata, a continuación, su primera toma de consciencia a raíz de la solicitud del Cervantes de autoevaluar sus competencias con la <i>Parrilla del perfil del profesor de idiomas - EPG</i> , y se pone en evidencia su baja competencia digital frente a sus demás competencias profesionales (situación 1):
(L27) <i>eh... bueno... pues eso, darme cuenta de que, realmente, de que... ¡jo! pues que tenía una puntuación</i>	<i>Entonces, el hecho de... bueno pues hace un par de años, yo creo que fue cuando el Instituto Cervantes nos mandó a todos los</i>

Primera parte de la entrevista	
Segmento grabado	Análisis semiogenético del segmento
(L28) <i>muy alta en todas las destrezas, menos en esa ¿no? Eso por un lado, luego por otro lado lo de la... cuando</i>	<i>centros la Parrilla del EPG, yo ya la hice y ahí fue el primer-la primera eh... bueno... pues eso, darme cuenta de que, realmente, de que... ¡jo! pues que tenía una puntuación muy alta en todas las destrezas, menos en esa ¿no? _e_L25-28</i>
(L29) <i>analicé mejor las... en el curso que hicimos contigo analicé mejor las Competencias clave del profesor</i>	La interjección <i>¡jo!</i> _e_L27 deja entrever su sentimiento de insatisfacción ante los resultados de la autoevaluación.
(L30) <i>pues también vi, no, que... vi todo lo que tenía que hacer, que ser capaz de hacer un profesor en ese</i>	La segunda situación que relata Candela está relacionada con el trabajo de las CCP en el ciclo reflexivo. Es interesante a este respecto anotar que ya estaba el proceso iniciado, puesto que fue en la tercera sesión formativa SF3, pero lo señala al verlo suficientemente relevante (situación 2) para la puesta en marcha del proceso de mejora.
(L31) <i>campo, vi que... que a mí me faltaba bastante. Y... eso, por un lado y, por otro lado, el hecho de que yo</i>	
(L32) <i>en mi centro, por una cuestión de reestructuración de personal me tuve que hacer cargo de una serie d2</i>	<i>Eso por un lado, luego por otro lado lo de la... cuando analicé mejor las... en el curso que hicimos contigo analicé mejor las Competencias clave pues también vi, no, que... vi todo lo que tenía que hacer, que ser capaz de hacer un profesor en ese campo, vi que... que a mí me faltaba bastante _e_L28_31</i>
(L33) <i> cursos, por un lado primero por un lado cursos de AVE yyy... este año, me estoy haciendo cargo de todos</i>	
(L34) <i>los cursos de DELE ¿no? de examinadores DELE en línea. Entonces, pues, todo eso... REALMENTE</i>	La tercera circunstancia sobrevenida es un cambio en la situación laboral de Candela, a la que le atribuyen unas nuevas funciones relacionadas con la enseñanza y la formación en línea (situación 3).
(L35) <i>despertó en mí la consciencia de que tenía que hacer ALGO y... el HECHO de montar este PROYECTO</i>	<i>Y... eso, por un lado y, por otro lado, el hecho de que yo en mi centro, por una cuestión de reestructuración de personal me tuve que hacer cargo de una serie de cursos, por un lado primero por un lado cursos de AVE yyy... este año, me estoy haciendo cargo de todos los cursos de DELE ¿no? de examinadores DELE en línea _e_L31-34</i>
(L36) <i>pues fue realmente el..., me puso en el camino... para poder hacerlo y..., aunque he hecho algo muy</i>	
(L37) <i>pequeño, sí que creo que ha-ha abierto... la puerta esa que yo tenía cerrada a este campo de formación.</i>	Candela resume la forma en que su situación inicial, junto con estas tres circunstancias sobrevenidas, han puesto consciencia sobre su necesidad de actuar, despertando su agentividad.
(L38) <b>Entrev.:</b> <i>Muy bien, vale, vale.</i>	<i>Entonces, pues, todo eso... REALMENTE despertó en mí la consciencia de que tenía que hacer ALGO y... el HECHO de montar este PROYECTO pues fue realmente el..., me puso en el camino... para poder hacerlo y..., aunque he hecho algo muy pequeño, sí que creo que ha-ha abierto... la puerta esa que yo tenía cerrada a este campo de formación _e_L34-37</i>
	Además, Candela supo aprovechar la oportunidad de aprendizaje (véase <i>affordance</i> , van Lier, 2007) que le brindó la participación en este proyecto para explorar este tema que le producía cierta tensión.
	En el proceso reflexiona sobre lo que le ha aportado <i>REALMENTE</i> _e_L34

Primera parte de la entrevista	
Segmento grabado	Análisis semiogenético del segmento
	<p>—enfático— el desarrollo del proyecto: abrir la puerta de la formación en tecnología que hasta ese momento tenía cerrada. Ella misma lo describe como un proceso de desarrollo transformador en esta primera valoración global que hace del proceso.</p> <p>&gt;&gt; Candela se refiere por primera vez a su área de mejora como el uso de las TIC en el aula.</p> <p><i>Bueno, pues mi área de mejora es el uso de las TIC en el aula _e_L7</i></p> <p>Cabe recordar que Candela se refiere por primera vez al uso de las TIC en la BOAP3 y que, tanto en la entrevista como en la presentación en las VIII Jornadas didácticas, alude al uso de las TIC haciendo referencia al aula, lo que hace suponer que ha trascendido su primera imagen de las tecnologías al servicio de la faceta institucional y que ha ampliado su concepción incorporándolas al aula.</p> <p>&gt;&gt; Explicita que la finalidad del proyecto que ha llevado a cabo ha sido la mejora de la comunicación con sus alumnos.</p> <p><i>con objetivo de mejorar la-la comunicación entre los alumnos de los cursos de formación en línea _e_L10-11</i></p> <p>&gt;&gt; Se observa en el relato de Candela la forma en que ha experimentado y vivido este proceso formativo (su <i>perezhivanie</i>), y la forma en que la contradicción y la tensión de Candela emergen de distintas situaciones que la llevan a actuar.</p> <p>&gt;&gt; Candela explica, entre otras cosas, como el hecho de tomar consciencia en la autoevaluación de que su competencia digital está muy por debajo de su nivel de competencia profesional tuvo un impacto en su decisión de trabajar este tema. El uso de la interjección <i>¡jo!</i> denota un sentimiento negativo de decepción, de desilusión o de frustración, y este sentimiento asociado a una experiencia negativa ha podido funcionar a modo de estímulo para empezar a actuar.</p> <p><i>pues eso, darme cuenta de que, realmente, de que... ¡jo! pues que tenía una puntuación muy alta en todas las destrezas, menos en esa ¿no? _e_L27-28</i></p>
(L39) Entrev.: Entonces, ¿eres consciente de tus avances, de tu desarrollo?	La investigadora reformula la pregunta sobre el grado de consciencia de sus avances y de su desarrollo animándola a profundizar.
(L40) Candela: Sí. Sí que soy consciente, sí que sé...O sea que todavía..., o sea soy consciente de que me...	



Primera parte de la entrevista	
Segmento grabado	Análisis semiogenético del segmento
(L41) <i>de que he despertado... de que yo algo que... de alguna manera negaba, porque me molestaba, como</i>	<b>Entrev.:</b> <i>Entonces, ¿eres consciente de tus avances, de tu desarrollo? _e_L39</i>
(L42) <i>todo lo que te molesta lo (risas) psicológicamente lo-lo niegas ¿no? Pues ahora no lo niego, lo-lo... me ha</i>	Candela señala haber tomado conciencia de que se negaba a reconocer su nivel de competencia:
(L43) <i>despertado la conciencia esa de que TENGO que trabajar en este campo.</i>	<b>Candela:</b> <i>Sí. Sí que soy consciente, sí que sé... O sea que todavía..., o sea soy consciente de que me... de que he despertado... de que yo algo que... de alguna manera negaba, porque me molestaba, como todo lo que te molesta lo (risas) psicológicamente lo-lo niegas ¿no? Pues ahora no lo niego, lo-lo... me ha despertado la conciencia esa de que TENGO que trabajar en este campo _e_L40-43</i>
	Cabe señalar que con el uso del verbo <i>tener que</i> , enfático, indica una voluntad de trabajarlo, obligación que se impone. Con ello, Candela muestra así predisposición agentiva. <i>TENGO que trabajar en este campo _e_L43</i>
	>> Candela toma conciencia de su baja competencia digital y reconoce que se negaba a reconocer que tenía que desarrollarla: <i>o sea soy consciente de que me... de que he despertado... de que yo algo que... de alguna manera negaba, porque me molestaba _e_L40-41</i>
	Y muestra su predisposición agentiva con su intencionalidad, recurriendo enfáticamente al verbo <i>tener que</i> : <i>Pues ahora no lo niego, lo-lo... me ha despertado la conciencia esa de que TENGO que trabajar en este campo _e_L42-43</i>
(L44) <b>Entrev.:</b> <i>Vale. ¿En qué medida cumpliste tu objetivo inicial?</i>	Para responder a la pregunta sobre la valoración del grado de cumplimiento de sus objetivos iniciales, Candela señala algunos aspectos positivos en relación con el producto logrado y con el resultado de su motivación (aspecto enfatizado):
(L45) <b>Candela:</b> <i>Mmh... bueno, mmh... eh, en la medida en que al final tengo un producto final... y en la medida</i>	<i>Mmh... bueno, mmm... eh, en la medida en que al final tengo un producto final... y en la medida en la que estoy MOTIVADA para seguir... pues eso formándome en este campo que necesito, porque</i>
(L46) <i>en la que estoy MOTIVADA para seguir... pues eso formándome en este campo que necesito, porque</i>	<i>seguramente podía haber hecho muchas más cosas de las que he hecho... podía haber utilizado más,</i>
(L47) <i>seguramente podía haber hecho muchas más cosas de las que he hecho... podía haber utilizado más,</i>	pero también se muestra autocrítica:
(L48) <i>soy consciente también de que no he sido demasiado rigurosa en este proyecto...</i>	<i>porque seguramente podía haber hecho muchas más cosas de las que he hecho... podía haber utilizado más, soy consciente también</i>

Primera parte de la entrevista	
Segmento grabado	Análisis semiogenético del segmento
	<p><i>de que no he sido demasiado rigurosa en este proyecto... _e_L46-48</i></p> <p>&gt;&gt; Candela considera que ha cumplido sus objetivos y muestra su satisfacción con dos aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• el producto final que ha logrado y</li> <li>• la motivación con la que cuenta para seguir trabajando en el desarrollo de sus capacidades digitales.</li> </ul> <p>Sin embargo, en cuanto al plan de acción es autocrítica con el proceso que ha seguido, porque podría haber hecho más cosas y con más rigor:</p> <p><i>soy consciente también de que no he sido demasiado rigurosa en este proyecto... _e_L48</i></p>
<p>(L49) <b>Entrev.:</b> <i>¿En el proceso que has seguido?</i></p> <p>(L50) <b>Candela:</b> <i>en el proceso no he sido rigurosa, no he utilizado todas las herramientas que podría haber</i></p> <p>(L51) <i>utilizado, para... para preguntar a alumnos sobre cuál ha sido el impacto de haber hecho este tutorial,</i></p> <p>(L52) <i>podía haberlo hecho mucho mejor, podía haber sido sobre todo mucho más rigurosa y no lo he hecho.</i></p> <p>(L53) <b>Entrev.:</b> <i>¿Qué procedimiento has usado? ¿Cómo lo has trabajado?</i></p> <p>(L54) <b>Candela:</b> <i>Lo he hecho un pooco... la verdad un poco de forma casera (risas). Pues, no sé, simplemente</i></p> <p>(L55) <i>lo que yo hice es..., ya cuando decidí que quería hacer el tutorial, pues pregunté a profesores que</i></p> <p>(L56) <i>utilizaban ese tutorial... En este caso fue Elisa, ella me mandó un ejemplo del tutorial que ella había,</i></p> <p>(L57) <i>hecho entonces yo, luego me mandó el link para hacer el...que yo tuviera descargado este programa,</i></p> <p>(L58) <i>para mi ordenador y, bueno, simplemente luego ya me puse a hacerlo, para mis cursos... y lo único que</i></p>	<p>Profundizando en el proceso seguido, Candela explicita que le hubiera gustado hacerlo con más rigor.</p> <p><i>en el proceso no he sido rigurosa, no he utilizado todas las herramientas que podría haber utilizado _e_L50-51</i></p> <p><i>podía haberlo hecho mucho mejor, podía haber sido sobre todo mucho más rigurosa y no lo he hecho _e_L52</i></p> <p><i>Lo he hecho un pooco... la verdad un poco de forma casera (risas) _e_L54</i></p> <p>Expone cómo trabajó con su pareja crítica para iniciarse en el proceso de desarrollo de un tutorial, y con otros dos compañeros más para las revisiones posteriores.</p> <p><i>Pues, no sé, simplemente lo que yo hice es..., ya cuando decidí que quería hacer el tutorial, pues pregunté a profesores que utilizaban ese tutorial... En este caso fue Elisa, ella me mandó un ejemplo del tutorial que ella había hecho, entonces yo, luego me mandó el link para hacer el... que yo tuviera descargado este programa, para mi ordenador y, bueno, simplemente luego ya me puse a hacerlo, para mis cursos... y lo único que he hecho después es pedirle a algunos compañeros que me dijeran qué les parecía ¿no? tanto aquí en Mánchester como a un compañero en Londres _e_L54-60</i></p> <p><i>Elisa y Luis en Mánchester y Reyes en Londres, me dieron suuu feedback sobre cómo..., pero no-no, por ejemplo, no les he preguntado a los alumnos _e_L64-65</i></p> <p>Hace una alusión a lo que tenía previsto hacer en su plan de acción y que</p>

Primera parte de la entrevista	
Segmento grabado	Análisis semiogenético del segmento
(L59) <i>he hecho después es pedirle a algunos compañeros que me dijeran qué les parecía ¿no? tanto aquí en</i>	no hizo.
(L60) <i>Mánchester como a un compañero en Londres.</i>	Si bien no consultó a los alumnos como había planificado, relata que uno, de forma espontánea, le dijo lo útil que le había resultado:
(L61) <b>Entrev.:</b> <i>¿Con cuántos compañeros contaste entonces al final?</i>	<i>Sí que un alumno de forma espontánea me dijo que le había parecido muy ÚTIL... _e_L65-66</i>
(L62) <b>Candela:</b> <i>Con tres, al final</i>	
(L63) <b>Entrev.:</b> <i>¿Tres además de Elisa? O ¿tres en total?</i>	>> Candela no se muestra muy satisfecha con el proceso seguido puesto que no ha realizado todo lo previsto en su plan de acción, e interpreta que ha sido poco rigurosa en el proceso, al no haber recogido información de los alumnos.
(L64) <b>Candela:</b> <i>Elisa y Luis en Mánchester y Reyes en Londres, me dieron suuu feed-back sobre cómo..., pero</i>	<i>En el proceso no he sido rigurosa, no he utilizado todas las herramientas que podría haber utilizado _e_L50-51</i>
(L65) <i>no-no, por ejemplo, no les he preguntado a los alumnos. Sí que un alumno de forma espontánea me dijo</i>	<i>podía haberlo hecho mucho mejor, podía haber sido sobre todo mucho más rigurosa y no lo he hecho _e_L52</i>
(L65) <i>que le había parecido muy ÚTIL...</i>	
(L67) <b>Entrev.:</b> <i>[¡Qué bien!]</i>	<i>Lo he hecho un poco... la verdad un poco de forma casera (risas) _e_L54</i>
(L68) <b>Candela:</b> <i>... [este tutorial], pero vamos, en ese aspecto, yo reconozco que nno acab... que podía haber</i>	Relata la forma en que ha trabajado con tres compañeros, dos de su centro y otro de otro centro.
(L69) <i>sido mucho más rigurosa, la verdad.</i>	
(L70) <b>Entrev.:</b> <i>Bueno, pero has logrado al final lo que pretendías ¿no? El producto, así que bueno.</i>	
(L71) <b>Candela:</b> <i>Sí.</i>	
(L72) <b>Entrev.:</b> <i>Vale. ¿Con la teoría has trabajado? Más allá del enlace... no ha habido oportunidad ¿no?</i>	Así mismo, señala que no ha trabajado con la teoría ya que su área de mejora no se prestaba a ello, hecho que la investigadora ya daba por sentado <sup>169</sup> .
(L73) <b>Candela:</b> <i>No. #00:09:00#</i>	<b>Entrev.:</b> <i>Vale. ¿Con la teoría has trabajado? Más allá del enlace... no ha habido oportunidad ¿no?</i> <b>Candela:</b> <i>No. #00:09:00# _e_L72-73</i>
(L74) <b>Entrev.:</b> <i>Yy... bueno has comentado un poquito ya qué te han... Las Competencias clave ¿qué te han</i>	La investigadora solicita, con una pregunta múltiple (_e_L74-78), que profundice un poco más sobre lo que le han aportado las <i>Competencias clave</i> y si ha recurrido en algún momento del proceso de nuevo a consultar

<sup>169</sup> El producto concreto que ha desarrollado Candela requería sobre todo de una habilidad técnica, por lo que no tenía mucha utilidad recurrir a la teoría.

Primera parte de la entrevista	
Segmento grabado	Análisis semiogenético del segmento
(L75) <i>aportado a lo largo del proceso? Has comentado un poco... ¿Puedes profundizar un poquito más? Esa</i>	el documento.
(L76) <i>sesión que vimos con las Competencias clave... ¿o si has usado más el documento, luego, de las</i>	Si bien Candela conocía el documento, afirma que lo sentía alejado de ella: <i>Yo ya lo conocía..., pero lo conocía de una forma, no sééé, ehh, sí, la verdad es que veía que era un documento pues... importante y que seguramente, se podía hacer muchas cosas con él, pero lo veía un poco alejado de mí ¿no? _e_L82-84</i>
(L77) <i>competencia o si has vuelto sobre él o no? y, bueno... ¿Qué crees que te ha dado el documento en el</i>	En el taller señala de una forma muy explícita la conexión que ha sentido con el documento ( <i>interacción con el artefacto cultural</i> ), la forma diferente de verlo al haberlo manipulado:
(L78) <i>proceso?</i>	
(L79) <b>Candela:</b> <i>Bueno, ehh. Pues, lo que pasó un poco en el taller es que, de repente, vi ese documento con</i>	[...] <i>vi ese documento con otros ojos</i> [...] _e_L79-80
(L80) <i>otros ojos, al tener que buscarme YO en ese documento.</i>	[...] <i>entonces ese taller sí que lo vi... lo TOQUÉ ese documento, de otra forma ¿no? _e_L84-85</i>
(L81) <b>Entrev.:</b> <i>¿Tú ya lo conocías?</i>	También, describe cómo se ha buscado en el documento:
(L82) <b>Candela:</b> <i>Yo ya lo conocía..., pero lo conocía de una forma, no sééé, ehh, sí, la verdad es que veía que</i>	[...] <i>porque de alguna manera lo que estaba haciendo era buscarme YO en ese documento, entonces me ayudó a, otra vez a decir, bueno, otra vez voy a donde están mis carencias y otra vez me di cuenta que era en la competencia de las TIC yyy... sí que me ayudó ver el desglose que hay de las Competencias clave, pues otra vez a decir pues-pues qué es lo que me falta, dónde estoy, todo lo que me falta por-por-por conseguir todavía ¿no? _e_L85-89</i>
(L83) <i>era un documento pues... importante y que seguramente, se podía hacer muchas cosas con él, pero lo</i>	
(L84) <i>veía un poco alejado de mí ¿no? porque... entonces ese taller sí que lo vi... lo TOQUÉ ese documento,</i>	
(L85) <i>de otra forma ¿no? porque de alguna manera lo que estaba haciendo era buscarme YO en ese</i>	Se ha mirado en el documento como si fuera un espejo y la imagen que le ha devuelto le ha dado información sobre la competencia digital que tenía que desarrollar y le ha servido de orientación para actuar.
(L86) <i>documento, entonces me ayudó a, otra vez a decir, bueno, otra vez voy a donde están mis carencias y</i>	Por último, Candela refleja la forma en que el trabajo que ha realizado ha sido significativo para ella: <i>Bueno... o sea ese-ese taller, hizo que las Competencias clave, se convirtieran en algo significativo para Mí... _e_L90</i>
(L87) <i>otra vez me di cuenta que era en la competencia de las TIC yyy... sí que me ayudó ver el desglose que</i>	<b>Entrev.:</b> <i>[¿Le diste] sentido?</i>
(L88) <i>hay de las Competencias clave, pues otra vez a decir pues-pues qué es lo que me falta, dónde estoy,</i>	<b>Candela:</b> <i>[Le di] sentido porque me ayudaron a... sobre todo, bueno, pues otra vez a tener un ENCUADRE y de ese encuadre general, un encuadre más particular que era YO dentro de esa... imagen más general. No sé si me explico.</i>
(L89) <i>todo lo que me falta por-por-por conseguir todavía ¿no?, pero lo... no sé cómo decirlo, pero lo-lo...</i>	<b>Entrev.:</b> <i>Sí, sí, te entiendo, te entiendo _e_L91-95</i>

Primera parte de la entrevista	
Segmento grabado	Análisis semiogénético del segmento
(L90) <i>Bueno... o sea ese-ese taller, hizo que las Competencias clave, se convirtieran en algo significativo para Mí...</i>	<p>Candela concibe el documento de las <i>Competencias clave</i> como una <i>imagen general</i> _e_L95-96 de las competencias del profesorado que le ha permitido situarse:</p> <p>[...] <i>un encuadre más particular que era YO dentro de esa... imagen más general</i> _e_L93</p> <p>Hace alusión a ese marco que le ha proporcionado el documento y en el que buscarse y mirarse, y para ello habla del <i>encuadre</i> _e_L95 —término que enfatiza— que le han proporcionado las <i>Competencias clave</i>.</p> <p>&gt;&gt; Candela refleja su visión del documento de las CCP y la forma en que este le ha sido de utilidad como espejo en el que mirarse. Como tal le ha permitido hacer un doble <i>encuadre</i> (<i>general</i> _e_L92, y otro <i>personal</i> _e_L93) y de orientación:</p> <p><i>tener un ENCUADRE y de ese encuadre general, un encuadre más particular que era YO dentro de esa... imagen más general</i> _e_L92-93</p> <p>Con ello, vio sus carencias y lo que le faltaba:</p> <p><i>sí que me ayudó ver el desglose que hay de las Competencias clave, pues otra vez a decir pues-pues qué es lo que me falta, dónde estoy, todo lo que me falta por-por-por conseguir todavía ¿no?</i> _e_L87-89</p>
(L91) <b>Entrev.:</b> <i>[¿Le diste ] sentido?</i>	
(L92) <b>Candela:</b> <i>[Le di ] sentido porque me ayudaron a... sobre todo, bueno, pues otra vez a tener un ENCUADRE</i>	
(L93) <i>y de ese encuadre general, un encuadre más particular que era YO dentro de esa... imagen más general.</i>	
(L94) <i>No sé si me explico.</i>	
(L95) <b>Entrev.:</b> <i>Sí, sí, te entiendo, te entiendo.</i>	
(L96) <b>Entrev.:</b> <i>Y en el futuro ¿te gustaría seguir profundizando en las TIC o preferirías..., si tuvieras</i>	<p>Cuando la entrevistadora le pregunta si haría otro proceso reflexivo sobre este aspecto o si cambiaría a otro tema, Candela explica la necesidad de seguir trabajando este tema porque es consciente de sus carencias y de su necesidad de experiencia.</p> <p><i>Yo creo que eh... a mí me... no es que me gustaría es que... realmente... necesito... seguir trabajando ahí. Soy consciente de que-de que es mi... donde estoy más..., donde me falta más... más experiencia, sobre todo ¿no?</i> _e_L99-101</p> <p>Por otra parte, señala otra área de interés, que le resulta <i>apasionante</i> _e_L108, como son las competencias clave de los formadores, que podría ser relevante para los formadores del Cervantes.</p> <p>[...] <i>pero bueno, también estaría... a veces he pensado que-que los profesores también del Instituto cada vez nos dedicamos más a la formación ¿no? de profesores, iniciales, trabajar el tema de las competencias de cara al profesor formador también puede ser muy interesante ¿no? ver, no sé si se podría hacer o..., pero creo</i></p>
(L97) <i>oportunidad de hacer otro proceso de estos reflexivos o cambiarías de tema, te irías a otra cosa o</i>	
(L98) <i>¿cómo...?</i>	
(L99) <b>Candela:</b> <i>Yo creo que eh... a mí me... no es que me gustaría es que... realmente... necesito... seguir</i>	
(L100) <i>trabajando ahí. Soy consciente de que- de que es mi...donde estoy más..., donde me falta más... más</i>	
(L101) <i>experiencia, sobre todo ¿no?, pero bueno, también estaría... a veces he pensado que- que los profesores</i>	

Primera parte de la entrevista		
Segmento grabado	Análisis semiogenético del segmento	
(L102) <i>también del Instituto cada vez nos dedicamos más a la formación ¿no? de profesores, iniciales, trabajar</i>	<p><i>que los profesores ahora, no sé es mi idea, °igual estoy equivocada°, pero que los profesores tienen... están muy formados, la mayoría y cada vez se están dedicando más a la formación y está pasando un poco que nos estamos dedicando, claro..., muchas veces de forma intuitiva nos metemos en algunas cosas ¿no? y el tema de las competencias clave del profesor como formador, entonces yo creo que sería apasionante... _e_L101-108</i></p> <p>&gt;&gt; Candela siente la necesidad de seguir trabajando este tema y de tener más experiencia, si bien especifica otro que le parece apasionante como es la descripción de las competencias profesionales de los formadores.</p> <p><i>Yo creo que eh... a mí me... no es que me gustaría es que... realmente... necesito... seguir trabajando ahí. Soy consciente de que-de que es mi... donde estoy más..., donde me falta más... más experiencia, sobre todo ¿no? _e_L99-101</i></p>	
(L103) <i>el tema de las competencias de cara al profesor formador también puede ser muy interesante ¿no? ver,</i>		
(L104) <i>no sé si se podría hacer o..., pero creo que los profesores ahora, no sé es mi idea, °igual estoy</i>		
(L105) <i>equivocada°, pero que los profesores tienen... están muy formados, la mayoría y cada vez se están</i>		
(L106) <i>dedicando más a la formación y está pasando un poco que nos estamos dedicando, claro..., muchas</i>		
(L107) <i>veces de forma intuitiva nos metemos en algunas cosas ¿no? y el tema de las competencias clave del</i>		
(L108) <i>profesor como formador, entonces yo creo que sería apasionante...</i>		
(L109) <b>Entrev.:</b> <i>sí, sí.</i>		
(L110) <b>Candela:</b> <i>No sé... Ahí lo dejo (risas)</i> #00:13.20#		
<b>Verbalización de la BOAP3 (líneas 113 a 163)</b>		
<b>Contraste de la BOAP3 con la BOAP1 (líneas 164 a 187)</b>		
<b>Contraste de la BOAP3 con la BOAP2 (líneas 188 a 201 y 213 a 220)</b>		
<b>Segunda parte de la entrevista (líneas 202-212)</b>		
(L202) <b>Entrev.:</b> <i>¿Tienes intención de incorporar más?</i>	A continuación, la entrevistadora aprovecha para preguntarle qué continuidad le va a dar al trabajo en esa área de mejora y que lo ejemplifique.	
(L203) <b>Candela:</b> <i>Eh, bueno, eh, yo creo que sí, sí que me gustaría ir incorporando más cosas.</i>	A lo que contesta que tiene intención de seguir, aunque lo hace inicialmente de forma un poco dubitativa:	
(L204) <b>Entrev.:</b> <i>¿Por ejemplo?</i>	<i>Eh, bueno, eh, yo creo que sí, sí que me gustaría ir incorporando más cosas _e_L203</i>	
(L205) <b>Candela:</b> <i>Yo sé que tengo que trabajar con el tema de la-de la, o sea yo tengo que mejorar mis Power</i>	En ese momento vuelve a relacionar la BOAP2 con la BOAP3 indicando que quiere trabajar PowerPoint, los blogs y la forma de comunicarse con	

Primera parte de la entrevista	
Segmento grabado	Análisis semiogenético del segmento
(L206) <i>Point, es una cosa que tengo que hacer y ES, PERO-es, pero realmente con el curso que voy a hacer,</i>	los alumnos antes y después de las clases.  <i>Yo sé que tengo que trabajar con el tema de la-de la, o sea yo tengo que mejorar mis PowerPoint, es una cosa que tengo que hacer y ES, PERO-es, pero realmente con el curso que voy a hacer,</i>
(L207) <i>pues a la vez de adquirir más seguridad también, eh, porque cuanto más seguro más te atreves a hacer</i>	<i>pues a la vez de adquirir más seguridad también, eh, porque cuanto más seguro más te atreves a hacer cosas así, más te lanzas a experimentar las cosas... Eh, a ver también si puedo, si me abre ideas de cómo puedo incorporar-ir incorporando cosas..., pero sí que a lo mejor el tema de los blogs, no sé, no lo sé... Sé que tengo que... ahora toda la comunicación que hago, en el pre y en el post, con los cursos que estoy haciendo online, la hago mediante correo electrónico, pero sé que no es demasiado eficiente, a lo mejor tengo que buscar y ver una forma de-de mejorar eso ¿no? _e_L205-212</i>
(L208) <i>cosas así, más te lanzas a experimentar las cosas... Eh, a ver también si puedo, si me abre ideas de</i>	
(L209) <i>cómo puedo incorporar-ir incorporando cosas..., pero sí que a lo mejor el tema de los blogs, no sé, no lo sé...</i>	
(L210) <i>Sé que tengo que... ahora toda la comunicación que hago, en el pre y en el post, con los cursos</i>	
(L211) <i>que estoy haciendo online, la hago mediante correo electrónico, pero sé que no es demasiado eficiente,</i>	>> En esta explicitación se observa que en una primera respuesta Candela se muestra bastante dubitativa:  <i>Eh, bueno, eh, yo creo que sí, sí que me gustaría ir incorporando más cosas _e_L203</i>
(L212) <i>a lo mejor tengo que buscar y ver una forma de-de mejorar eso ¿no?</i>	mientras que a continuación, manifiesta su deseo y voluntad de desarrollar su competencia digital y de incorporar los aspectos tecnológicos a su trabajo. Recurre a expresiones como los verbos <i>gustar, esperar y tener que</i> , lo que se contrapone a esa primera impresión de dubitación:  <i>me gustaría ir incorporando más cosas _e_L203</i>  <i>Yo sé que tengo que trabajar con el tema de la-de la, o sea yo tengo que mejorar mis PowerPoint _e_L205-206</i>  <i>es una cosa que tengo que hacer _e_L206</i>  <i>ES, PERO-es, pero realmente con el curso que voy a hacer _e_L206</i>  <i>tengo que buscar y ver una forma de-de mejorar eso ¿no? _e_L212</i>
	Hace alusión a las siguientes acciones concretas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• mejorar los PowerPoint</li> <li>• el curso que va a realizar</li> <li>• incorporar cosas como los blogs</li> <li>• la comunicación en los pre y en los post en los cursos en línea</li> </ul>

Primera parte de la entrevista	
Segmento grabado	Análisis semiogenético del segmento
	<p>Así mismo, se observa como Candela ha superado su propio bloqueo psicológico, sus propias creencias limitantes en el uso de expresiones que se refieren a la seguridad, a la experimentación y al atrevimiento:</p> <p><i>con el curso que voy a hacer, pues a la vez de adquirir más seguridad también, eh, porque cuanto más seguro más te atreves a hacer cosas así, más te lanzas a experimentar las cosas... Eh, a ver también si puedo, si me abre ideas de cómo puedo incorporar incorporando cosas... _e_L206-209</i></p> <p>Candela es consciente de que debe ir trabajando el tema de la seguridad pues se infieren los objetivos que se plantea:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• adquirir seguridad</li> <li>• atreverse y lanzarse a experimentar</li> <li>• abrirse a nuevas ideas</li> <li>• incorporar nuevas herramientas</li> <li>• mejorar la comunicación previa y posterior a las sesiones presenciales</li> </ul>
Finaliza el contraste de la BOAP2 con la BOAP3 después del inciso (líneas 213-220)	
Segunda parte de la entrevista (líneas 221-264)	
<p>&lt;La investigadora informa del consentimiento informado y se procede a su firma #00:33:23#&gt;</p> <p>(L221) <b>Entrev.:</b> <i>La última pregunta que te quería hacer, una o dos, creo que quedan... ¿hay algo que quieras</i></p> <p>(L222) <i>comentar del proceso, algo que se nos haya escapado, que te hayas quedado con ganas de decir...</i></p> <p>(L223) <b>Candela:</b> <i>Yo creo que no sé, no se me ocurre así...</i></p> <p>(L224) <b>Entrev.:</b> <i>Bueno, si te acuerdas de algo... y lo otro es que ¿qué diferencia ves, ya para terminar, qué</i></p> <p>(L225) <i>diferencia ves entre un curso de formación clásico o tradicional y el proceso de desarrollo profesional que</i></p> <p>(L226) <i>hemos seguido? ¿Cómo lo contrastas...?</i></p>	<p>La entrevistadora pregunta si hay algo que desee comentar del proceso, a lo que Candela contesta negativamente.</p> <p>La entrevistadora aprovecha para recoger la diferencia percibida por Candela entre un curso de formación y el ciclo reflexivo que se ha seguido (pregunta _e_L224-226).</p> <p>Candela explicita que es una pregunta que hace pensar.</p> <p><i>Hay que pensar... que es una pregunta... (risas) _e_L227</i></p> <p>Ella ve la formación como externa y este proceso como interno:</p> <p><i>Bueno yo creo que ya te lo he comentado en alguna ocasión, yo creo que la diferencia es entre... A mí me parece que cuando vas a un... haces un curso de formación, te apuntas a un curso de formación, te apuntas realmente porque te interesa el tema ¿no?, pero, de alguna manera ¿no? es una formación externa, en cambio esto es más interno, es como más de... y es lo que hace... significativo el proceso ¿no? es de elegir, de detectar un área que necesitas trabajar... que hace realmente que-que-que-que TODO lo que... todo gira en torno a eso ¿no? _e_L227-232</i></p> <p>Para Candela el hecho de tener que seleccionar un área que necesita</p>



Primera parte de la entrevista	
Segmento grabado	Análisis semiogenético del segmento
(L227) <b>Candela:</b> <i>Hay que pensar... que es una pregunta... (risas) Bueno yo creo que ya te lo he comentado en</i>	trabajar es lo que hace que el proceso sea realmente significativo _e_L231, y lo vincula con lo interno.
(L228) <i>alguna ocasión, yo creo que la diferencia es entre... A mí me parece que cuando vas a un... haces un</i>	Además, lo relaciona con un aumento de la motivación, término que enfatiza, porque se establece una relación directa entre lo que aprende y lo que le ayuda.
(L229) <i>curso de formación, te apuntas a un curso de formación, te apuntas realmente porque te interesa el tema</i>	[...] y que hace que la MOTIVACIÓN aumente... como en la clase, le pasa a un alumno, normalmente ve que realmente lo que está aprendiendo, le está ayudando, eso incrementa su motivación... y creo que aquí ha pasado un poco lo mismo ¿no? _e_L232-235
(L230) <i>¿no?, pero, de alguna manera ¿no? es una formación externa, en cambio esto es más interno, es como</i>	El proceso de reflexión mediada tiene un IMPACTO _e_L236 —término nuevamente enfatizado— que achaca también a la duración del proceso.
(L231) <i>más de... y es lo que hace... significativo el proceso ¿no? es de elegir, de detectar un área que necesitas</i>	<i>O sea, eh, yo he asistido a muchas sesiones de formación y que me han parecido muy interesantes, pero que de alguna manera, eh, no han tenido ese-el IMPACTO que ha podido tener este proceso porque... también porque son cosas... vas a una sesión y son un par de horas y, por supuesto, no tienen impacto como... en un proceso tan largo como este ¿no?, pero como que te resbalan un poco las cosas, no las haces tuyas, y aquí, sí. ¿No sé si me explico? _e_L235-339</i>
(L232) <i>trabajar... que hace realmente que-que-que-que TODO lo que... todo gira en torno a eso ¿no? y que</i>	
(L233) <i>hace que la MOTIVACIÓN aumente... como en la clase, le pasa a un alumno, normalmente ve que realmente</i>	La entrevistadora necesita confirmar a qué se refiere con la diferencia entre interno y externo (pregunta _e_L240-241), a lo que Candela contesta que se refiere a interno y externo a la persona, y que lo relaciona con la experiencia de la persona y con la acción, y enfatiza EXPERIENCIA y HACER _e_L247.
(L234) <i>lo que está aprendiendo, le está ayudando, eso incrementa su motivación... y creo que aquí ha pasado</i>	
(L235) <i>un poco lo mismo ¿no? O sea, eh, yo he asistido a muchas sesiones de formación y que me han parecido</i>	<i>Mmh, a la persona, a la persona. O sea es una formación... y también muchas veces... la formación externa de lo que puede ser algún congreso... a ver ahora se me ha ido la idea ¿qué quería decir? es como una formación más teórica y esta es más una formación más... la interna... la que haces además como ha sido en este caso, de la observación, de la detección de un área de mejora, de hacer algo para-para mejorar esa área de mejora, eh, mh, es-es una, lo que se llama formación en acción, a través de la EXPERIENCIA ¿no? del HACER ¿no? Esa es [la diferencia]</i>
(L236) <i>muy interesantes, pero que de alguna manera, eh, no han tenido ese-el IMPACTO que ha podido tener</i>	Entrev.: [...] [la diferencia].
(L237) <i>este proceso porque... también porque son cosas...vas a una sesión y son un par de horas y, por</i>	
(L238) <i>supuesto, no tienen impacto como... en un proceso tan largo como este ¿no?, pero como que te resbalan</i>	<b>Candela:</b> [...] entonces... hace todo mucho más significativo. Y eso es para mí lo importante _e_L242-249
	>> Las diferencias que establece Candela entre la formación y el ciclo

Primera parte de la entrevista	
Segmento grabado	Análisis semiogenético del segmento
(L239) <i>un poco las cosas, no las haces tuyas, y aquí, sí. ¿No sé si me explico?</i>	reflexivo mediado son las siguientes:
(L240) <b>Entrev.:</b> <i>Sí, sí, sí clarísimamente. Cuando hablas de interno y externo, ¿te refieres a interno y externo a</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La formación es externa mientras que el proceso de desarrollo es interno.</li> <li>• En el ciclo reflexivo mediado, la selección de un área de interés hace que el proceso sea realmente significativo para el docente y destaca esto como lo más importante para ella: <p style="margin-left: 40px;"><i>hace todo mucho más significativo. Y eso es para mí lo importante _e_L249</i></p> </li> </ul>
(L241) <i>la institución o interno y externo a la persona?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esto tiene como consecuencia un aumento de la motivación.</li> </ul>
(L242) <b>Candela:</b> <i>Mmh, a la persona, a la persona. O sea es una formación... y también muchas veces... la</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene un impacto diferente, también, porque el proceso es más largo.</li> </ul>
(L243) <i>formación externa de lo que puede ser algún congreso... a ver ahora se me ha ido la idea ¿qué quería</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Está más vinculado a la <i>experiencia</i> y al <i>hacer</i> _e_L247, es decir, a la acción, es menos teórico y más relacionado con la <i>formación en acción</i> _e_L246.</li> </ul>
(L244) <i>decir? es como una formación más teórica y esta es más una formación más... la interna... la que haces</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es más significativo: <p style="margin-left: 40px;"><b>Candela:</b> <i>[...] entonces... hace todo mucho más significativo. Y eso es para mí lo importante _e_L249</i></p> </li> </ul>
(L245) <i>además como ha sido en este caso, de la observación, de la detección de un área de mejora, de hacer</i>	La entrevistadora tiene interés en recabar información sobre la relevancia del trabajo con los compañeros para Candela (por las circunstancias de ser la única que provenía de otro centro).
(L246) <i>algo para-para mejorar esa área de mejora, eh, mh, es-es una, lo que se llama formación en acción, a</i>	Ella señala los aspectos que en su caso han sido diferentes:
(L247) <i>través de la EXPERIENCIA ¿no? del HACER ¿no? Esa es [la diferencia].</i>	<i>Bueno, a mí, la verdad y lo decía también en el cuestionario. Como yo soy de otro centro, me he acoplado, de hecho a algunas sesiones no he podido asistir, a algunas sesiones de las que se han hecho y me ha faltado el tema de la observación de clases ¿no? Entonces, mi área de mejora, la he... y me ha faltado eso, me ha faltado un poco el... compañerismo y el-y el... _e_L252-255</i>
(L248) <b>Entrev.:</b> <i>... [la diferencia].</i>	<i>A mí me ha faltado, que le ha dado..., me ha faltado un poco de riqueza en ese aspecto _e_L257-258</i>
(L249) <b>Candela:</b> <i>... entonces... hace todo mucho más significativo. Y eso es para mí lo importante.</i>	<b>Entrev.:</b> <i>¿Has estado más sola en ese sentido, ¿verdad?</i>
(L250) <b>Entrev.:</b> <i>... esa es la diferencia clara, ¿no? No sé si te he preguntado antes... ¿qué te ha aportado trabajar</i>	<b>Candela:</b> <i>Sí, he estado más sola, más... También tengo que decir que, en cualquier momento, pues tenía ayuda y recurría a la gente y me contestaba, o sea que no es que estuviera sola... en la selva (risas), pero sí que me ha faltado un poco de... _e_L260-262</i>
(L251) <i>con tus compañeros?</i>	En cuanto al acompañamiento de los demás docentes, Candela ha tenido una circunstancia diferente por estar en otro centro y a pesar de que,
(L252) <b>Candela:</b> <i>Bueno, a mí, la verdad y lo decía también en el cuestionario. Como yo soy de otro centro, me</i>	
(L253) <i>he acoplado, de hecho a algunas sesiones no he podido asistir, a algunas sesiones de las que se han</i>	

## Primera parte de la entrevista

Segmento grabado	Análisis semiogenético del segmento
(L254) <i>hecho y me ha faltado el tema de la observación de clases ¿no? Entonces, mi área de mejora, la he... y</i>	cuando recurría a los profesores estos le contestaban, ella se ha sentido menos acompañada, especialmente en la observación de clases ya que no se podían desplazar a su centro. Ella lo percibe como una <i>falta de riqueza</i> _e_L258.
(L255) <i>me ha faltado eso, me ha faltado un poco el... compañerismo y el-y el...</i>	
(L256) <b>Entrev.:</b> <i>... estar en el proceso de todo el grupo...</i>	
(L257) <b>Candela:</b> <i>... de todo el grupo... que yo no he estado ¿no? A mí me ha faltado, que le ha dado..., me ha</i>	
(L258) <i>faltado un poco riqueza en ese aspecto.</i>	
(L259) <b>Entrev.:</b> <i>Has estado más sola en ese sentido, ¿verdad?</i>	
(L260) <b>Candela:</b> <i>Sí, he estado más sola, más... También tengo que decir que en cualquier momento, pues tenía</i>	
(L261) <i>ayuda y recurría a la gente y me contestaba, o sea que no es que estuviera sola... en la selva (risas), pero</i>	
(L262) <i>sí que me ha faltado un poco de...</i>	
(L263) <b>Entrev.:</b> <i>... ha sido un poquito diferente tu proceso. Bueno, pues nada, si no hay nada más que... quieras</i>	
(L264) <i>añadir, pues ya lo dejamos aquí.</i> #00:38.53#	

## 5.6. Resultados del análisis semiogénico de la entrevista final completa de Candela (D3)

Los resultados del análisis de la entrevista final de Candela están relacionados con:

### a. La ampliación del concepto de tecnologías al aula y para la mejora de la comunicación

Si bien Candela empieza hablando de que su área de mejora está relacionada con las tecnologías, no es más que al final del proceso, en la BOAP3, cuando por primera vez se refiere a su uso. En esta ocasión, introduce otro aspecto importante cuando menciona su área de mejora haciendo alusión al aula, lo que hace suponer que ha trascendido su primera imagen de las tecnologías al servicio de la faceta institucional y que ha ampliado su concepción incorporándolas a sus clases.

*Bueno, pues mi área de mejora es el uso de las TIC en el aula \_e\_L7*

Otro aspecto relevante para el estudio es que explicita que la finalidad del proyecto que ha llevado a cabo ha sido la mejora de la comunicación con sus alumnos, cuando hasta ahora no lo había hecho en estos términos.

*Me centré solo en un punto muy pequeño... eh, que fue la creación de un tutorial para - con objetivo de mejorar la-la comunicación entre los alumnos de los cursos de formación en línea y yo que era la tutora ¿no? para ahorrarme pues muchos mensajes que tenía que escribir muchas veces, por email, para contar-explicar dónde estaban las distintas partes, dónde tenían que colgar distintas informaciones o participar en los foros, etcétera. Y bueno, pues... \_e\_L10-14*

### b. La *perezhivanie* de Candela

En la entrevista, Candela relata la forma en que ha experimentado y vivido este proceso formativo (su *perezhivanie*) y la forma en que la contradicción y la tensión de Candela emergen de un cúmulo de situaciones que la llevan a actuar. Se pone en evidencia cómo Candela ha sabido aprovechar una situación sobrevenida como este ciclo reflexivo y considerarlo como una oportunidad para activar el desarrollo de sus competencias profesionales.

*Entonces, pues, todo eso... REALMENTE despertó en mí la consciencia de que tenía que hacer ALGO y... el HECHO de montar este PROYECTO pues fue realmente el..., me puso en el camino... para poder hacerlo y..., aunque he hecho algo muy pequeño, sí que creo que ha-ha abierto... la puerta esa que yo tenía cerrada a este campo de formación \_e\_L35-38*

### c. Toma de consciencia de su nivel de competencia y de su actitud

Candela explica cómo el hecho de tomar consciencia, en la autoevaluación de sus competencias con el EPG, de que su nivel de competencia digital está muy por debajo de sus demás capacidades tuvo un impacto en su decisión de trabajar este tema. El uso de la interjección *¡jo!* pone en evidencia un sentimiento negativo de decepción, de desilusión o de frustración. Esta experiencia negativa, asociada a ese sentimiento, ha podido funcionar a modo de estímulo para empezar a actuar.

*pues eso, darme cuenta de que, realmente, de que... ¡jo! pues que tenía una puntuación muy alta en todas las destrezas, menos en esa ¿no? \_e\_L27-28*

Candela toma consciencia de su baja competencia digital y reconoce su actitud al negarse a reconocer que tenía que desarrollarla.

*Sí. Sí que soy consciente, sí que sé... O sea que todavía..., o sea soy consciente de que me... de que he despertado... de que yo algo que... de alguna manera negaba, porque me molestaba, como todo lo que te molesta lo (risas) psicológicamente lo-lo niegas ¿no? Pues ahora no lo niego, lo-lo... me ha despertado la consciencia esa de que TENGO que trabajar en este campo \_e\_L41-44*

### d. Predisposición agentiva

Candela muestra su predisposición agentiva, su voluntad e intencionalidad de trabajarlo, así como la obligación que se impone cuando recurre enfáticamente al verbo *tener que*:

*Pues ahora no lo niego, lo-lo... me ha despertado la consciencia esa de que TENGO que trabajar en este campo \_e\_L43-44*

### e. Valoración del producto y del proceso

En la entrevista Candela hace una valoración del producto obtenido y del proceso seguido.

Con respecto a los resultados considera que ha cumplido sus objetivos y muestra su satisfacción con dos aspectos: (a) el producto final que ha logrado, y (b) la motivación que ha logrado para seguir trabajando en el desarrollo de sus capacidades digitales:

*Mm... bueno, mm... eh, en la medida en que al final tengo un producto final... y en la medida en la que estoy MOTIVADA para seguir... pues eso formándome en este campo que necesito \_e\_L45-46*

Sin embargo, es autocrítica con el proceso que ha seguido, con respecto al plan de acción definido, y no se muestra muy satisfecha, porque considera que podría haber hecho más cosas y de forma más rigurosa.

*porque seguramente podía haber hecho muchas más cosas de las que he hecho... podía haber utilizado más, soy consciente también de que no he sido demasiado rigurosa en este proyecto... \_e\_L47-49*

*en el proceso no he sido rigurosa, no he utilizado todas las herramientas que podría haber utilizado \_e\_L51-52*

*podía haberlo hecho mucho mejor, podía haber sido sobre todo mucho más rigurosa y no lo he hecho \_e\_L53*

*Lo he hecho un poco... la verdad un poco de forma casera (risas) \_e\_L55*

Por otra parte, señala no haber realizado todo lo previsto en su plan de acción y se refiere concretamente al hecho de no haber recogido información de los alumnos, al final del proceso.

*no he utilizado todas las herramientas que podría haber utilizado, para... para preguntar a alumnos sobre cuál ha sido el impacto de haber hecho este tutorial \_e\_L55*

#### f. Trabajo con los compañeros

La entrevistadora tiene interés en recabar información sobre la relevancia del trabajo con los compañeros para Candela (por la circunstancia de ser la única que provenía de otro centro y que finalizó el proceso).

Ella señala los aspectos que, en su caso, han sido diferentes:

*Bueno, a mí, la verdad y lo decía también en el cuestionario. Como yo soy de otro centro, me he acoplado, de hecho, a algunas sesiones no he podido asistir, a algunas sesiones de las que se han hecho y me ha faltado el tema de la observación de clases ¿no? Entonces, mi área de mejora, la he... y me ha faltado eso, me ha faltado un poco el... compañerismo y el-y el... \_e\_L252-255*

*A mí me ha faltado, que le ha dado..., me ha faltado un poco de riqueza en ese aspecto \_e\_L257-258*

Entrev.: *¿Has estado más sola en ese sentido, ¿verdad?*

Candela: *Sí, he estado más sola, más... También tengo que decir que, en cualquier momento, pues tenía ayuda y recurría a la gente y me contestaba, o sea que no es que estuviera sola... en la selva (risas), pero sí que me ha faltado un poco de... \_e\_L259-262*

En cuanto al acompañamiento de los demás docentes y a pesar de su situación, comenta que cuando recurría a los profesores estos la contestaban. Señala haberse sentido menos acompañada, especialmente en la observación de clases, ya que no se podían desplazar a su centro. Ella lo percibe como una *falta de riqueza* \_e\_L258.

### g. Una vez finalizado el proceso reflexivo

En la primera respuesta que da Candela sobre la continuidad con el trabajo de su área de mejora se muestra bastante dubitativa:

*Eh, bueno, eh, yo creo que sí, sí que me gustaría ir incorporando más cosas \_e\_L203*

Sin embargo, más adelante muestra que siente la necesidad de seguir trabajando este tema y de tener más experiencia, si bien especifica otro aspecto que le parece apasionante como es la descripción de las competencias profesionales de los formadores.

*Yo creo que eh... a mí me... no es que me gustaría es que... realmente... necesito... seguir trabajando ahí. Soy consciente de que-de que es mi... donde estoy más..., donde me falta más... más experiencia, sobre todo ¿no? \_e\_L101-103*

Manifiesta su deseo y voluntad de desarrollar su competencia digital y de incorporar los aspectos tecnológicos a su trabajo. Recurre a expresiones como los verbos *gustar*, *esperar* y *tener que*, lo que se contrapone a esa primera impresión dubitativa:

*me gustaría ir incorporando más cosas \_e\_L203*

*Yo sé que tengo que trabajar con el tema de la-de la, o sea yo tengo que mejorar mis PowerPoint \_e\_L205-206 es una cosa que tengo que hacer \_e\_L206*

*ES, PERO-es, pero realmente con el curso que voy a hacer \_e\_L206*

*tengo que buscar y ver una forma de-de mejorar eso ¿no? \_e\_L212*

Hace alusión incluso a las acciones concretas siguientes:

- *mejorar los PowerPoint \_e\_L206*
- *el curso que va a realizar \_e\_L206*
- *incorporar cosas como los blogs \_e\_L209*
- *la comunicación en los pre y en los post en los cursos en línea \_e\_L210*

Así mismo, el uso de expresiones que se refieren a la seguridad, a la experimentación y al atrevimiento llevan a pensar que Candela ha superado su propio bloqueo psicológico, sus propias creencias limitantes.

*con el curso que voy a hacer, pues a la vez de adquirir más seguridad también, eh, porque cuanto más seguro más te atreves a hacer cosas así, más te lanzas a experimentar las cosas... Eh, a ver también si puedo, si me abre ideas de cómo puedo incorporar-ir incorporando cosas... \_e\_L206-209*

Candela es consciente de que debe seguir mejorando su seguridad. Se pueden inferir de los objetivos que se plantea:

- adquirir seguridad;
- atreverse y lanzarse a experimentar;
- abrirse a nuevas ideas;
- incorporar nuevas herramientas;
- mejorar la comunicación previa a las sesiones presenciales y después.

#### h. Valoración del uso de las CCP

Candela refleja su visión del documento de las *Competencias clave* y la forma en que este le ha sido de utilidad como espejo en el que mirarse. Como tal, le ha permitido hacer un doble *encuadre* (uno general \_e\_L95, y otro personal \_e\_L96) y para su orientación:

*tener un ENCUADRE y de ese encuadre general, un encuadre más particular que era YO dentro de esa... imagen más general \_e\_L95-96*

Esto le fue útil para detectar sus carencias y lo que le faltaba:

*sí que me ayudó ver el desglose que hay de las Competencias clave, pues otra vez a decir pues-pues qué es lo que me falta, dónde estoy, todo lo que me falta por-por-por conseguir todavía ¿no? \_e\_L88-60*

#### i. Diferencia entre formación y desarrollo en un proceso formativo mediado

Las diferencias que establece Candela entre la formación y el ciclo formativo reflexivo mediado son las siguientes:

- La formación es externa mientras que este proceso es interno.
- En el ciclo mediado, la selección de un área de interés hace que el proceso sea realmente significativo para el docente. Destaca esto como lo más importante para ella:



*hace todo mucho más significativo. Y eso es para mí lo importante \_e\_L249*

- La consecuencia directa de que el proceso sea significativo es un aumento de la motivación.
- El ciclo seguido tiene un impacto diferente, porque el proceso es más largo.
- Está más vinculado a la *experiencia* y al *hacer* \_e\_L247, es decir, a la acción, es menos teórico y más relacionado con la *formación en acción* \_e\_L246.

## 6. TRIANGULACIONES DE LOS RESULTADOS DE CADA FASE Y EVIDENCIAS RECOLECTADAS

Las triangulaciones se han realizado tras analizar cada uno de los datos del corpus en cada fase como se presentó en el capítulo anterior (véase tabla 39). Sin embargo, para facilitar su lectura se presentan todos los resultados de las triangulaciones agrupadas en este apartado.

Por otra parte, se facilita, tras cada triangulación, la lista de evidencias de la transformación observada en los datos en relación con los tres parámetros que han ido emergiendo en el análisis: (a) la transformación cognitiva, así como la de sus emociones que se denomina, en lo sucesivo, transformación emocognitiva; (b) la emergencia de su agentividad; y (c) lo relacionado con las acciones de la docente.

Por último, a modo de resumen, se incluye una tabla que recoge las transformaciones experimentadas por Candela a lo largo del proceso en relación con los tres mismos parámetros en cada una de las fases.

### 6.1. Triangulación de los resultados de la conceptualización de Candela al inicio del proceso (fase A)

Del análisis semiogénico de los tres primeros documentos de Candela analizados: (A1) la descripción escrita del área de mejora, (A2) la representación gráfica del mapa mental (BOAP1) y (A3) la transcripción de la verbalización que realiza Candela de su mapa mental (BOAP1), se ha procedido a la triangulación de los datos. Los datos extraídos están relacionados con: (a) el área de mejora seleccionada; (b) su percepción y visión sobre el impacto profesional de las tecnologías; (c) la transformación de su visión en cuanto a la relevancia del uso de las tecnologías para los alumnos en el aula; (d) los motivos por los que selecciona esta área de mejora; (e) los sentimientos asociados a las tecnologías; (f) la contradicción a la que se enfrenta; (g) la disposición agentiva de Candela; y (h) el proceso de transformación observado.

### a. Área de mejora seleccionada

Candela selecciona un ámbito muy amplio y poco acotado al que se refiere como: *aspectos tecnológicos \_d1, nuevas tecnologías \_d4* o *TIC \_mp1*.

Ella misma lo describe como una amplia área que abarca mucho y lo marca con el uso del adverbio *todo*:

*Bueno, pues para mí, mi área de mejora sería todo lo que está relacionado con las TIC, con las nuevas tecnologías \_v1\_L1-2*

Sin embargo, del análisis semiogénico se infiere que su objetivo, desde el primer momento en su descripción inicial, se concreta en introducir paulatinamente los aspectos que vaya aprendiendo:

*Introducir poco a poco nuevos aspectos aprendidos sobre el tema \_d4*

así, como motivarse y cambiar de actitud hacia las tecnologías:

*Necesito despertar interés hacia los aspectos tecnológicos \_d4*

*[...] quitarme esa visión negativa de rechazo que tengo a todo lo que significa nuevas tecnologías \_d4*

### b. Percepción y visión sobre el impacto profesional de las tecnologías

Desde el inicio del proceso Candela percibe que se contraponen los aspectos cognitivos —la necesidad de desarrollar la competencia digital— con los aspectos emocionales como el rechazo a las tecnologías. La percepción y visión de Candela respecto de las tecnologías es que se trata de una herramienta relevante para el desempeño de su trabajo fuera del aula y que su uso causa un impacto en la percepción que tienen los demás de su trabajo.

*Institución \_mp1.21*

*Afecta fundamentalmente a aspectos/facetos del profesor que muchas veces van más allá del aula: talleres de profesores, presentaciones institucionales \_mp1.22*

Con ello, se está planteando en qué medida la ausencia de uso de las TIC conlleva un impacto en su imagen profesional, al reducir la visibilidad del trabajo realizado.

*[...] a veces queda como deslucido o parece incluso como que no existiera, porque no lo puedes representar ¿no? \_v1\_L5-7*

La visión del uso de las TIC de Candela es claramente instrumental puesto que las ve como un *vehículo* \_mp1.61, una *herramienta* \_mp1.62 con utilidad para poder hacer una *presentación de tu trabajo* \_mp1.63.

Respecto a las funciones de las tecnologías, la docente entiende las TIC como una herramienta o artefacto cultural al que se puede recurrir con distintas funciones en su dimensión profesional y en relación con la imagen institucional que se proyecta con su uso: como profesora, como formadora y como profesional de la institución.

En la verbalización Candela señala todos aquellos aspectos de su trabajo que se podrían beneficiar del uso de las tecnologías en esas tres dimensiones:

- como profesora:  
[...] *aspectos de la clase, pero también aspectos que van más allá ¿no? que abarca un poco lo que es la institución ¿no?* \_v1\_L8-10
- como formadora:  
[...] *un taller de formación de profesores* \_v1\_L10
- como profesional de la institución:  
[...] *tengo que hacer presentaciones del AVE* \_v1\_L11

Se aprecia la consciencia que tiene Candela de la relevancia que conlleva el uso de las TIC, puesto que describe las distintas funciones que podrían desempeñar:

- una función relacionada con la metodología de ELE: como instrumento para la construcción de conocimiento tanto en torno al léxico como a la gramática, y más concretamente, para las explicaciones.  
*Herramienta que podría utilizar para ir ¿creando? la clase: vocabulario, explicaciones gramaticales* \_mp1.31
- una función relacionada con la gestión del grupo y especialmente con la cohesión grupal fuera del aula, que se extiende más allá de la sesión de clase.  
*Crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de clase* \_mp1.32
- por último, una función de conexión y articulación entre el mundo académico del alumno y su mundo exterior.  
*Puente entre la clase y el mundo real que no exploto* \_mp1.33

### c. Transformación de su visión en cuanto a la relevancia del uso de las tecnologías para los alumnos en el aula

Si bien Candela destaca el impacto de las TIC para el profesional de la enseñanza, señala, en el primer mapa mental (BOAP1), no ser consciente de la manera en que el hecho de no usar las TIC en el aula afecta a sus alumnos:

*No soy consciente de cómo le afecta a mis alumnos \_mp1.5*

Sin embargo, en la verbalización de la idea se aprecia la forma en que va modificándose su pensamiento y se va transformando y elaborando una nueva visión.

Candela empieza señalando sus dudas —enfaticando el *NO SÉ*—:

*[...] pues realmente NO SÉ... \_v1\_L34*

para después proporcionar un análisis general y abstracto sobre el impacto que tiene en los alumnos la ausencia del uso de tecnología:

*Yo creo que ello no... o sea que el hecho de que yo no... no utilice esa herramienta tanto en clase... porque tampoco es... lo importante es una buena clase, esto es una herramienta más, yo creo que en ellos no tiene un efecto...*

A continuación, niega ese impacto al reflexionar más concretamente sobre la visión que podrían tener sus propios alumnos, desde su experiencia profesional personal, en su contexto. Se pone en el lugar del alumno y verbaliza el habla interior de este, para concluir que no cree que sus alumnos lleguen a pensar eso:

*bueno esta profesora no ha utilizado-no utiliza nuevas tecnologías en clase es una patata, no, no creo que piensen eso [...] \_v1\_L35-38*

Sin embargo, finalmente, acaba concluyendo que sus clases se podrían beneficiar, ser mejores y más rentables, si hiciera un uso *natural* de las TIC, sin, por ello, renunciar a otros aspectos en los que cree.

*[...], pero yo creo que mis clases las podría rentabilizar mucho más y podrían ser mucho mejores si incorporara esto de forma natural... como algo más, o sea no tampoco haciendo cosas... no dejando de hacer otras cosas en las que creo. Pues eso (se ríe). Eso es \_v1\_L38-41*

#### d. Motivos por los que selecciona esta área de mejora

El motivo por el que decide centrarse en este tema es porque *es consciente de su falta de habilidad en este campo \_d2*, hecho que corrobora contrastando con las observaciones del trabajo de otros compañeros.

*Es un aspecto del que soy consciente y me he dado cuenta, observando a otros compañeros y su forma de trabajar, la falta de habilidad que tengo en este campo \_d2*

En la verbalización señala que le cuesta mucho trabajar con tecnologías, apelando a lo cognitivo:

*es un aspecto que me-que me cuesta mucho \_v1\_L13*

Y también alude a lo emocional cuando se refiere a su competencia digital, dice sentirse *insegura* y *torpe*, lo que remarca con un alargamiento vocálico de la sílaba acentuada y una risa que refleja un cierto grado de tensión.

*luego hace que... que me sienta insegura, me siento torpe (se ríe) \_v1\_L32-33*

#### e. Sentimientos asociados a las tecnologías

El componente emocional está muy presente en el discurso de Candela en los tres documentos analizados.

En su descripción del área de mejora, el principal sentimiento que relaciona con las tecnologías al que alude es la inseguridad y otros sentimientos asociados (miedo, desinterés, rechazo, etc.), provocados por su falta de habilidad:

*Esto [la falta de habilidad que tengo en este campo] hace que me sienta insegura \_d2*

*el miedo \_d3*

*el desinterés \_d4*

*el rechazo \_d4*

En cuanto a las condiciones o restricciones con las que se encuentra la docente están sus propias creencias o percepciones que suponen restricciones limitantes:

*falta de habilidad en este campo \_d4*

*visión negativa y de rechazo \_d4*

Se aprecia como estas restricciones que ella percibe se relacionan con la necesidad sentida y expresada de:

*despertar interés \_d4*

y de quitarse:

*esa visión negativa de rechazo \_d4 que tiene a todo lo que significa nuevas tecnologías \_d4*

En el primer mapa mental, Candela hace una descripción negativa tanto de sus habilidades con estas, de torpeza y de bloqueo, que le llevan a una inseguridad:

*Me siento insegura, torpe y me bloqueo \_mp1.44*

como de los sentimientos que le provocan:

*rechazo \_mp1.41*

*apatía y falta de interés \_mp1.42*

*no me gusta \_mp1.43*

Candela, en su verbalización, muestra una clara consciencia de su falta de interés y del impacto del componente emocional en el desarrollo de su componente digital, e identifica todos los sentimientos negativos a los que se enfrenta, así como su percepción limitante.

Reconoce su rechazo en dos ocasiones y una de ellas enfatizada silabeando:

*Pues yo reconozco que tengo un RE-CHA-ZO \_v1\_L29-30, [...] lo rechazo \_v1\_L32*

Por otra parte, identifica su falta de interés —en dos ocasiones también— y la ausencia de placer o de satisfacción —usa también dos veces *no me gusta*— al trabajar con las TIC:

*o sea yo creo que viene, que es una falta de interés, es una cosa que no me gusta, entonces como no me gusta pues, pues no tengo interés \_v1\_L30-31*

En todas las ocasiones en que verbaliza sus emociones, en las que habla de cómo se siente, recurre a aspectos paraverbales y no verbales que modifican su discurso: varía la intensidad, el volumen, acentúa las palabras, se aprecia un alargamiento de las sílabas tónicas, remarca el silabeo, titubea más en su expresión o se producen risas con cierto grado de tensión.

## f. Contradicción a la que se enfrenta

Si bien la contradicción con la que se encuentra Candela no se explicita en su relato, se aprecia claramente un conflicto entre el deseo de recurrir a las tecnologías como hacen otros compañeros y el de aplicarlas para la preparación de sus clases, por una parte, y su percepción de falta de habilidad asociada a los efectos emocionales que eso le provoca de rechazo, miedo e inseguridad, por otra. Esto le lleva a una disonancia emocional y cognitiva (Johnson y Golombek, 2016, p. 44).

Ella es plenamente consciente de que esta falta de habilidad le supone un bloqueo emocional importante que acaba siendo una limitación para el desarrollo de su competencia tecnológica.

Candela cuenta con una visión amplia de lo que le pueden aportar las tecnologías en el aula de ELE como profesora, pero esta entra en clara contradicción con el hecho de no sacarles provecho alguno, como ella misma señala en el mapa mental (BOAP1):

[Puente entre el mundo y la clase real] *que no exploto*<sup>170</sup> \_mp1.33

Se puede establecer una relación entre las creencias limitantes de Candela sobre su habilidad, sus sentimientos negativos con respecto a las TIC y su actuación, en el aula y fuera de ella, donde no hace uso de estas a pesar de que sea plenamente consciente de la relevancia y el impacto institucional de esta herramienta de trabajo para su imagen profesional. Es decir, que Candela identifica algunas de las funciones de las TIC para el aula y, sin embargo, sabe que no lo explota (véase el subrayado en el mapa mental).

A esto se suma que, en esta fase del proceso, no es consciente del efecto que produce su uso en los alumnos.

En la verbalización, se observa como establece relaciones significativas entre el uso de las TIC y el impacto que tiene en su trabajo y en la imagen institucional que se proyecta. Precisamente, en ello reside la contradicción con la que se encuentra: aun siendo para ella fundamental el uso de las TIC para el desempeño de su trabajo, se enfrenta a dificultades para el desarrollo de su competencia digital:

*es un aspecto que me-que me cuesta mucho* \_v1\_L13

En el discurso de Candela se entremezclan, por un lado, las ideas sobre los beneficios del uso de las TIC y las posibilidades que entrevé en relación con el cumplimiento de sus principios orientadores y, por otro, las limitaciones cognitivas y emocionales que le dificultan la aplicación de las TIC para sus propósitos.

---

<sup>170</sup> El subrayado es de Candela.

En los aspectos emocionales que recalca se diferencian, por una parte, su percepción sobre sus limitaciones e inseguridades en cuanto a su competencia digital:

*es un aspecto que me-que me cuesta mucho \_v1\_L13*

*si yo fuera más HÁBIL con estas herramientas ¿no? \_v1\_L23*

Y por otra, el miedo o temor a embarcarse en el uso de las TIC que mira con cierto distanciamiento, como algo alejado de su realidad:

*porque-porque como... como que no me atrevo ¿no? a hacer esas cosas ¿no? \_v1\_L17-18*

*pues que ni me lo planteo ¿vale? \_v1\_L28*

### g. Disposición agentiva de Candela

Aunque al inicio del proceso se observe una ausencia de actuación y un bloqueo de Candela que ella misma describe, se encuentran algunos indicios de lo que podría llegar a desarrollar su sentido de agencia y que se ha denominado, en esta investigación, disposición agentiva. Esto es, que se aprecian indicios de lo que podría suponer el desarrollo de un sentido de agencia, pero que se encuentra en fase embrionaria.

La percepción de la actuación de la docente al inicio del proceso (SF2) es que:

*deja de hacer muchas cosas \_d2*

lo que refleja que ella misma lo percibe como una actuación incompleta.

En su verbalización, Candela, en cierto modo, empieza a valorar el potencial de las TIC, de forma general:

*[...] es una herramienta que se podría utilizar [...] y que podríamos como rentabilizaaar \_v1\_L15*

pero eso se contrapone a su temor a usarlas y deja en evidencia su distanciamiento respecto al objeto:

*Como... que yo no lo hago... porque-porque como... como que no me atrevo ¿no? a hacer esas cosas ¿no? \_v1\_L18*

En la descripción del área de mejora se aprecia que Candela ya ha identificado acciones concretas que le podrían llevar a lograr su propósito. Es decir, que ya cuenta con una orientación de la acción de mejora y con la creencia de que lo podría conseguir.

*Creo que lo podría conseguir: asistiendo a cursos específicos sobre el tema, observando clases de gente que lo hace bien, haciendo el propósito de introducir poco a poco nuevos aspectos aprendidos sobre el tema \_d4*



Nuevamente en eso se aprecia una predisposición agentiva al afirmar que cree que lo podría conseguir. Propone tres ideas concretas para orientar su acción: la realización de cursos, la observación de compañeros y el deseo de probar en el aula los aspectos aprendidos.

En este mismo sentido, en la verbalización, recurre tres veces al verbo *poder* en condicional, lo que indica que entrevé la posibilidad de lograrlo:

[...] *incluso explicaciones gramaticales y que podríamos ir recogiendo si yo fuera más HÁBIL con estas herramientas ¿no? \_v1\_L22-23*

[...] *podría hacer que... que... una cosa... uno de mis objetivos que es que formar un grupo, pues con este tipo de herramientas y con... de forma bien pens... o sea con una buena utilización, pues podría conseguir ese objetivo que yo tengo siempre que doy mis clases... \_v1\_L25-28*

Se aprecia en esta verbalización la transformación de la idea que va representándose mentalmente, puesto que acaba concluyendo y reconociendo que sus clases se podrían beneficiar, ser mejores y más rentables, si hiciera un uso *natural* de las TIC, sin por ello renunciar a otros aspectos:

[...], *pero yo creo que mis clases las podría rentabilizar mucho más y podrían ser mucho mejores si incorporara esto de forma natural... como algo más, o sea no tampoco haciendo cosas... no dejando de hacer otras cosas en las que creo. Pues eso (se ríe). Eso es \_v1\_L38-41*

## h. Proceso de transformación observado

Resulta relevante para este estudio detenerse en la forma en que emergen en el discurso, en la verbalización de Candela, las relaciones significativas que establece entre los principios orientadores de su enseñanza y las tecnologías.

Se acentúa con ello, por lo tanto, esa contradicción entre los beneficios que obtendría con el uso de las TIC para sus principios orientadores y su temor e inseguridad —por su percepción de la ausencia de competencia digital—.

Se intuye que los principios orientadores con los que relaciona las TIC podrían enunciarse así:

- Principio de construcción de conocimiento conjunto en una comunidad de aprendizaje que incluye a los alumnos y al profesor:

[...] *una cosa que en la que yo creo mucho, que es ir construyendo la clase entre el alumno y-y-y el profesor ¿no? \_v1\_L19-20*

- Principio de cohesión del grupo, de esa comunidad de aprendizaje, más allá del aula:

*Y luego también una cosa en la que yo creo mucho que es crear un grupo fuera del aula \_v1\_L23-24*

- Principio de relación y conexión de lo que sucede en el aula y fuera de esta (la realidad):

*Para mí es un puente, es un puente entre el aula y el mundo real ¿no? y... y... podría hacer que... que... una cosa... uno de mis objetivos que es formar un grupo \_v1\_L24-26*

Cabe resaltar que es un aspecto que no ha considerado hasta el momento a pesar de los beneficios que le reportaría, para el cumplimiento de sus propósitos, y que tiene su explicación en el hecho de que le parece totalmente alejado e inalcanzable desde su nivel actual de competencia digital o nivel de desarrollo real (Vygotski, 1987).

Sin embargo, en su discurso se ve cómo va construyendo nuevas ideas, asignando nuevos significados, y le va confiriendo un sentido al uso de las tecnologías en el aula al establecer relaciones que para ella son significativas con sus principios orientadores. Se observa la forma en que emergen los beneficios que les reportarían, tanto a ella como a sus alumnos, su uso, dentro del aula y fuera.

Al establecer esta relación entre sus principios orientadores como docente, sus intereses personales y profesionales y el uso de las tecnologías, es cuando las TIC empiezan a resultarle significativas. Candela entrevé posibilidades de recurrir a las tecnologías como medio o como instrumento para la aplicación de sus principios con el fin de alcanzar sus objetivos docentes o metas. Se aprecia cómo va modificando su concepto de tecnologías y va emergiendo un nuevo significado, y así le va confiriendo un nuevo sentido al uso de las TIC en el aula.

El hecho de que después de enunciar cada uno de los principios o beneficios que le aportaría el uso de las TIC —con el uso del condicional del verbo *poder* para expresar la posibilidad—, se entrelace con sus sentimientos y emociones pone en evidencia la tensión y contradicción que se genera entre esos dos polos: las posibilidades con los beneficios que le reportaría y las condiciones y restricciones con las que se encuentra.

## 6.2. Evidencias de la visión de Candela de su contradicción al inicio del proceso (fase A)

Se recoge la lista de evidencias de la transformación observada en los datos de la fase A en relación con los tres parámetros que han ido emergiendo en el análisis: (a) la transformación emocognitiva; (b) lo relacionado con las acciones de la docente; y (c) la emergencia de su agentividad.

---

### a. EVIDENCIAS RELACIONADAS CON LA TRANSFORMACIÓN EMOCOGNITIVA

---

#### Sentimientos de Candela asociados a las TIC

Tanto en la descripción del área de mejora como en la BOAP1 se aprecia la visión emocional negativa de Candela y cómo esta bloquea la acción.

- *Esto [la falta de habilidad que tengo en este campo] hace que me sienta insegura \_d2*
- *Insegura, con miedo \_d3*
- *[...] esa visión negativa y de rechazo que tengo a todo lo que significa nuevas tecnologías \_d4*
- *Rechazo \_mp1.41*
- *Apatía/falta de interés \_mp1.42*
- *No me gusta \_mp1.43*
- *Me siento insegura, torpe y me bloqueo \_mp1.44*
- *Pues yo reconozco que tengo un RE-CHA-ZO, es una cuestión, no sé, es... es no sé si... o sea yo creo que viene, que es una falta de interés, es una cosa que no me gusta, entonces como no me gusta pues, pues no tengo interés y entonces, eh... eh, lo rechazo ¿no? y... entonces, este rechazo luego hace que... que me sienta insegura, me siento toorpe (se ríe) y bueno, pues así me siento... con este tema... \_v1\_L29-33*

#### Percepción de su propia competencia digital

Percibe una falta de habilidad e inseguridad para las tecnologías, lo que le lleva a un bloqueo del que es consciente y que se materializa en la BOAP2 y que verbaliza posteriormente.

- *Es un aspecto del que soy muy consciente y me he dado cuenta, observando a otros compañeros y su forma de trabajar, la falta de habilidad que tengo en este campo. Esto hace que me sienta insegura y que deje de hacer muchas cosas debido a esta falta de seguridad \_d2*
- *Me siento insegura, torpe y me bloqueo \_mp1.44*
- *[...] es un aspecto que me que me cuesta mucho \_v1\_L13*
- *si yo fuera más HÁBIL con estas herramientas ¿no? \_v1\_L23*
- *entonces, este rechazo luego hace que... que me sienta insegura, me siento toorpe (se ríe) y bueno, pues así me siento... con este tema... \_v1\_L32-33*

#### Modificación del concepto de tecnología y de su relevancia y potencial fuera y dentro del aula

Si bien Candela tiene desde el inicio clara la importancia de las tecnologías para dar visibilidad a su trabajo fuera del aula, su visión sobre el impacto para los alumnos del uso de las TIC en clase del que inicialmente no tiene consciencia va desarrollándose durante la elaboración de su discurso.

En la verbalización (\_v1) de la BOAP1 establece nuevas relaciones significativas entre sus principios de enseñanza y el potencial del uso de las tecnologías en las aulas para los alumnos.

---

Le va asignando un nuevo sentido al concepto de *tecnologías* mientras van emergiendo los beneficios que le reportarían las tecnologías, tanto a ella —dentro y fuera del aula— como a sus alumnos, sin por ello renunciar a sus principios orientadores.

Diferencia lo que hace dentro del aula y fuera de esta.

Fuera del aula:

- *Institución \_mp1.21*
- *Afecta fundamentalmente a aspectos/facetas del profesor que muchas veces van más allá del aula: talleres de profesores, presentaciones institucionales \_mp1.22*
- *Vehículo \_mp1.61*
- *Herramienta \_mp1.62*
- *Presentación de tu trabajo \_mp1.63*
- *y también muchas veces es una presentación de tu trabajo ¿no? y muchas veces si no haces uso de esa herramienta, pues tu trabajo a veces queda como deslucido o parece incluso como que no existiera, porque no lo puedes representar ¿no? \_v1\_L4-7*

En el aula:

- *Herramienta que podría utilizar para ir ¿creando? la clase: vocabulario, explicaciones gramaticales \_mp1.31*
- *Crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de clase \_mp1.32*
- *Puente entre la clase y el mundo real que no exploto \_mp1.33*
- *[...] además yo creo que está también vinculado a... está vinculado con aspectos de la clase, pero también con aspectos que van más allá ¿no? que abarca un poco lo que es la institución ¿no? por ejemplo cuando tienes que hacer... pues un taller de formación de profesores o tienes que hacer una presentación, en este caso, yo tengo que hacer presentaciones del AVE, cosas así, entonces ahí es fundamental ¿no?... que sepas manejarte bien con todas esas herramientas y a mí, pues, me... es un aspecto que me que me cuesta mucho \_v1\_L8-13*
- *No soy consciente de cómo le afecta a mis alumnos \_mp1.5*
- *Y, bueno pues, pues realmente NO SÉ... me parecería interesante si los alumnos tienen algún tipo de... de opinión sobre... Yo creo que ello no... o sea que el hecho de que yo no... no utilice esa herramienta tanto en clase... porque tampoco es... lo importante es una buena clase, esto es una herramienta más, yo creo que en ellos no tiene un efecto... bueno esta profesora no ha utilizado-no utiliza nuevas tecnologías en clase es una patata, no, no creo que piensen eso, pero yo creo que mis clases las podría rentabilizar mucho más y podrían ser mucho mejores si incorporara esto de forma natural... como algo más, o sea no tampoco haciendo cosas... no dejando de hacer otras cosas en las que creo. Pues eso (se ríe). Eso es \_v1\_L35-42*
- *Entonces bueno, eh, además yo creo que está también vinculado a... está vinculado con aspectos de la clase, pero también con aspectos que van más allá ¿no? \_v1\_L8-9*
- *[...] y si nos centramos en lo que es la clase pues también creo que es una herramienta que se podría utilizar ¿no? y que podríamos como rentabilizaar... mucho más de lo que pasa en las clases ¿no? \_v1\_L14-17*

---

## b. EVIDENCIAS RELACIONADAS CON LAS ACCIONES QUE REALIZA

---

### Situación de bloqueo

Se aprecia una ausencia de acción, un bloqueo para la acción interrelacionado con el aspecto emocional.

- *Esto hace que me sienta insegura y que deje de hacer muchas cosas debido a esta falta de seguridad \_d2*
  - *Me siento insegura, torpe y me bloqueo \_mp1.44*
  - *Apatía/falta de interés \_mp1.42*
  - *Puente entre la clase y el mundo real que no exploto \_mp1.33*
  - *creo que es una herramienta que se podría utilizar ¿no? y que podríamos como rentabilizaar... mucho más de lo que*
-

---

*pasa en las clases ¿no? Como... que yo no lo hago... porque-porque como... como que no me atrevo ¿no? a hacer esas cosas ¿no? \_v1\_L15-18*

- *[...] pues que ni me lo planteo ¿vale? \_v1\_L128*
  - *Entonces, eh... ¿Qué actuación tengo yo como profesor...? Pues yo reconozco que tengo un RE-CHA-ZO, es una cuestión, no sé, es... es no sé si... o sea yo creo que viene, que es una falta de interés, es una cosa que no me gusta, entonces como no me gusta pues, pues no tengo interés y entonces, eh... eh, lo rechazo ¿no?, y... entonces, este rechazo luego hace que... que me sienta insegura, me siento toorpe (se ríe) y bueno, pues así me siento... con este tema... \_v\_L29-32*
- 

### c. EVIDENCIAS RELACIONADAS CON LA AGENTIVIDAD

---

#### Predisposición agentiva

Emerge un discurso donde se aprecian rasgos de agentividad, porque se explicita lo potencial cuando Candela representa y relata lo que podría llegar a ser posible en algún momento. Se combinan deseos, necesidades, planificación de posibles acciones:

- *Necesito despertar interés hacia los aspectos tecnológicos que pueden ayudarme en la preparación de mis clases y quitarme esa visión negativa y de rechazo que tengo a todo lo que significa nuevas tecnologías. Creo que lo podría conseguir: asistiendo a un curso específico sobre el tema, observando clases de gente que lo hace bien, haciendo el propósito de introducir poco a poco nuevos aspectos aprendidos sobre el tema \_d4*
  - *Herramienta que podría utilizar para ir ¿creando? la clase: vocabulario, explicaciones gramaticales \_mp1.31*
  - *[...] del vocabulario nuevo que aparece... incluso explicaciones gramaticales y que podríamos ir recogiendo si yo fuera más HÁBIL con estas herramientas ¿no? \_v1\_L22-23*
  - *[...] y si nos centramos en lo que es la clase pues también creo que es una herramienta que se podría utilizar ¿no? y que podríamos como rentabilizaar... mucho más de lo que pasa en las clases ¿no? \_v1\_L14-17*
  - *Digamos, una cosa que en la que yo creo mucho que es ir construyendo la clase entre el alumno y-y-y el profesor ¿no?... del vocabulario nuevo que aparece... incluso explicaciones gramaticales y que podríamos ir recogiendo si yo fuera más HÁBIL con estas herramientas ¿no? \_v1\_L19-23*
  - *Para mí es un puente, es un puente entre el aula y el mundo real ¿no? y... y... podría hacer que... que una cosa... uno de mis objetivos que es que formar un grupo, pues con este tipo de herramientas y con... de forma bien pens... o sea con una buena utilización, pues podría conseguir ese objetivo que yo tengo siempre que doy mis clases... \_v1\_L24-28*
  - *yo creo que mis clases las podría rentabilizar mucho más y podrían ser mucho mejores si incorporara esto de forma natural... como algo más, o sea no tampoco haciendo cosas... no dejando de hacer otras cosas en las que creo. Pues eso (se ríe). Eso es \_v1\_L35-42*
- 

## 6.3. Triangulación de los resultados del análisis de la conceptualización tras la intervención formativa con las CCP (fase B)

Del análisis semiogenético de los documentos analizados: (B1) representación gráfica del mapa mental (BOAP2), (B2) transcripción de la verbalización que realiza Candela de su mapa mental (BOAP2), y (B3) evidencias recogidas en el documento de las *Competencias clave* por Candela, se extraen, tras la triangulación de los datos, los siguientes resultados relacionados con: (a) la percepción y visión de Candela sobre las tecnologías y su impacto institucional; (b) la modificación de la percepción de Candela en cuanto a la relevancia

del uso de las tecnologías para los alumnos en el aula; (c) la transformación de los sentimientos de Candela asociados a las tecnologías; (d) el desarrollo de la competencia digital; (e) la disposición agentiva de Candela; y (f) el proceso de transformación observado.

#### a. Percepción y visión de Candela sobre las tecnologías y su impacto institucional

Candela mantiene en la BOAP2 la misma visión del impacto institucional de las tecnologías que al inicio del proceso (BOAP1) como *vehículo* \_mp1.61, *herramienta* \_mp1.62 y *presentación de tu trabajo* \_mp1.63.

En la BOAP2 sigue viendo las TIC como:

*Herramienta* \_mp2.61

*Muestra de tu trabajo* \_mp2.62

Queda claro, también desde el inicio del proceso, que considera que el uso de esta herramienta es clave para el profesor y que no se circunscribe solo al aula. En la BOAP1 en relación con esto señala: *institución* \_mp1.21; *Afecta fundamentalmente a aspectos/facetas del profesor que muchas veces van más allá del aula: talleres de profesores, presentaciones institucionales* \_mp1.22; y en la verbalización añade [...] *a veces [el trabajo del profesor] queda como deslucido o parece incluso como que no existiera, porque no lo puedes representar ¿no? \_v1\_L5-7.*

Su visión del impacto institucional del uso de las tecnologías fuera del aula en su doble faceta, tanto de formadora como de representante de la institución, se mantiene tal cual tras el trabajo realizado con las CCP y lo conceptualiza así en la BOAP2, igual que anteriormente:

*Presentaciones institucionales* \_mp2.21

*Talleres de formación* \_mp2.22

#### b. Modificación de la percepción de Candela en cuanto a la relevancia del uso de las tecnologías para los alumnos en el aula

En cuanto a la relevancia del uso de las TIC para el aula se aprecia una transformación en su concepción, ya que en la BOAP2 señala un nuevo aspecto que hasta ahora no había recogido en relación más directa con el aula en cuanto a la creación de materiales, aplicado a la enseñanza de ELE o a la formación. Es claramente consciente de que esta idea es nueva puesto que en el contraste con el mapa anterior la señala en verde (gris aquí) siguiendo las instrucciones de la actividad:

*Creación de materiales* \_mp2.23

Así mismo, lo indica en la verbalización de la BOAP2:

[...] *no había anotado en la creación de materiales* \_v2\_L3-4

En el documento de las CCP señala lo relacionado con el potencial didáctico para el aula y para el aprendizaje del alumno:

*Aprovechar el potencial didáctico de las TIC* \_ccpH10

*Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje* \_ccpH11

No se aprecian muchas modificaciones en la representación de la BOAP2, excepto esta alusión a la creación de materiales.

Cabe establecer una relación con el cambio observado en el análisis de la BOAP1 (\_mp1.5) y en su verbalización (\_v1\_L34), donde en un primer momento Candela señala no ser consciente del impacto de las TIC para los alumnos: *No soy consciente de cómo le afecta a mis alumnos* \_mp1.5 y [...] *pues realmente NO SÉ...* \_v1\_L34.

Además, cabe recordar que en el propio proceso de verbalización de la BOAP1 se observa cómo la idea ha ido transformándose (véase triangulación A). Candela pasa de negar el impacto de las TIC en los alumnos a considerar la forma en que sus clases se podrían beneficiar con el uso de las tecnologías: *Yo creo que ello no... o sea que el hecho de que yo no... no utilice esa herramienta tanto en clase... porque tampoco es... lo importante es una buena clase, esto es una herramienta más, yo creo que en ellos no tiene un efecto... bueno esta profesora no ha utilizado- no utiliza nuevas tecnologías en clase es una patata, no, no creo que piensen eso* [...] \_v1\_L35-38.

De esta manera, se entiende que, además de ver la relevancia de las TIC para el formador y en la dimensión institucional o profesional al margen de la clase, le asigna un nuevo sentido al concepto de tecnología al identificar la dimensión relacionada con la elaboración de materiales para los alumnos y para el aula.

Y acaba concluyendo: [...], *pero yo creo que mis clases las podría rentabilizar mucho más y podrían ser mucho mejores si incorporara esto de forma natural... como algo más, o sea no tampoco haciendo cosas... no dejando de hacer otras cosas en las que creo. Pues eso* (se ríe). *Eso es* \_v1\_L38-41.

### c. Transformación de los sentimientos de Candela asociados a las tecnologías

Tal como se ha recogido en los resultados de la triangulación A de los datos analizados al inicio del proceso, el impacto emocional de su visión de las TIC está muy presente desde el inicio y Candela tiene plena consciencia de cómo su visión está dificultando el desarrollo de su competencia digital. En la descripción inicial del área de mejora recoge: *Esto [la falta de habilidad que tengo en este campo] hace que me sienta insegura \_d2;* y también habla de: *miedo \_d3, desinterés \_d4, rechazo \_d4.*

En cuanto a las condiciones o restricciones con las que se encuentra la docente, están sus propias creencias o percepciones que suponen restricciones limitantes que afectan a la dimensión cognitiva y que ella misma describe como: *falta de habilidad en este campo \_d4 y visión negativa y de rechazo \_d4.*

Cabe recordar, así mismo, que en el primer mapa mental (BOAP1), Candela hace una descripción negativa de sus habilidades con las TIC, de torpeza y de bloqueo, que la llevan a una inseguridad manifiesta y expresada: *Me siento insegura, torpe y me bloqueo \_mp1.44.*

Además, describe los sentimientos que le provocan las TIC de la siguiente forma: *rechazo \_mp1.41, apatía y falta de interés \_mp1.42, no me gusta \_mp1.43.*

Candela, en su verbalización de la BOAP1, muestra una clara consciencia de su falta de interés y establece una relación entre el componente emocional y su impacto en el desarrollo cognitivo de la competencia digital: *Pues yo reconozco que tengo un RE-CHA-ZO \_v1\_L29-30; [...] lo rechazo \_v1\_L32; o sea yo creo que viene, que es una falta de interés, es una cosa que no me gusta, entonces como no me gusta pues, pues no tengo interés \_v1\_L30-31.*

Todo ello se refleja en lo que dice verbalmente, pero también se ve reforzado por aspectos paraverbales y no verbales como la intensidad, el volumen, la acentuación, el ritmo, el silabeo, los titubeos que van acompañados de risas en las que se percibe cierto grado de tensión.

En cuanto al mapa mental BOAP2, se mantienen ciertos aspectos relacionados con las emociones negativas asociadas a las tecnologías que ya están presentes en la BOAP1.

En la BOAP2 no se aprecia variación alguna en cuanto a los sentimientos y actitudes que ya están presentes en la BOAP1:

*falta de interés \_mp2.41, apatía \_mp2.42 y rechazo \_mp2.43*

Cabe destacar que, a pesar de que Candela le dé un lugar a sus emociones, de las que es muy consciente, no hace la hipótesis de que en las *Competencias clave* la competencia *F. Gestionar sentimientos y emociones en el*



*desempeño de su trabajo* puede contener alguna orientación que le guíe hacia una mejora de su competencia digital.

Cuando se le pide que lea las competencias en las que no pensaba encontrar nada relacionado con su área de mejora, como es el caso de la competencia F., son varios los aspectos que señala, especialmente todo lo relacionado con la gestión de las emociones, la autorregulación y su relación con el bienestar.

*Gestionar las propias emociones* \_ccpF4

[Se refiere a la capacidad del profesorado] *para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar [...]* \_ccpF51

[experimenta con] *procedimientos [para ajustar creencias y] autorregular sus propias emociones [...]* \_ccpF63

También señala aspectos relacionados con la continuidad del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, la importancia de la actitud de apertura frente a las amenazas y las situaciones poco favorables, así como el aprovechamiento para verlas como oportunidades para su desarrollo y su crecimiento emocional:

*toma de consciencia de estar inmerso en un continuo aprendizaje y actúa desde una actitud receptiva y de apertura* \_ccpF62

[cuenta con las desavenencias y con] *las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente* \_ccpF52

*Identificar el tipo de emoción [...]* y *gestionarlas para que no supongan una amenaza [para el equilibrio emocional]* \_ccpF61

Todo lo señalado por Candela en la competencia emocional de las CCP apunta hacia un cambio de perspectiva, un nuevo posicionamiento, una nueva forma de enfrentarse al desarrollo de la competencia digital muy distante de la que ella ha descrito previamente. Los aspectos señalados están orientados hacia una posición agéntiva totalmente diferenciada de la visión limitante que describe al inicio y que le impide pasar a la acción.

En cuanto al reflejo en la BOAP2, llama la atención que no haya ninguna evidencia explícita de apropiación de las ideas relativas a la gestión y autorregulación emocional con el fin de alcanzar un cierto bienestar, ni haya ninguna alusión a las oportunidades de aprendizaje continuo y de desarrollo emocional que puede suponer una actitud receptiva y de apertura.

Aunque Candela no refleje en su mapa mental BOAP2 estas ideas señaladas en las CCP, se observa, sin embargo, una modificación que puede ser significativa. Dejan de aparecer en la BOAP2 dos ideas que estaban presentes en la BOAP1:

*No me gusta \_mp1.43 y Me siento insegura, torpe y me bloqueo \_mp1.44*

El hecho de que estas dos ideas no estén presentes en su mapa mental BOAP2 puede llevar a hacer la inferencia de que algo puede estar transformándose, y de que la situación de bloqueo puede estar empezando a modificarse.

#### d. Compromiso de Candela con el desarrollo de su competencia digital

El deseo de Candela de mejorar el uso de las TIC se mantiene a lo largo del proceso reflexivo: *TIC \_mp1\_1* en su BOAP1 y en su BOAP2: *TIC \_mp2.1*, aunque vaya adoptando formas diferentes. En la BOAP1 describe lo que relaciona con las tecnologías y explicita su bloqueo; mientras que en la BOAP2 recoge cuatro acciones concretas encaminadas a la mejora.

Tanto la primera competencia específica (\_ccpH8) como la segunda (\_ccpH9) de la competencia clave *H. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo* están directamente relacionadas con el área de mejora seleccionada por Candela, y así queda reflejado en el documento de las CCP:

*Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital \_ccpH8*

*Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles \_ccpH9*

Candela muestra su interés por el desarrollo de la competencia digital, por desenvolverse en los entornos tecnológicos y por recurrir a las herramientas disponibles cuando recoge acciones concretas en su BOAP2 para alcanzar su objetivo de mejora, que enunciaba así al inicio del proceso: *Introducir poco a poco nuevos aspectos aprendidos sobre el tema \_d4*.

Candela señala, en verde/gris, las cuatro ideas nuevas que, según ella, emergen de la lectura del documento:

[Agrupamiento 4 \_mp2.5]

- a. *Observación de clases de compañeros que utilizan estos recursos*<sup>171</sup> \_mp2.51

---

<sup>170</sup> En el mapa mental BOAP2 aparecen destacados en verde los elementos nuevos que ha incluido en él frente al BOAP1 y en el texto en gris.

- b. *Asistencia a cursos* \_mp2.52
- c. *Lectura de artículos sobre el tema* \_mp2.53
- d. *Propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos* \_mp2.54

Cabe señalar que tres de estas ideas ya están inicialmente presentes en la descripción que hace Candela en su área de mejora al inicio del ciclo reflexivo, pero no están representadas en el mapa mental BOAP1.

Tras el trabajo realizado con las *Competencias clave* vuelven a emerger y las refleja como cambio (señaladas en verde/gris). A las tres (a, b y d) que ya están presentes en la descripción inicial de la contradicción añade una que realmente aparece por primera vez y que no proviene de lo señalado en las CCP: *Lectura de artículos sobre el tema* \_mp2.53.

Se interpreta la inclusión de estas acciones concretas como una nueva disposición agentiva, como un paso más en la manifestación de la agentividad.

Por otra parte, y en la misma línea, es relevante para este estudio señalar la idea de compromiso que emerge en el documento de las CCP que Candela subraya:

*El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital* \_ccpH74

En la BOAP2 refleja el siguiente propósito, relacionado con el compromiso anteriormente descrito:

*Propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos* \_mp2.54 (agrupamiento 4)

En este caso, se interpreta ese compromiso y el propósito formulado por Candela como otra indicación de disposición agentiva.

El compromiso del desarrollo de la competencia digital del profesor (\_ccpH74) se refleja en una intención de acción (agentividad), puesto que supone la intencionalidad de incorporar paulatinamente los nuevos recursos \_mp2.54.

Todas estas ideas están vinculadas a la competencia específica *Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital* \_ccpH8, competencia que apela al compromiso e implicación del docente en su propio desarrollo; es decir, nuevamente vinculada al concepto de agentividad. En relación con esto, señala en el documento, además:

[...] *trata de experimentar con nuevos entornos y recursos* \_ccpH82

*Se actualiza permanentemente* \_ccpH83

[...] *desarrollar su competencia digital y mejorar su quehacer cotidiano* [...] \_ccpH81

*Está abierto al cambio, [observa] cómo otros colegas se sirven de las TIC en el desempeño de su trabajo y trata de experimentar con nuevos entornos y recursos, [con espíritu innovador (p. ej.)] en el aula, en la gestión administrativa de su trabajo y en la comunicación con sus compañeros o en la formación* \_ccpH82

Sin embargo, ninguna de estas ideas se ven reflejadas en su BOAP2.

### e. Disposición agentiva de Candela

Aunque al inicio del proceso se observe una ausencia de actuación y un bloqueo de Candela que ella misma describe, se encuentran algunos indicios de sentido de agencia, lo que se ha denominado disposición agentiva. Esto es, que se aprecian algunos indicadores de lo que podría suponer el desarrollo de un sentido de agencia, pero que está en fase embrionaria.

La percepción de la actuación del docente al inicio del proceso (SF1) es que: *deja de hacer muchas cosas* \_d2, lo que refleja que ella misma lo percibe como una actuación incompleta, si bien cuenta con una consciencia plena de que deja de hacerlo.

Se ve cómo en la verbalización de la BOAP1 Candela, en cierto modo, empieza a valorar el potencial de las TIC, de forma general, recurriendo al verbo modal *poder*: [...] *se podría utilizar* [...] y *que podríamos como rentabilizaaar* \_v1\_L15, pero eso se contrapone a su temor a usarlas y deja en evidencia su distanciamiento respecto al objeto: *Como... que yo no lo hago... porque-porque como... como que no me atrevo ¿no? a hacer esas cosas ¿no?* \_v1\_L18.

Así mismo, en la descripción del área de mejora se aprecia que Candela ya ha identificado acciones concretas para lograr su propósito. Propone tres ideas para orientar sus acciones: la realización de cursos, la observación del uso que hacen de las tecnologías los compañeros y el deseo de probar en el aula los aspectos aprendidos: *Creo que lo podría conseguir: asistiendo a cursos específicos sobre el tema, observando clases de gente que lo hace bien, haciendo el propósito de introducir poco a poco nuevos aspectos aprendidos sobre el tema* \_d4.

Es decir, que ya cuenta con una orientación de la acción de mejora y con la creencia de que lo puede lograr; lo que se considera como una disposición agentiva, que podría transformarse hasta la realización de una acción desde esta posición agentiva.

En la verbalización de la BOAP1 (\_v1), nuevamente recurre tres veces al verbo *poder* en condicional, lo que indica que entrevé la posibilidad de lograrlo: [...] *incluso explicaciones gramaticales y que podríamos ir recogiendo si yo fuera más HÁBIL con estas herramientas ¿no?* \_v1\_L22-23; [...] *podría hacer que... que... una cosa... uno de mis*

*objetivos que es que formar un grupo, pues con este tipo de herramientas y con... de forma bien pens... o sea con una buena utilización, pues podría conseguir ese objetivo que yo tengo siempre que doy mis clases... \_v1\_L25-28.*

En el mapa mental BOAP2 y en su verbalización (\_v2), Candela da un paso más y recoge las cuatro acciones concretas y realistas que, como docente, puede llevar a cabo para su desarrollo digital tanto en su entorno de trabajo —observar a compañeros que utilizan las tecnologías y tener el propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos— como fuera de su contexto —asistir a cursos y leer artículos sobre las TIC—:

*Observación de clases de compañeros que utilizan estos recursos \_mp2.51, que verbaliza así:*

*[...] mediante la observación de clases de compañeros que sí que hacen uso de las tecnologías, ver cómo lo hacen \_v2\_L7-8*

*Asistencia a cursos \_mp2.52, que verbaliza así:*

*[...] asistencia a cursos específicos \_v2\_L8-9*

*Lectura de artículos sobre el tema \_mp2.53, que verbaliza así:*

*[...] lectura de artículos sobre el tema y también... \_v2\_L9*

*Propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos \_mp2.54, verbalizado así:*

*[...] pues incorporando poco a poco cosas que se van aprendiendo, ¿no?, pero haciéndote un poco el propósito de incorporarlo \_v2\_L10*

Esta enumeración de ideas para la mejora de su competencia tecnológica muestra una vez más esa disposición agentiva apuntada anteriormente, al señalar esas cuatro acciones concretas que suponen una estrategia realista y unos objetivos alcanzables.

Si bien Candela señala estas cuatro ideas como nuevas, en el contraste de la BOAP2 con la BOAP1, realmente tres ya estaban presentes en la primera descripción de su área de mejora: *Creo que lo podría conseguir: asistiendo a un curso específico sobre el tema, observando clases de gente que lo hace bien, haciendo el propósito de introducir poco a poco nuevos aspectos aprendidos sobre el tema \_d4.*

Por lo tanto, excepto la idea de leer artículos sobre el tema (\_mp2.53), las demás son ideas previas, recuperadas a raíz del trabajo realizado con el documento, pero lo relevante es que se materializan y se explicitan nuevamente en el mapa mental de Candela como acciones posibles.

Candela indica que el documento le ha aportado esas ideas que no había recogido en su BOAP1 y de las que se ha apropiado:

*sí que leyendo lo de las Competencias clave sí que me ha aparecido ahora y una cosa, un concepto que no había recogido antes que es como... por ejemplo pensar en cómo PODRÍA MEJORAR, sí que me ha dado ideas para de cómo, por ejemplo, que aparecían aquí en la descripción de la competencia \_v2\_L4-7*

Con la lectura del documento de las *Competencias clave* establece nuevamente una conexión entre las ideas que tenía previamente de las acciones que podía emprender para mejorar, desde una posición agentiva. Supone una reactivación y apropiación de las ideas del documento de *Competencias clave* como resultado de la actividad planteada durante la tercera sesión formativa, que refleja con la expresión *tenerlo en la cabeza* \_v2\_L13.

*Eso es algo que no había recogido y que ahora sí que-sí que, bueno que lo tengo más... \_v2\_L11 [...] en la cabeza* \_v2\_L13

De ello se infiere, por una parte, una toma de consciencia de las opciones a su alcance para la mejora y, por otra parte, se aprecian cuatro acciones concretas que puede realizar como agente activa de su propia transformación, aprendizaje y desarrollo.

El hecho de explicitar que lo «tiene en la cabeza» deja claro, desde la perspectiva sociocultural que hay, por una parte, una apropiación de las ideas y, por otra, hace pensar que ha encontrado en el trabajo realizado con el documento, con los mapas mentales y con las verbalizaciones una orientación para la acción, no presente anteriormente, que le podría conducir al desarrollo de la competencia digital.

En este análisis, se aprecia la forma en que se va creando una nueva representación mental, una imagen de su actuación que la orienta en sus acciones y comienza, así, a entrelazar formas de trabajo y de desarrollo de su competencia digital, planificando acciones concretas, desde esa posición agentiva, para su autorregulación emocional y cognitiva.

#### **f. Proceso de transformación observado**

En esta triangulación se pone en evidencia cómo van desarrollándose en paralelo las transformaciones emocionales y las cognitivas.

En los primeros resultados de la triangulación A se observa la forma en que Candela establece a través de su discurso, en su verbalización, relaciones significativas entre los principios orientadores de su enseñanza y las tecnologías. En ese proceso cognitivo, Candela va asignando nuevos significados al concepto de *tecnologías* mientras van emergiendo los beneficios que le reportarían las tecnologías, tanto a ella —dentro y fuera del aula— como a sus alumnos.

Respecto a lo afectivo, se observa desde el inicio del proceso la importancia que Candela le otorga al aspecto emocional —por los sentimientos negativos que asocia con las TIC— y el impacto que esto conlleva para el desarrollo de sus acciones de mejora.

En esta triangulación (fase B) cabe destacar dos fenómenos. Por una parte, llama la atención que el trabajo que ha realizado Candela con respecto a la dimensión emocional a través del documento de las *Competencias clave* no se vea reflejado de forma explícita en el segundo mapa conceptual (BOAP2). Aunque no se haya explicitado ha podido tener un reflejo en su actitud frente a las acciones que planifica.

La intervención formativa que se ha realizado con el documento de las CCP le ha llevado a una revisión de la competencia clave *F. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*, y le ha podido facilitar un reposicionamiento frente a las inseguridades y las emociones negativas asociadas con las tecnologías. Si bien estas no se han visto reflejadas en el mapa mental (BOAP2) explícitamente, sí que se observa que ha desaparecido la alusión concreta al bloqueo y a la inseguridad.

Por otra parte, en esta segunda triangulación lo que se visibiliza claramente son las propuestas de acciones concretas que recoge para el desarrollo de su competencia digital. Se observa cómo emergen del trabajo de descripción previo del área de mejora y del trabajo con las *Competencias clave*, propuestas concretas de acción para el desarrollo de su competencia digital y que se oponen claramente al bloqueo inicial que suponía una ausencia de acción.

Otro aspecto relevante para este estudio es seguir las trazas de la predisposición agentiva de Candela a lo largo del proceso.

Desde el inicio, hay un interés, por parte de Candela, por desarrollar la competencia digital, puesto que selecciona esta área de mejora. En efecto, se puede trazar el desarrollo de la agentividad de Candela a lo largo del proceso seguido. Lo que al inicio se manifiesta como un interés por mejorar va convirtiéndose en una disposición agentiva en sus primeras verbalizaciones, para terminar en propuestas de acciones concretas más cercanas a la ejecución de las acciones propuestas.

Candela desde el inicio del proceso tiene un deseo de mejorar en el uso de las TIC, un deseo de eliminar la visión negativa de rechazo que le lleva a un bloqueo: *esa visión negativa de rechazo \_d4*, el deseo de motivarse y de *despertar interés \_d4* por las TIC, y dar un nuevo significado al valor que le atribuye a las nuevas tecnologías (*a todo lo que significa nuevas tecnologías \_d4*).

## 6.4. Evidencias de la visión de Candela de su contradicción tras el trabajo realizado con las CCP (fase B)

Se recoge la lista de evidencias de la transformación observada en los datos de la fase B en relación con los tres parámetros que han ido emergiendo en el análisis: (a) la transformación emocognitiva; (b) lo relacionado con las acciones de la docente; y (c) la emergencia de su agentividad.

---

### a. EVIDENCIAS RELACIONADAS CON LA TRANSFORMACIÓN EMOCOGNITIVA

---

#### Sentimientos de Candela asociados a las TIC

Candela mantiene, tras el trabajo realizado con las CCP, en el mapa mental BOAP2 unos sentimientos negativos asociados a las TIC, si bien las ideas que ha señalado en el documento en relación con la autorregulación emocional y las actitudes para un mayor bienestar en la competencia clave F. *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo* han sido numerosas:

- *falta de interés* \_mp2.41
- *apatía* \_mp2.42
- *rechazo* \_mp2.43
- *Gestionar las propias emociones* \_ccpF4
- [Se refiere a la capacidad del profesorado] *para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar* [...] \_ccpF51
- [experimenta con] *procedimientos* [para ajustar creencias y] *autorregular sus propias emociones* [...] \_ccpF63
- *toma de consciencia de estar inmerso en un continuo aprendizaje y actúa desde una actitud receptiva y de apertura* \_ccpF62
- [cuenta con las desavenencias y con] *las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente* \_ccpF52
- *Identificar el tipo de emoción* [...] y *gestionarlas para que no supongan una amenaza* [para el equilibrio emocional] \_ccpF61

#### Percepción de su propia competencia digital

La percepción negativa sigue presente, como se ha visto anteriormente (mp2.41; \_mp2.42; \_mp2.43), y no hay ninguna evidencia explícita que haga suponer que el trabajo realizado con las CCP se ha internalizado al no verse reflejado en la BOAP2. Sin embargo, Candela ha eliminado de la BOAP2 la alusión explícita al bloqueo de la BOAP1 (\_mp1.44), por lo que no verbaliza nada en relación con su falta de competencia digital, y sí señala algunos aspectos en las CCP que aluden a la competencia digital del docente.

- *Se refiere a la capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo (p.ej.: para promover el aprendizaje del alumno, para su propio desarrollo profesional)* \_ccpH71
  - *Esto implica reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado* \_ccpH72
  - *Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles* \_ccpH9
  - [Implica] *conocer las herramientas y los recursos tecnológicos disponibles* [...] \_ccpH91
-



- [Además,] se sirve de recursos tecnológicos para la búsqueda de información, la organización y la edición de materiales, la gestión de cursos o la comunicación con el alumnado y compañeros [...] \_ccpH92
- Utiliza software para trabajar colaborativamente [...] \_ccpH93

#### Expansión del concepto de tecnología y de su relevancia y potencial fuera y dentro del aula

La visión instrumental de las TIC para el profesor especialmente fuera del aula se mantiene con carácter institucional y para su faceta de formadora.

Tras el trabajo con las CCP se amplía la visión de las tecnologías como herramienta de utilidad para la elaboración de materiales (sin precisar si es para la formación o para la enseñanza). Por lo que no se aprecian grandes cambios conceptuales.

Fuera del aula:

- Presentaciones institucionales \_mp2.21
- Talleres de formación \_mp2.22
- Vale... Yo... A ver, dos cosas que sí que creo que he incorporado... que sería por ejemplo... con respecto al... o sea yo había vist-dicho que el poco manejo de las TIC, eh, eh afectaba ¿no? toda laaa presentación de talleres de formación ¿no? Y cosas así, presentaciones institucionales y... \_v2\_L1-3
- Herramienta \_mp2.61
- Muestra de tu trabajo \_mp2.62

En el aula:

pero amplía la visión para la elaboración de materiales (sin precisar si es para la formación o para la enseñanza:

- Creación de materiales \_mp2.23
- Vale... Yo... A ver, dos cosas que sí que creo que he incorporado... que sería por ejemplo... con respecto al... o sea yo había vist-dicho que el poco manejo de las TIC, eh, eh afectaba ¿no? toda laaa presentación de talleres de formación ¿no? Y cosas así, presentaciones institucionales y... no había anotado en la creación de materiales \_v2\_L1-4
- Puente entre el mundo real y la clase \_mp2.31
- Forma de cohesión del grupo \_mp2.32
- Aprovechar el potencial didáctico de las TIC \_ccpH10
- Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje \_ccpH11
- Además, los integra en sus enseñanzas con el fin de promover el uso de la lengua y fomenta el aprendizaje colaborativo y orienta a los alumnos para usarlos de forma autónoma \_ccpH73
- Hace uso de herramientas de comunicación [...] para fomentar la interacción y el trabajo colaborativo y potenciar la construcción conjunta de conocimientos \_ccpH101
- Guía al alumno en el uso de entornos virtuales de aprendizaje y tutoriza cursos semipresenciales y en línea \_ccpH102
- Implica animar y guiar al alumno para que use de forma autónoma los recursos [...] para aprender [...] El profesor integra en su enseñanza tareas para que los alumnos tomen consciencia de los recursos, productos y materiales disponibles en el entorno \_ccpH111
- Impulsa o participa en el desarrollo de iniciativas y proyectos (p. ej.: elaboración de materiales didácticos, actividades de formación, proyectos de investigación o publicaciones) \_ccpE3

---

#### b. EVIDENCIAS RELACIONADAS CON LAS ACCIONES QUE REALIZA

---

Situación de bloqueo vs. materialización en la BOAP2 de propuestas concretas de acción

---

La situación de bloqueo ya no aparece reflejada en la BOAP2. Por el contrario, es capaz de planificar cuatro acciones que refleja explícitamente en la BOAP2. Estas acciones son concretas, realistas y abarcables, y constituyen una orientación importante para la acción:

- *Observación de clases de compañeros que utilizan estos recursos* \_mp2.51
- *Asistencia a cursos* \_mp2.52
- *Lectura de artículos sobre el tema* \_mp2.53
- *Propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos* \_mp2.54
- *muchas veces, que sí que leyendo lo de las Competencias clave sí que me ha aparecido ahora y una cosa, un concepto que no había recogido antes que es como... por ejemplo pensar en cómo PODRÍA MEJORAR, sí que me ha dado ideas para de cómo por ejemplo, que aparecían aquí en la descripción de la competencia que mediante la observación de clases de compañeros que sí que hacen uso de las tecnologías, ver cómo lo hacen, asistencia a cursos específicos, lectura de artículos sobre el tema y también... pues incorporando poco a poco cosas que se van aprendiendo, ¿no?, pero haciéndote un poco el propósito de incorporarlo. Eso es algo que no había recogido y que ahora sí que-sí que, bueno que lo tengo más... en la cabeza ¡y ya está!* \_v2\_L4-13

---

### c. EVIDENCIAS RELACIONADAS CON LA AGENTIVIDAD

---

#### Predisposición agentiva

No solo se aprecia el deseo de Candela de desarrollar su competencia digital, sino que se refleja también un compromiso, ya que señala en las CCP aspectos relacionados con el sentido de agencia en la competencia clave H. *Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.*

Además, lo refleja en la BOAP2 con cuatro acciones concretas, abarcables y realistas que podría implementar, desde una posición agentiva, mientras que no refleja el desarrollo de la competencia digital para los alumnos.

El aumento del compromiso y de la intencionalidad en acciones concretas hace suponer la eliminación del bloqueo.

Muchos de los aspectos señalados están relacionados con una posición agentiva en el trabajo:

- *Participar activamente en el desarrollo de la profesión* \_ccpE2
  - *Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital* \_ccpH8
  - *El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital* \_ccpH74
  - *[...] trata de experimentar con nuevos entornos y recursos* \_ccpH82
  - *Se actualiza permanentemente* \_ccpH83
  - *[...] desarrollar su competencia digital y mejorar su quehacer cotidiano [...]* \_ccpH81
  - *Está abierto al cambio, [observa] cómo otros colegas se sirven de las TIC en el desempeño de su trabajo y trata de experimentar con nuevos entornos y recursos, [con espíritu innovador (p. ej.)] en el aula, en la gestión administrativa de su trabajo y en la comunicación con sus compañeros o en la formación* \_ccpH82
  - *Se actualiza permanentemente [...]* \_ccpH83
  - *Evalúa su progreso y señala logros y áreas de mejora [...]* \_ccpH84
  - *[...] sí que leyendo lo de las Competencias clave sí que me ha aparecido ahora y una cosa, un concepto que no había recogido antes que es como... por ejemplo pensar en cómo PODRÍA MEJORAR, sí que me ha dado ideas para de cómo por ejemplo, que aparecían aquí en la descripción de la competencia que mediante la observación de clases de compañeros que sí que hacen uso de las tecnologías, ver cómo lo hacen, asistencia a cursos específicos, lectura de artículos sobre el tema y también... pues incorporando poco a poco cosas que se van aprendiendo, ¿no?, pero haciéndote un poco el propósito de incorporarlo. Eso es algo que no había recogido y que ahora sí que-sí que, bueno que lo tengo más... en la cabeza ¡y ya está!* \_v2\_L4-13
-

- 
- *Observación de clases de compañeros que utilizan estos recursos \_mp2.51*
  - *Asistencia a cursos \_mp2.52*
  - *Lectura de artículos sobre el tema \_mp2.53*
  - *Propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos \_mp2.54*
  - *sí que leyendo lo de las Competencias clave sí que me ha aparecido ahora y una cosa, un concepto que no había recogido antes que es como... por ejemplo pensar en cómo PODRÍA MEJORAR, sí que me ha dado ideas para de cómo, por ejemplo, que aparecían aquí en la descripción de la competencia \_v2\_L4-7*
  - *Eso es algo que no había recogido y que ahora sí que-sí que, bueno que lo tengo más... \_v2\_L11; [...] en la cabeza \_v2\_L13*
- 

## 6.5. Triangulación de los resultados del análisis de la conceptualización tras llevar a cabo el plan de acción de mejora (fase C)

Del análisis semiogénico de los documentos analizados: (C1) representación gráfica del mapa mental (BOAP3) y (C2) transcripción de la verbalización que realiza Candela de su mapa mental (BOAP3), y de su triangulación, se extraen los siguientes resultados relacionados con: (a) el cambio en la forma de enunciar el área de mejora; (b) la expansión del concepto de tecnología y de su relevancia y potencial fuera y dentro del aula; (c) los sentimientos de Candela asociados a las tecnologías; (d) la reconceptualización de la contradicción; (e) el desarrollo de la competencia digital y el sentido de agencia de Candela; y (f) el proceso de transformación observado.

### a. Cambio en la forma de enunciar el área de mejora

En el mapa mental BOAP3, Candela refleja en el centro de su representación el área de mejora en la que está trabajando:

*El uso de las TIC \_mp3.1*

que expresa en los mismos términos en la verbalización:

*El uso de las TIC \_v3\_L116*

Cabe destacar que hasta este momento el concepto que manejaba era el de *aspectos tecnológicos \_d1, TIC \_mp1.1, \_mp1.2*, y se refería al tema como *todo lo que está relacionado con las nuevas tecnologías \_v1\_L1-2*.

Es la primera vez que, a lo largo del proceso, se refiere al uso de las TIC y, con ello, acota y circunscribe su visión y, por lo tanto, su mapa mental al uso para la enseñanza y para la profesión. En ese momento, concreta el concepto y deja de referirse a las TIC de forma general como hasta ahora.

## b. Expansión del concepto de tecnología y de su relevancia y potencial fuera y dentro del aula

Al final del proceso reflexivo, Candela mantiene su visión de las tecnologías como *medio* \_mp3.5, \_v3\_L147 y como *herramienta* \_mp3.6, \_mp3.7, \_v3\_L127, \_v3\_L138, \_v3\_L147-149, que califica como *fundamental* (aspecto que pronuncia de forma enfática):

*Luego también, para mí, también es un MEDIO, en este momento es FUNDAMENTAL, quizá hace unos años no lo era tanto, pero ahora SÍ, ya, de pleno, para la formación de profesores y de alumnos también* \_v3\_L147-149

Sigue destacando la idea de que es una herramienta al servicio de la mejor presentación del trabajo:

*Herramientas que sirven para hacer una mejor presentación de tu trabajo* \_mp3.6

*Luego son... TAMBIÉN me parece que es muy importante, son herramientas que sirven para hacer una mejor presentación de tu trabajo. Para... para... bueno pues muchas veces con una buena presentación o con un buen programa... pues realmente estás (risas) luciendo todo lo que-lo que has trabajado ¿no?... que si presentas ahí un churro, pues... pues aunque haya mucho contenido pues no deja de parecer un churro ¿no?* \_v3\_L137-144

Amplía la visión relacionada con la función formadora no limitándola exclusivamente a los profesores sino también a los alumnos, incluyendo así una visión nueva que estaba recogida en las CCP como herramienta de formación de los alumnos (\_ccpH11 y \_ccpH111), pero que no había llegado a integrar.

*Un medio para la formación de profesores y de alumnos* \_mp3.5

*Luego también, para mí, también es un MEDIO, en este momento es FUNDAMENTAL, quizá hace unos años no lo era tanto, pero ahora SÍ, ya, de pleno, para la formación de profesores y de alumnos también* \_v3\_L147-149

Otro aspecto que retoma es el relacionado con el grupo y la cohesión y que está inicialmente presente, circunscrito exclusivamente al aula, que enunciaba primero en la BOAP1 como *Crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de clase* \_mp1.32, y que ha reformulado en la BOAP2 como *Forma de cohesión del grupo* \_mp2.33.

En el trabajo con las CCP también señala aspectos relacionados con este aspecto como el *fomento del aprendizaje colaborativo* \_ccpH73 y *Hace uso de herramientas de comunicación [...] para fomentar la interacción y el trabajo colaborativo y potenciar la construcción conjunta de conocimientos* \_ccpH101 que, sin embargo, no habían quedado reflejados en su BOAP2.

Es en la BOAP3 donde recoge esta dimensión de las tecnologías como herramienta de relación y de comunicación no solo en el ámbito del aula sino también en relación con los compañeros de profesión.

*Herramientas para mejorar la relación entre Prof-ALS y prof-profes \_mp3.7*

*Bueno, pues para mí las TIC en el aula o en mi trabajo son HERRAMIENTAS que ayudan a mejorar la comunicación entre profesores y alumnos, y también entre profesores y profesores ¿no?... porque muchas veces tienes que trabajar con otros profesores, trabajar con otros departamentos dentro del centro y muchas de estas herramientas te AHORRAN tiempo... y efectividad \_v3\_L128-134*

Conceptualiza las TIC como un medio o una herramienta que facilita la formación tanto de los alumnos como de profesores, que permite una mejor presentación del trabajo y que resulta de utilidad para el trabajo colaborativo y la comunicación en todos los entornos profesionales: con los alumnos, con el equipo docente y con los compañeros de la institución. Es decir, que ofrece una visión ampliada del uso de las TIC donde se integra la relevancia institucional y la didáctica, para los alumnos. Esta nueva perspectiva es, por lo tanto, más completa que la que tenía anteriormente y más integradora, más general y abarcadora.

El ciclo reflexivo mediado la ha llevado a una transformación del concepto *tecnología*, a una resignificación de la relevancia y del potencial de las tecnologías fuera y dentro del aula tanto para ella misma como en relación con los alumnos y la clase.

Se aprecia la forma en que Candela conceptualiza las tecnologías de forma más amplia, con mayor grado de abstracción, recurriendo a categorías más generalizadas y abarcadoras.

### c. Sentimientos de Candela asociados a las tecnologías

Es de destacar que la única manifestación de los sentimientos de Candela en la BOAP3 esté relacionada con su actitud activa y su motivación, lo que contrasta con todas las manifestaciones de sus sentimientos negativos en los dos mapas mentales anteriores. Se observa, por lo tanto, una transformación de sus sentimientos que ella misma recalca:

*Hasta hace poco tiempo actuación pasiva, pero desde hace un año aprox. una actitud activa, de acción, de motivación con el tema \_mp3.3*

*¿Vale? Luego aquí, hablo un poco de... que hasta hace poco tiempo mi actuación era PASIVA, con respecto a este tema, pero desde hace un año aproximadamente tengo una actitud ACTIVA, de ACCIÓN y de MOTIVACIÓN por el tema \_v3\_L158-160*

Cabe recordar que tanto al inicio del proceso (descripción del área de mejora, BOAP1 y verbalización) como tras el trabajo con las CCP (BOAP2 y verbalización), externaliza sus emociones con respecto al tema. Los sentimientos expresados en los dos mapas anteriores eran: *miedo \_d3; inseguridad \_d2\_d3; rechazo \_c3, \_mp1.44, \_mp2.43, \_v2\_29-33; apatía \_mp1.42, \_mp2.42; falta de interés \_mp1.42, \_mp2.41; no me gusta \_mp1.43.*

Así mismo, llama la atención al inicio del proceso su alto grado de consciencia sobre el impacto de estos en su ausencia de acción, al que se refiere como *bloqueo (\_mp1.44)*, y al que ya no alude tampoco en la BOAP3. En esa fase, todo está enfocado a la acción como se analizará más adelante.

#### d. Reconceptualización de la contradicción

Candela es plenamente consciente de la forma en que se ha transformado su conceptualización de la contradicción a la que se enfrenta y así lo refleja en su representación en el momento de expresar su visión de la contradicción en la BOAP3 y de verbalizarla.

*Hasta hace poco tiempo un problema para mí, ahora un aspecto que tengo que trabajar y que es posible trabajar \_mp3.2*

*Y, para mí, lo que ha hecho, lo que ha cambiado un poco es la perspectiva, antes para mí, esto era un PROBLEMA y ahora no lo veo como un problema, lo veo como algo, un aspecto que tengo que trabajar... y que sobre todo que, que creo se puede trabajar \_v3\_L160-162*

Aunque en el ciclo reflexivo la formadora y los participantes se hayan referido a la contradicción siempre como *área de mejora*, en esta ocasión y para referirse al pasado, ella señala las TIC como un *problema (\_mp.3.2 y \_v3\_L161-162)* en la BOAP3 y en su verbalización.

Cabe remarcar que en ambos casos enfatiza intencionadamente el término *problema* con el que se refiere ahora a la contradicción que encontraba anteriormente. Para ello, en una ocasión, en la BOAP3 (escrita), subraya el término y, en la otra ocasión, en la verbalización (oral), recurre a una articulación enfática, haciendo una pausa antes de usar la palabra, subiendo el volumen y acentuándola para recalcarla.

En su explicación deja bien claro que ha habido un cambio importante para ella y que lo que antes era un problema ahora ya no lo ve como tal:

*antes para mí, esto era un PROBLEMA y ahora no lo veo como un problema \_v3\_L161-162*

Es decir, que la nueva imagen que tiene de las tecnologías o del uso de las TIC ya no es representada o visualizada (nótese el uso del verbo *ver*) como un problema.

Y Candela puntualiza explicando que se debe a un cambio de perspectiva. Esto es, que ha habido una modificación de su posición frente a la dificultad que encontraba:

*lo que ha cambiado un poco es la perspectiva \_v3\_L161*

Explica lo que es en ese momento para ella:

*ahora un aspecto que tengo que trabajar y que es posible trabajar \_mp3.2*

*lo veo como algo, un aspecto que tengo que trabajar... y que sobre todo que, que creo se puede trabajar \_v3\_L162*

Con ello, refleja la obligación y la posibilidad de trabajarlo y señala la relevancia para ella de esta posibilidad recurriendo a la locución adverbial *sobre todo* \_v3\_L160-162.

Por una parte, se pone en evidencia la obligación o la presión que siente para hacerlo al recurrir al verbo *tener que* \_mp3.2 y \_v3\_L162.

Por otra, además de la obligación, identifica y reconoce, por primera vez, la posibilidad que tiene de trabajarlo:

*que es posible trabajar \_mp3.2*

*[...] y que sobre todo que, que creo se puede trabajar \_v3\_L162*

### e. Desarrollo de la competencia digital y el sentido de agencia de Candela

Como se ha visto, Candela contrapone lo que, para ella, era antes un problema a su actual empoderamiento, puesto que ahora ha conceptualizado las TIC como un aspecto que tiene que trabajar y que es posible trabajar.

*Hasta hace poco tiempo un problema para mí, ahora un aspecto que tengo que trabajar y que es posible trabajar \_mp3.2*

*Y, para mí, lo que ha hecho, lo que ha cambiado un poco es la perspectiva, antes para mí, esto era un PROBLEMA y ahora no lo veo como un problema, lo veo como algo, un aspecto que tengo que trabajar... y que sobre todo que, que creo se puede trabajar \_v3\_L160-162*

El hecho de que Candela señale la posibilidad que tiene de trabajar para desarrollar su competencia digital es una primera demostración de agentividad llevada a la acción, aunque sea, en primera instancia, recurriendo a las formas impersonales (*es posible trabajar \_mp3.2, se puede trabajar \_v3\_L162*) y al verbo *creer* (*creo que se*

*puede trabajar \_v3\_L162*), en lugar de usar las formas personales como serían: *puedo trabajarlo* o *sé que puedo hacerlo*. De ello, se infiere que se siente capaz de hacerlo, aunque con ciertas reservas.

Por otra parte, se encuentra un indicador de que el cambio de perspectiva es relativamente reciente:

*Hasta hace poco tiempo un problema para mí, ahora un aspecto que tengo que trabajar y que es posible trabajar \_mp3.2*

Ya no solo no se refiere a su ausencia de competencia digital sino que explicita lo que considera que es capaz de hacer. Candela contrasta el problema que suponía para ella la ausencia de acción o su pasividad, hasta hace poco tiempo, frente a una nueva actitud activa y motivada que le impulsa a pasar a la acción, a trabajar aspectos concretos y a proponerse nuevos objetivos.

*Hasta hace poco tiempo actuación pasiva, pero desde hace un año aprox. una actitud activa, de acción, de motivación con el tema \_mp3.3*

*¿Vale? Luego aquí, hablo un poco de... que hasta hace poco tiempo mi actuación era PASIVA, con respecto a este tema, pero desde hace un año aproximadamente tengo una actitud ACTIVA, de ACCIÓN y de MOTIVACIÓN por el tema \_v3\_L158-160*

Los propósitos que se habían formulado en forma de acciones concretas en la BOAP2 (*Propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos \_mp2.54*, con su verbalización: [...] *pues incorporando poco a poco cosas que se van aprendiendo, ¿no?, pero haciéndote un poco el propósito de incorporarlo \_v2\_L10*) empiezan a reflejarse y a materializarse en el aula. Además, sigue incorporando nuevas propuestas y más posibilidades de explotación que entrevé:

*Las TIC se manifiestan fundamentalmente en mis clases con: \_mp3.4*

- *PowerPoints \_mp3.41*

*pero podría incorporar otras herramientas como:*

- *foros \_mp3.42*
- *blogs \_mp3.43*
- *wikis \_mp3.44*

*Eeeh... En mis clases, bueno yo este año me he dedicado fundamentalmente a la formación de profesores y ¿cómo se ha manifestado? Pues, pues en... mis clases presenciales pues, sobre todo con PowerPoint, es lo único que he*



*trabajado, pero podría incorporar otras herramientas, soy consciente de que podría incorporar: foros, blogs, wikis... \_v3\_L151-154*

*Quizá, pues mejoraría el pre y el post de lo que es la sesión presencial justo ¿no? que es la que yo trabajo \_v3\_L156-157*

Estas podrían ser unas primeras evidencias que permitirían hacer la hipótesis de que realmente se ha apropiado de aquellos aspectos señalados en las CCP y que no se reflejaban en la BOAP2:

*Participar activamente en el desarrollo de la profesión \_ccpE2*

*Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital \_ccpH8*

*El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital \_ccpH74*

*[...] trata de experimentar con nuevos entornos y recursos \_ccpH82*

*Se actualiza permanentemente \_ccpH83*

*[...] desarrollar su competencia digital y mejorar su quehacer cotidiano [...] \_ccpH81*

*Está abierto al cambio, [observa] cómo otros colegas se sirven de las TIC en el desempeño de su trabajo y trata de experimentar con nuevos entornos y recursos, [con espíritu innovador (p. ej.)] en el aula, en la gestión administrativa de su trabajo y en la comunicación con sus compañeros o en la formación \_ccpH82*

*Se actualiza permanentemente [...] \_ccpH83*

Esto nos deja entrever que Candela ha dejado atrás los sentimientos negativos y el bloqueo para la acción que le suponían las TIC y que ha desarrollado una nueva visión a lo largo del ciclo reflexivo con respecto al uso de las TIC en su profesión, que ha ido asignando nuevos significados en relación con sus principios orientadores, lo que ha dotado al concepto de *tecnologías* de un nuevo sentido, suficientemente significativo para ella como para activar su deseo de actuar, para motivarla y para movilizar sus recursos para desarrollar su competencia digital.

#### f. Proceso de transformación observado

A modo de resumen se aprecian los siguientes procesos de transformación al finalizar el proceso de desarrollo mediado.

Por una parte, en la formulación del área de mejora, del propio concepto, muy amplio, muy general y poco concreto, que se modifica de *TIC \_mp1.1* y *\_mp2.1*, y *todo lo que está relacionado con las TIC \_v1\_L1-2*, a *Uso de las TIC \_mp3.3* y *\_v3\_L16*, más acotado y centrado en un aspecto determinado en relación con su profesión.

Por el contrario, en cuanto a su visión se observa una reconceptualización integradora y más abarcadora, que gana en nivel de abstracción del uso de las tecnologías con una perspectiva institucional y didáctica. Las herramientas tecnológicas cumplen una función formativa tanto para los profesores como para los alumnos (*\_mp3.5* y *\_v3\_L147-149*), así como una función relacional, no solo para los alumnos sino también dentro del equipo de profesores y entre compañeros de la institución (*\_mp3.7* y *\_v3\_L128-134*), y, por supuesto, como medio para presentar el trabajo (*\_mp3.6* y *\_v-137-144*) sin precisar ya si dentro o fuera del aula.

El ciclo reflexivo la ha llevado a una transformación del concepto de *tecnología*, a una resignificación de la relevancia y del potencial de las tecnologías fuera y dentro del aula tanto para ella misma como en relación con los alumnos y la clase.

En la BOAP3 emerge un nuevo sentimiento que, no solo no estaba presente hasta ese momento, sino que era impensable al inicio del proceso, el de la motivación para la acción de desarrollo de su competencia digital. A la par, desaparecen las alusiones a todos los sentimientos negativos y al bloqueo para la acción que Candela había explicitado con tanto detalle en la BOAP1, en la BOAP2 y en sus respectivas verbalizaciones.

Por otra parte, se observa una plena consciencia de Candela sobre su desarrollo con respecto a su contradicción. Ella misma establece un contraste entre lo que antes era un problema para ella (*problema \_mp3.2* y *PROBLEMA \_v3\_L161*) y lo que ha supuesto para ella el cambio de perspectiva (*\_v3\_L160*). Lo que antes tenía conceptualizado como un problema ahora *lo veo como algo, un aspecto que tengo que trabajar... y que sobre todo que, que creo se puede trabajar \_v3\_L160-162*.

Al final del proceso, se aprecia el empoderamiento de Candela y manifiesta cierta capacidad para llevar a cabo acciones *que es posible trabajar \_mp3.2* y *que se puede trabajar \_v3\_162*, aunque lo exprese recurriendo a una forma impersonal.

Emerge el sentido de agencia de Candela, que estaba latente en forma de predisposición agentiva y que se ha ido configurando en la medida en que ha ido elaborando cognitivamente una nueva conceptualización de lo que representan para ella, en su vida laboral, las tecnologías. Es decir, que ha ido entretejiendo un nuevo concepto del uso de las tecnologías en el aula, en el que ha encontrado la forma de integrar sus principios pedagógicos con lo que podría reportarle para sus fines y propósitos, hasta asignarle un nuevo sentido que le ha permitido desbloquear sus acciones. El hecho de encontrar un motivo para actuar y para

integrar las tecnologías en su enseñanza la ha llevado a una nueva actitud enfocada y orientada a la acción y ha supuesto encontrar la motivación necesaria para eliminar el bloqueo que tenía al respecto.

Se ha transformado tanto el mapa conceptual de Candela sobre las tecnologías como sus emociones hacia estas, su actitud y, con ello, sus acciones.

*Hasta hace poco tiempo actuación pasiva, pero desde hace un año aprox. una actitud activa, de acción, de motivación con el tema \_mp3.3*

*¿Vale? Luego aquí, hablo un poco de... que hasta hace poco tiempo mi actuación era PASIVA, con respecto a este tema, pero desde hace un año aproximadamente tengo una actitud ACTIVA, de ACCIÓN y de MOTIVACIÓN por el tema \_v3\_L158-160*

## 6.6. Evidencias de la visión de Candela de su contradicción tras llevar a cabo el plan de acción de mejora (fase C)

Se recoge la lista de evidencias de la transformación observada en los datos de la fase C en relación con los tres parámetros que han ido emergiendo en el análisis: (a) la transformación emocognitiva; (b) lo relacionado con las acciones de la docente; y (c) la emergencia de su sentido de agencia.

---

### a. EVIDENCIAS RELACIONADAS CON LA TRANSFORMACIÓN EMOCOGNITIVA

---

#### Sentimientos de Candela asociados a las TIC

No aparece ninguna alusión a los sentimientos negativos ni en la BOAP3 ni en su verbalización, y sí surge una nueva actitud relacionada con la acción y una motivación para desarrollar su competencia digital.

- *¿Vale? Luego aquí, hablo un poco de... que hasta hace poco tiempo mi actuación era PASIVA, con respecto a este tema, pero desde hace un año aproximadamente tengo una actitud ACTIVA, de ACCIÓN y de MOTIVACIÓN por el tema \_v3\_L158-160*

#### Percepción de su propia competencia digital

Candela contrapone lo que para ella era antes un problema a su actual empoderamiento, puesto que ahora ha conceptualizado las TIC como un aspecto que tiene que trabajar y que es posible trabajar.

No solo no se refiere a su ausencia de competencia digital, sino que externaliza lo que considera que es capaz de hacer.

- *Hasta hace poco tiempo un problema para mí, ahora un aspecto que tengo que trabajar y que es posible trabajar \_mp3.2*
  - *Y, para mí, lo que ha hecho, lo que ha cambiado un poco es la perspectiva, antes para mí, esto era un PROBLEMA y ahora no lo veo como un problema, lo veo como algo, un aspecto que tengo que trabajar... y que sobre todo que, que creo se puede trabajar \_v3\_L160-162*
-

### Reconceptualización de la contradicción

Son varias las reconceptualizaciones o resignificaciones que se observan en Candela.

Por una parte, el área de mejora, que pasa de ser un tema tan amplio como las tecnologías a centrarse más concretamente en:

- *El uso de las TIC \_mp3.1; El uso de las TIC \_v3\_L116*

Por otra parte, Candela es plenamente consciente de que antes tenía las tecnologías conceptualizadas como un problema y que tras el cambio de perspectiva ha dejado de verlas como un problema con los sentimientos negativos asociados, como ella misma explicita tanto en la BOAP3 como en la verbalización:

- *Hasta hace poco tiempo un problema para mí, ahora un aspecto que tengo que trabajar y que es posible trabajar \_mp3.2*
- *Y, para mí, lo que ha hecho, lo que ha cambiado un poco es la perspectiva, antes para mí, esto era un PROBLEMA y ahora no lo veo como un problema, lo veo como algo, un aspecto que tengo que trabajar... y que sobre todo que, que creo se puede trabajar \_v3\_L160-162*

### Expansión del concepto de tecnología y de su relevancia y potencial fuera y dentro del aula

Conceptualiza las TIC como un medio o una herramienta que facilita la formación tanto de los alumnos como de los profesores, que permite una mejor presentación del trabajo y que se aplica para el trabajo colaborativo y la comunicación en todos los entornos profesionales: con los alumnos, con el equipo docente y con los compañeros de la institución. Es decir, que ofrece una visión ampliada de las TIC donde se integra la relevancia institucional y didáctica, con relevancia para los alumnos. Esta nueva perspectiva es, por lo tanto, más completa que la que tenía anteriormente.

El proceso de práctica reflexiva mediada la ha llevado a una transformación del concepto de *tecnología*, a una resignificación de la relevancia y del potencial de las tecnologías fuera y dentro del aula tanto para ella misma como en relación con los alumnos y la clase.

- *Un medio para la formación de profesores y de alumnos \_mp3.5*
- *Herramientas que sirven para hacer una mejor presentación de tu trabajo \_mp3.6*
- *Herramientas para mejorar la relación entre Prof-ALS y prof-profes \_mp3.7*
- *Bueno, pues para mí las TIC en el aula o en mi trabajo son HERRAMIENTAS que ayudan a mejorar la comunicación entre profesores y alumnos, y también entre profesores y profesores ¿no?... porque muchas veces tienes que trabajar con otros profesores, trabajar con otros departamentos dentro del centro y muchas de estas herramientas te AHORRAN tiempo... y efectividad \_v3\_L128-134*
- *Luego son... TAMBIÉN me parece que muy importante, son herramientas que sirven para hacer una mejor presentación de tu trabajo. Para... para... bueno pues muchas veces con una buena presentación o con un buen programa... pues realmente estás (risas) luciendo todo lo que-lo que has trabajado ¿no?... que si presentas ahí un churro, pues... pues aunque haya mucho contenido pues no deja de parecer un churro ¿no? \_v3\_L137-144*
- *Luego también, para mí, también es un MEDIO, en este momento es FUNDAMENTAL, quizá hace unos años no lo era tanto, pero ahora Sí, ya, de pleno, para la formación de profesores y de alumnos también \_v3\_L147-149*

---

### b. EVIDENCIAS RELACIONADAS CON LAS ACCIONES QUE REALIZA

#### Situación de bloqueo vs. materialización en la BOAP3 de propuestas concretas de acción

Candela contrasta el problema que suponía para ella la ausencia de actuación o pasividad, hasta hace poco tiempo, frente a una nueva posición activa y motivada que le impulsa a trabajar aspectos concretos y a proponerse nuevos objetivos.

---

- 
- *Hasta hace poco tiempo un problema para mí, ahora un aspecto que tengo que trabajar y que es posible trabajar \_mp3.2*
  - *Hasta hace poco tiempo actuación pasiva, pero desde hace un año aprox. una actitud activa, de acción, de motivación con el tema \_mp3.3*
  - *Las TIC se manifiestan fundamentalmente en mis clases con: \_mp3.4*
    - *PowerPoints \_mp3.41*

*pero podría incorporar otras herramientas como:*

- *foros \_mp3.42*
  - *blogs \_mp3.43*
  - *wikis \_mp3.44*
  - *Eehh... En mis clases, bueno yo este año me he dedicado fundamentalmente a la formación de profesores y ¿cómo se ha manifestado? Pues, pues en... mis clases presenciales pues, sobre todo con PowerPoint, es lo único que he trabajado, pero podría incorporar otras herramientas, soy consciente de que podría incorporar: foros, blogs, wikis... \_v3\_L151-154*
  - *¿Vale? Luego aquí, hablo un poco de... que hasta hace poco tiempo mi actuación era PASIVA, con respecto a este tema, pero desde hace un año aproximadamente tengo una actitud ACTIVA, de ACCIÓN y de MOTIVACIÓN por el tema \_v3\_L158-160*
- 

#### c. EVIDENCIAS RELACIONADAS CON LA AGENTIVIDAD

---

##### Disposición agentiva vs. sentido de agencia

Candela refleja con claridad que depende de su actitud la mejora de la competencia digital y que se siente capacitada para hacerlo y confía en poder hacerlo. Reporta lo que ha hecho en la clase con el uso de una herramienta (PowerPoint) y las posibilidades de seguir recurriendo a otras tecnologías que enumera (foros, blogs, wikis...).

- *Hasta hace poco tiempo un problema para mí, ahora un aspecto que tengo que trabajar y que es posible trabajar \_mp3.2*
  - *Eehh... En mis clases, bueno yo este año me he dedicado fundamentalmente a la formación de profesores y ¿cómo se ha manifestado? Pues, pues en... mis clases presenciales pues, sobre todo con PowerPoint, es lo único que he trabajado, pero podría incorporar otras herramientas, soy consciente de que podría incorporar: foros, blogs, wikis... \_v3\_L151-154*
  - *Quizá, pues mejoraría el pre y el post de lo que es la sesión presencial justo ¿no? que es la que yo trabajo \_v3\_L156-157*
  - *Y, para mí, lo que ha hecho, lo que ha cambiado un poco es la perspectiva, antes para mí, esto era un PROBLEMA y ahora no lo veo como un problema, lo veo como algo, un aspecto que tengo que trabajar... y que sobre todo que, que creo se puede trabajar \_v3\_L160-162*
-

## 6.7. Triangulación de los resultados del análisis de la conceptualización al final del proceso (fase D)

Una vez triangulados los resultados de los tres documentos analizados semiogénicamente de la fase D: (D1) verbalización del contraste que realiza Candela de su mapa mental BOAP3 con el primero BOAP1 y con el segundo BOAP2; (D2) transcripción de la presentación que realiza Candela de su proceso de práctica reflexivo mediado en las VIII Jornadas didácticas; y (D3) transcripción de la entrevista final, se extraen los siguientes resultados relacionados con: (a) la situación inicial de Candela y su *perezhivanie*; (b) la relevancia del proceso (dimensión emocognitiva); (c) la transformación de sus sentimientos y de su actitud frente a las tecnologías; (d) el paso del desbloqueo a la motivación para la acción; (e) la expansión de la conceptualización sobre tecnologías: ampliación del concepto al aula e integración de su función comunicativa; (f) la consciencia del impacto en los alumnos del uso de las tecnologías: una nueva visión; (g) la toma de consciencia de su nivel de competencia y de su necesidad de actuar; (h) las acciones orientadas al desarrollo de su competencia digital; (i) el producto obtenido de la acción de su plan de mejora: resultados y valoración; (j) la planificación de las acciones futuras una vez finalizado el ciclo completo y el sentido de agencia de Candela; y (k) el proceso de transformación observado.

### a. Situación de Candela y su *perezhivanie*

Candela relata su experiencia emocognitiva: la situación de partida y las tres situaciones sucesivas que actúan como detonantes de su agentividad, y la forma en que aprovecha la oportunidad de mediación del proceso formativo para su desarrollo profesional, que la llevan a un cambio de perspectiva y al desarrollo de una posición agentiva.

Cabe señalar que Candela explicita su *perezhivanie* (experiencia vivencial emocognitiva) haciendo una descripción detallada del proceso seguido en su ciclo reflexivo y deja así constancia de que es plenamente consciente de todo el proceso de transformación que ha vivido.

De su situación inicial destaca tanto su falta de competencia —aspecto cognitivo— como su bloqueo afectivo —aspecto emocional—, así como los «detonantes» —las distintas crisis— que la han llevado a este cambio y la forma en que se ha ido convirtiendo en agente de su propia transformación.

Empieza presentando de forma exhaustiva su situación inicial —su punto de partida— al comienzo del proceso y reflexiona tanto sobre la relevancia de las tecnologías como sobre su reacción emocional frente a estas.

Candela, que está acostumbrada a formarse, describe como antes de iniciar el proceso ya observaba que la formación estaba girando en torno a las tecnologías y que era consciente de su relevancia para la comunicación tanto entre alumnos y profesores como entre los propios compañeros:

*Yo empecé un poco porque yo asistía a muchísimos cursos de formación y me daba cuenta de que en todas las sesiones prácticamente todo estaba dedicado a las TIC ¿no? \_p\_L7-9*

*[...] y también me daba cuenta de que es realmente necesario para la comunicación entre los alumnos y entre el profesor y entre los mismos compañeros ¿no? \_p\_L9-11*

Explicita su forma de enfrentarse psicológicamente a las TIC, su negativa a reconocer la importancia que tiene el tema y que se ve reflejada en los términos a los que recurre: *obviar* —que además enfatiza— e *ignorar*:

*Era un tema que a mí... que yo OBVIABA, no quería reconocer la importancia que este tema tenía y que... que intentaba ignorar \_p\_L11-12*

Relata, a continuación, cómo se ha iniciado su proceso de transformación. Explicita el conjunto de situaciones que le han llevado paulatinamente a tomar las riendas de su transformación.

Para ella, el primer detonante es una autoevaluación de competencias que el Departamento de Formación de Profesores solicita que hagan los profesores de los centros del Instituto Cervantes utilizando la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas - EPG*, donde se pone en evidencia que sus competencias estaban descompensadas en los aspectos tecnológicos (situación 1).

*Entonces, bueno, la primera cosa fue que, hace un par de años el Instituto Cervantes mandó a los centros la Parrilla del perfil del profesor de idiomas, el EPG, que tuvimos que hacer y es una herramienta en la que tú te sitúas ¿no? en las diferentes competencias. Entonces claro, yo, pues lo que nos pasaba a todos ¿no? un poco por la edad que tiene una, ¿no? (risas) ((risas del público))... y la experiencia, por los años de experiencia que se tiene, pues, bueno, entonces tenía una puntuación muy alta en casi todas las competencias. En cambio, en las TIC mi puntuación era como la de un profesor que está en un estadio inicial, o más o menos elemental, digamos ¿no? ((risas del público)) \_p\_L13-19*

Señala Candela este hito como el comienzo de su preocupación:

*Bueno, el caso es que ya allí me empecé yo ya como a preocuparme un poco por el asunto \_p\_L20*

Alude también Candela al trabajo realizado en la tercera intervención formativa (SF3) llevada a cabo por la investigadora en el proceso de práctica reflexiva en el que se trabajó con el documento de las *Competencias clave*, y donde se analizó el área de mejora a la luz de la descripción de las competencias del docente del

Cervantes (situación 2). Para ella, ese trabajo representa una forma de *situarse personalmente* \_p\_L22 y de ver sus *propias carencias* \_p\_L23.

*eso, por un lado, y luego también el hecho de que Elena, al poder participar en el taller que nos dio Elena, como ella ha explicado pudimos analizar las Competencias clave y pudimos un poco, personalmente, situarnos y ver dónde estaban nuestras carencias ¿no? gracias a este análisis que hicimos de las competencias* \_p\_L20-24

A esto se le suma una nueva situación profesional a la que debe enfrentarse: impartir clases para los cursos del AVE y los cursos del DELE en línea (situación 3).

*En mi caso, personalmente, también fue un cambio de la situación-en la situación de trabajo. Trabajo en el Instituto Cervantes de Londres, y hubo un cambio, una reestructuración de personal, pues yo me he tenido que hacer CARGO, así un poco de la noche a la mañana, de una serie de cursos que yo antes no..., yo antes daba clase, y hacerme cargo de los cursos del AVE —no sé si los conocéis— los cursos AVE y los cursos de DELE, que son en línea ¿no? \_p\_L25-29*

Candela describe este cambio de situación como decisivo y recurre al término *DETONANTE* \_p\_L30, que enfatiza. Y, a continuación, especifica el detonante que ha actuado en el caso de su compañera Riomar.

*Entonces eso también ha sido un DETONANTE, en el caso, por ejemplo, de Riomar ha sido el hecho de que ella veía que sus compañeros estaban utilizando una serie de recursos, una serie de herramientas en clase con sus alumnos y ella, no. Entonces... ella, puede de ahí que (¿?) Entonces esto HIZO que nosotros ESCOGIÉRAMOS esa área de mejora que es el uso de las TIC en el aula. ¿Vale? \_p\_L29-33*

Para Candela, es este cúmulo de situaciones, con el último detonante, lo que la lleva a seleccionar como área de mejora las TIC.

Se observa, por lo tanto, como los factores desencadenantes son varios: su observación de que los cursos de formación giran en torno a las tecnologías; la creencia de Candela de que contribuyen a una mejora de la comunicación; la evidencia de que en la autoevaluación de sus competencias docentes con el EPG para la Dirección Académica del Instituto Cervantes la digital se ve descompensada con relación a las demás; el trabajo con las *Competencias clave* donde se ponen de manifiesto sus carencias en esta área; y el cambio de situación laboral en la que debe impartir clases en línea.

Precisamente, esta situación problemática polimotivada (Engeström y Sannino, 2013) que el individuo evalúa y que se ve como el origen de la agentividad, consideran que constituye una búsqueda voluntaria de transformación que le lleva a tomar decisiones y a ejecutarlas.



Según explica la propia Candela, se trata de un proceso en el que toma consciencia de una carencia y de una situación que la llevan a actuar; es decir, que el problema o la situación compleja y la necesidad la llevan a adoptar una posición agentiva.

En la entrevista Candela relata la forma en que ha experimentado y vivido este proceso formativo (su *pe-rezhivanie*) y la forma en que su contradicción y su tensión emergen de un cúmulo de situaciones que la llevan a actuar. Así mismo, se pone en evidencia cómo Candela ha sabido aprovechar una situación sobrevenida como el ciclo mediado en el que ha tenido la oportunidad de participar para activar el desarrollo de sus competencias profesionales.

*Entonces, pues, todo eso... REALMENTE despertó en mí la consciencia de que tenía que hacer ALGO y... el HECHO de montar este PROYECTO pues fue realmente el..., me puso en el camino... para poder hacerlo y..., aunque he hecho algo muy pequeño, sí que creo que ha-ha abierto... la puerta esa que yo tenía cerrada a este campo de formación \_e\_L35-38*

## b. Relevancia del proceso (dimensión emocognitiva)

Señala Candela que lo más relevante para ella es lo que ha dejado atrás y lo que ha aprendido a lo largo del proceso:

*Ha sido un desbloqueo que yo tenía en este tema de las TIC, he salido de mi zona de CONFORT de la formación, me parece importante la formación, pero siempre estaba muy en mi zona de confort, me sentía muy insegura y he salido de un BUCLE entonces ¿eh? Participar en este proyecto me ha ayudado a ver, a... salir..., de aceptar que tengo que mejorar en esta área; y hacerlo bien y hacerlo... Sobre todo, me ha dado SEGURIDAD y me ha dado una cosa como muy muy importante que es ver que es posible aprenderlo TODO, yo pensaba que yo ya no podía, según qué cosas, aprenderlas, a veces pensamos que ya no podemos aprender según qué cosas y sí, he visto que es posible aprender cosas, hacerlas y sobre todo, que no estás solo, que estás con la ayuda de compañeros, ¿no? \_p\_L76-84*

Hace especial hincapié en la dimensión psicológica y emocional que ha dejado atrás:

- de bloqueo:

*Ha sido un desbloqueo que yo tenía en este tema de las TIC \_p\_L76*

- de su zona de confort de la formación:

*he salido de mi zona de CONFORT de la formación \_p\_L76-77 y me parece importante la formación, pero siempre estaba muy en mi zona de confort \_p\_L77-78*

- de inseguridad:

*me sentía muy insegura \_p\_L78*

- del bucle en el que se encontraba:

*he salido de un BUCLE \_p\_L78*

De esta formulación, en la que señala lo que ha dejado atrás, se puede inferir que ha supuesto para ella: un desbloqueo con el tema de las TIC, la salida de la zona de confort de la formación y del bucle en el que se encontraba, y el hecho de dejar atrás la inseguridad que tenía con respecto al uso de las tecnologías.

Por otra parte, resalta los aspectos positivos con los que se ha encontrado:

- una ayuda para identificar el área de mejora y la aceptación de qué era lo que tenía que mejorar:

*Participar en este proyecto me ha ayudado a ver, a... salir..., de aceptar que tengo que mejorar en esta área \_p\_L78-79*

- un proceso que le ha aportado seguridad:

*Sobre todo me ha dado SEGURIDAD \_p\_L80*

- una nueva visión de que todo se puede aprender:

*y me ha dado una cosa como muy muy importante que es ver que es posible aprenderlo todo \_p\_L80-81*

- la modificación de su creencia sobre su capacidad de aprendizaje de determinadas cosas y sobre su capacidad de actuar:

*yo pensaba que yo ya no podía, según qué cosas, aprenderlas, °a veces pensamos que ya no podemos aprender según qué cosas° y sí, he visto que es posible aprender cosas, hacerlas \_p\_L81-83*

- la experiencia de que puede contar con la ayuda de los compañeros, que no se está solo en el ejercicio de la profesión:

*y sobre todo, que no estás solo \_p\_L83*

*que estás con la ayuda de compañeros, ¿no? \_p\_L83-84*

- el reconocimiento de que ella tiene capacidad para aprender cosas y hacerlas, materializarlas:

*y sí, he visto que es posible aprender cosas, hacerlas \_p\_L83*

Explica Candela cómo ha trabajado con los demás profesores, especialmente con Elisa, su compañera crítica, y la relevancia de su colaboración para la realización del tutorial.

*Yo, en este caso, pues le pregunté a Elisa, Elisa me dio... ella me dio un ejemplo de cómo lo hacía... y lo observé, me dio el link al vídeo de cómo lo podía hacer, luego lo que hice fue, cuando una vez que lo tenía hecho, le pasé el vídeo a unos compañeros para que ellos me dieran feedback y me dijeran: «pues mira tienes que cambiar esto o tienes que mejorar lo otro». Es decir, que en el proceso no estás SOLO y que tienes la ayuda de tus compañeros ¿vale? \_p\_L84-88*

### c. Transformación de sus sentimientos y de su actitud frente a las tecnologías

Al contrastar su primer mapa mental al inicio del proceso (BOAP1) y el último (BOAP3), le llama la atención a Candela el gran cambio en sus sentimientos en relación a las tecnologías. Lo pone de manifiesto por el uso de la interjección ¡Fíjate! para indicar esa gran diferencia que observa entre la BOAP1 y la BOAP3.

*¡Fíjate! Rechazo, apatía, falta de interés, no me gusta, me siento insegura, torpe, me bloquea [alusión a la BOAP1]<sup>172</sup> \_ec\_L174*

Candela señala el *gran cambio* que ha experimentado:

*Mmmh! Aquí, sí que hay un gran cambio creo, ¿no? \_ec\_L175*

Y lo explica y argumenta recurriendo nuevamente a la interjección *fíjate*, así como enfatizando las palabras: PASIVA, APATÍA y ACTIVA para contrastar el paso de una actitud pasiva y apática a una actitud activa y motivada:

*Porque, fíjate, sí que lo ponía como PASIVA, APATÍA... [alusión a la BOAP1]*

*[...] y en cambio aquí hablo de una actuación... que desde hasta hace poco tiempo mi actuación era pasiva, pero desde hace un año aproximadamente una actitud ACTIVA, de acción, de motivación [alusión a la BOAP3] ¿no? \_ec\_L175-178*

---

<sup>172</sup> Se señala en rojo el texto que lee de un mapa mental anterior y se explicita entre corchetes de qué BOAP se trata.

#### d. Paso del desbloqueo a la motivación para la acción

A modo de resumen, y para cerrar, recoge cómo la transformación se ha materializado en un cambio de perspectiva, una resignificación, y lo que concebía como un problema se ha convertido en el motor de su aprendizaje, lo que la impulsa a la acción, el motivo de su acción, su meta, su objetivo, algo que tiene que *TRABAJAR* \_p\_L96.

Cierra indicando que es un aspecto que sabe que tiene la capacidad de trabajar. Es decir, que Candela muestra una actitud totalmente empoderada y agentiva para afrontar los retos que supone esta área de mejora.

*Para mí, lo que ha supuesto este proceso, he hecho un cambio de perspectiva, ha pasado de ser un problema a ser algo que tengo que TRABAJAR y que, sobre todo, PUEDO trabajar. Y estas serían mis conclusiones... ((aplausos))* \_p\_L95-97

Otro aspecto al que alude Candela es el cambio que ha experimentado en su motivación, la disposición y la voluntad que tiene al final del proceso para apuntarse a un curso en línea sobre tecnologías, al que no habría asistido antes, puesto que ni siquiera lo había identificado en el programa del Cervantes del año anterior.

*[dentro del] programa de profesores. Es curioso, porque ese curso, el año pasado, viendo el folleto de los cursos no lo hubiera-o sea no lo hubiera percibido, siquiera. O sea no me hubiera dado CUENTA de que existía ese curso (¿?)* \_p\_L93-95

#### e. Expansión de la conceptualización sobre tecnologías: ampliación del concepto al aula e integración de su función comunicativa

Como se ha visto, lo que más ha variado a lo largo del proceso es la relación emocional de Candela con las tecnologías, mientras que su conceptualización de las tecnologías mantiene cierta estabilidad a lo largo del proceso, si bien se observa cierta expansión del concepto.

Candela empieza refiriéndose a su área de mejora al inicio del proceso de forma muy general con los términos *tecnologías* o TIC, y no es más que al final del proceso, en la BOAP3, cuando por primera vez se refiere al *uso de las tecnologías*. En esta ocasión, introduce otro aspecto importante ya que hace alusión al aula, lo que hace suponer que ha trascendido su primera imagen de las tecnologías.

*Bueno, pues mi área de mejora es el uso de las TIC en el aula* \_e\_L7

*Bueno, vamos a hablar Riomar y yo porque tenemos el mismo tema y vamos a compartir el tiempo y empiezo yo. Nuestra área de mejora era el uso de las TIC en el aula ¿Vale?* \_p\_L1-2

Llama la atención que añade en las dos ocasiones *en el aula*, lo que indica, por una parte, un mayor grado de concreción en su conceptualización alejándose una vez más de la generalidad y, por otra, denota su reconocimiento y aceptación de la relevancia de las tecnologías en el aula.

Su conceptualización de lo que son las TIC y su forma de entenderlas como herramientas, medios o instrumentos asociados a unas funciones determinadas permanece casi sin cambio desde la BOAP1 hasta la BOAP3, en algunos aspectos como herramienta del aula para la preparación antes de la clase y para darle continuidad posteriormente, para trabajos fuera del aula, y en otros como herramienta para relacionarse con los alumnos y compañeros.

La idea de que es una herramienta que cumple una función más allá del aula y que se puede recurrir a ella para realizar un trabajo tanto previa como posteriormente fuera del aula se mantiene, si bien al inicio se refiere al aula de ELE y al final lo aplica al aula de formación.

*Ehhh... ¿Qué más? Herramienta que podría utilizar para ir creando la clase, vocabulario, explicaciones gramaticales; crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de la clase. Puente entre la clase y el mundo real que no explota [alusión a la BOAP1] \_ec\_L180-181*

[Alusión a la BOAP3] *Mmmh mmmh, bueno sí, aquí este año he estado más en formación, me he metido más en formación, pero es casi la misma idea ¿no? \_ec\_L181-182*

Con esta última alusión parece referirse al siguiente segmento de su BOAP3:

*Un medio para la formación de profesores y de alumnos \_mp3.5*

En la entrevista precisa que las puede usar para el aula:

*Sé que tengo que... ahora toda la comunicación que hago, en el pre y en el post, con los cursos que estoy haciendo online, la hago mediante correo electrónico, pero sé que no es demasiado eficiente, a lo mejor tengo que buscar y ver una forma de-de mejorar eso ¿no? \_e\_L210-212*

La idea de que tiene una función fuera del aula, en la vida profesional del profesor para otras actividades como la presentación del trabajo y para que se relacionen profesores con alumnos o entre compañeros, también permanece desde la BOAP1 hasta la BOAP2.

*Institución, afecta a facetas del profesor que muchas veces va más allá del \*¡Hui! mi letra...\* ¡DEL AULA!, talleres de profesores, presentaciones, instituciones... [alusión a la BOAP1] \_ec\_L184-185*

*Yo creo que aquí ¿no? Quizá es lo que hablaba de la mejor presentación de tu trabajo, de la imagen para la institución... [alusión a la BOAP3] que a veces te tienes que comunicar con profesores o con otros aspectos, creo que son un poco estas dos de aquí \_ec\_L186-187*

Parece referirse a estos segmentos de su BOAP3:

*Herramientas que sirven para hacer una mejor presentación de tu trabajo \_mp3.6*

*Herramienta para mejorar la relación entre prof-ALS y prof\_profes \_mp3.7*

Si bien estas tres ideas se mantienen desde el inicio, es decir, que son estables, sí que se aprecian algunas modificaciones y ampliaciones de su conceptualización de las tecnologías.

La modificación y ampliación del concepto que se introduce está relacionada con las tecnologías como herramienta de comunicación en relación con el proyecto que ha desarrollado.

Candela, en la presentación y en la entrevista, explicita que la finalidad del proyecto que ha llevado a cabo ha sido la mejora de la comunicación con sus alumnos, cuando hasta ahora no lo había expresado en estos términos.

*Me centré solo en un punto muy pequeño... eh, que fue la creación de un tutorial para - con objetivo de mejorar la-la comunicación entre los alumnos de los cursos de formación en línea y yo que era la tutora ¿no? para ahorrarme pues muchos mensajes que tenía que escribir muchas veces, por email, para contar-explicar dónde estaban las distintas partes, dónde tenían que colgar distintas informaciones o participar en los foros, etcétera. Y bueno, pues... \_e\_L10-14*

*[...] y también me daba cuenta de que es realmente necesario para la comunicación entre los alumnos y entre el profesor y entre los mismos compañeros ¿no? Era un tema que a mí... que yo OBVIABA, no quería reconocer la importancia que este tema tenía y que... que intentaba ignorar \_p\_L9-12*

*este tutorial, me ha ayudado y ha mejorado muchísimo la comunicación entre los alumnos \_p\_L54-55*

*ha mejorado mucho, la verdad, la comunicación entre los alumnos y yo, en este tipo de curso, ha mejorado el trabajo \_p\_L72-73*

#### **f. Consciencia del impacto en los alumnos del uso de las tecnologías: una nueva visión**

Según señala Candela, el proceso de práctica llevado a cabo ha aportado consciencia sobre la relevancia y el impacto de las tecnologías en los alumnos. Al inicio del proceso no sabía si tenía o no repercusiones, pero al final del proceso afirma tenerlo claro.

*No soy consciente de cómo le afecta a mis alumnos [alusión a la BOAP1]. Yo, ahora, creo que sí que ahora soy más consciente ¿no? porque, por ejemplo, aquí he recogido nuevas posibilidades... [alusión a la BOAP3] \_ec\_L168-169*

*Creo que podría MEJORAAR el impacto que puede tener una sesión si yo hago un pre y un post y utilizo algún tipo de comunicación previa y luego puedo cerrar la sesión con alguna coosa, pienso que sí que eso tiene un impacto SEGURO y antes yo no era consciente \_ec\_L169-172*

Candela contrasta su ausencia de consciencia al inicio del proceso (BOAP1):

*No soy consciente \_ec\_L168*

*[...] y antes yo no era consciente de cómo le afecta a mis alumnos \_ec\_L172*

con su nivel de consciencia al finalizar el proceso (BOAP3):

*Yo, ahora, creo que sí que ahora soy más consciente ¿no? \_ec\_L168-169*

Ahora se muestra convencida y *SEGURA* —señalado con énfasis— de que las tecnologías podrían *MEJORAAR el impacto* en los alumnos —también con énfasis y alargamiento en el verbo *mejorar*—.

### g. Toma de consciencia de su nivel de competencia y de su necesidad de actuar

Es relevante establecer una relación entre el grado de consciencia de su nivel de competencia y la necesidad de llevar a cabo las acciones necesarias para desarrollarla.

Al hilo del contraste de la BOAP1 y la BOAP2 con la BOAP3, Candela explica cómo el hecho de tomar consciencia, en la autoevaluación de sus competencias con el EPG, de que su nivel digital está muy por debajo de sus demás capacidades tuvo un impacto en su decisión de trabajar este tema. El uso de la interjección *jjo!* pone en evidencia un sentimiento negativo de decepción, de desilusión o de frustración. Esta experiencia negativa, asociada a ese sentimiento, ha podido funcionar a modo de estímulo para empezar a actuar. Se observa cómo el aspecto emocional, en un momento de crisis, actúa de estímulo para la acción.

*pues eso, darme cuenta de que, realmente, de que... jjo! pues que tenía una puntuación muy alta en todas las destrezas, menos en esa ¿no? \_e\_L27-28*

Candela toma consciencia de su baja competencia digital y reconoce su actitud al negarse a reconocer que tenía que desarrollarla.

*Sí. Sí que soy consciente, sí que sé... O sea que todavía..., o sea soy consciente de que me... de que he despertado... de que yo algo que... de alguna manera negaba, porque me molestaba, como todo lo que te molesta lo (risas) psicológicamente lo-lo niegas ¿no? Pues ahora no lo niego, lo-lo... me ha despertado la consciencia esa de que TENGO que trabajar en este campo \_e\_L41-44*

#### h. Acciones orientadas al desarrollo de su competencia digital

Al final del proceso, Candela hace un balance de las acciones propuestas en la BOAP2 y lo que realmente ha llevado a cabo a lo largo del proceso. Así explicita lo que de alguna manera ha recogido en su BOAP3 en relación con las acciones propuestas.

**Entrev.:** Observación de clases, de compañeros...

**Candela:** [...] que utilizan estos recursos, leer artículos sobre el tema, propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos [alusión a la BOAP2] \_ec\_L191-193

De forma global, ella percibe que sí lo ha hecho:

[...] que utilizan estos recursos, leer artículos sobre el tema, propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos. Un poco sí que lo he hecho ¿no? \_ec\_L191-193

Y, a continuación, pasa a detallarlo y a explicitarlo, diferenciando lo que sí ha puesto en marcha de lo que no.

- Ha hablado con compañeros que utilizan las TIC:

[...] pero sí que he hablado con compañeros que las utilizan y que me han explicado cómo lo hacen, les he pedido que me expliquen un poco cómo lo hacen \_ec\_L195-196

- Ha incorporado poco a poco nuevos recursos:

[...] y el propósito de incorporar pues sí \_ec\_L199

Y lo que no ha hecho lo justifica:

- No ha observado a compañeros, pero ha hablado con ellos:

Porque esto de observación de clases NO, pero sí que he hablado con compañeros que las utilizan... \_ec\_L195-196

- No ha asistido todavía a cursos, pero se ha matriculado en uno de habilidades digitales:



*Asistencia a cursos no, pero me he apuntado a uno en uno, para septiembre sobre habilidades digitales \_ec\_L197*

- No ha leído artículos sobre el tema por ser demasiado concreto el aspecto que ha trabajado:

*No he leído mucho sobre este tema, es una cosa muy práctica muy concreta \_ec\_L198*

Se aprecia como ha pasado de proponer una serie de acciones para la mejora de su competencia a la puesta en marcha de algunas acciones concretas. Hay, por lo tanto, un movimiento agentivo de Candela que se ha responsabilizado del desarrollo de su competencia digital.

Son dos los productos que ha desarrollado: (a) el tutorial que ha implementado para sus alumnos de los cursos en línea y (b) el trabajo con PowerPoint en los cursos de formación, como señala en la BOAP3.

#### **i. Producto obtenido de la acción de su plan de mejora: resultados y valoración**

En su participación en las VIII Jornadas didácticas presenta el producto que ha logrado desarrollar al final del ciclo, así como los resultados. Además, hace una valoración tanto del producto (en términos técnicos) como del proceso de desarrollo emocional que ha seguido.

Candela articula su presentación ante los compañeros en torno a su producto final. Empieza presentando cuál ha sido el resultado material que ha obtenido y el de su compañera Riomar:

*Bueno, en mi caso, yo hice... mi producto final es un tutorial para los cursos, para los alumnos, y en el caso de Riomar ha sido el uso de Dropbox ¿vale? \_p\_L4-5*

Así mismo, antes de finalizar su ponencia presenta una muestra del videotutorial que ha realizado; sin embargo, deja muy claro al finalizar que esto no ha sido lo más relevante para ella, sino el proceso que ha seguido y la transformación que ha experimentado.

Al hablar del producto final obtenido en el proceso —el tutorial— destaca que está contenta con el resultado porque le ha sido de utilidad, no le ha costado mucho hacerlo, le ha ahorrado trabajo y ha mejorado la comunicación con sus alumnos.

*[...] sí que os puedo decir que me ha ayudado mucho a... me ha ahorrado mucho trabajo, con los cursos que tenía de DELE, recibía miles de emails: no entendemos, dónde tenemos que colgar, cómo participamos en los foros y gracias a hacer este tutorial, me ha ayudado y ha mejorado muchísimo la comunicación entre los alumnos y (¿?) ¿vale? Os enseño... \_p\_L52-55*

*La verdad es que... pues estoy contenta porque es una tontería, no me ha costado mucho hacerlo y ha mejorado mucho, la verdad, la comunicación entre los alumnos y yo, en este tipo de curso, ha mejorado el trabajo \_p\_L71-73*

Si bien muestra su satisfacción es verdad que le resta importancia al producto, pues se refiere a él como *muy pequeño, insignificante, tampoco es gran cosa* y una tontería:

*Entonces, a ver... En mi caso, yo os voy a enseñar rápidamente el tutorial que yo hice para... bueno, es muy pequeño, es insignificante [...] \_p\_L52*

*La verdad es que... pues estoy contenta porque es una tontería, no me ha costado mucho hacerlo y ha mejorado mucho, la verdad, la comunicación entre los alumnos y yo, en este tipo de curso, ha mejorado el trabajo \_p\_L71-73*

*Entonces como conclusiones, luego le paso a a... o sea más que el resultado final que ya veis que tampoco es gran-gran cosa (¿?), para mí ha sido más, lo que ha sido es... lo que he aprendido en el proceso, ¿no? \_p\_L74-76*

Insiste Candela en su satisfacción con el resultado de su proyecto tanto por su desarrollo personal como por el logro profesional al finalizar el ciclo reflexivo. Señala que más que por el resultado en sí es por el proceso de transformación seguido y lo que ha dejado atrás: el bloqueo, su zona de confort, el bucle del que no lograba salir, la inseguridad con respecto a las tecnologías, como se ha señalado anteriormente.

Por otra parte, señala entre sus logros: la aceptación de que tiene que mejorar su competencia digital, la seguridad que ha ganado con respecto a las TIC, su motivación, el cambio de perspectiva, su nueva visión de que todo se puede aprender desde una posición agentiva y, más concretamente, que todo se puede hacer (empoderamiento) y que no está sola en el ejercicio de la profesión puesto que puede contar con la ayuda de los compañeros de trabajo (véase apartados anteriores).

#### **j. Planificación de las acciones futuras una vez finalizado el ciclo completo y el sentido de agencia de Candela**

El hecho de que haya desarrollado de forma guiada un primer producto en el proceso reflexivo no permite inferir que Candela vaya a mantener esa nueva actitud ante las tecnologías, por eso la entrevistadora indaga en sus intenciones de dar continuidad a este trabajo recientemente iniciado. En su primera respuesta, Candela se muestra bastante dubitativa:

*Eh, bueno, eh, yo creo que sí, sí que me gustaría ir incorporando más cosas \_e\_L203*

Sin embargo, más adelante expresa la necesidad de seguir trabajando este tema y de tener más experiencia, aunque haya hablado también de otro aspecto que le parece apasionante como es la descripción de las competencias profesionales de los formadores.

*Yo creo que eh... a mí me... no es que me gustaría es que... realmente... necesito... seguir trabajando ahí. Soy consciente de que-de que es mi... donde estoy más..., donde me falta más... más experiencia, sobre todo ¿no? \_e\_L101-103*

Manifiesta su deseo y voluntad de desarrollar su competencia digital y de incorporar los aspectos tecnológicos a su trabajo. Recurre a expresiones como los verbos *gustar*, *esperar* y *tener que*, lo que se contrapone a esa primera impresión dubitativa:

*me gustaría ir incorporando más cosas \_e\_L203*

*Yo sé que tengo que trabajar con el tema de la-de la, o sea yo tengo que mejorar mis PowerPoint \_e\_L205-206 es una cosa que tengo que hacer \_e\_L206*

*ES, PERO-es, pero realmente con el curso que voy a hacer \_e\_L206*

*tengo que buscar y ver una forma de-de mejorar eso ¿no? \_e\_L212*

Hace alusión incluso a acciones concretas:

- *mejorar los PowerPoint \_e\_L206*
- *el curso que va a realizar \_e\_L206*
- *incorporar cosas como los blogs \_e\_L209*
- *la comunicación en los pre y en los post en los cursos en línea \_e\_L210*

Así mismo, el uso de algunas expresiones que se refieren a la seguridad, a la experimentación y al atrevimiento llevan a pensar que Candela ha superado su propio bloqueo psicológico, sus propias creencias limitantes.

*con el curso que voy a hacer, pues a la vez de adquirir más seguridad también, eh, porque cuanto más seguro más te atreves a hacer cosas así, más te lanzas a experimentar las cosas... Eh, a ver también si puedo, si me abre ideas de cómo puedo incorporar-ir incorporando cosas... \_e\_L206-209*

Candela es consciente de que debe seguir ganando confianza. Se pueden inferir los objetivos que se plantea:

- adquirir seguridad
- atreverse y lanzarse a experimentar

- abrirse a nuevas ideas
- incorporar nuevas herramientas
- mejorar la comunicación previa a las sesiones presenciales y después

Destaca en todo momento cómo Candela muestra su sentido de agencia, su voluntad e intencionalidad de seguir desarrollando su competencia digital, así como la obligación que se impone cuando recurre enfáticamente al verbo *tener que*, a la vez que muestra su autocrítica con el proceso seguido:

*Pues ahora no lo niego, lo-lo... me ha despertado la consciencia esa de que TENGO que trabajar en este campo* \_e\_L43-44

*en el proceso no he sido rigurosa, no he utilizado todas las herramientas que podría haber utilizado* \_e\_L51-52  
*podría haberlo hecho mucho mejor, podía haber sido sobre todo mucho más rigurosa y no lo he hecho* \_e\_L53

*Lo he hecho un pooco... la verdad un poco de forma casera (risas)* \_e\_L55

Por otra parte, señala no haber realizado todo lo previsto en su plan de acción y se refiere concretamente al hecho de no haber recogido información de los alumnos, al final del proceso.

*no he utilizado todas las herramientas que podría haber utilizado, para... para preguntar a alumnos sobre cuál ha sido el impacto de haber hecho este tutorial* \_e\_L55

#### k. Proceso de transformación observado

El proceso de transformación que se observa en esta triangulación es el que Candela refleja al hablar de su experiencia vital (*perezhivanie*) y el efecto que ha tenido el proceso en su *desarrollo emocognitivo* (García, 2018).

De la *perezhivanie* llama la atención cómo un cúmulo de situaciones encadenadas —situaciones problemáticas polimotivadas— la llevan a acumular una tensión que ella percibe como un problema. Candela ha sabido aprovechar la oportunidad que ha supuesto esta experiencia formativa para buscar voluntariamente esa transformación y activar su motivación para el desarrollo de su competencia digital.

Así, se observa, por una parte, una transformación emocional que transcurre en paralelo con la transformación cognitiva, en ese significado que va entretejiendo y en esa resignificación conceptual que la mueven a la acción.

Y, por otra, se observa también en esta fase final del proceso una transformación emocional en el sentido recogido en las CCP. Cabe recordar que en la BOAP3 no se reflejaba nada en relación con todo lo que

había subrayado en relación a la autorregulación emocional y a la posición agentiva. Sin embargo, Candela ha mostrado esa capacidad de regular sus emociones, superando sus creencias limitantes iniciales para tomar una posición de responsabilidad y de compromiso hacia el desarrollo de la competencia digital, pasando de una actividad pasiva a una activa.

*Mmmh! Aquí, sí que hay un gran cambio creo, ¿no? \_ec\_L175 Porque, fíjate, sí que lo ponía como PASIVA, APATÍA... [alusión a la BOAP1] y en cambio aquí hablo de una actuación... que desde hasta hace poco tiempo mi actuación era pasiva, pero desde hace un año aproximadamente una actitud ACTIVA, de acción, de motivación [alusión a la BOAP3] ¿no? \_ec\_L175-178*

Ella misma señala lo que le ha aportado el documento de las CCP y cómo le ha permitido hacer ese cambio de perspectiva y un encuadre diferente, dejando atrás lo que veía como un problema.

*Para mí, lo que ha supuesto este proceso, he hecho un cambio de perspectiva, ha pasado de ser un problema a ser algo que tengo que TRABAJAR y que, sobre todo, PUEDO trabajar. Y estas serían mis conclusiones... ((aplausos)) \_p\_L95-97*

Ha aprovechado todas las oportunidades que le ha proporcionado el proyecto: la mediación del documento CCP, de los compañeros, de la formadora, del plan de acción, como ella misma relata.

*¿Vale? Lo que sí me gustaría destacar es la IMPORTANCIA que ha tenido en todo este proceso el PLAN DE ACCIÓN, porque ha sido como una especie de andamiaje, una especie de guía que nos ha ido llevando y también el hecho de tener que comprometerse, porque yo puedo decir, ¡ay! pues sí yo quiero aprender a hacer Dropbox o el tutorial, pero tener unas FECHAS, tener que entregar unos cuestionarios, o preguntarle a un compañero y tener que presentar un producto FINAL, eso me hace responsabilizarte y hace que al final nos ha ayudado, yo creo, a conseguir el producto final, por lo menos en mi caso ¿vale? \_p\_L34-48*

*Es decir, que en el proceso no estás SOLO y que tienes la ayuda de tus compañeros ¿vale? \_p\_L88*

Con todo eso, ha llevado a cabo un proyecto sencillo pero útil, con un producto concreto para sus necesidades: el desarrollo de un tutorial para los alumnos de un curso en línea.

El hecho de haber desarrollado y materializado un producto final le ha permitido demostrar y confiar en su capacidad para desarrollar sus habilidades digitales y empoderarse.

*Entonces, pues, todo eso... REALMENTE despertó en mí la consciencia de que tenía que hacer ALGO y... el HECHO de montar este PROYECTO pues fue realmente el..., me puso en el camino... para poder hacerlo y..., aunque he hecho algo muy pequeño, sí que creo que ha-ha abierto... la puerta esa que yo tenía cerrada a este campo de formación \_e\_L35-38*

**Candela:** *Sí. Sí que soy consciente, sí que sé... O sea que todavía..., o sea soy consciente de que me... de que he despertado... de que yo algo que... de alguna manera negaba, porque me molestaba, como todo lo que te molesta lo (risas) psicológicamente lo-lo niegas ¿no? Pues ahora no lo niego, lo-lo... me ha despertado la consciencia esa de que TENGO que trabajar en este campo \_e\_L40-44*

Candela ha desarrollado su sentido de agencia y es capaz de planificar las acciones que desea poner en marcha para ganar en seguridad, como matricularse en un curso. Como ella misma señala, lo relevante no ha sido tanto el producto como el proceso de transformación y de desarrollo que ha seguido: sus miedos, sus inseguridades y sus bloqueos para la acción se han transformado en la motivación necesaria para la acción.

- *es que estoy MOTIVADA a seguir aprendiendo en este tema y de hecho una cosa que me parece muy significativa es que ahora mismo me acabo de inscribir en un curso, que voy a hacer en septiembre, totalmente online sobre Habilidades digitales... ((risas del público)) \_p\_L88-92*
- *Entonces, pues, todo eso... REALMENTE despertó en mí la consciencia de que tenía que hacer ALGO y... el HECHO de montar este PROYECTO pues fue realmente el..., me puso en el camino... para poder hacerlo y..., aunque he hecho algo muy pequeño, sí que creo que ha-ha abierto... la puerta esa que yo tenía cerrada a este campo de formación \_e\_L35-38*

## 6.8. Evidencias de la visión de Candela de su contradicción al finalizar el proceso de desarrollo mediado (fase D)

Se recoge la lista de evidencias de la transformación observada en los datos de la fase D en relación con los tres parámetros que han ido emergiendo en el análisis: (a) la transformación emocognitiva; (b) lo relacionado con las acciones de la docente; y (c) la emergencia de su sentido de agencia.

---

### a. EVIDENCIAS RELACIONADAS CON EL DESARROLLO EMOCOGNITIVO

---

Transformación de los sentimientos de Candela con respecto a las TIC

Candela contrasta sus emociones y sentimientos en relación con las TIC al inicio del proceso y al final del mismo.

- *¡Fijate! Rechazo, apatía, falta de interés, no me gusta, me siento insegura, torpe, me bloquea<sup>173</sup> [alusión a la BOAP1] \_ec\_L174*
- *Mmmh! Aquí, sí que hay un gran cambio creo, ¿no? \_ec\_L175 Porque, fijate, sí que lo ponía como PASIVA, APATÍA... [alusión a la BOAP1] y en cambio aquí hablo de una actuación... que desde hasta hace poco tiempo mi*

---

<sup>173</sup> Se señala en gris el texto escrito en la BOAP que lee Candela y entre corchetes, su origen.

actuación era pasiva, pero desde hace un año aproximadamente una actitud ACTIVA, de acción, de motivación [alusión a la BOAP3] ¿no? \_ec\_L175-178

### Experiencia (*perezhivanie*) de Candela ante su contradicción

Candela relata la experiencia emocognitiva (*perezhivanie*) con respecto a la contradicción que ha experimentado. Explica la tensión vivida entre lo que siente (aspecto emocional) y lo que sabe que tendría que hacer (su cognición), pero que no puede hacer (acción).

- *Era un tema [las tecnologías] que a mí... que yo OBVIABA, no quería reconocer la importancia que este tema tenía y que... que intentaba ignorar \_p\_L11-12*
- *Bueno, pues eso fueee... bueno es una cosa que yo ya-ya sabía que estaba... bueno, pues a mí el tema de la formación pues a mí me interesa muchísimo y participo en muchísimas cosas de formación y yo sabía que ese punto de mi formación [el desarrollo de la competencia digital] lo estaba dejando un poco abandonado ¿no? \_e\_L19-20*
- *Porque tenía una especie de... es un tema que no-no me gusta, no me siento cómoda con él, no me siento segura yyy... como no... como en principio no me interesaba... pues lo estaba dejando un poco aparcado, a pesar de que yo sabía que-que era importante ¿no? y que necesitaba meterme un poco en ese-en ese campo \_e\_L20-25*
- *Entonces, el hecho de... bueno pues hace un par de años, yo creo que fue cuando el Instituto Cervantes nos mandó a todos los centros la Parrilla del EPG, yo ya la hice y ahí fue el primer-la primera eh... bueno... pues eso, darme cuenta de que, realmente, de que... ¡jjo! pues que tenía una puntuación muy alta en todas las destrezas, menos en esa ¿no? \_e\_L25-28*
- *Bueno, el caso es que ya allí [se refiere a la realización de la autoevaluación con el EPG] me empecé yo ya como a preocuparme un poco por el asunto \_p\_L20*
- *Eso por un lado, luego por otro lado lo de la... cuando analicé mejor las... en el curso que hicimos contigo analicé mejor las Competencias clave del profesor pues también vi, no, que... vi todo lo que tenía que hacer, que ser capaz de hacer un profesor en ese campo, vi que... que a mí me faltaba bastante \_e\_L28\_31*
- *Entonces, pues, todo eso... REALMENTE despertó en mí la consciencia de que tenía que hacer ALGO y... el HECHO de montar este PROYECTO pues fue realmente el..., me puso en el camino... para poder hacerlo y..., aunque he hecho algo muy pequeño, sí que creo que ha-ha abierto... la puerta esa que yo tenía cerrada a este campo de formación \_e\_L35-38*

### Satisfacción con los resultados del ciclo reflexivo

Candela muestra su satisfacción con el resultado de su proyecto tanto en el logro profesional al finalizar el proceso reflexivo como en su desarrollo personal. Señala que más que por el resultado en sí es por el proceso de transformación experimentado y por lo que ha dejado atrás: el bloqueo, su zona de confort, el bucle del que no lograba salir y la inseguridad con respecto a las tecnologías.

Por otra parte, señala entre sus logros: la aceptación de que tiene que mejorar su competencia digital, la seguridad que ha ganado con respecto a las TIC, su motivación, el cambio de perspectiva, su nueva visión de que todo se puede aprender desde una posición agentiva y, más concretamente, que todo se puede hacer (empoderamiento) y que no está sola en el ejercicio de la profesión puesto que puede contar con la ayuda de los compañeros de trabajo.

- *La verdad es que... pues estoy contenta [...] \_p\_L71*

- [...] *ha mejorado mucho, la verdad, la comunicación entre los alumnos y yo, en este tipo de curso, ha mejorado el trabajo* \_p\_L72
- *Entonces, a ver... En mi caso, yo os voy a enseñar rápidamente el tutorial que yo hice para... bueno, es muy pequeño, es insignificante, pero sí que os puedo decir que me ha ayudado mucho a... me ha ahorrado mucho trabajo, con los cursos que tenía de DELE, recibía miles de emails: no entendemos, dónde tenemos que colgar, cómo participamos en los foros y gracias a hacer este tutorial, me ha ayudado y ha mejorado muchísimo la comunicación entre los alumnos y (¿?) ¿vale? Os enseño...* \_p\_L34-55
- *Entonces como conclusiones, luego le paso a a... (¿?) o sea más que el resultado final que ya veis que tampoco es gran-gran cosa (¿?), para mí ha sido más, lo que ha sido es... lo que he aprendido en el proceso, ¿no?* \_p\_L74-76
- *Ha sido un desbloqueo que yo tenía en este tema de las TIC, he salido de mi zona de CONFORT de la formación, me parece importante la formación, pero siempre estaba muy en mi zona de confort, me sentía muy insegura y he salido de un BUCLE entonces ¿eh? Participar en este proyecto me ha ayudado a ver, a... salir..., de aceptar que tengo que mejorar en esta área; y hacerlo bien y hacerlo... Sobre todo me ha dado SEGURIDAD y me ha dado una cosa como muy muy importante que es ver que es posible aprenderlo TODO, yo pensaba que yo ya no podía, según qué cosas, aprenderlas, "a veces pensamos que ya no podemos aprender según qué cosas" y sí, he visto que es posible aprender cosas, hacerlas y sobre todo, que no estás solo, que estás con la ayuda de compañeros, ¿no?* \_p\_L76-84
- *Yo, en este caso, pues le pregunté a Elisa, Elisa me dio... ella me dio un ejemplo de cómo lo hacía... y lo observé, me dio el link al vídeo de cómo lo podía hacer, luego lo que hice fue, cuando una vez que lo tenía hecho, le pasé el vídeo a unos compañeros para que ellos me dieran feedback y me dijeran: «pues mira tienes que cambiar esto o tienes que mejorar lo otro». Es decir, que en el proceso no estás SOLO y que tienes la ayuda de tus compañeros ¿vale?* \_p\_L84-88

### Proceso significativo y motivación para la acción

El trabajo realizado con las CCP le ha permitido ir tejiendo una red de nuevos significados entre sus principios orientadores y las posibilidades que ofrecen las tecnologías para ella en el aula. Por otra parte, le ha proporcionado un espejo en el que mirarse y puntos de referencia en los que apoyarse para orientarse con el fin de activar su agentividad y poner en marcha el desarrollo de su competencia digital.

- [Cuando el proceso es significativo] *hace que la MOTIVACIÓN aumente... como en la clase, le pasa a un alumno, normalmente ve que realmente lo que está aprendiendo, le está ayudando, eso incrementa su motivación... y creo que aquí ha pasado un poco lo mismo ¿no?* \_e\_L233-235
- *Y sobre todo me parece muy significativo en mi caso, es que estoy MOTIVADA a seguir aprendiendo en este tema y de hecho una cosa que me parece muy significativa es que ahora mismo me acabo de inscribir en un curso, que voy a hacer en septiembre, totalmente online sobre Habilidades digitales... ((risas del público))* \_p\_L88-92
- **Entrev.: Vale. ¿En qué medida cumpliste tu objetivo inicial?**

**Candela:** *Mm... bueno, mm... eh, en la medida en que al final tengo un producto final... y en la medida en la que estoy MOTIVADA para seguir... pues eso formándome en este campo que necesito, porque seguramente podía haber hecho muchas más cosas de las que he hecho... podía haber utilizado más, soy consciente también de que no he sido demasiado rigurosa en este proyecto...* \_e\_L45-49



- *Para mí, lo que ha supuesto este proceso, he hecho un cambio de perspectiva, ha pasado de ser un problema a ser algo que tengo que TRABAJAR y que, sobre todo, PUEDO trabajar. Y estas serían mis conclusiones... ((aplausos)) \_p\_L95-97*

- *Candela: Bueno, eh. Pues, lo que pasó un poco en el taller es que, de repente, vi ese documento con otros ojos, al tener que buscarme YO en ese documento.*

*Entrev.: ¿Tú ya lo conocías?*

*Candela: Yo ya lo conocía..., pero lo conocía de una forma, no sééé, eh, sí, la verdad es que veía que era un documento pues... importante y que seguramente, se podía hacer muchas cosas con él, pero lo veía un poco alejado de mí ¿no? porque... entonces ese taller sí que lo vi... lo TOQUÉ ese documento, de otra forma ¿no? porque de alguna manera lo que estaba haciendo era buscarme YO en ese documento, entonces me ayudó a, otra vez a decir, bueno, otra vez voy a donde están mis carencias y otra vez me di cuenta que era en la competencia de las TIC yyy... sí que me ayudó ver el desglose que hay de las Competencias clave, pues otra vez a decir pues-pues qué es lo que me falta, dónde estoy, todo lo que me falta por-por-por conseguir todavía ¿no?, pero lo... no sé cómo decirlo, pero lo-lo... Bueno... o sea ese-ese taller, hizo que las Competencias clave, se convirtieran en algo significativo para Mí...*

*Entrev.: [¿Le diste] sentido?*

*Candela: [Le di] sentido porque me ayudaron a... sobre todo bueno, pues otra vez a tener un ENCUADRE y de ese encuadre general, un encuadre más particular que era YO dentro de esa... imagen más general. No sé si me explico.*

*Entrev.: Sí, sí, te entiendo, te entiendo \_e\_L80-97*

- *O sea, eh, yo he asistido a muchas sesiones de formación y que me han parecido muy interesantes, pero que de alguna manera, eh, no han tenido ese-el IMPACTO que ha podido tener este proceso porque... también porque son cosas... vas a una sesión y son un par de horas y, por supuesto, no tienen impacto como... en un proceso tan largo como este ¿no?, pero como que te resbalan un poco las cosas, no las haces tuyas, y aquí, sí. ¿No sé si me explico? \_e\_L235-339*

- *Bueno yo creo que ya te lo he comentado en alguna ocasión, yo creo que la diferencia [entre la formación y el proceso de práctica reflexiva] es entre... A mí me parece que cuando vas a un... haces un curso de formación, te apuntas a un curso de formación, te apuntas realmente porque te interesa el tema ¿no?, pero, de alguna manera ¿no? es una formación externa, en cambio esto es más interno, es como más de... y es lo que hace... significativo el proceso ¿no? es de elegir, de detectar un área que necesitas trabajar... que hace realmente que-que-que-que TODO lo que... todo gira en torno a eso ¿no? \_e\_L227-232*

- *Entrev.: Cuando hablas de interno y externo, ¿te refieres a interno y externo a la institución o interno y externo a la persona?*

*Candela: Mmh, a la persona, a la persona. O sea es una formación... y también muchas veces... la formación externa de lo que puede ser algún congreso... a ver ahora se me ha ido la idea ¿qué quería decir? es como una formación más teórica y esta es más una formación más... la interna... la que haces además como ha sido en este caso, de la observación, de la detección de un área de mejora, de hacer algo para-para mejorar esa área de mejora, eh, mh, es-es una, lo que se llama formación en acción, a través de la EXPERIENCIA ¿no? del HACER ¿no? Esa es [la diferencia]*

*Entrev.: [...] [la diferencia].*

*Candela: [...] entonces... hace todo mucho más significativo. Y eso es para mí lo importante \_e\_L242-249*

### La *perezhivanie* de Candela del proceso formativo seguido

Candela relata su experiencia emocognitiva (*perezhivanie*): la situación de partida y las tres situaciones sucesivas que actúan como detonantes de su agentividad, y la forma en que aprovecha la oportunidad de mediación del proceso reflexivo para su desarrollo profesional, que la llevan a un cambio de perspectiva y al desarrollo de una posición agentiva.

- *Bueno, entonces nuestro punto de partida ha sido común... [de Riomar y suyo]. Yo empecé un poco porque yo asistía a muchísimos cursos de formación y me daba cuenta de que en todas las sesiones prácticamente todo estaba dedicado a las TIC ¿no? y también me daba cuenta de que es realmente necesario para la comunicación entre los alumnos y entre el profesor y entre los mismos compañeros ¿no? Era un tema que a mí... que yo OBVIABA, no quería reconocer la importancia que este tema tenía y que... que intentaba ignorar \_p\_L7-12*
- *Entonces, bueno, la primera cosa fue que, hace un par de años el Instituto Cervantes mandó a los centros la Parrilla del perfil del profesor de idiomas, el EPG, que tuvimos que hacer y es una herramienta en la que tú te sitúas ¿no? en las diferentes competencias. Entonces claro, yo, pues lo que nos pasaba a todos ¿no? un poco por la edad que tiene una, ¿no? ((risas del público)) \_p\_L12-16*
- *[...] y la experiencia, por los años de experiencia que se tiene, pues, bueno, entonces tenía una puntuación muy alta en casi todas las competencias. En cambio, en las TIC mi puntuación era como la de un profesor que está en un estadio inicial, o más o menos elemental, digamos ¿no? (risas) \_p\_L17-19*
- *Entonces, el hecho de... bueno pues hace un par de años, yo creo que fue cuando el Instituto Cervantes nos mandó a todos los centros la Parrilla del EPG, yo ya la hice y ahí fue el primer-la primera eh... bueno... pues eso, darme cuenta de que, realmente, de que... ¡jo! pues que tenía una puntuación muy alta en todas las destrezas, menos en esa ¿no? \_e\_L25-28*
- *Bueno, el caso es que ya allí me empecé yo ya como a preocuparme un poco por el asunto; eso, por un lado, y luego también el hecho de que Elena, al poder participar en el taller que nos dio Elena, como ella ha explicado pudimos analizar las Competencias clave y pudimos un poco, personalmente, situarnos y ver dónde estaban nuestras carencias ¿no? gracias a este análisis que hicimos de las competencias \_p\_L20-24*
- *Eso, por un lado, luego por otro lado lo de la... cuando analicé mejor las... en el curso que hicimos contigo analicé mejor las Competencias clave del profesor pues también vi, no, que... vi todo lo que tenía que hacer, que ser capaz de hacer un profesor en ese campo, vi que... que a mí me faltaba bastante \_e\_L28\_31*
- *En mi caso, personalmente, también fue un cambio de la situación-en la situación de trabajo. Trabajo en el Instituto Cervantes de Londres, y hubo un cambio, una reestructuración de personal, pues yo me he tenido que hacer CARGO, así un poco de la noche a la mañana, de una serie de cursos que yo antes no..., yo antes daba clase, y hacerme cargo de los cursos del AVE —no sé si los conocéis— los cursos AVE y los cursos de DELE, que son en línea ¿no? \_p\_L25-29*
- *Y... eso, por un lado y, por otro lado, el hecho de que yo en mi centro, por una cuestión de reestructuración de personal me tuve que hacer cargo de una serie de cursos, por un lado, primero por un lado cursos de AVE yyy... este año, me estoy haciendo cargo de todos los cursos de DELE ¿no? de examinadores DELE en línea \_e\_L31-34*
- *Entonces eso también ha sido un DETONANTE, en el caso, por ejemplo, de Riomar ha sido el hecho de que ella veía que sus compañeros estaban utilizando una serie de recursos, una serie de herramientas en clase con sus*

alumnos y ella, no. Entonces... ella, puede de ahí que (¿?) Entonces esto HIZO que nosotros ESCOGIÉRAMOS esa área de mejora que es el uso de las TIC en el aula. ¿Vale? \_p\_L29-33

- *Entonces, como hemos explicado antes, hicimos un plan de acción, en nuestro caso y coincidimos también, que fue un plan de acción bastante AMBICIOSO... porque claro tenemos que hacer tantas cosas: un tutorial, queremos hacer un PowerPoint interactivo, ¿qué más?*

Riomar: *el Dropbox, no sé, electrónico, wikis, de todo... ((risas de participantes y de las ponentes))*

Candela: *La vida es DURA... y vimos que no era posible y también con el feedback de Elena, nos recondujo y nos dijo una cosa aunque sea pequeña... pues puede ser y ahí nos quedamos. Yo con el tutorial... y*

Riomar: *...y yo con el Dropbox.*

Candela: *¿Vale? Lo que sí me gustaría destacar es la IMPORTANCIA que ha tenido en todo este proceso el PLAN DE ACCIÓN, porque ha sido como una especie de andamiaje, una especie de guía que nos ha ido llevando y también el hecho de tener que comprometerse, porque yo puedo decir, ¡ay! pues sí yo quiero aprender a hacer Dropbox o el tutorial, pero tener unas FECHAS, tener que entregar unos cuestionarios, o preguntarle a un compañero y tener que presentar un producto FINAL, eso me hace responsabilizarte y hace que al final nos ha ayudado, yo creo, a conseguir el producto final, por lo menos en mi caso ¿vale? \_p\_L34-48*

### Toma de consciencia y agentividad

Candela explica cómo algunas situaciones la llevan a una toma de consciencia de su bajo nivel de competencia digital y esa toma de consciencia pone en evidencia la necesidad de actuar.

- *Entonces, pues, todo eso... REALMENTE despertó en mí la consciencia de que tenía que hacer ALGO y... el HECHO de montar este PROYECTO pues fue realmente el..., me puso en el camino... para poder hacerlo y..., aunque he hecho algo muy pequeño, sí que creo que ha-ha abierto... la puerta esa que yo tenía cerrada a este campo de formación \_e\_L35-38*
- **Entrev.:** *Entonces, ¿eres consciente de tus avances, de tu desarrollo?*

Candela: *Sí. Sí que soy consciente, sí que sé... O sea que todavía..., o sea soy consciente de que me... de que he despertado... de que yo algo que... de alguna manera negaba, porque me molestaba, como todo lo que te molesta lo (risas) psicológicamente lo-lo niegas ¿no? Pues ahora no lo niego, lo-lo... me ha despertado la consciencia esa de que TENGO que trabajar en este campo \_e\_L40-44*

### Percepción de su propia competencia digital al inicio y al final del proceso

Al hilo de la descripción que hace Candela de su experiencia emocognitiva (*perezhivanie*) en las VIII Jornadas didácticas, explica la percepción que tiene de su competencia digital al inicio del proceso.

- *Entonces, bueno, la primera cosa fue que, hace un par de años el Instituto Cervantes mandó a los centros la Parrilla del perfil del profesor de idiomas, el EPG, que tuvimos que hacer y es una herramienta en la que tú te sitúas ¿no? en las diferentes competencias. Entonces claro, yo, pues lo que nos pasaba a todos ¿no? un poco por la edad que tiene una, ¿no?... (risas) ((risas del público)) y la experiencia, por los años de experiencia que se tiene, pues, bueno, entonces tenía una puntuación muy alta en casi todas las competencias. En cambio, en las TIC mi puntuación era como la de un profesor que está en un estadio inicial, o más o menos elemental, digamos ¿no? ((risas del público)) \_p\_L13-19*
- *Entonces, pues, todo eso... REALMENTE despertó en mí la consciencia de que tenía que hacer ALGO y... el HECHO de montar este PROYECTO pues fue realmente el..., me puso en el camino... para poder hacerlo y..., aunque he*

---

*hecho algo muy pequeño, sí que creo que ha-ha abierto... la puerta esa que yo tenía cerrada a este campo de formación \_e\_L35-38*

- *eso, por un lado, y luego también el hecho de que Elena, al poder participar en el taller que nos dio Elena, como ella ha explicado pudimos analizar las Competencias clave y pudimos un poco, personalmente, situarnos y ver dónde estaban nuestras carencias ¿no? gracias a este análisis que hicimos de las competencias \_p\_L20-24*

En cuanto a su competencia digital actual solo hay una alusión indirecta a la seguridad que ha logrado.

- *es una cosa que tengo que hacer y ES, PERO-es, pero realmente con el curso que voy a hacer, pues a la vez de adquirir más seguridad también, eh, porque cuanto más seguro más te atreves a hacer cosas así, más te lanzas a experimentar las cosas... \_e\_L206-208*

### Consciencia del impacto del uso de las tecnologías en el aula

Según señala Candela, el proceso de práctica llevado a cabo ha aportado consciencia sobre el impacto del uso de las tecnologías en los alumnos. Al inicio del proceso negaba que tuviera repercusiones en las clases, pero al final del proceso afirma tenerlo claro.

- *No soy consciente de cómo le afecta a mis alumnos [alusión a la BOAP1]. Yo, ahora, creo que sí que ahora soy más consciente ¿no? porque, por ejemplo, aquí he recogido nuevas posibilidades... [alusión a la BOAP3] \_ec\_L168-169*
- *Creo que podría MEJORAAR el impacto que puede tener una sesión si yo hago un pre y un post y utilizo algún tipo de comunicación previa y luego puedo cerrar la sesión con alguna coosa, pienso que sí que eso tiene un impacto SEGURO y antes yo no era consciente \_ec\_L169-172*

### El concepto de tecnologías para Candela

Su concepto de tecnologías se mantiene a lo largo de todo el proceso. El concepto no varía tanto sino que se amplía y se redefine. Sin embargo, lo que se modifica sustancialmente es su relación emocognitiva con las TIC, y cómo ese nuevo significado que le asigna a las TIC tiene un impacto emocional en ella que le permite desbloquearse y actuar.

De forma general, Candela tiene conceptualizadas las tecnologías como herramientas que posibilitan sobre todo una mejor imagen institucional o profesional, pero además permiten una preparación o un refuerzo del trabajo en el aula y la cohesión del grupo. Estas ideas han estado presentes a lo largo de todo el proceso desde la BOAP1 hasta la BOAP3, en la presentación ante profesionales y en la entrevista.

- *Ehhh... ¿Qué más? Herramienta que podría utilizar para ir creando la clase, vocabulario, explicaciones gramaticales; crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de la clase. Puente entre la clase y el mundo real que no explota [alusión a la BOAP1] \_ec\_L180-181*
- *[Alusión a la BOAP3] Mmmh mmmh, bueno sí, aquí este año he estado más en formación, me he metido más en formación, pero es casi la misma idea ¿no? \_ec\_L181-182*
- *Institución, afecta a facetas del profesor que muchas veces va más allá del \*¡Hui! mi letra... \* ¡DEL AULA!, talleres de profesores, presentaciones, instituciones... [alusión a la BOAP1] \_ec\_L184-185*
- *Yo creo que aquí ¿no? Quizá es lo que hablaba de la mejor presentación de tu trabajo, de la imagen para la institución... [alusión a la BOAP3] que a veces te tienes que comunicar con profesores o con otros aspectos, creo que son un poco estas dos de aquí [parece referirse a estos segmentos de su BOAP: *Herramientas que sirven para hacer**

*una mejor presentación de tu trabajo \_mp3.6 y Herramienta para mejorar la comunicación entres prof-ALS y prof\_profs \_mp3.7] \_ec\_L186-187*

Sin embargo, se observa una expansión del concepto en las siguientes representaciones:

- en el impacto que reporta a los alumnos el uso de las TIC en el aula, y por ello habla de la formación tanto de los profesores (que está presente desde el inicio) como de los alumnos, al final en la BOAP3: *Un medio para la formación de profesores y de alumnos \_mp3.5*
  - *Luego también, para mí, también es un MEDIO, en este momento es FUNDAMENTAL, quizá hace unos años no lo era tanto, pero ahora Sí, ya, de pleno, para la formación de profesores y de alumnos también \_v3\_L147-149*
- en el beneficio que supone para la comunicación de todos, no solo en el aula, sino también fuera, con los profesores y con los compañeros del centro.

Esta idea que está presente inicialmente con distintos conceptos más o menos espontáneos al inicio como en la BOAP1: *crear grupo y hacer que funcione más allá del aula \_mp1.32; puente entre la clase y el mundo real \_mp1.33*, y en la BOAP2: *puente entre el mundo real y la clase \_mp2.31; forma de cohesión del grupo \_mp2.32*, y en la BOAP3: *Herramienta para mejorar la relación entre prof-ALS y prof\_profs \_mp3.7*, pasa en la presentación ante los profesionales a entenderse como un concepto más amplio y abarcador que es *comunicación*:

- *con objetivo de mejorar la-la comunicación entre los alumnos de los cursos de formación en línea y yo que era la tutora ¿no? para ahorrarme pues muchos mensajes que tenía que escribir muchas veces, por email, para contar-explicar dónde estaban las distintas partes, dónde tenían que colgar distintas informaciones o participar en los foros, etcétera. Y bueno, pues... \_e\_L10-14*
- *[...] y también me daba cuenta de que es realmente necesario para la comunicación entre los alumnos y entre el profesor y entre los mismos compañeros ¿no? Era un tema que a mí... que yo OBVIABA, no quería reconocer la importancia que este tema tenía y que... que intentaba ignorar \_p\_L9-12*
- *este tutorial, me ha ayudado y ha mejorado muchísimo la comunicación entre los alumnos \_p\_L54-55*
- *ha mejorado mucho, la verdad, la comunicación entre los alumnos y yo, en este tipo de curso, ha mejorado el trabajo \_p\_L72-73*

## b. EVIDENCIAS RELACIONADAS CON LAS ACCIONES QUE REALIZA

### Situación de bloqueo vs. las acciones llevadas a cabo

En lugar de establecer un contraste entre los mapas BOAP2 y BOAP3 como solicitaba el entrevistador, Candela aprovecha para hacer un balance de las propuestas de acciones que recogió en la BOAP2 y lo que realmente ha hecho a lo largo del proceso de desarrollo mediado.

Así, explicita lo que de alguna manera ha recogido en su BOAP3 en relación con las acciones propuestas.

- *[Observación de clases, de compañeros] que utilizan estos recursos, leer artículos sobre el tema, propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos [alusión a la BOAP2]. Un poco sí que lo he hecho ¿no? \_ec\_L191-193*
- *Porque esto de observación de clases [alusión a la BOAP2] NO, pero sí que he hablado con compañeros que las utilizan y que me han explicado cómo lo hacen, les he pedido que me expliquen un poco cómo lo hacen \_ec\_L195-196*
- *Asistencia a cursos [alusión a la BOAP2] no, pero me he apuntado a uno en uno, para septiembre sobre habilidades digitales \_ec\_L197*
- *es que estoy MOTIVADA a seguir aprendiendo en este tema y de hecho una cosa que me parece muy significativa es que ahora mismo me acabo de inscribir en un curso, que voy a hacer en septiembre, totalmente online sobre Habilidades digitales... ((risas del público)) \_p\_L88-92*

- [dentro del] programa de profesores. Es curioso, porque ese curso, el año pasado, viendo el folleto de los cursos no lo hubiera-o sea no lo hubiera percibido, siquiera. O sea no me hubiera dado CUENTA de que existía ese curso (¿?) \_p\_L93-95
- No he leído mucho sobre este tema, es una cosa muy práctica muy concreta \_ec\_L198
- [...] y el propósito de incorporar [alusión a la BOAP2] pues sí \_ec\_L199

### Producto final desarrollado y su proceso

En la presentación de las VIII Jornadas didácticas hace referencia al producto que ha logrado desarrollar al final del proceso. Así mismo, hace una valoración técnica del producto —al que resta importancia— mientras reconoce que el valor está en el proceso seguido y en los resultados a nivel emocognitivo que ha obtenido.

- Bueno, en mi caso, yo hice... mi producto final es un tutorial para los cursos, para los alumnos, y en el caso de Riomar ha sido el uso de Dropbox ¿vale? \_p\_L4-5
- [...] y para ello me propuse hacer algo y diseñé un plan de acción, que al principio fue bastante ambicioso... yyy... bueno, la verdad, es que al final, pues me centré, también un poco con el feedback que recibí ¿no? por tu parte ¿no?... yyy... me centré solo en un punto muy pequeño... eh, que fue la creación de un tutorial con objetivo de mejorar la-la comunicación entre los alumnos de los cursos de formación en línea y yo que era la tutora ¿no? para ahorrarme pues muchos mensajes que tenía que escribir muchas veces, por email, para contar-explicar dónde estaban las distintas partes, dónde tenían que colgar distintas informaciones o participar en los foros, etcétera. Y bueno, pues... \_e\_L8-14 es una tontería \_p\_L71
- tampoco es gran-gran cosa \_p\_L75
- Entonces, a ver... En mi caso, yo os voy a enseñar rápidamente el tutorial que yo hice para... bueno, es muy pequeño, es insignificante [...] \_p\_L51-52
- [...] sí que os puedo decir que me ha ayudado mucho a... me ha ahorrado mucho trabajo, con los cursos que tenía de DELE, recibía miles de emails: no entendemos, dónde tenemos que colgar, cómo participamos en los foros y gracias a hacer este tutorial, me ha ayudado y ha mejorado muchísimo la comunicación entre los alumnos y (¿?) ¿vale? Os enseño... \_p\_L52-55
- La verdad es que... pues estoy contenta porque es una tontería, no me ha costado mucho hacerlo y ha mejorado mucho, la verdad, la comunicación entre los alumnos y yo, en este tipo de curso, ha mejorado el trabajo \_p\_L71-73
- Entonces como conclusiones, luego le paso a a... (¿?) o sea más que el resultado final que ya veis que tampoco es gran-gran cosa (¿?), para mí ha sido más, lo que ha sido es... lo que he aprendido en el proceso, ¿no? \_p\_L74-76
- Entrev.: Cuando hablas de interno y externo, ¿te refieres a interno y externo a la institución o interno y externo a la persona? \_e\_L240-241

**Candela:** Mmh, a la persona, a la persona. O sea es una formación... y también muchas veces... la formación externa de lo que puede ser algún congreso... a ver ahora se me ha ido la idea ¿qué quería decir? es como una formación más teórica y esta es más una formación más... la interna... la que haces además como ha sido en este caso, de la observación, de la detección de un área de mejora, de hacer algo para-para mejorar esa área de mejora, eh, mh, es una, lo que se llama formación en acción, a través de la EXPERIENCIA ¿no? del HACER ¿no? Esa es [la diferencia]

**Entrev.:** [...] [la diferencia].

**Candela:** [...] entonces... hace todo mucho más significativo. Y eso es para mí lo importante \_e\_L242-249

- Entrev.: Vale. ¿En qué medida cumpliste tu objetivo inicial?

**Candela:** Mm... bueno, mm... eh, en la medida en que al final tengo un producto final... y en la medida en la que estoy MOTIVADA para seguir... pues eso formándome en este campo que necesito, porque seguramente podía haber hecho

---

*muchas más cosas de las que he hecho... podía haber utilizado más, soy consciente también de que no he sido demasiado rigurosa en este proyecto... \_e\_L45-49*

- *Entonces, pues, todo eso... REALMENTE despertó en mí la consciencia de que tenía que hacer ALGO y... el HECHO de montar este PROYECTO pues fue realmente el..., me puso en el camino... para poder hacerlo y..., aunque he hecho algo muy pequeño, sí que creo que ha-ha abierto... la puerta esa que yo tenía cerrada a este campo de formación \_e\_L35-38*

---

### c. EVIDENCIAS RELACIONADAS CON LA AGENTIVIDAD

Candela deja claro la importancia que ha tenido para ella el plan de acción y la planificación de las fechas de entrega como herramienta de mediación para orientar y guiar el proceso, el hecho de llegar a un producto final, porque ha supuesto un compromiso y una responsabilidad —aspectos muy vinculados a la agentividad (Ahearn, 2001; Wertsch, 2013)—.

- *Entonces, pues, todo eso... REALMENTE despertó en mí la consciencia de que tenía que hacer ALGO y... el HECHO de montar este PROYECTO pues fue realmente el..., me puso en el camino... para poder hacerlo y..., aunque he hecho algo muy pequeño, sí que creo que ha-ha abierto... la puerta esa que yo tenía cerrada a este campo de formación \_e\_L35-38*
  - *Sí. Sí que soy consciente, sí que sé... O sea que todavía..., o sea soy consciente de que me... de que he despertado... de que yo algo que... de alguna manera negaba, porque me molestaba, como todo lo que te molesta lo (risas) psicológicamente lo-lo niegas ¿no? Pues ahora no lo niego, lo-lo... me ha despertado la consciencia esa de que TENGO que trabajar en este campo \_e\_L41-44*
  - *Para mí, lo que ha supuesto este proceso, he hecho un cambio de perspectiva, ha pasado de ser un problema a ser algo que tengo que TRABAJAR y que, sobre todo, PUEDO trabajar. Y estas serían mis conclusiones... ((aplausos)) #00:36:31# \_p\_L95-97*
  - **Candela:** *Lo que sí me gustaría destacar es la IMPORTANCIA que ha tenido en todo este proceso el PLAN DE ACCIÓN, porque ha sido como una especie de andamiaje, una especie de guía que nos ha ido llevando y también el hecho de tener que comprometerse, porque yo puedo decir, ¡ay! pues sí yo quiero aprender a hacer Dropbox o el tutorial, pero tener unas FECHAS, tener que entregar unos cuestionarios, o preguntarle a un compañero y tener que presentar un producto FINAL, eso me hace responsabilizarte y hace que al final nos ha ayudado, yo creo, a conseguir el producto final, por lo menos en mi caso ¿vale? \_p\_L34-48*
  - *Yo creo que eh... a mí me... no es que me gustaría es que... realmente... necesito... seguir trabajando ahí. Soy consciente de que-de que es mi... donde estoy más..., donde me falta más... más experiencia, sobre todo ¿no? \_e\_L101-103*
  - *Eh, bueno, eh, yo creo que sí, sí que me gustaría ir incorporando más cosas \_e\_L203*
  - *Yo sé que tengo que trabajar con el tema de la-de la, o sea yo tengo que mejorar mis PowerPoint, es una cosa que tengo que hacer y ES, PERO-es, pero realmente con el curso que voy a hacer, pues a la vez de adquirir más seguridad también, eh, porque cuanto más seguro más te atreves a hacer cosas así, más te lanzas a experimentar las cosas... Eh, a ver también si puedo, si me abre ideas de cómo puedo incorporar-ir incorporando cosas..., pero sí que a lo mejor el tema de los blogs, no sé, no lo sé... Sé que tengo que... ahora toda la comunicación que hago, en el pre y en el post, con los cursos que estoy haciendo online, la hago mediante correo electrónico, pero sé que no es demasiado eficiente, a lo mejor tengo que buscar y ver una forma de-de mejorar eso ¿no? \_e\_L205-212*
-

## 7. SÍNTESIS DE LAS TRIANGULACIONES DE LOS RESULTADOS DE LAS CUATRO FASES

En la siguiente tabla se presenta, para cerrar el capítulo, una síntesis de los resultados de las triangulaciones de las cuatro fases, de la A a la D. Se expone, en paralelo, la transformación de Candela en relación con los siguientes aspectos:

La primera tabla se centra en las transformaciones relacionadas con las emocogniciones: (a) la transformación del concepto de tecnología y de su relevancia y potencial fuera y dentro del aula; (b) la percepción que tiene Candela de su propia competencia digital; y (c) los sentimientos de Candela asociados a las TIC.

La segunda tabla resume las transformaciones relacionadas con las acciones y con el sentido de agencia: (d) la situación de bloqueo vs. las acciones llevadas a cabo; y (e) la transformación en el sentido de agencia.

De esta forma se siguen las huellas de un aspecto concreto a lo largo de todas las fases, se describe lo observado y se acompaña de una o dos evidencias recogidas con distintas herramientas simplemente a modo de ilustración o recordatorio.



Tabla 41. Relación de transformaciones relacionadas con las emocogniciones

Transformaciones relacionadas con las emocogniciones			
Triangulación de la fase A -->	Triangulación de la fase B	Triangulación de la fase C	Triangulación de la fase D
<p><b>Transformación del concepto de tecnología y de su relevancia y potencial fuera y dentro del aula</b></p> <p>Si bien Candela tiene clara desde el inicio la importancia de las tecnologías para dar visibilidad a su trabajo fuera del aula, su visión sobre el impacto para los alumnos del uso de las TIC en clase, del que inicialmente no tiene consciencia, va desarrollándose durante la elaboración de su discurso.</p> <p>En la verbalización (_v1) de la BOAP1 establece nuevas relaciones significativas entre sus principios de enseñanza y el potencial del uso de las tecnologías en las aulas para los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para la construcción de conocimiento conjunto, para cohesionar el grupo en una comunidad de aprendizaje y fuera del aula, para mantener las relaciones que incluyen a los alumnos y al profesor:</li> </ul> <p>[...] una cosa que en la que yo creo mucho que es ir construyendo la clase entre el alumno y-y el profesor ¿no? _v1_L19-20</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para mí es un puente, es un puente entre el aula y el mundo real ¿no? y... y... podría hacer que... que... una cosa... uno de mis objetivos que es que formar un grupo _v1_L24-26</li> </ul> <p>Le va asignando el sentido al concepto de tecnologías mientras van emergiendo los beneficios que le reportarían las tecnologías, tanto a ella —dentro y fuera del aula— como a sus alumnos, sin por ello renunciar a sus principios orientadores.</p> <p>Diferencia lo que hace dentro del aula y fuera de esta.</p> <p>Fuera del aula:</p>	<p><b>Transformación del concepto de tecnología y de su relevancia y potencial fuera y dentro del aula</b></p> <p>La visión instrumental de las TIC para la profesora, especialmente fuera del aula, se mantiene con carácter institucional y para su faceta de formadora.</p> <p>Tras el trabajo con las CCP se amplía la visión de las tecnologías como herramienta de utilidad para la elaboración de materiales, por lo que no se aprecian grandes cambios conceptuales.</p> <p>Fuera del aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentaciones institucionales _mp2.21</li> <li>• Talleres de formación _mp2.22</li> </ul> <p>En el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de materiales _mp2.23</li> <li>• Vale... Yo... A ver, dos cosas que sí que creo que he incorporado... que sería por ejemplo... con respecto al... o sea yo había vist-dicho que el poco manejo de las TIC, eh, eh afectaba ¿no? toda laaa presentación de talleres de formación ¿no? Y cosas así, presentaciones institucionales y... no había anotado en la creación de materiales _v2_L1-4</li> </ul>	<p><b>Transformación del concepto de tecnología y de su relevancia y potencial fuera y dentro del aula</b></p> <p>Son varias las reconceptualizaciones o resignificaciones que se observan en Candela.</p> <p>Por una parte, el área de mejora que pasa de ser un tema tan amplio como las tecnologías a centrarse más concretamente en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El uso de las TIC _mp3.1 y _v3_L116</li> </ul> <p>Por otra parte, conceptualiza las TIC como un medio o una herramienta que facilita la formación tanto de los alumnos como de los profesores, que permite una mejor presentación del trabajo y que se aplica para el trabajo colaborativo y las relaciones en todos los entornos profesionales: con los alumnos, con el equipo docente y con los compañeros de la institución. Es decir, que ofrece una visión ampliada de las TIC donde se integra la relevancia institucional y didáctica, así como para los alumnos. Esta perspectiva es, por lo tanto, más completa que la que tenía anteriormente.</p> <p>El proceso formativo le ha llevado a una revisión y ampliación del concepto de tecnología, a una resignificación de la relevancia y del potencial de las tecnologías fuera y dentro del aula tanto para ella misma como en relación con los alumnos y la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herramientas para mejorar la relación entre Prof-ALS y prof-profes _mp3</li> <li>• Luego también, para mí, también es un MEDIO, en este momento es FUNDAMENTAL, quizá hace unos años no lo era tanto, pero ahora Sí, ya, de pleno, para la formación de profesores y de alumnos también _v3_L147-149</li> </ul>	<p><b>Conceptualización y resignificación de las tecnologías para Candela</b></p> <p>Su visión de las tecnologías mantiene cierta estabilidad a lo largo de todo el proceso. No varía tanto el concepto como su relación emocognitiva de Candela con las TIC, es decir, su capacidad de regular sus emociones, así como el significado que le asigna al concepto.</p> <p>Las ideas de Candela de que las tecnologías son una herramienta que posibilita dar una mejor imagen institucional o profesional, de que se pueden usar para preparar o reforzar el trabajo en el aula y para mejorar las relaciones, han estado presentes a lo largo de todo el proceso desde la BOAP1 hasta la BOAP3, pero van modificándose como se observa al final de proceso. Así mismo, están presentes en la presentación y en la entrevista.</p> <p><b>Consciencia del impacto en los alumnos del uso de las tecnologías</b></p> <p>Según señala Candela, el proceso reflexivo mediado llevado a cabo ha aportado consciencia sobre la relevancia y el impacto de las tecnologías en los alumnos. Al inicio del proceso no sabía si tenía o no repercusiones, pero al final del proceso afirma tenerlo claro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creo que podría MEJORAAR el impacto que puede tener una sesión si yo hago un pre y un post y utilizo algún tipo de comunicación previa y luego puedo cerrar la sesión con alguna coosa, pienso que sí que eso tiene un impacto SEGURO y antes yo no era consciente _ec_L169-172</li> </ul> <p><b>Relevancia de las tecnologías para la comunicación tanto con los alumnos como con los compañeros</b></p> <p>Si bien desde el inicio está presente y asociada a las TIC la idea de la relación con los alumnos,</p>

## Transformaciones relacionadas con las emocogniciones

- *Afecta fundamentalmente a aspectos/facetas del profesor que muchas veces van más allá del aula: talleres de profesores, presentaciones institucionales \_mp1.22*
- *No soy consciente de cómo le afecta a mis alumnos \_mp1.5*

En el aula (alude a lo que podrían pensar los alumnos):

- *[...] bueno esta profesora no ha utilizado-no utiliza nuevas tecnologías en clase es una patata, no, no creo que piensen eso, pero yo creo que mis clases las podría rentabilizar mucho más y podrían ser mucho mejores si incorporara esto de forma natural... como algo más, o sea no tampoco haciendo cosas... no dejando de hacer otras cosas en las que creo. Pues eso (se ríe). Eso es \_v1\_L35-42*

Candela se refiere a ello con conceptos espontáneos, y no es hasta el final cuando se refiere a ello con el concepto de comunicación.

- *ha mejorado mucho, la verdad, la comunicación entre los alumnos y yo, en este tipo de curso, ha mejorado el trabajo \_p\_L72-73*

## Proceso de resignificación del concepto de tecnologías

Candela incorpora un nuevo elemento en el concepto de TIC: la relevancia de las tecnologías para los alumnos por la mejora para la comunicación.

## Sentimientos de Candela asociados a las TIC

Tanto en la descripción del área de mejora como en la BOAP1 se aprecia la visión emocional negativa de Candela hacia las tecnologías y cómo estas bloquean la acción.

- *Insegura, con miedo \_d3; visión negativa y de rechazo que tengo \_d4*
- *Me siento insegura, torpe y me bloqueo \_mp1.44*

## Sentimientos de Candela asociados a las TIC

Candela mantiene, tras el trabajo realizado con las CCP, en el mapa mental BOAP2, unos sentimientos negativos asociados a las TIC, a pesar de que las ideas que ha señalado en el documento en relación con la autorregulación emocional y las actitudes para un mayor bienestar en la competencia clave F. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo han sido numerosas.

Así, en la BOAP2 se mantienen los mismos sentimientos de:

- *Falta de interés \_mp2.41; apatía \_mp2.42; rechazo \_mp2.43*
- *[Se refiere a la capacidad del profesorado] para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar [...] \_ccpF51*

## Sentimientos de Candela asociados a las TIC

No aparece ninguna alusión a los sentimientos negativos ni en la BOAP3 ni en su verbalización, y, sin embargo, surge una nueva actitud relacionada con la acción y una motivación para desarrollar su competencia digital.

- *¿Vale? Luego aquí, hablo un poco de... que hasta hace poco tiempo mi actuación era PASIVA, con respecto a este tema, pero desde hace un año aproximadamente tengo una actitud ACTIVA, de ACCIÓN y de MOTIVACIÓN por el tema \_v3\_L158-160*

## Contraste de los sentimientos del inicio y del final asociados a las TIC

Candela contrasta sus emociones y sentimientos en relación con las TIC al inicio y al final del proceso. Expone cómo ha logrado salir de su zona de confort, ha ganado en seguridad, está motivada y ha asignado un nuevo significado a su aprendizaje, tras salir del bloqueo y pasar a la acción.

- *Ha sido un desbloqueo que yo tenía en este tema de las TIC, he salido de mi zona de CONFORT de la formación, me parece importante la formación, pero siempre estaba muy en mi zona de confort, me sentía muy insegura y he salido de un BUCLE entonces ¿eh? Participar en este proyecto me ha ayudado a ver, a... salir..., de aceptar que tengo que mejorar en esta área; y hacerlo bien y hacerlo... \_p\_L76-80*
- *Y sobre todo me parece muy significativo en mi caso, es que estoy MOTIVADA a*

## Transformaciones relacionadas con las emocogniciones

*seguir aprendiendo en este tema \_p\_L88-89*

Candela relata su experiencia vivencial emocognitiva (*perezhivanie*) del proceso completo.

## Percepción de su propia competencia digital

Percibe una falta de habilidad e inseguridad para las tecnologías, lo que la lleva a un bloqueo del que es consciente y que se materializa en la BOAP1 y que verbaliza posteriormente.

- *Me siento insegura, torpe y me bloqueo \_mp1.44*
- *[...] es un aspecto que me-que me cuesta mucho \_v1\_L13*
- *entonces, este rechazo luego hace que... que me sienta insegura, me siento torpe (se ríe) y bueno, pues así me siento... con este tema... \_v1\_L32-33*

## Percepción de su propia competencia digital

La percepción negativa sigue presente, como se ha visto anteriormente (mp2.41; \_mp2.42; \_mp2.43), y no hay ninguna evidencia explícita que haga suponer que el trabajo realizado con las CCP se ha internalizado al no verse reflejado en la BOAP2.

Sin embargo, Candela ha eliminado de la BOAP2 la alusión explícita al bloqueo de la BOAP1 (\_mp1.44), por lo que no verbaliza nada en relación con su falta de competencia digital, y sí señala algunos aspectos en las CCP que aluden a la competencia digital del docente.

- *Se refiere a la capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo (p. ej.: para promover el aprendizaje del alumno, para su propio desarrollo profesional) \_ccpH71*

## Percepción de su propia competencia digital

Candela contrapone lo que para ella era antes un problema a su actual empoderamiento, puesto que ahora ha reconceptualizado las TIC como un aspecto que tiene que trabajar y que es posible trabajar.

No solo no se refiere a su ausencia de competencia digital sino que externaliza lo que considera que es capaz de hacer.

- *Hasta hace poco tiempo un problema para mí, ahora un aspecto que tengo que trabajar y que es posible trabajar \_mp3.2*
- *Y, para mí, lo que ha hecho, lo que ha cambiado un poco es la perspectiva, antes para mí, esto era un PROBLEMA y ahora no lo veo como un problema, lo veo como algo, un aspecto que tengo que trabajar... y que sobre todo que, que creo se puede trabajar \_v3\_L160-162*

## Percepción de su propia competencia digital y consciencia de la necesidad de trabajarla

Candela no habla explícitamente de su competencia digital al final del proceso, pero deja entrever que se siente segura y con confianza en que todo puede aprenderse, lo que supone un gran cambio de perspectiva.

- *Sobre todo me ha dado SEGURIDAD y me ha dado una cosa como muy muy importante que es ver que es posible aprenderlo TODO \_p\_L80-81*
- *Para mí, lo que ha supuesto este proceso, he hecho un cambio de perspectiva, ha pasado de ser un problema a ser algo que tengo que TRABAJAR y que, sobre todo, PUEDO trabajar. Y estas serían mis conclusiones... ((aplausos)) \_p\_L95-97*

En relación con el trabajo con las CCP señala lo significativo que ha resultado para ella:

- *Candela: [Le di] sentido porque me ayudaron a... sobre todo bueno, pues otra vez a tener un ENCUADRE y de ese encuadre general, un encuadre más particular que era YO dentro de esa... imagen más general. No sé si me explico \_e\_L94-96*

Tabla 42. Relación de transformaciones relacionadas con las acciones y el sentido de agencia

Transformaciones relacionadas con las acciones y el sentido de agencia			
Triangulación fase A	Triangulación fase B	Triangulación fase C	Triangulación fase D
<p><b>Situación de bloqueo</b> Se aprecia una ausencia de acción, un bloqueo para la acción interrelacionado con el aspecto emocional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Como... que yo no lo hago... porque-porque como... como que no me atrevo ¿no? a hacer esas cosas ¿no?_v1_L15-18</i></li> <li>• <i>[...] pues que ni me lo planteo ¿vale?_v1_L128</i></li> </ul>	<p><b>Situación de bloqueo vs. materialización en la BOAP2 de propuestas concretas de acción</b> La situación de bloqueo ya no aparece reflejada en la BOAP2 y esto se materializa en que planifica cuatro acciones que refleja explícitamente en la BOAP2. Estas acciones son concretas, realistas y abarcables, y constituyen una orientación importante para la acción, para el desarrollo de su competencia digital:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Observación de clases de compañeros que utilizan estos recursos _mp2.51</i></li> <li>• <i>Asistencia a cursos _mp2.52</i></li> <li>• <i>Lectura de artículos sobre el tema _mp2.53</i></li> <li>• <i>Propósito de incorporar poco a poco nuevos recursos _mp2.54</i></li> </ul>	<p><b>Situación de bloqueo vs. materialización en la BOAP3 de propuestas concretas de acción</b> Candela contrasta el problema que suponía para ella la ausencia de actuación o pasividad, hasta hace poco tiempo, frente a una nueva actitud activa y motivada que le impulsa a trabajar aspectos concretos y a proponerse nuevos objetivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Eeh... En mis clases, bueno yo este año me he dedicado fundamentalmente a la formación de profesores y ¿cómo se ha manifestado? Pues, pues en... mis clases presenciales pues, sobre todo con PowerPoint, es lo único que he trabajado, pero podría incorporar otras herramientas, soy consciente de que podría incorporar: foros, blogs, wikis..._v3_L151-154</i></li> </ul>	<p><b>Situación de bloqueo vs. las acciones llevadas a cabo</b> Candela realiza un balance de lo que tenía planificado en la BOAP2 y lo que realmente ha hecho a lo largo del proceso. Así, explicita lo que de alguna manera ha recogido en su BOAP3 en relación con las acciones propuestas y presenta el videotutorial implementado en su proyecto, y explicita su motivación para seguir trabajando tras haber logrado terminar el producto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Asistencia a cursos [alusión a la BOAP2] no, pero me he apuntado a uno en uno, para septiembre sobre habilidades digitales _ec_L197</i></li> <li>• <i>Mm... bueno, mm... eh, en la medida en que al final tengo un producto final... y en la medida en la que estoy MOTIVADA para seguir... pues eso formándome en este campo que necesito _e_L45-46</i></li> </ul>
<p><b>Predisposición agentiva</b> Emerge un discurso donde se aprecian rasgos de agentividad, porque se explicita lo potencial cuando Candela representa y relata lo que podría llegar a ser posible en algún momento. Se combinan deseos, necesidades y planificación de posibles acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Necesito despertar interés hacia los aspectos tecnológicos que pueden ayudarme en la preparación de mis clases y quitarme esa visión negativa y de rechazo que tengo a todo lo que significa nuevas tecnologías. Creo que lo podría conseguir _d4</i></li> <li>• <i>Para mí es un puente, es un puente entre el aula y el mundo real ¿no? Y... y... podría hacer que... que una cosa... uno de mis objetivos que es que formar un grupo, pues con este tipo de herramientas y con... de forma bien pens... o sea con una buena</i></li> </ul>	<p><b>Predisposición agentiva</b> No solo se aprecia el deseo de Candela de desarrollar su competencia digital sino que se refleja también un compromiso en lo que señala en las CCP, concretamente aspectos relacionados con el sentido de agencia en la competencia clave H. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo. Además, lo refleja en la BOAP2 con cuatro acciones concretas, abarcables y realistas que podría implementar, desde una posición agentiva. El crecimiento del compromiso y de la intencionalidad en acciones concretas hace suponer la ausencia del bloqueo que ya no se expresa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital _ccpH74</i></li> </ul>	<p><b>Predisposición agentiva vs. Posición agentiva</b> Candela refleja con claridad que la mejora de la competencia digital depende de su actitud y que se siente capacitada para hacerlo y confía en poder hacerlo. Reporta lo que ha hecho en la clase con el uso de una herramienta (PowerPoint) y las posibilidades de seguir recurriendo a otras tecnologías que enumera (foros, blogs, wikis...).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hasta hace poco tiempo un problema para mí, ahora un aspecto que tengo que trabajar y que es posible trabajar _mp3.2</i></li> <li>• <i>Hasta hace poco tiempo actuación pasiva, pero desde hace un año aprox. una actitud activa, de acción, de motivación con el tema _mp3.3</i></li> <li>• <i>Eeh... En mis clases, bueno yo este año me he dedicado fundamentalmente a la formación de profesores y ¿cómo se ha manifestado? Pues, pues en... mis clases</i></li> </ul>	<p><b>Posición agentiva y consciencia de su cambio de posición</b> Candela explica la toma de consciencia de que ella es el agente de su propio desarrollo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Entonces, pues, todo eso... REALMENTE despertó en mí la consciencia de que tenía que hacer ALGO y... el HECHO de montar este PROYECTO pues fue realmente el..., me puso en el camino... para poder hacerlo y..., aunque he hecho algo muy pequeño, sí que creo que ha-ha abierto... la puerta esa que yo tenía cerrada a este campo de formación _e_L35-35</i></li> <li>• <i>Yo sé que tengo que trabajar con el tema de la-de la, o sea yo tengo que mejorar mis PowerPoint, es una cosa que tengo que hacer y ES, PERO-es, pero realmente con el curso que voy a hacer, pues a la vez de adquirir más seguridad también, eh, porque cuanto más seguro más te atreves a hacer</i></li> </ul>

---

**Transformaciones relacionadas con las acciones y el sentido de agencia**


---

utilización, pues podría conseguir ese objetivo que yo tengo siempre que doy mis clases... \_v1\_L24-28

- [...] sí que leyendo lo de las Competencias clave sí que me ha aparecido ahora y una cosa, un concepto que no había recogido antes que es como... por ejemplo pensar en cómo PODRÍA MEJORAR, sí que me ha dado ideas para de cómo por ejemplo, que aparecían aquí en la descripción de la competencia que mediante la observación de clases de compañeros que sí que hacen uso de las tecnologías, ver cómo lo hacen, asistencia a cursos específicos, lectura de artículos sobre el tema y también... pues incorporando poco a poco cosas que se van aprendiendo, ¿no?, pero haciéndote un poco el propósito de incorporarlo. Eso es algo que no había recogido y que ahora sí que-sí que, bueno que lo tengo más... en la cabeza ¡y ya está! \_v2\_L4-13

presenciales pues, sobre todo con PowerPoint, es lo único que he trabajado, pero podría incorporar otras herramientas, soy consciente de que podría incorporar: foros, blogs, wikis... \_v3\_L151-154

cosas así, más te lanzas a experimentar las cosas... \_e\_L205-208

---

Con esta tabla finaliza el capítulo VI, en el que se han presentado el análisis y los resultados de las cuatro fases, así como las triangulaciones de los resultados con las evidencias.

Para terminar, a continuación, se recogen en el *Capítulo VII. Conclusiones, discusión, implicaciones de la investigación y reflexiones finales*.



# Capítulo VII. Conclusiones, discusión, implicaciones de la investigación y reflexiones finales

---

El capítulo VII recoge las conclusiones, la discusión, las implicaciones de la investigación, así como las reflexiones finales de la investigadora.

En el § 1. *Conclusiones de la investigación* se estructuran las conclusiones al hilo de los objetivos planteados en el diseño de la investigación. Por una parte, se define lo que se entiende por desarrollo profesional desde la perspectiva de la TSC; por otra, se extraen las conclusiones sobre la transformación de las conceptualizaciones; y, por último, se concretan pautas y orientaciones para llevar a cabo intervenciones formativas mediadas por conceptos (IFMC).

En el § 2. *Discusión de las conclusiones*, se contrastan las conclusiones de este estudio con las investigaciones realizadas sobre los aspectos abordados en torno a este tema.

En cuanto al § 3. *Alcance y limitaciones de la investigación*, se reflejan, por un lado, tanto las contribuciones teóricas como las aplicadas a la formación, por otro, las limitaciones de esta investigación.

Se cierra el capítulo con el § 4. *Propuestas para futuras investigaciones y reflexiones finales*, donde se adelantan posibles líneas de investigación para dar continuidad a esta investigación y se cierra, finalmente, con una reflexiones finales y personales de la investigadora.



## 1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las conclusiones de la investigación se recogen a continuación, no sin antes recordar cuáles eran el objetivo general y los específicos definidos al inicio del proceso.

El objetivo general, definido al inicio del proceso investigador, se ha enunciado en estos términos:

---

Identificar, describir y analizar las transformaciones de las conceptualizaciones de los docentes en torno a una contradicción de su acción profesional.

---

### 1.1. Conclusiones relacionadas con el objetivo 1

En cuanto al primer objetivo específico propuesto era:

---

O1. Definir de forma operativa, desde la perspectiva de la psicología sociocultural, lo que se entiende por desarrollo profesional.

---

Tras la realización de la investigación, se concluye con una definición de *desarrollo profesional* en el marco de la TSC y se proporcionan unos principios orientadores que pueden ser de utilidad para guiar al formador en el diseño de intervenciones formativas —sean estas de formación, de tutorización, de mentoría o de mediación— cuyos objetivos pretendan orientarse, precisamente, al desarrollo profesional del docente.

Se puede definir, en el marco de la TSC, el *desarrollo profesional* como un proceso psicológico de transformación no lineal del docente con su sentido de agencia, en relación con su contexto profesional, y que supone la emergencia o la activación de funciones superiores que median la realización de las acciones profesionales.

Este proceso de desarrollo es psicológico en tanto que está relacionado con la transformación de su psique o mente. Cuando se habla del desarrollo de la mente, se entiende que se trata de un proceso emocognitivo (Swain, 2013; García, 2019) en el que se integran, en una relación dialéctica, la dimensión intelectual (cognitiva) y la dimensión emocional.

Este proceso de desarrollo emocognitivo del individuo, que se da en interacción con su contexto profesional, es un proceso situado de desarrollo de las funciones psicológicas superiores del individuo.

Por lo tanto, se trata de un proceso de transformación complejo que surge de la relación que establece el individuo —su identidad, su personalidad y sus características individuales psicológicas, cognitivas y emocio-

nales— con su entorno laboral, en el que actúa como individuo y como miembro de una comunidad profesional dentro de un sistema de actividad. Este sistema, en el que se integra el docente, que es histórico, cultural y social, cuenta con unos artefactos y unas herramientas propias de la profesión a los que recurren los profesores para la realización de las acciones que espera esa comunidad que lleven a cabo. El propio sistema de actividad, las personas que integran la comunidad profesional y las herramientas a las que se recurren en ella son las que proporcionan al individuo las oportunidades de desarrollo.

Las acciones que realiza el profesional están mediadas culturalmente por sus principios, valores, conceptualizaciones y creencias que componen la base de orientación de la acción profesional (BOAP). Así, las acciones y sus representaciones (acciones mentales) constituyen un todo, una unidad indisoluble en una relación dialéctica continuada donde la acción proporciona información que se conceptualiza y se representa con una finalidad funcional, para orientar así las nuevas acciones.

¿Cómo se entiende aquí la conceptualización? Como un proceso de categorización y de elaboración de significados. Al conceptualizar, el docente toma consciencia e interpreta su realidad profesional, desarrolla su identidad y se apropia de las herramientas, de los instrumentos de pensamiento y de los signos externos, y lo hace de forma significativa para él asignándoles un sentido propio. Estas conceptualizaciones se pueden ver como representaciones o como mapas mentales que le orientan y que se usan como herramientas de mediación para su acción profesional.

La conceptualización es, a la vez, el proceso psicológico y el producto ideal resultante del proceso de la internalización de las herramientas culturales y de la interpretación individual de la realidad. Es la imagen mental que se re-presenta —se presenta mentalmente de nuevo— el docente para mediar sus acciones profesionales; es decir, planificarlas, regularlas, controlarlas y ajustarlas.

El desarrollo profesional es el resultado, en definitiva, de la apropiación e internalización de las herramientas disponibles en el entorno social, sean estas herramientas conceptuales, instrumentos de pensamiento, herramientas físicas, modelos teóricos sociales de su entorno o las modificaciones de estos instrumentos realizadas por el docente para dar respuestas a las dificultades que surgen en el ámbito profesional.

El resultado de esta internalización es una revisión y resignificación de sus conceptualizaciones previas y de los significados asignados, es decir, que conforman la base de orientación de la acción profesional. Esta base de orientación revisada será la que medie, regule y ajuste las propias acciones profesionales del docente.

En la figura siguiente se retoma el triángulo de la acción mediada de Vygotski para representar cómo el docente, en su contexto, puede realizar las acciones profesionales de forma automática, sin mediación, o

puede llevar a cabo acciones profesionales mediadas por nuevas herramientas de pensamiento interiorizadas que le conducen a un desarrollo de sus funciones psicológicas superiores.

**Figura 41.** El desarrollo profesional. Representación de las acciones profesionales mediadas



*Fuente:* elaboración propia basada en la tríada básica de Vygotski.

Con la finalidad de hacer más operativo el concepto de desarrollo profesional vinculado a la mediación de las acciones de los docentes, se concreta en unos principios orientadores para el formador que actúa como mediador. Se define la figura del mediador como aquel que recurre a herramientas de mediación. En la formación, la mediación humana se lleva a cabo a través de herramientas semióticas o a través de actividades, con el objetivo de activar y hacer emerger un proceso de transformación personal y de desarrollo profesional que se ponen de manifiesto tanto en las acciones de los docentes como en su desarrollo psicológico (conceptual y emocional).

Una vez definido el desarrollo profesional, se enuncian, primero, unas pautas de carácter general y, después, unas más concretas vinculadas con el desarrollo propiamente dicho.

### a. Principios orientadores generales en relación con el desarrollo profesional

Con estos principios orientadores generales se relacionan distintas dimensiones del desarrollo: desarrollo profesional y desarrollo personal; el individuo y el entorno profesional; la dimensión cognitiva y la emocional.

- El individuo y el entorno profesional no son dos elementos, sino que deben considerarse como una unidad en la que se establece una relación dialéctica y bidireccional entre uno y otro.
- La BOAP del docente y su acción constituyen una unidad indisoluble donde la acción informa a la base de orientación y esta orienta a la acción.
- El desarrollo profesional y el desarrollo personal constituyen un todo, así que no pueden disociarse.
- La dimensión psicológica del individuo está relacionada tanto con la cognición (conceptualización) como con su dimensión emocional. Para dar unidad a este proceso es preferible usar el concepto de emocognición para una mayor integración y para entenderlo y conceptualizarlo como un todo.

### b. Principios para orientar la mejora cualitativa de las acciones de los docentes

- El desarrollo profesional no solo se pone de manifiesto en la consecución de unas acciones ajustadas a la situación, o en una transformación de las acciones, sino, también, en la mediación, el control voluntario y la regulación psicológica del pensamiento y de la consciencia del individuo para la realización de estas. La mediación de la mente (consciencia) constituye una base subyacente para la acción fundamentada.
- Constituyen evidencias del grado de desarrollo profesional la coherencia entre las acciones y su base conceptual (BOAP); es decir, el grado de consciencia y de conceptualización que tenga el docente de las acciones que realiza.
- El desarrollo profesional está vinculado y se manifiesta en el grado de interiorización de las herramientas de mediación tomadas de la comunidad profesional y cultural a la que pertenece el docente y en la que despliega sus acciones.
- El grado de conceptualización del profesor depende del nivel de apropiación o de la internalización de las herramientas socioculturales, como son los conceptos de la comunidad profesional en la que realiza su actividad, y se refleja en su capacidad de explicitar y fundamentar sus acciones profesionales.
- Si el objetivo de la formación y del docente es su desarrollo, como persona y como profesional, el foco no debe situarse solo en la mejora o en la calidad de las acciones profesionales sino también en

el trabajo de conceptualización de su BOAP; es decir, en la toma de consciencia de la conceptualización que subyace a dichas acciones.

Una vez definido el concepto de desarrollo profesional y establecidos unos principios orientadores para las acciones de los formadores/mediadores, se recogen, a continuación, las conclusiones en relación con la transformación de las conceptualizaciones.

## 1.2. Conclusiones relacionadas con los objetivos 2 y 3

Estas conclusiones que se recogen, a continuación, son el fruto de la investigación sobre el desarrollo de los procesos psicológicos de transformación conceptual investigados en el caso de Candela, que están relacionados con el objetivo general de la investigación y con los dos objetivos específicos que se enunciaron de la siguiente forma:

- 
- O2. Identificar, describir y analizar los procesos psicológicos de transformación conceptual en torno a una contradicción.
  - O3. Analizar la vivencia (*perezhivanie*) de una docente: la relación entre las transformaciones conceptuales, su actuación en el aula y su propio proceso de desarrollo.
- 

Como se ha puesto de manifiesto en esta investigación, las conceptualizaciones van desarrollándose y transformándose a lo largo de todo el proceso reflexivo (CRM) que se ha llevado a cabo de forma mediada por la formadora, con ayuda de las herramientas presentadas y por las distintas actividades propuestas a los docentes en las distintas intervenciones formativas, y que han sabido aprovechar como *oportunidades de desarrollo*<sup>174</sup>.

Se presentan, a continuación, las conclusiones sobre los siguientes aspectos: (a) la relevancia de partir de las contradicciones de los docentes para poner en marcha procesos de desarrollo; (b) la relevancia de la creación de espacios de conceptualización para la transformación de la base de orientación de la acción profesional; (c) la relevancia de la toma de consciencia para el proceso de desarrollo; (d) la relevancia de las emociones para el desarrollo profesional; (e) el desarrollo del sentido de agencia y sus implicaciones en la acción; y (f) la modificación de la BOAP para la acción profesional mediada y regulada.

---

<sup>174</sup> Se prefiere hablar de *oportunidad de desarrollo* más que de aprendizaje, puesto que lo que se pretende es que las intervenciones formativas vayan orientadas al desarrollo profesional.

### **a. La relevancia de partir de las contradicciones de los docentes para poner en marcha procesos de desarrollo**

Las contradicciones son conflictos profundos que provocan tensiones internas en la base de orientación de la acción donde se ven implicadas las emociones, los sentimientos, los conceptos espontáneos y científicos, los valores, los prejuicios, etc., y que tienen repercusiones en las acciones profesionales.

Las contradicciones, como crisis que son, siempre suponen una oportunidad de desarrollo profesional tanto para los profesores en activo como para los que están en formación, si tienen ocasión de participar en prácticas sociales, siempre que se les proporcionen ocasiones de verbalizarlas.

Ahora bien, para profundizar en este tipo de contradicciones es imprescindible profundizar para revisar la base de orientación de la acción. El origen se encuentra en la falta de coherencia entre los distintos elementos que componen la base o entre las acciones externas y las acciones mentales, entendidas como las conceptualizaciones que operan para la realización de las acciones.

En consecuencia, si los formadores aprovechan la oportunidad para poner en evidencia y hacer aflorar este tipo de tensiones y contradicciones que se generan en los docentes, surgirán ocasiones de profundizar en la base de orientación de las acciones profesionales. Esta profundización, guiada por el formador con la mediación adecuada, podrá llevar a una revisión o transformación de los fundamentos profundos de su docencia e, incluso, tener un impacto en la revisión y transformación de sus propias acciones profesionales.

### **b. La relevancia de la creación de espacios de conceptualización para la transformación de la base de orientación de la acción profesional**

Se señala la relevancia de la creación de espacios centrados en la conceptualización como los adoptados en la investigación, retomando el modelo de Esteve y Carandell (2009) y el que siguen también en el modelo MFB de Esteve (2018) y Lantolf y Esteve (2019).

En cuanto a las transformaciones de la BOAP, una de las conclusiones a las que se llega es que son numerosos los mecanismos que se activan en los procesos de conceptualización en el trabajo realizado con su verbalización. Se describen, a continuación, los distintos mecanismos que se han activado, en este caso, y los resultados del proceso.

Los mecanismos que se han observado en relación con la reconceptualización han sido los siguientes:

- Concreción y acotamiento del concepto

- Relación significativa con los principios orientadores de la docencia
- Ampliación del ámbito de aplicación
- Relación con otros aspectos o elementos del concepto
- Revisión de las funciones que puede desempeñar
- Integración de nuevos aspectos o elementos
- Enfoque y expansión en un aspecto concreto del concepto
- Valoración del impacto para los distintos agentes
- Identificación de nuevas dimensiones

Se aprecia como, a través del pensamiento verbal, se van activando diferentes mecanismos y, de ello, emerge una toma de consciencia de las ideas no explicitadas y en el proceso el concepto va ampliándose, va ganando en profundidad y en alcance, se va conformando una nueva imagen o representación del concepto más completa, ampliada y revisada, y se va asignando una nueva interpretación, un nuevo sentido y, por lo tanto, se da una resignificación. Dicha resignificación permite adoptar una nueva perspectiva que puede llevar a modificar el posicionamiento frente a la contradicción.

### **c. La relevancia de la toma de consciencia como parte del proceso de desarrollo**

Todo el trabajo de revisión de la BOAP que se ha realizado con los docentes a través del CRM ha llevado a una toma de consciencia de los aspectos psicológicos, tanto cognitivos como emocionales, que se ponen en juego en relación con las acciones profesionales; es decir, que se pone en evidencia que las acciones externas son una continuidad de las acciones internas, mentales.

En consecuencia, es muy relevante para el desarrollo profesional de los docentes explicitar y evidenciar, así como tomar consciencia, de ese complejo sistema que es la BOAP, ya que puede impulsar o bloquear las acciones profesionales y los cambios. La consciencia de la BOAP es la que va a permitir al docente regular sus acciones profesionales.

#### d. La relevancia de las emociones para el desarrollo profesional

Otro aspecto clave para el desarrollo profesional es que los mediadores proporcionen oportunidades a los docentes para explorar los aspectos emocionales. En el caso de Candela se ha visto como esta oportunidad ha sido especialmente relevante porque el bloqueo que le impedía desarrollar su competencia digital tenía un fuerte componente emocional.

En el proceso de revisión de la BOAP se ponen en juego las emociones si estas están explicitadas. El hecho de verbalizarlas facilita la toma de consciencia y la exploración de sentimientos y emociones, y, en consecuencia, que se revisen, se gestionen, se regulen, se acepten o se trasciendan.

Las emociones, como parte integrante de la base de orientación de la acción, gozan de un gran impacto en las acciones al formar parte del binomio emocognición-acción, pero también está implicado en la acción el sentido de agencia del docente.

#### e. Desarrollo del sentido de agencia y sus implicaciones en la acción

Si el objetivo de la formación se orienta al desarrollo psicológico del individuo como profesional, está implícito necesariamente el desarrollo de su sentido de agencia, porque no se concibe el desarrollo sin una transformación de las acciones profesionales.

Como se ha visto, el desarrollo se manifiesta en la acción que surge del encuentro entre una oportunidad de desarrollo, presente en el entorno, y una voluntad, un deseo y una intencionalidad del individuo por aprovechar dicha oportunidad. Así que siempre está relacionado con ese movimiento interior que es la agencia y que surge de la persona en relación con su deseo de actuar en su entorno.

El desarrollo está, por lo tanto, motivado por la voluntad e intencionalidad del individuo de resolver situaciones, de superar contradicciones, y por su responsabilidad, implicación y compromiso personal y profesional en su propia transformación y en la transformación de su entorno a través de sus acciones.

Por lo tanto, no se dará el desarrollo si no se activa ese sentido de agencia necesario para impulsar al individuo a la acción, planificarla, movilizar sus recursos y ejecutarla. Así, para pasar a la acción será necesario activar ese sentido de agencia.

En el caso concreto estudiado se ha apreciado como puede haber indicadores de una predisposición agéntiva aunque el sentido de agencia no sea suficiente porque exista un bloqueo emocional para pasar a la acción. Esta predisposición se ha definido como una serie de indicios que permiten anticipar que podría desarrollarse un sentido de agencia que podría desbloquear la situación.



En este caso, se ha visto como esa predisposición agentiva se ha ido desarrollando en paralelo con la transformación emocognitiva hasta llegar a la acción.

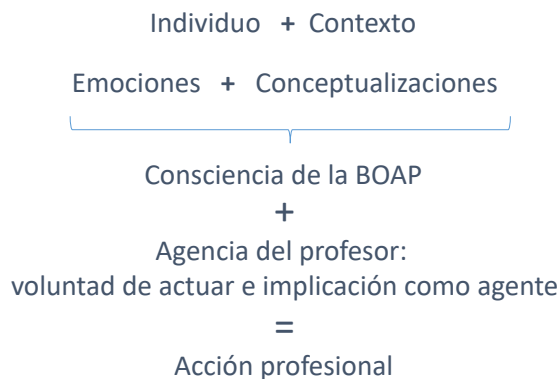
#### **f. La modificación de la BOAP no es suficiente para realizar una acción profesional mediada y regulada**

Como se ha señalado, no es suficiente con una modificación de la BOAP para que haya una transformación de la acción profesional. La modificación de la BOAP puede llevar a una modificación de la acción profesional si el individuo desarrolla un sentido de agencia.

En definitiva, se entiende, como se ha visto, que el desarrollo es el resultado de la activación voluntaria de un sistema complejo donde cada aspecto se relaciona e influye en los demás, donde se establece una dialéctica entre unos elementos y otros que llevan a una acción determinada en un momento concreto que supone una transformación psicológica, y un salto cualitativo en el desarrollo de las funciones superiores que median la acción. En este proceso de transformación, lo que se aprecia es que el individuo con sus conceptualizaciones, sus emociones, su sentido de agencia y las propias acciones que realiza en un entorno determinado están interrelacionados y constituyen un sistema complejo e integrado.

En el siguiente gráfico se reflejan los elementos implicados en el desarrollo profesional. Por una parte, la oportunidad que se presenta en el encuentro del individuo con una necesidad y el contexto como situación social para el desarrollo. Por otra, la coherencia de las conceptualizaciones y emociones que componen la base de orientación de la acción que se desea emprender. Por último, la relevancia de la agencia del profesor que supone el motor de la acción profesional.

Figura 42. Elementos implicados en el desarrollo profesional



*Fuente:* elaboración propia.

Por último, para concluir esta investigación, en relación con el cuarto objetivo, se realiza una propuesta pedagógica con el fin de promover, en intervenciones formativas orientadas al desarrollo profesional, procesos de conceptualización de la práctica para que los docentes medien sus acciones profesionales.

### 1.3. Conclusiones relacionadas con el objetivo 4

- 
- O4. Realizar una propuesta pedagógica con el fin de promover, en intervenciones formativas orientadas al desarrollo profesional, procesos de conceptualización de la práctica para mediar sus acciones profesionales.
- 

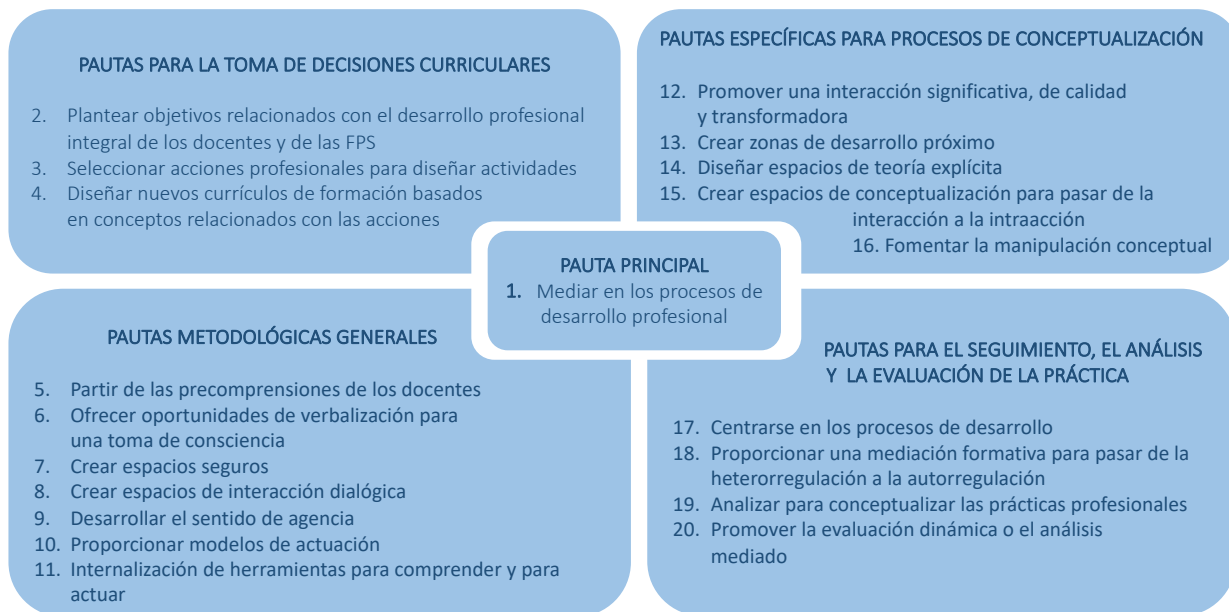
Para ello, se esbozan veinte pautas generales que podrían promover las IFMC con el fin de trabajar procesos de conceptualización en intervenciones formativas centradas en el desarrollo de los docentes en formación o en activo.

Estas orientaciones, que van dirigidas a los formadores expertos en procesos mediados de desarrollo profesional, se han estructurado en cinco apartados: (a) pauta general; (b) pautas para la toma de decisiones curriculares; (c) pautas metodológicas generales; (d) pautas específicas para procesos de conceptualización; (e) pautas para el seguimiento, el análisis y la evaluación de la práctica.

Para empezar, se presenta una pauta general para promover las IFMC en relación con el papel clave del formador para proporcionar una mediación de calidad.

Las IFMC se define como un tipo de intervención formativa orientada al desarrollo profesional, tal como se ha definido en esta investigación, centrada en el desarrollo conceptual de los docentes y en los procesos de conceptualización para llevar a la transformación de las acciones profesionales.

**Figura 43.** Orientaciones para promover las intervenciones formativas mediadas por conceptos



Fuente: elaboración propia.

## a. Pauta general

### 1. Mediar en los procesos de desarrollo profesional

La pieza central de las IFMC es la activación de los procesos de mediación. El formador, con todas las acciones que lleva a cabo y que se describen a continuación, media diseñando el currículo, diseñando y planificando las intervenciones formativas, y evaluando dinámicamente el desarrollo, además de la mediación dialógica a la que recurre durante sus intervenciones.

La mediación de calidad, la selección de buenas herramientas de mediación, el diseño de actividades orientadas a las acciones profesionales y la selección de objetivos orientados a los procesos de desarrollo llevan a

los docentes hacia el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. El formador, como mediador, desempeña una función clave para la heterorregulación del grupo hasta el momento en que este se apropia de las herramientas para regular o mediar sus propios procesos psicológicos —cognición y emoción— y sus acciones. «Mediation is the key in the development of higher mental processes of all humans» (Johnson y Golombek, 2016, p. 21).

## **b. Pautas para la toma de decisiones curriculares**

### *2. Plantear objetivos relacionados con el desarrollo profesional integral de los docentes y de las funciones psicológicas superiores*

Los objetivos han de orientarse hacia al desarrollo psicológico del docente. Desarrollarse, en el sentido sociocultural, supone una transformación conceptual, la internalización de herramientas de pensamiento y la apropiación de nuevos modelos mentales para usarlos en la acción profesional. El desarrollo es un proceso de transformación y de crecimiento personal que supone la internalización de nuevas categorías de significado para interpretar, explicar y pensar conceptualmente la práctica educativa, y comprender a los agentes implicados en el proceso, incluido uno mismo. «In this conceptual sense, development is about transformation and personal growing: the appropriation and internalization of new points of view, new ways of seeing the world, others, and oneself» (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015, p. 234).

### *3. Seleccionar acciones profesionales para el diseño de actividades o tareas*

El enfoque pedagógico más coherente con esta propuesta es seguir un enfoque orientado a la acción donde se le presente al docente la oportunidad de realizar acciones similares a las que ha de llevar a cabo en la vida real en su propio contexto y que puedan realizarse a través de simulaciones, prácticas de enseñanza tutorizadas, análisis de sesiones impartidas, etc. En los análisis de las acciones cabe reflexionar sobre la BOAP que subyace a las acciones profesionales. Es decir, que el desarrollo conceptual ha de venir de la mano de la participación en las prácticas sociales. «L2 Conceptual development is a process of conscious creation and transformation through activity» (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015, p. 241).

#### *4. Diseñar e implementar nuevos currículos de formación basados en conceptos relacionados con las acciones*

Han de crearse nuevos currículos de formación basándose en las descripciones de las capacidades que han de desarrollar los docentes para realizar las acciones profesionales que se recogen en las descripciones de competencias. Han de seleccionarse los conceptos científicos de la profesión relacionados con las acciones profesionales de los docentes para una buena fundamentación de las decisiones (Esteve *et al.*, en prensa). Según Negueruela-Azarola (2008a), el currículo de enseñanza ha de convertirse en una «herramienta pedagógica poderosa y revolucionaria» (p. 224) y estar al servicio del desarrollo del individuo.

#### **c. Pautas metodológicas generales**

##### *5. Partir de las comprensiones espontáneas de los docentes*

El formador debe aprovechar el potencial de desarrollo del aula de formación para revisar y crear nuevos significados. Puede partir de las experiencias, de las contradicciones y de las tensiones con las que se encuentran los propios docentes en su práctica profesional para plantear su resolución a través de la interacción social. En la participación con otros se revisan y contrastan sus comprensiones de los fenómenos educativos a través de los conceptos espontáneos y se profundiza en su comprensión de las situaciones con la introducción explícita de los nuevos conceptos científicos de la profesión.

##### *6. Ofrecer oportunidades de verbalización y de explicitación para una toma de consciencia*

Un aspecto clave de la interacción es que proporciona oportunidades de materializar las ideas, creencias, experiencias, vivencias, a través de diferentes medios, orales o escritos, en forma de debates, a través de sesiones de análisis, con dibujos, en forma de gráficos, *collage*, textos, esquemas, metáforas, imágenes, con diarios de aprendizaje, portafolios o carpetas, narraciones, etc., y, por lo tanto, favorece los procesos de toma de consciencia.

Una vez explicitadas y materializadas las ideas, se pueden manipular, sintetizar, sistematizar, contrastar con las de compañeros, recoger para obtener la visión del grupo y para conocer el nivel de desarrollo de los profesores, además de que facilita contrastarlas con los marcos teóricos y científicos.

En este tipo de actividades es necesario que haya una apertura y un deseo de entender la visión del otro, de explorar distintas interpretaciones y nuevas comprensiones del mismo fenómeno para que haya oportunidades de pasar de la interacción a la intraacción (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015), para que se dé la interiorización de nuevos significados y el consiguiente enriquecimiento de la base de orientación (Esteve, 2018).

### *7. Crear espacios seguros*

Es clave la creación de un espacio seguro y de confianza en el que el docente pueda sentirse libre de expresarse y donde pueda mostrar su vulnerabilidad. Para ello, es necesario desarrollar la escucha activa, en un entorno libre de prejuicios y donde todas las ideas son bien recibidas. Este entorno proporcionará oportunidades de abrirse a nuevas visiones y de explorar juntos otras opciones. El ambiente ha de favorecer el desarrollo de los procesos psicológicos que se activan a través de la interacción con otros.

### *8. Crear espacios para la interacción dialógica*

Se debe crear un espacio en el que se desarrolle la interacción dialógica entre los participantes para llegar a crear una comunidad de aprendizaje. Según Lantolf y Pavlenko (1995), la *interacción dialógica* es una actividad social que emerge cuando los individuos están participando en actividades orientadas hacia un objetivo (García, 2019). Este tipo de interacción hace referencia tanto a la comunicación interpersonal que se crea entre participantes como a la intrapersonal. Este espacio se va desarrollando paulatinamente, primero de forma heterorregulada por el formador hasta que los docentes participan, entre ellos, de forma autorregulada. En un primer momento, es el formador el que pone de manifiesto las oportunidades de desarrollo que van surgiendo, pero pronto las aprovechan los propios docentes por sí solos. En este entorno seguro desarrollan un tipo de discurso exploratorio (Mercer, 2001).

### *9. Proponer actividades para el desarrollo del sentido de agencia*

En la medida en que las actividades que propone el formador en el aula apelan a la identidad del docente y son significativas para él, se da general y paulatinamente un mayor grado de implicación por parte de los docentes. Al crearse la comunidad de aprendizaje y al aumentar su participación, crece la implicación personal y profesional de sus miembros para resolver cuestiones que, en mayor o menor grado, les afectan a todos. En este proceso va surgiendo una mayor cohesión grupal y un compromiso tácito de apoyo de unos a otros para explorar juntos y aprovechar las oportunidades de aprendizaje que se presentan, a la par que va desarrollándose el sentido de agencia de cada uno de sus miembros.

### *10. Proporcionar modelos de actuación*

En la formación es clave que el formador proporcione oportunidades de trabajar con *modelos de actuación* como, por ejemplo, grabaciones de profesores realizando las acciones profesionales. El trabajo relacionado con el *modelaje* incluye una buena selección de modelos, la presentación de los mismos con la contextualización necesaria, así como una propuesta de actividades que lleve al análisis y a la reflexión sobre el modelo proporcionado. Antes de la sesión el formador, en la planificación, debe analizar las actuaciones para preparar los conceptos y los principios orientadores que están implícitos y que fundamentan las actuaciones analizadas.

### *11. Internalización de herramientas de la profesión para comprender y para actuar*

Es clave que los formadores pongan a disposición de los docentes las herramientas propias de la profesión — incluidas las herramientas conceptuales— para la realización de las acciones profesionales con el fin de apropiarse de estas a través de su uso. Estas herramientas debidamente seleccionadas les van a permitir, por un lado, analizar, comprender en profundidad y explicar su realidad profesional; y, por otro, actuar sobre su entorno sobre una base fundamentada y mediada por los nuevos conceptos y los modelos teóricos.

Las herramientas de mediación, como los conceptos verdaderos, que son conceptuales y procedimentales, una vez internalizadas serán usadas por los docentes para regular los propios procesos mentales, primero en las actividades prácticas propuestas en la formación, y posteriormente, en su realidad.

## **d. Pautas específicas para procesos de conceptualización**

### *12. Diseñar actividades que promuevan una interacción significativa, de calidad y transformadora*

Es clave la creación de espacios de interacción y de reflexión en torno a las experiencias propias para la toma de consciencia de los significados asignados (comprensiones espontáneas) y para la conceptualización conjunta. Este tipo de interacción tiene por objetivo la toma de consciencia de las propias creencias al externalizar, verbalizar y compartir las visiones subjetivas con los demás y que de ello emerja la necesidad o el deseo de una revisión de la propia conceptualización. En el proceso de creación de la comunidad de aprendizaje y a través del discurso exploratorio, las actividades de interacción trascienden el simple intercambio de experiencias y se hacen cada vez más significativas para los participantes que van buscando la conceptualización. Con la introducción de conceptos, cuando los requieran, la interacción adquiere un nivel más conceptual y abstracto; se vuelve, por lo tanto, de mayor calidad. En esas circunstancias, empiezan a darse los «eureka conceptuales» que son momentos fugaces en los que se establecen conexiones conceptuales de la teoría con la práctica, o viceversa, y que pueden llegar a ser transformadores si se concretan en nuevas acciones.

### 13. *Crear zonas de desarrollo próximo, zonas intermentales de desarrollo y zonas de desarrollo potencial*

Si bien Vygotski introduce el concepto de zona de desarrollo próximo para referirse a la actividad que una persona puede hacer con la ayuda de otra persona, Mercer (2000) usa otro concepto próximo, pero relacionado con el tipo de discurso y de implicación emocional, denominado *zonas intermentales de desarrollo* (ZID). Mercer se centra en la creación de este espacio de interacción a través del diálogo para ir más allá de las capacidades, pero también de las comprensiones, a través de la implicación en un tipo de discurso exploratorio que favorece el desarrollo. «Mercer distinguishes the IDZ from Vygotsky's ZPD as offering a more dialogic, negotiated, and emergent view of the dynamics of conceptual development through collective dialogue and engagement in joint activity» (Johnson y Golombek, 2016, pp. 50-51). Por su parte, Negueruela-Azarola (2008a) recurre al término *zona de desarrollo potencial* para poner el foco en la potencialidad del desarrollo y no tanto en la proximidad. La creación de zonas para el desarrollo, independientemente de en qué aspecto pongan el foco, van todas orientadas hacia el desarrollo.

### 14. *Diseñar espacios de teoría explícita basada en conceptos funcionales (teoría para la acción)*

En las IFMC es clave proporcionar oportunidades de enseñanza formal explícita centrada en conceptos, debidamente estructuradas para llevar a la apropiación de herramientas de pensamiento y de acciones mentales cuando los docentes lo requieran. Para ello, los conceptos funcionales deben ser cuidadosamente seleccionados y estar necesariamente vinculados a la acción. Se trata de dar acceso a la teoría específica para la acción cuando sea necesario y que el aprendizaje preceda al desarrollo. «Consequently, instruction (formal learning) needs to be organized to maximize a very specific type of interaction and collaboration. This is why Vygotsky (1978) argues that only properly organized learning activity creates development» (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015, p. 235).

### 15. *Crear espacios de conceptualización en los que pasar de la interacción a la intraacción*

Al inicio del proceso formativo, el formador debe planificar y pautar actividades para conceptualizar las aportaciones de los participantes, ir recurriendo a herramientas diferentes de conceptualización, e indicar a los docentes cómo proceder. Poco a poco, estos se van apropiando de las herramientas y las utilizan para conceptualizar ellos mismos en los grupos de trabajo.

Una vez incorporadas las herramientas conceptuales a través de la interacción dialógica con los otros y con uno mismo, de la interacción se pasa a la intraacción y los conceptos se convierten en herramientas de mediación para comunicar una idea, para analizar una actuación, para fundamentar la acción y para la toma



de decisiones para la acción docente. «We find that certain types of interaction in the classroom promote intra-action: the development of new concepts, and the internalization of ideas as concrete tools for orientation in practical activities (Vygotsky, 1986; Galperin, 1992)» (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015, p. 235). En algunas ocasiones llegan a convertirse en una herramienta para crear nuevos conceptos.

#### *16. Proponer actividades que fomenten la manipulación conceptual consciente, la asignación de nuevos significados y la exploración de distintas comprensiones*

Es fundamental que los formadores organicen secuencias de aprendizaje en las que sea necesaria la *manipulación consciente conceptual* (García, 2018) y en las que se promueva la mediación conceptual entre los docentes. La manipulación conceptual consciente permite abrirse a ideas y significados nuevos, a veces revisitando antiguos conceptos. Se deben manipular los conceptos de manera funcional en relación con situaciones propias de la enseñanza —casos prototípicos— para explicarlas, interpretarlas, analizarlas y resolverlas a través de los conceptos. Por ejemplo, los procesos guiados de interacción mediada a través de OBA y SCOBA promueven ese tipo de manipulación consciente, maximizan las oportunidades de conceptualización y, en consecuencia, favorecen el desarrollo conceptual.

Este tipo de actividades de manipulación requieren de una implicación consciente de los docentes. «This transformation [new ways of seeing the world through a new language] requires conscious awareness from the learner, or mindful conceptual engagement, that is, conscious focus on categories of meaning (concepts) to explain, understand, and orient performance» (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015, p. 235). La implicación consciente y voluntaria en este proceso de exploración lleva al desarrollo del pensamiento conceptual y, en definitiva, a un desarrollo psicológico de la mente.

#### **e. Pautas para el seguimiento, el análisis y la evaluación de la práctica**

##### *17. Centrarse en los procesos de desarrollo y no tanto en los productos de las actividades*

Las intervenciones del formador han de centrarse en el proceso de mediación de los docentes en su participación en las actividades sociales y no en el producto o en el resultado de la actividad. Para que haya desarrollo de las funciones superiores, como pueden ser la planificación consciente, el pensamiento conceptual y crítico y la memoria intencionada, es fundamental poner el foco en el proceso. «Development is the result of appropriating and internalizing concepts mediated by social and interpersonal activities» (Negueruela-Azarola *et al.*, 2015, p. 239).

*18. Proporcionar una mediación formativa que facilite el paso de la heterorregulación a la autorregulación*

Los formadores deben proporcionar en todo momento una mediación experta, implícita y explícita, intencional y sistemática, fluida y contingente, de asistencia para la realización de tareas y para un adecuado seguimiento del desarrollo cognitivo y emocional de los docentes. Esa forma de mediación que inicialmente lleva a cabo el formador a modo de heterorregulación será pronto imitada, en el sentido vygotskiano, por los propios docentes hasta ser interiorizada. El formador irá cediendo el control a los participantes hasta que estos se autorregulen.

*19. Analizar para conceptualizar las prácticas profesionales (conceptualización de la práctica)*

Así mismo, los profesores pueden analizar prácticas profesionales, primero, con ayuda de un observador que actúa como mediador y, posteriormente entre ellos, con las herramientas necesarias para guiar sus reflexiones sobre las acciones y revisar su fundamentación conceptual. De esta manera, se les prepara para conceptualizar su propia práctica y la de sus compañeros.

*20. Promover la evaluación dinámica o el análisis mediado*

La evaluación dinámica (Lantolf y Poehner, 2004, 2010) se basa en los principios de la TSC que se han descrito, sobre todo en los conceptos de zona de desarrollo próximo y de mediación.

Se trata de un tipo de evaluación que es contingente, dialógica, dinámica y que, por ello, se ajusta al nivel de desarrollo real del docente. En el proceso de evaluación o de análisis, el formador proporciona al docente las ayudas necesarias para apoyarle en la realización de la actividad cuando lo necesita. Estos apoyos se van proporcionando de forma gradual y suelen ser de más implícitos a más explícitos según se requiera. En formación, se puede adoptar la evaluación dinámica para analizar las actuaciones de los profesores, en una sesión posterior a la observación, por ejemplo. Para evitar el uso del término evaluación se denomina *análisis mediado*.

Through mediation one develops a new understanding of, and way of acting in, relevant circumstances and in so doing the actor becomes a self-regulated agent. (Miller, 2011, p. 404, citado en Lantolf y Poehner, 2014, p. 58)

## 2. DISCUSIÓN DE LAS CONCLUSIONES

Para la discusión se presentan algunas de las conclusiones de esta investigación y se analiza en qué medida corroboran o difieren de los resultados de los trabajos de otros investigadores que se presentaron en el estado de la cuestión (§ 4 del capítulo 3).

### a. La visión unitaria del desarrollo emocional y cognitivo

El desarrollo, que es unitario, afecta a lo emocional y a lo cognitivo. Al constituir una unidad resulta extremadamente difícil analizarlo de forma aislada, así que es preferible estudiar los procesos de desarrollo en su dialéctica. Esta conclusión, a la que se llega en la presente investigación, corrobora la línea de investigación desarrollada por García (2019) que señala que emoción y cognición constituyen una unidad, por lo que se refiere al desarrollo emocognitivo siguiendo las investigaciones de Swain (2013), Swain *et al.* (2015) y Poehner y Swain (2016).

### b. La dimensión emocional en la formación de profesores

La dimensión emocional es un aspecto al que los formadores deben prestar atención. Las contradicciones, que son de origen tanto cognitivo como emocional, pueden constituir detonantes muy relevantes para el desarrollo y para una revisión de las conceptualizaciones que fundamentan las acciones profesionales.

Otra de las conclusiones que señala esta investigación es la necesidad de atender la dimensión emocional de los profesores en la formación por las implicaciones que conlleva para el desarrollo. También se señala la relevancia de partir de las contradicciones que los profesores en activo encuentran en su contexto y que no logran resolver por sí solos, para poner en marcha procesos de desarrollo profesional.

Esta visión coincide con las de varios autores que llegan a conclusiones similares en sus investigaciones sobre la necesidad de atender la dimensión emocional, partir de las disonancias emocionales/cognitivas explicitadas por los docentes puesto que constituyen potenciales puntos de crecimiento (*growth point*) para la formación de los profesores noveles (Golombek y Doran, 2014). Por otro lado, García (2019) concluye también que las crisis son vistas como oportunidades de desarrollo por el nivel de consciencia al que se puede llegar a través de su exploración.

En esta misma línea, la investigación llevada a cabo por Johnson y Worden (2014) llega a la conclusión de que cabe aprovechar el potencial de la expresión de las disonancias emocionales y cognitivas que surgen en el aula de formación inicial para normalizarlas, y que estas constituyen indicadores de áreas pendientes de

explorar con la mediación de los formadores creando zonas de desarrollo. En esa misma línea, Dunn (2011) concluye con la relevancia de los procesos de verbalización —escritos u orales— para explorar los aspectos emocionales del desarrollo. Se comparte con Dunn esta visión que considera al docente como profesional y como agente que piensa y siente, además de actuar. En la medida en que el formador vea al docente de esta forma puede apoyar su crecimiento personal y profesional.

En el caso de Candela, profesora en activo, con muchos años de experiencia y un nivel de competencia profesional alto, se ha puesto de manifiesto como su contradicción emocognitiva en torno a las TIC ha sido el origen del desarrollo de sus conceptualizaciones para pasar a la acción. Así que se concluye que las contradicciones de todos los docentes, sean estos noveles o experimentados, pueden ser el origen del desarrollo.

### **c. La conceptualización y la acción profesional como unidad**

Se puede considerar como una unidad la acción profesional y la conceptualización que el docente tiene de esa acción (BOAP). Es clave el trabajo llevado a cabo por el docente recurriendo a distintas herramientas de mediación para fomentar una conceptualización de calidad en relación con las acciones profesionales.

En la línea anteriormente señalada del trabajo con las crisis y contradicciones se encuentran los resultados obtenidos por Poehner (2011), que establece una vinculación entre conceptualizaciones y acciones. Concluye que la conceptualización de los dilemas de los profesores lleva a una revisión de sus acciones profesionales, como se ha observado en esta investigación también.

Golombek y Doran (2014) señalan los resultados obtenidos en relación con el desarrollo emocional y cognitivo con un trabajo basado en modelos teóricos presentados a través de herramientas visuales, como son los SCOPA, en relación con las acciones del docente. Así mismo, con los SCOPA, pero utilizándolos en un CRC, Esteve (2018) y Lantolf y Esteve (2019) señalan que el trabajo conceptual realizado proporciona un redescubrimiento y una comprensión más profunda del proceso de enseñanza de la lengua por parte de los docentes.

Johnson y Dellagnelo (2013), por su parte, llegan a conclusiones similares de la relevancia del uso de herramientas de mediación y del uso de la mediación estratégica proporcionada por los formadores para que los docentes logren asignar nuevos significados a su actividad profesional.

#### **d. Las conceptualizaciones median el pensamiento y la acción**

Reiss (2011) concluye en su investigación de la internalización de los conceptos científicos cómo estas herramientas permiten regular el pensamiento y la actuación.

En la presente investigación, la verbalización y explicitación de las comprensiones espontáneas y todo el trabajo de conceptualización llevado a cabo dan visibilidad al proceso de transformación del pensamiento y de la acción de la docente. En este caso, no se ha recurrido a conceptos científicos, pero sí a una herramienta de mediación para proporcionar un marco teórico conceptual con la descripción de las acciones profesionales del docente: las CCP.

#### **e. Desarrollo conceptual, empoderamiento y posición agentiva**

El desarrollo conceptual de los profesores va acompañado de un empoderamiento y del desarrollo de una posición agentiva por parte de los docentes.

Los resultados de la investigación en el caso de Candela revelan que el trabajo de conceptualización llevado a cabo va asociado a un empoderamiento de la docente y a un nuevo posicionamiento agentivo para enfrentarse a su contradicción.

Las investigaciones llevadas a cabo por Esteve *et al.* (2017), Esteve (2018) y Esteve *et al.* (2018) sobre modelos formativos basados en el uso de OBA y SCOPA como el CRC o el MFB llegan a conclusiones similares. Este caso viene a corroborar la relevancia que tiene profundizar en el trabajo de conceptualización por el efecto que tiene en la agencia de los profesores, en su motivación para el cambio y su empoderamiento.

#### **f. Duración del proceso de desarrollo**

El proceso de desarrollo es lento y se extiende en el tiempo. En la investigación presentada se ha podido apreciar como el proceso de desarrollo es un proceso lento, lo que apoya los resultados de Allen (2001), que señala la necesidad de tiempo para apreciar el proceso de desarrollo y las limitaciones de este tipo de trabajo señaladas también por Dunn (2011) por cuestiones temporales.

Una vez revisadas las conclusiones de otros investigadores que han estudiado procesos similares, se pasa a presentar el alcance y las limitaciones de la presente investigación.

### 3. ALCANCE Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Se describen, a continuación, por una parte, las contribuciones teóricas, así como metodológicas, de la investigación y, por otra, las limitaciones que la propia investigadora ha detectado en la investigación realizada. Por último, se señalan las aportaciones prácticas para su uso en la formación de profesores y en el ámbito de la investigación sociocultural.

En lo que respecta a las contribuciones relacionadas con los procesos de conceptualización:

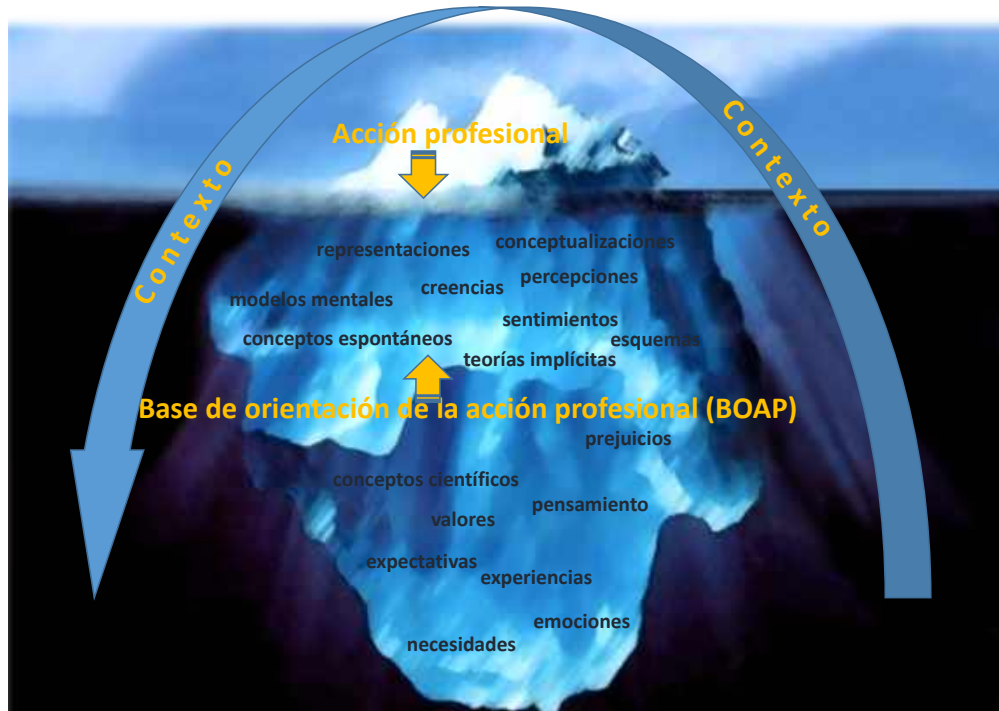
- La investigación aporta un acercamiento epistemológico a la teoría sociocultural desde la perspectiva de la formación de profesores de lenguas extranjeras. En el proceso investigador de revisión del marco teórico (primera parte) se ha podido apreciar todo el potencial de esa teoría para este ámbito de estudio.
- El marco teórico proporciona una sólida fundamentación conceptual para identificar y reconocer los beneficios que aporta un enfoque conceptual (Negueruela-Azarola, 2003, 2008, 2011; Lantolf y Esteve, 2019), que se puede utilizar para la formación de profesores.
- El enfoque de las IFMC posibilita la vinculación de las acciones profesionales con los procesos de conceptualización subyacentes a las acciones y, con ello, proporciona una sólida fundamentación teórica para la orientación de la práctica. En ese sentido, permite relacionar las acciones realizadas en un contexto concreto con las acciones mentales, así como la teoría con la práctica.
- Las IFMC sitúa los conceptos como una de las piezas centrales de la formación y reconoce su papel como bisagra entre la teoría y la práctica; entre la mente y la acción; y entre la comprensión, la toma de decisiones y la acción. Este enfoque se centra en la funcionalidad de los conceptos ya que se describen como herramientas para la comprensión de la práctica, como instrumentos de pensamiento y de interacción en la comunidad profesional; es decir, para mediar entre el individuo y la realidad y como guía para la orientación en la toma de decisiones y en la acción.
- Esta investigación pone de manifiesto la necesidad de que tanto formadores como profesores tomen consciencia de la relevancia de establecer una dialéctica entre la teoría y la práctica y de que los formadores interioricen las herramientas de mediación para acompañar a los docentes.
- Se recogen evidencias del papel central de la mediación en la formación de profesores. Permite entender el fenómeno del desarrollo profesional, desde la perspectiva de la mediación, abriendo múltiples posibilidades a todos los modelos de formación mediados, que favorecen tanto al formador

por las herramientas que le proporcionan como al profesor en formación. Este último experimenta el potencial de la formación mediada como participante en las IFMC y puede usarla para revisar su propio sistema de enseñanza con sus propios alumnos de ELE.

- Esta investigación deja constancia de la complejidad del desarrollo de los procesos psicológicos en las acciones formativas, de la función del formador como mediador experto de estos procesos y de la necesidad de reconocer la actividad de formación como un campo de especialización de los docentes por la relevancia para la calidad de la formación y por consiguiente de la enseñanza. Sería deseable reconocer su especificidad y diferenciar el proceso formativo del proceso de enseñanza de lenguas, aunque tengan algunas cosas en común.
- Esboza una propuesta de formación centrada en los principios de la TSC y siguiendo la propuesta de Negueruela-Azarola (2003) para el desarrollo profesional de los docentes: intervenciones formativas mediadas por conceptos. Esta propuesta pone el foco en el desarrollo conceptual de los docentes en relación con sus acciones y en el papel del formador como mediador.
- Propone una definición de desarrollo profesional desde la perspectiva de la TSC.
- Amplía el concepto de base de orientación de la acción de Galperin (1992) usándolo para el desarrollo profesional: base de orientación de la acción profesional (BOAP) para darle más visibilidad y para vincular la teoría con las acciones de la práctica profesional. Este concepto permite establecer una relación entre la acción del docente y sus conceptualizaciones.

El concepto de BOAP se puede ilustrar con el gráfico del iceberg de la figura 44, donde está representada, por una parte, la acción profesional del docente, visible al exterior y, por otra, la base de orientación del individuo bajo el agua. Ambas partes, lo visible y lo invisible, forman un todo representado por el iceberg. En una relación dialéctica, la acción profesional proporciona información para la base de orientación y esta, a su vez, media la acción en su ejecución. El individuo, como el iceberg, forma una unidad y, al igual que este busca permanentemente el equilibrio, el individuo lo encuentra en la coherencia entre lo exterior y lo interior por medio de la autorregulación. Así mismo, el individuo, como el iceberg, está en contacto y vinculado a su entorno, a la situación concreta en la que realiza su actividad profesional y que es representada, en la metáfora, por el agua. Por supuesto, el contexto tiene un impacto en el individuo y este en el entorno al igual que la temperatura del agua y la del iceberg se afectan mutuamente, por lo que se crea una interdependencia.

Figura 44. Interrelación del individuo —acción profesional y BOAP— con su contexto



Fuente: elaboración propia a partir de V. Satir (1991).

Respecto a la metodología de investigación, se apuntan las siguientes aportaciones:

1. Proporciona una evidencia de la ventaja del uso de las intervenciones formativas para formar e investigar, aunque el investigador ha de «convivir» con el formador. Las intervenciones formativas que se basan en el principio de la doble estimulación de Vygotski constituyen una forma de investigar el desarrollo profesional en el propio proceso de formación. Permite plantear una actividad formativa como intervención para investigar y recoger los productos de los docentes en formación como evidencias en un proceso de desarrollo. El modelo de la TSC de investigación a través de las intervenciones formativas (Engeström, 2011; Engeström y Sannino, 2013) cuenta con la ventaja de combinar formación e investigación. Se pueden investigar procesos de conceptualización tanto de profesores como de formadores con objetivos muy acotados para recoger datos en investigaciones sencillas recurriendo a las intervenciones formativas.



2. La investigación proporciona un proceso de análisis semiogenético de datos con triangulación cuidadosamente diseñado y explicitado para poder ser utilizado por otros investigadores.

Se señalan también las siguientes limitaciones:

3. Una de las grandes limitaciones de esta investigación es el propio procedimiento diseñado para el análisis y la interpretación semiogenética por ser excesivamente laborioso. El tiempo empleado para el análisis de un caso ha impedido cumplir uno de los objetivos iniciales, que era describir distintos procesos de conceptualización a los que recurrían los docentes sobre la BOAP a partir de la contradicción.
4. Por otra parte, habría sido deseable, pero no se ha podido realizar, un seguimiento de Candela después de haber finalizado la investigación para analizar las modificaciones de su conceptualización y, sobre todo, el impacto en su desarrollo de la competencia digital.
5. Como se adelantó en el capítulo IV (§ 5.7), una de las limitaciones viene dada por las dificultades encontradas en la investigación al asumir dos papeles: el de investigadora y el de formadora simultáneamente durante el desarrollo del ciclo reflexivo mediado y la recogida de datos.

Respecto a las aportaciones de esta investigación para la formación de profesores se pueden considerar las siguientes:

6. Proporcionar un enfoque de la formación situada basada en los problemas de la realidad concreta del docente en su entorno.
7. El proyecto formativo en el que se ha encuadrado la recogida de datos supone la experimentación de un CRM, similar al CRC de Esteve y Carandell (2009) y a su evolución en el MFB (Esteve, 2018), centrado en el proceso de conceptualización de los docentes donde se aprecia la relevancia de este proceso mediado para la transformación tanto de las conceptualizaciones como de las acciones de los docentes.
8. Este proyecto pone el origen del proceso formativo en una contradicción, tensión o dificultad determinada que el profesor se encuentra en su propio contexto y a la que quiere dar una respuesta. Se plantea este como origen del proceso para asegurar un aprendizaje y un desarrollo significativos para el docente que se manifiestan en la transformación del profesor como agente de su propio cambio.

9. Aporta un nuevo enfoque de la formación en el que se pone en valor la relevancia de los procesos de desarrollo emocognitivo de los docentes —intelectual y emocional— en relación con su práctica profesional.
10. Apunta a la orientación de la formación hacia el desarrollo de la persona en su totalidad, como persona y como profesional, atendiendo a la dimensión emocional tanto como a la cognitiva por la interrelación dialéctica que existe entre ambas.
11. Entiende a la persona (al docente) como agente que desempeña un papel en su propio desarrollo y un papel en su propio entorno, puesto que el individuo es un miembro de las comunidades en las que se integra.
12. Aporta un ejemplo de un caso de intervención formativa mediada para un equipo de profesores de ELE en activo, planteado desde la perspectiva sociocultural, que puede servir de modelo o de ejemplo para otras experiencias de formación situadas, y que puede impulsar nuevos modelos de formación donde el formador que actúa de mediador se desplaza al entorno profesional de los docentes para apoyarles y acompañarles en su propio contexto.
13. Proporciona unas pautas y orientaciones para que los formadores organicen y diseñen las situaciones de formación que tengan en cuenta al individuo en su contexto y que estén orientadas al desarrollo.
14. Pone en el centro del proceso formativo los procesos de desarrollo conceptual y de conceptualización, y sienta las bases de lo que se ha denominado FMB.

#### **4. PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES Y REFLEXIONES FINALES**

Algunas de las propuestas para futuras investigaciones sobre conceptualización podrían centrarse en:

##### **a. Investigar el tipo de transformación que se da en los procesos de conceptualización**

Una posible investigación sería analizar, de forma más somera, los datos de los que dispone la investigadora de los nueve profesores que los entregaron para entender qué procesos cognitivos y emocionales se activan. La pregunta que se eliminó al realizar solo un caso ya está formulada: ¿qué tipo de transformaciones se activan en estos procesos de conceptualización?

En el caso de Candela se trata de un ejemplo de superación de un bloqueo de la acción que tiene una base emocognitiva, pero en la primera aproximación a los diez casos ya se observaron varios mecanismos relacionados con la expansión conceptual, la reorganización de los elementos, la recategorización, la simplificación, etc.

#### **b. Definir una serie de parámetros para evaluar el desarrollo profesional**

Partiendo de la definición que se ha proporcionado de desarrollo profesional, se podrían definir unos parámetros para analizar y evaluar el desarrollo profesional de los docentes en la calidad de sus acciones profesionales de forma empírica, con indicios como el grado de ajuste de la acción ejecutada a la situación concreta, el grado de control de la acción, el nivel de consciencia de las acciones ejecutadas, el grado de mediación en la planificación de las acciones, la capacidad de explicitar la fundamentación de las acciones o la coherencia entre las acciones ejecutadas y la base de orientación de la acción.

Para finalizar con las líneas futuras de investigación, además de estos aspectos más teóricos se señalan otros susceptibles de ser investigados sobre conceptualizaciones aplicadas a la formación:

#### **c. Desarrollar e implementar el enfoque formativo mediado por conceptos: intervenciones formativas mediadas por conceptos (IFMC)**

Otra vía muy interesante es seguir investigando y desarrollando las bases ya enunciadas en respuesta a la cuarta pregunta de la tesis (P4) para una IFMC. Para ello, sería necesario definir los conceptos funcionales tanto lingüísticos como pedagógicos que necesita internalizar el docente para ejercer su profesión siguiendo la propuesta de Esteve *et al.* (en prensa). Para ello es necesario, una vez definidas las acciones profesionales, buscar los conceptos tanto verbales como procedimentales subyacentes a dichas acciones, elaborar un «sílabus» de formación acotado para distintas fases o etapas formativas, y diseñar secuencias formativas y actividades mediadas y orientadas a la acción que lleven a la conceptualización de la práctica y al desarrollo de las acciones mediadas del profesor.

#### **d. Investigar sobre la mediación que ofrecen los formadores para desarrollar procesos de conceptualización**

Las preguntas que cabría plantear podrían ir en esta línea de investigación:

- ¿Qué tipo de actividades y tareas proponen los formadores en el aula que favorezcan un proceso de conceptualización?

- ¿En qué momento los formadores aprovechan para introducir espacios de conceptualización?
- ¿Cómo realizan los formadores las conceptualizaciones en las aulas de formación?
- ¿A qué formas de mediación recurren los formadores para apoyar los procesos de conceptualización?  
¿A qué tipo de preguntas contingentes recurren en la clase presencial o en los foros o chats en línea?
- ¿Qué tipo de discurso usan los docentes en formación para conceptualizar en actividades colaborativas?
- ¿Cómo fomentan los formadores los procesos de conceptualización en el trabajo colaborativo de los docentes?

Para ir terminando cabe decir que, en el diseño de la investigación, se partía de la hipótesis de que al comprender la forma en que los docentes reconceptualizan la base de orientación de su actuación, con la asignación de nuevos significados, se podrían planificar intervenciones formativas que favorecieran esos procesos psicológicos de desarrollo. Por otra parte, se entreveía el gran potencial de la comprensión de estos procesos para establecer un vínculo entre las concepciones de los docentes y sus acciones profesionales y, de esta manera, dar un paso importante en el acercamiento dialéctico de teoría y práctica, así como entre pensamiento y acción. Tenemos la esperanza de que esta investigación contribuya a impulsar los procesos de conceptualización en el aula de formación y a plantear acciones formativas de mayor calidad orientadas al desarrollo profesional de los docentes.

Para terminar, la investigadora reflexiona sobre el propio proceso investigador que se ha llevado a cabo, sobre las dificultades encontradas y sobre lo provechosa que ha resultado ser esta experiencia como investigadora.

A las dificultades propias de la investigación se ha añadido la de compaginar el trabajo como gestora de formación a tiempo completo en el Instituto Cervantes con el trabajo de investigación. Sin embargo, analizándolo ahora, en el momento de concluir y de forma retrospectiva, lo que parecía un inconveniente se ha convertido en una magnífica oportunidad para llevar a la práctica los distintos aspectos investigados para la tesis como formadora, como diseñadora de programas formativos y como desarrolladora de pruebas de acreditación profesional, en las que está trabajando el equipo técnico del departamento. Por ejemplo, esta investigación nos ha llevado a desarrollar módulos formativos prácticos basados en acciones profesionales desde el inicio de la formación, a trabajar y explorar los aspectos emocionales en el aula de formación, a revisar las BOAP desde el inicio de la formación con los futuros docentes, a guiarlos en procesos de conceptualización de su práctica, a plantear el trabajo conceptual desde el inicio del proceso, a seleccionar la teoría básica orientada siempre a la acción, a desarrollar un «sílabus» de formación inicial basado en conceptos, a recurrir

a distintas herramientas de mediación de la evaluación dinámica para realizar análisis mediados de sus prácticas, por citar solo algunos ejemplos.

Como balance final se concluye que ha sido un trabajo costoso por su grado de complejidad, así como por mi personalidad, pero que ha supuesto una magnífica ocasión de desarrollo profesional y personal. A lo largo del proceso la propia investigadora ha sido muy consciente de su propio desarrollo psicológico (es decir, emocognitivo), tanto por lo que ha supuesto el proceso de conceptualización, como de apropiación de herramientas e instrumentos de investigación, como por la interiorización de los conceptos y por el salto cualitativo que esto ha facilitado para su uso funcional en el trabajo. Por otra parte, este proceso ha facilitado la interiorización de una sólida base teórica y conceptual que ha supuesto una mejora de la seguridad y la autoestima, así como un empoderamiento tanto en el aula como formadora como en el día a día como gestora de formación.

Para terminar, quiero reiterar mi agradecimiento a todos los que han sido parte de este proceso y deseo transmitir al tribunal mis disculpas por la extensión de la tesis y mi agradecimiento por haber leído hasta la última línea.

Elena Verdía Lleó

Madrid, 17 de julio de 2020

# Referencias bibliográficas

---

- Aguilar Tamayo, M. F. (2006). El mapa conceptual y la teoría sociocultural. En A. J. Cañas y J. D. Novak y (coords.), *Concept maps: Theory, methodology, technology. Proceedings of the second international conference on concept mapping* (vol. 1). Universidad de Costa Rica.
- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109-137.
- Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 55-85). Kluwer Academic Publisher.
- Allen, H. W. (2011). Embracing Literacy-based Teaching. A Longitudinal Study of the conceptual Development of Novice Foreign Language Teachers. En K. E. Johnson y P. R. Golombek (eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 86-101). Routledge.
- Arievitch, I. M. (2003). A potential for an integrated view of development and learning: Galperin's contribution to sociocultural psychology. *Mind, Culture, and Activity*, 10(4), 278-288.
- Arievitch, I. M. y Haenen, J. P. (2005). Connecting sociocultural theory and educational practice: Galperin's approach. *Educational Psychologist*, 40(3), 155-165.
- Arievitch, I. M. y Stetsenko, A. (2000). The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Galperin's Perspective and Its Implications. *Human Development*, 43(2), 69-92.
- Arievitch, I. M. y van der Veer, R. (1995). Furthering the internalization debate: Galperin's contribution. *Human Development*, 38(2), 113-126.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención de conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós Ibérica.
- Ball, A. F. (2000). *Teachers' developing philosophies on literacy and its use in urban schools: A Vygotskian perspective on internal activity and teacher change*. University of Michigan.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: New Approaches* (pp. 7-33). Kluwer Academic Publishers.
- Barcelos, A. M. F. (2015). Unveiling the Relationship between Language Learning Beliefs, Emotions, and Identities. *Studies in Second language learning and teaching*, 5(2), 301-325.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3.ª ed). Akal.

- Bénejam, A. (1990). El innatismo de Fodor: consideraciones críticas. *Estudios de Psicología*, 45, 35-47.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and Language Education: Research and practice*. Bloomsbury.
- Briz, A. y grupo Val.Es.Co (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Arco Libros. Recuperado de: <https://www.uv.es/corpusvalesco/convenciones.html>
- Bruner, J. S. (2001). El proceso mental en el aprendizaje (J. Vergas y P. Manzano, trads.). Narcea. (Trabajo original publicado en 1958).
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Carandell, Z. (2013). La secuencia didáctica como herramienta de mediación para la autonomía. En O. Esteve y E. Martín Peris (eds.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lengua extranjera* (pp. 103-116). ICE Horsori.
- Carandell, Z. y Esteve, O. (2010). Construint coneixement de forma compartida. Cap a bones pràctiques de treball en equip. *Guix: Elements d'acció educativa*, 366-367, 71-77.
- Carandell, Z., Keim, L. y Tichgelaar, A. (2010). Herramientas para fomentar procesos de autorregulación. En O. Esteve, K. Melief y À. Alsina (eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 65-96). Octaedro.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Casasempere-Satorres, A. V. (2016). El mapa del diseño: una herramienta heurística para trazar el flujo metodológico y resolver eficientemente una investigación con metodología cualitativa o mixta. Trabajo presentado en el *XII Congreso Español de Sociología. Grandes transformaciones sociales, nuevos desafíos para la sociología*, celebrado del 30 de junio al 2 de julio de 2016 en Gijón. Federación Española de Sociología.
- Cerecero Medina, I. E. (2016). *Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas* [tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cerecero Medina, I. E. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca*, 4(1), 44-53. Recuperado de: <http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/3595/4536>
- Childs, S. S. (2011). «Seeing» L2 Teacher Learning: The Power of Context on Conceptualizing Teaching. En K. E. Johnson y P. R. Golombek (eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 67-85). Routledge.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Morata. (Trabajo original publicado en 1996).

- Cole, M. (2009). The perils of translation: A first step in reconsidering Vygotsky's theory of development in relation to formal education. *Mind, Culture, and Activity*, 16(4), 291-295.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Anaya.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Cubero, R. (2005a). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 43-61.
- Cubero, R. (2005b). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Graó.
- Cubero, R. y Santamaría, A. (1992). Una visión social y cultural del desarrollo humano. *Apuntes de Psicología*, 35, 17-30.
- Cueto, J. D. del (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. *Perspectivas en psicología*, 12(1), 29-35.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós. (Trabajo original publicado en 2002).
- Daniels, H., Cole, M. y Wertsch, J. V. (eds.) (2007). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge University Press.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (eds.) (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- Davydov, V. V. (1978). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Pueblo y Educación. (Trabajo original publicado en 1972).
- Davydov, V. V. (1990). *Soviet Studies in Mathematics Education Volume 2*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Davydov, V. V. (1999). The content and unsolved problems of activity theory. En Y. Engeström, R. L. Miettinen y R. L. Punamki (eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 40-52). Cambridge University Press.
- Davydov, V. V. (2004). *Problems of developmental instruction: a theoretical and experimental psychological study* (P. Moxay, trad.). Akademy Press.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.



- Delors, J. (dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro* [Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Dema, A. (2015). *The development of language and identity: A sociocultural study of five international graduate students living in the U.S.* [tesis doctoral inedita]. University of Nevada.
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. En J. P. Lantolf y G. Appel (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 33-56). Greenwood Publishing Group.
- Dunn, W. (2011). Working Toward Social Inclusion Through Concept Development in Second Language Teacher Education. En K. E. Johnson y P. R. Golombek (eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 50-66). Routledge.
- Edge, J. (2001). *Action research*. Longman.
- Edge, J. y Richards, K. (eds.) (1993). *Teachers develop teachers research*. Heinemann.
- Egan, K. y Gajdamaschko, N. (2003). Some Cognitive Tools of Literacy. En A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Agevey y S. M. Miller (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Contexts* (pp. 83-98). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory and Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice: perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotski*, 1(1), 4-19.
- Esteve, O. (2009). Interactuar un proceso que implica conversar. *Cuadernos de pedagogía*, 39, 56-59.
- Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En U. Ruiz (ed.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29-48). Graó (Serie Formación del Profesorado).
- Esteve, O. (2013a). Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria. Cuadernos de educación*, 19, 13-36.

- Esteve, O. (2013b). Los centros educativos como comunidades de práctica: la práctica reflexiva colectiva como modelo de formación. En R. S. Balches (ed.), *Studia Iberystyczne. Nuevas perspectivas de la didáctica en Polonia*, 12 (pp. 205-220). Księgarnia Akademicka.
- Esteve, O. (2015). Aprender del aula: aprender a indagar. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura (Sección Aula de Didáctica)*, 68, 57-66.
- Esteve, O. (2018). Concept-based instruction in Teacher Education Programs in Spain as illustrated by the SCOBA-Mediated Barcelona Formative Model: Helping Teachers to Become Transformative Practitioners. En J. P. Lantolf, M. E. Poehner y M. Swain (eds.), *The Routledge Handbook on Sociocultural Theory and L2 Learning and Teaching* (pp. 487-504). Routledge.
- Esteve, O. y Alsina, À. (2010a). De las experiencias a la conceptualización o Aprender de la práctica. En *L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació. Actas de II Congrés Internacional de Didàctiques* (pp. 1-6), celebrado en Girona del 3 al 6 de febrero de 2010.
- Esteve, O. y Alsina, À. (2010b). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En O. Esteve, K. Melief y À. Alsina (eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 7-18). Octaedro.
- Esteve, O. y Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la Pràctica Reflexiva. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 47-62.
- Esteve, O. y Carandell, Z. (s. f.). *El treball amb creences del professorat i models didàctics nous. Projecte de Formació fonamentada en Pràctica Reflexiva* [documento de trabajo]. Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent, Generalitat de Catalunya. Recuperado de: [https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/\\_media/materials/practica\\_reflexiva/base/creences\\_professorat\\_i\\_nous\\_modelos\\_didactics.pdf](https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/base/creences_professorat_i_nous_modelos_didactics.pdf)
- Esteve, O., Farró, L., Rodrigo, C. y Verdía, E. (en prensa). Meaningfully designing and implementing SCOBA in socioculturally-based L2 (student) teacher education programs. *Language and Sociocultural Theory*, 8(2).
- Esteve, O., Fernández, F. y Bes, A. (2018). Pre-service Teacher Education from a Sociocultural Perspective: A Case Study on Teaching Learning through Conceptual Mediation. *Language and Sociocultural Theory*, 5(2), 83-107.
- Esteve, O., Fernández, F., Martín-Peris, E. y Atienza, E. (2017). The Integrated Plurilingual Approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages. *Language and Sociocultural Theory*, 4(1), 1-24.
- Esteve, O., López, S., Urbán, J. F., Ferrer, A. y Verdía, E. (2019). *Indagación y reflexión sobre la propia práctica docente. Herramientas para el desarrollo profesional*. Edinumen.

- Esteve, O. y Martín-Peris, E. (2013). *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Horsori.
- Esteve, O., Melief, K. y Alsina, À. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro.
- Ferreira, M. M. y Lantolf, J. P. (2008). A concept-based Approach to Teaching: Writing through Genre Analysis. En J. P. Lantolf y M. E. Poehner (eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (pp. 285-320). Equinox.
- Flavell, J. H. (1966). Le langage privé. *Bulletin de Psychologie*, 19, 698-701.
- Franco Cordón, A. I. (2015). *La competencia del profesor «Promover el uso y la reflexión sobre la lengua» en el aula de español lengua extranjera: categorización en tareas de interacción oral conversacional* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Frawley, W. (1997). *Vygotski and Cognitive Science. Language and the Unification of the Social and Computation Mind*. Harvard University Press.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Heinle & Heinle Publishers.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galperin, P. (1969). Stages in the development of mental acts. En M. Cole e I. Maltzman (eds.), *A handbook of contemporary Soviet psychology* (pp. 249-273). Basic Books.
- Galperin, P. (1979). The role of orientation in thought. *Soviet Psychology*, 18(2), 84-99.
- Galperin, P. (1989). Mental actions as a basis for the formation of thoughts and images. *Soviet Psychology*, 27(2), 45-64. (Trabajo original publicado en 1957).
- Galperin, P. (1992). Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 60-80. (Trabajo original publicado en 1978).
- García, P. N. (2012). *Verbalizing in the second language classroom: The development of the grammatical concept of aspect* [tesis doctoral]. University of Massachusetts.
- García, P. N. (2018). Concept-Based Instruction: investigating the role of Conscious Conceptual Manipulation in L2 Development. En J. Lantolf, L. P. Poehner y M. Swain (eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 181-196). Routledge.
- García P. N. (2019). Promoting L2 In-Service Teachers' Emocognitive Development through Collaborative Dialogue. En M. Haneda y H. Nassaji (eds.), *Perspectives on Language as Action: Festschrift in Honour of Merrill Swain*, vol. 64 (pp. 133-151). Multilingual Matters.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Erlbaum.

- Golombek, P. R. y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.
- Golombek, P. R. y Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching*, 10(3), 307-327.
- Golombek, P. R. y Johnson, K. E. (2017). Re-conceptualizing Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19(2), 15-28.
- González, T., Bermejo, M. L. y Mellado, V. (2004). Los mapas mentales elaborados a partir de entrevistas. Un procedimiento de análisis para comparar las concepciones del profesorado sobre la enseñanza de las ciencias. En A. J. Cañas, J. D. Novak y F. M. González (eds.), *Concept Maps: Theory, methodology, Technology. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping*, vol. 1 (pp. 431-438). Servicio de Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra.
- Grossman, P. L., Smagorinsky, P. y Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching English: A theoretical framework for research on learning to teach. *American Journal of Education*, 108(1), 1-29.
- Gutiérrez, J. (2011). Grupo de Discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta de moebio*, 41, 105-122.
- Il'enkov, E. V. (1974). *Dialectical logic. Essays in history and theory*. Politisdat.
- Haenen, J. (1996). *Piotr Gal'perin: Psychologist in Vygotsky's footsteps*. Nova Science Publishers.
- Haenen, J. (2000). Galperian instruction in the ZPD. *Human Development*, 43(2), 93-98.
- Haenen, J. (2001). Outlining the teaching-learning process: Piotr Galperin's contribution. *Learning and Instruction*, 11(2), 157-170.
- Hernández, G. (s. f.). *La psicología histórico-cultural. De Vygotski a Leontiev*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/4069900/La\\_Psicologia\\_Historico\\_Cultural\\_De\\_Vygotsky\\_a\\_Leontiev](https://www.academia.edu/4069900/La_Psicologia_Historico_Cultural_De_Vygotsky_a_Leontiev)
- Il'enkov, E. V. (1974). *Dialectical logic. Essays in history and theory*. Politisdat.
- John-Steiner, V. (1997). *Notebooks of the mind: Exploration of thinking*. Oxford University Press.
- John-Steiner, V. (2011). Vygotsky on Thinking and Speaking. En H. Daniels, M. Cole y J. V. Wertsch (eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (parte I, pp. 136-152). Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. (1996). The role of theory in L2 teacher education. *TESOL Quarterly*, 30(4), 765-771.
- Johnson, K. E. (2006). The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Johnson, K. E. (2009). *Second Language Teacher Education. A sociocultural Perspective*. Routledge.

- Johnson, K. E. y Arshavskaya, E. (2011). Strategic Mediation in Learning to Teach. En K. E. Johnson y P. R. Golombek (eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 168-185). Routledge.
- Johnson, K. E. y Dellagelo, A. K. (2013). How «sign meaning develops»: Strategic mediation in learning to teach. *Language Teaching Research*, 17(4), 409-432.
- Johnson, K. E. y Golombek, P. R. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. y Golombek, P. R. (2003). «Seeing» Teacher Learning. *TESOL Quarterly*, 37(4), 729-737.
- Johnson, K. E. y Golombek, P. R. (eds.) (2011a). *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*. Routledge.
- Johnson, K. E. y Golombek, P. R. (2011b). The transformative power of narrative in second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 45(3), 486-509.
- Johnson, K. E. y Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 Teacher Education. A Sociocultural Perspective on Cultivating Teachers' Professional Development*. Routledge.
- Johnson, K. E. y Worden, D. (2014). Cognitive/emotional dissonance as growth points in learning to teach. *Language and Sociocultural Theory*, 2(1), 125-150.
- Kajala, P., Dufva, H. y Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. En G. Barkhuizen (ed.), *Narrative Research in Applied Linguistics* (pp. 102-131). Cambridge University Press.
- Karpov, Y. V. (2003). Vygotsky's doctrine of scientific concepts. Its role in contemporary education. En A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Agevey y S. M. Miller (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Contexts* (pp. 65-82). Cambridge University Press.
- Karpov, Y. V. (2018). Acquisition of Scientific Concepts as the Content of School Instruction. En J. P. Lantolf, M. E. Poehner y M. Swain (eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 122-136). Routledge.
- Karpov, Y. V. y Haywood, H. C. (1998). Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation: Implications for instruction. *American Psychologists*, 53(1), 27-36.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (eds.) (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- Kennedy, M. (1999). Schools and the problem of knowledge. En J. Rath y A. McAninch (eds.), *What counts as knowledge in teacher education?* (pp. 29-45). Ablex.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford University Press.

- Kessels, J. P. A. M. y Korthagen, F. A. J. (2001). The relation between theory and practice: Back to the classics. En F. A. J. Korthagen (ed.), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (8.ª ed., pp. 20-31). Routledge.
- Kolb, D. A. y Fry, R. E. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. En C. L. Cooper (ed.), *Theories of group processes* (pp. 33-58). Wiley.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (8.ª ed.). Routledge.
- Korthagen, F. A. J. y Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F. A. J. y Lagerwerf, B. (2001). Teachers' Professional Learning: How Does It Work? En F. A. J. Korthagen (ed.), *Linking Practice and Theorie. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (pp. 175-206). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Harvard University Press.
- Kozulin, A. (2003). Psychological Tools and Mediated Learning. En A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Agevey y S. M. Miller (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Contexts* (pp. 15-36). Cambridge University Press.
- Kozulin, A. (2012). Vygotski en contexto. En L. S. Vygotski, *Pensamiento y lenguaje* (prólogo, pp. 9-56). Paidós.
- Kozulin, A., Gindis, B., Agevey, V. S. y Miller, S. M. (eds.) (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Contexts*. Cambridge University Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the black english vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Lantolf, J. P. (ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2002). El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural. En S. Salaberri (ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (pp. 83-93). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 67-109.
- Lantolf, J. P. (2008). Praxis and classroom L2 development. *Estudios de lingüística inglesa aplicada Elia*, 8, 13-44.
- Lantolf, J. P. (2009). Knowledge of language in foreign language teacher education. *The Modern Language Journal*, 93(2), 270-274.

- Lantolf, J. P. (2013). Sociocultural Theory and the dialectics of L2 learner autonomy/agency. En P. Benson y L. Cooker (eds.), *The applied linguistic individual. Sociocultural approaches to autonomy, agency, and identity* (pp. 17-31). Equinox.
- Lantolf, J. P. y Esteve, O. (2019). Concept-Based Instruction for Concept-Based Instruction: A Model for Language Teacher Education. En M. Sato y S. Loewen (eds.), *Evidence-Based Second Language Pedagogy. A Collection of Instructed Second Language Acquisition Studies* (pp. 27-51). Routledge.
- Lantolf, J. P. y Pavlenko, A. (2001). (S)econd (L)anguage (A)ctivity: Understanding learners as people. En M. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 141-158). Pearson.
- Lantolf, J. P. y Poehner, M. E. (2008). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. Equinox.
- Lantolf, J. P. y Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15(1), 11-33.
- Lantolf, J. P. y Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. Routledge.
- Lantolf, J. P., Poehner, M. E. y Swain, M. (eds.) (2018). *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*. Routledge.
- Lantolf, J. P. y Swain, M. (2019). Perezhivanie: The Cognitive-Emotional Dialectic within the Social Situation of Development. En A. H. Al-Hoorie y P. D. MacIntyre (eds.), *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)* (pp. 80-106). Multilingual Matters.
- Lantolf, J. P. y Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.
- Larripa, M. y Erasquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: «aprendizaje expansivo», intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de investigaciones*, 15(1), 109-124.
- Lave, J. y Wenger E, (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice Hall.
- Leontiev, A. A. (1981). *Psychology and the Language Learning Process*. Pergamon.
- Leontiev, A. N. (1981a). *Problem of the development of the mind*. Progress. (Trabajo original publicado en 1959).
- Leontiev, A. N. (1981b). The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology* (pp. 37-71). Sharpe.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*, vol. 21. University of Chicago Press.

- Luria, A. R. (1982). *Language and Cognition*. John Wiley & Son.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Visor.
- Mahn, H. (2003). Periods in child development. En A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev y S. M. Miller (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 119-137). Cambridge University Press.
- Mahn, H. (2018). Essential Aspects of Vygotsky's Theoretical Framework and Methodological Approach Revealed in his Analysis of Unit(ies). En J. P. Lantolf, M. E. Poehner y M. Swain (eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 56-74). Routledge.
- Mahn, H. y John-Steiner, V. (2002). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. En G. Wells y G. Claxton (eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 46-58). Blackwell.
- Martínez Rodríguez, M. A. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1(1), 15-37.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. En L. Bickman y D. J. Rog (eds.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (pp. 214-253). Sage.
- Melief, K., Tigchelaar, A. y Korthagen, F. A. J. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief y À. Alsina (eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-38). Octaedro.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y de alumnos*. Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
- Mercer, N. (2002). Developing dialogues. En G. Wells y G. Claxton (eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 141-153). Blackwell.
- Miller, R. (2011). *Vygotsky in perspective*. Cambridge University Press.
- Mok, N. (2017). On the Concept of Perezhivanie: A quest for a critical review. En M. Fleer, F. L. González Rey y N. Veresov (eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing on Vygotsky's legacy* (pp. 19-45). Springer.
- Monereo, C. (2010a). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Moreira, M. A. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales? *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 23, 9-23.



- Nauman, G. (2011). Synthetising the Academic and the Everyday. A Chinese Teacher's Developing Conceptualization of Literacy. En K. E. Johnson y P. R. Golombek (eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 102-117). Routledge.
- Negueruela-Azarola, E. (2003). *Systemic-Theoretical Instruction and L2 development: A Sociocultural Approach to Teaching-Learning and Researching L2 Learning* (tesis doctoral inedita). Universidad de Pennsylvania.
- Negueruela-Azarola, E. (2008a). Revolutionary Pedagogies: Learning that leads development in the second language classroom. En J. P. Lantolf y M. E. Poehner (eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (pp. 189-227). Equinox.
- Negueruela-Azarola, E. (2008b). From a theory of practice to a practice of theoretical research: SCT and participatory action research in the field of Applied Linguistics. Trabajo (inédito) presentado en el 15<sup>th</sup> Meeting of the Sociocultural Theory and Second Language Learning Research Group, celebrado en Amherst, MA (Estados Unidos).
- Negueruela-Azarola, E. (2010). Metáforas de la mente y enseñanza de idiomas: principios básicos para un enfoque conceptual basado en la teoría sociocultural de la mente humana. En J. Sueiro-Justel, M. C. Alonso, V. D. Cea y R. P. Rodríguez (eds.), *Lingüística e hispanismo* (pp. 27-48). Axac.
- Negueruela-Azarola, E. (2011). Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom. *System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 39(3), 359-369.
- Negueruela-Azarola, E. (2013a). Internalization in second language acquisition: Social perspectives. En C. E. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-8). Carole E. ChapeWiley-Blackwell.
- Negueruela-Azarola, E. (2013b). Comunicación y pensamiento verbal en la enseñanza de la gramática: un enfoque conceptual. *Miríada hispánica*, 6, 53-70.
- Negueruela-Azarola, E. y García, P. N. (2016). Sociocultural Theory and The Language Classroom. En G. Hall (ed.), *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 295-309). Routledge.
- Negueruela-Azarola, E., García, P. N. y Buescher, K. (2015). From inter-action to intra-action: the internalization of talk, gesture, and concepts in the second language classroom. En N. Markee (ed.), *Handbook of Classroom Interaction* (pp. 233-249). Wiley-Blackwell.
- Novak, J. D. y Cañas, A. J. (2015). *La teoría subyacente a los mapas conceptuales y a cómo construirlos* (Informe Técnico IHMC CmapTools 2006-0). Institute for Human and Machine Cognition.
- Novak, J. D. y Musonda, D. (1991). A twelve-year longitudinal study of science concept learning. *American Educational Research Journal*, 28(1), 117-153.
- Onrubia, J. (2002). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll *et al.* (eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Graó.

- Pedroza Flores, R. (2014). *La Investigación-Acción en la práctica Educativa Reflexiva* (2.ª ed). Colegio de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Pérez Campos, G. (2010). La zona de desarrollo próximo y los problemas de fondo en el estudio del desarrollo humano desde una perspectiva cultural. *Educación. Vygotski y la Educación*, art. 9.
- Piaget, J. (1948). *Le langage et la pensée chez l'enfant: Études sur la logique de l'enfant* (9.ª ed). Delachaux et Niestlé.
- Poehner, P. (2011). Teacher Learning through Critical Friends Groups. Reconceptualizing Professional Development in a K-5 School. En K. E. Johnson y P. R. Golombek (eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 189-203). Routledge.
- Poehner, M. E. y Swain, M. (2016). L2 Development As Cognitive-Emotive Process. *Language and Sociocultural Theory*, 3(2), 219-241.
- Pozo, J. I. (2002). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Pozo, J. I., Scheur, N., Pérez Echevarría, M. P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Quintanar Rojas, L. y Solovieva, Y. (2005). Análisis neuropsicológico de los problemas en el aprendizaje escolar. *Revista Internacional del Magisterio (Colombia)*, 15, 26-30.
- Rambusch, J. (2006). Situated learning and Galperin's notion of object-oriented activity. En R. Sun (ed.), *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 1998-2003). Lawrence Erlbaum.
- Reis, D. S. (2011). «I'm Not Alone». Empowering Non-Native English-Speaking Teachers to Challenge the Native Speaker Myth. En K. E. Johnson y P. R. Golombek (eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 31-49). Routledge.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Río, P. y Álvarez, A. del (2002). From activity to directivity: The question of involvement in education. En G. Wells y G. Claxton (eds.), *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 59-72). Blackwell.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. En D. Kuhn y R. S. Siegler (eds.), *Handbook of child development* (5.ª ed., vol. 2, pp. 679-744). John Wiley & Sons.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Santiago, J. y Roussos, A. (2010). *El focus group como técnica de investigación cualitativa* [documento de trabajo n.º 254 de la Facultad de Humanidades]. Universidad de Belgrano.

- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective Practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the profession*. Jossey-Bass.
- Seguí Cendra, V. (2015). El Insight en Psicología. *ISEP.es Formación*.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Solovieva, Y. (2009). La unidad de análisis en la psicología histórico-cultural. En V. Feld y J. Eslava (eds.), *¿Hacia dónde va la neuropsicología?* (pp. 79-101). Noveduc.
- Solovieva, Y. y Quintanar Rojas, L. (2010). El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza. *Elementos: Ciencia y cultura*, 17(77), 9-13.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. En H. Byrnes (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). Continuum.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195-207.
- Swain, M., Kinnear, P. y Steinman, L. (2015). *Sociocultural Theory in Second Language Education. An introduction through Narratives*. Multilingual Matters.
- Talizina, N. F. (2000). *Manual de psicología pedagógica*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Talizina, N., Solovieva, Y. y Quintanar Rojas, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky. *Novedades educativas*, 230, 4-8.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. Vol. 1. El uso colectivo y la evolución de conceptos*. Alianza.
- Tusón Valls, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 133-153.
- Urbán Parra, J. F. (2010). *Estrategias docentes para allanar el camino hacia la autorregulación: el ejemplo del mural (memoria de máster)*. Universidad de Barcelona.
- Valsiner, J. y van der Veer, R. (2000). *The social mind. Construction of the idea*. Cambridge University Press.
- Van Compernelle, R. A. (2011). Developing second language sociopragmatic knowledge through concept-based instruction: A microgenetic case-study. *Journal of pragmatics*, 43(13), 3267-3283.
- Van Compernelle, R. A. (2013). Concept appropriation and the emergence of L2 socio stylistic variation. *Language Teaching Research*, 17(3), 343-362.

- Van Compernelle, R. A. y Williams, L. (2013). Sociocultural Theory and second language pedagogy. *Language Teaching Research*, 17(3), 277-281.
- Van der Veer, R. y Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Blackwell.
- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. En J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 245-259). Oxford University Press.
- Van Lier, L. (2004a). The semiotics and ecology of language learning. Perception, voice, identity and democracy. *Utbildning & Demokrati*, 13(3), 77-103.
- Van Lier, L. (2004b). La segunda lengua: conocimiento, reflexión e interacción. En S. Salaberri y F. Meno (eds.), *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras* (pp. 115-132). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. En J. P. Lantolf y M. E. Poehner (eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (163-186). Equinox.
- Van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3, 2-6.
- Vasilyuk, F. E. (1992). *The psychology of experiencing: An analysis of how critical situations are dealt with*. Harvest WM Wheatheaf.
- Verdía, E. (2013). Las competencias clave del profesorado y la parrilla del perfil del profesor de idiomas (EPG): dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras. En R. S. Balches (ed.), *Studia Iberytyczne. Nuevas perspectivas de la didáctica en Polonia* (t. XII, pp. 295-314). Ksiegarnia Akademicka.
- Verdía, E. (2019a). Percepción de unos profesores sobre el impacto de un proceso de práctica reflexiva en su desarrollo profesional (trabajo presentado en las II Jornada de Doctorandos celebrada en Madrid el 6 de mayo de 2016). En M.ª J. García Ruiz y T. Feliz Murias (coords.), *Perspectivas y avances de la investigación 2016*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Verdía, E. (2019b). Transformación de las representaciones mentales de una contradicción en la actuación docente de una profesora. Estudio de un caso en un proceso de práctica reflexiva mediada (trabajo presentado en las III Jornada de Doctorandos celebrada en Madrid el 5 de mayo de 2017). En M.ª J. Mudarra Sánchez y R. M.ª Goig Martínez, (coords.), *Impulsando la investigación en Educación: Estrategias en la generación del conocimiento científico*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Verdía, E. y Rodrigo, C. (2017). El profesor de ELE competente: una visión actual. En A. M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 459-520). Universidad de Alcalá.

- Verity, D. P. (2000). Side affects: The strategic development of professional satisfaction en Lantolf, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 179-197.
- Veresov, N. y Fleer, M. (2016). Perekhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. *Mind, culture, and activity*, 23(4), 325-335.
- Veresov, N. y Mok, N. (2018). Understanding Development Through the *Perekhivania* of Learning. En J. P. Lantolf, M. E. Poehner y M. Swain (eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 122-136). Routledge.
- Verity, D. P. (2000). Side affects: The strategic development of professional satisfaction. En J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 179-197). Oxford University Press.
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. ESF Sciences Humaines.
- Vocate, D. R. (1994). Self-talk and inner speech: Understanding the uniquely human aspects of intrapersonal communication. En D. R. Vocate (ed.), *Intrapersonal communication, different voices, different minds* (pp. 3-32). Lawrence Erlbaum.
- Vygotski, L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press. (Trabajo original publicado en 1934).
- Vygotski, L. S. (1987). Thinking and speech (trad. N. Minick). En R. W. Reiber (ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (vol. 3, pp. 37-285). Plenum Press.
- Vygotski, L. S. (1994). The problem of the environment. En R. van der Veer y J. Valsiner (eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 338-354). Blackwell.
- Vygotski, L. S. (1998). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Plenum Press.
- Vygotski, L. S. (2000). *Thought and language (revised)*. MIT Press. (Trabajo original publicado en 1934).
- Vygotski, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. (Trabajo original publicado en 1978).
- Vygotski, L. S. (2012). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1986).
- Vygotski, L. S. y Luria, A. (1994). Tool and symbol in child development. En R. van der Veer y J. Valsiner (eds.), *The Vygotsky Reader* (99-174). Blackwell.
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1995). The need for action in sociocultural research. En J. V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.), *Sociocultural studies: history, action and mediation. Sociocultural Studies of Mind* (pp. 237-245). Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. En H. Daniels, M. Cole y J. V. Wertsch (eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 178-192). Cambridge University Press.

- Wertsch, J. V. (2013). *Vygotsky y la formación social de la mente: Cognición y desarrollo humano* (5.ª ed.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1985).
- Wertsch, J. V., del Río, P. y Álvarez, A. (1997). Estudios socioculturales: historia, acción y mediación. En J. V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (2.ª ed., pp. 9-32). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch, J. V. y Tulviste, P. (1996). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. En H. Daniels (comp.), *An introduction to Vygotsky* (pp. 53-74). Routledge.
- Wertsch, J. V., Tulviste, P. y Hagstrom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*, 23, 336-356.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-making and Classroom Practice*. Cambridge University Press.
- Zeichner, K. M. y Liston, D. P. (1996). Historical roots of reflective teaching. En *Reflective Teaching. An introduction* (pp. 8-18). Lawrence Erlbaum.
- Zuckerman, G. (2003). The learning activity in the First Years of Schooling: The Developmental Path Toward Reflection. En A. Kozulin (ed.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 177-199). Cambridge University Press.



## ANEXO 1. VYGOTSKI, SU VIDA Y LA DIFUSIÓN DE SU OBRA

Se presenta una breve reseña de la vida de Vygotski (1896–1934) para la comprensión del contexto de producción, recuperación y difusión de su legado basado en Sulle *et al.* (2014) y en Huertas *et al.* (1991).

Lev Semionovich Vygotski nació en 1896 en Bielorrusia, en Orza, cerca de Chernobyl, en el seno de una familia judía que pronto se trasladó cerca de Ucrania, a Gomel, donde se formó, en su infancia, con un tutor privado que recurría el método socrático para su formación. Posteriormente, cursó sus estudios en un gimnasio público y en una escuela judía. A lo largo de esos años aprendió varias lenguas: hebreo, francés, inglés, latín, griego y esperanto. En 1914 estudió Derecho en la Universidad de Moscú y en paralelo realizó estudios de filosofía e historia en la Universidad Shanyavsky.

Una vez finalizados sus estudios, y de vuelta a Gomel, trabajó como maestro y llevó a cabo sus primeras investigaciones, compaginándolo con una intensa actividad intelectual. Rápidamente se convirtió en un referente local. Durante esos años, desarrolló su actividad intelectual en relación con la filología, la semiología, la literatura, la psicología, la pedagogía y el arte y la estética. En 1924 se casó y tuvo dos hijas. La segunda, que era psicóloga, fue la que contribuyó a la recuperación de la obra de su padre y a su difusión. Más tarde iniciaría estudios de medicina, pero su muerte prematura no le permitió completarlos.

Muy joven contrajo una tuberculosis, durante la posrevolución rusa, que le causó la muerte antes de cumplir los 38 años, en Moscú.

Su vida, aunque corta, fue intensa y transcurrió en un contexto histórico, político, cultural y científico de gran complejidad. Mientras que su infancia se desarrolló en la Rusia imperial, él participó del sistema instaurado tras la Revolución rusa. Era comunista, aunque nunca se afilió al partido. Pudo disfrutar de una gran actividad intelectual, profesional y de investigación y gozó de un reconocido prestigio tanto en su vida como posteriormente; y fue admirado por sus colegas y discípulos. Se apropió del pensamiento dialéctico de Hegel y se basó en el materialismo histórico y dialéctico clave de la psicología marxista.

Sin embargo, se señala que, en los años 30 hasta después de su muerte, su obra fue censurada y su legado fue retenido y, por lo tanto, resultó inaccesible tanto en Europa como en América.



Su obra prolifera —dejó más de 200 textos a pesar de su prematura muerte— fue recopilada y reconstruida, posteriormente, a través de sus discípulos y colegas, pero el proceso fue lento y costoso, ya que debía ser verificado por la censura para su publicación.

Sus obras han sido traducidas y difundidas en inglés y español a través de Blanck (1984, 1993, 2001), Wertsch (1985), Rivière (1988), van der Veer y Valsiner (1991), Kozulin (1994) y Daniels (2003) (todos citados en Sulle *et al.*, 2014).

Vygotski, desde una concepción marxista, dialéctica e histórica, entiende la actividad psíquica como una integración de lo individual, lo biológico, lo social y lo histórico.

Sus aportaciones fueron la teoría de la actividad, la mediación social, y su relación con la consciencia. Uno de los aspectos más característicos de su investigación es que sostuvo que todos los fenómenos psicológicos, al estar en constante movimiento y cambio, debían estudiarse en su desarrollo.

Superó lo que él denominó la «crisis de la Psicología» (Vygotski, 1927/1982), atravesada por la diversidad, por escisiones y divergencias teóricas, plagada de visiones reduccionistas y dicotomías heredadas del dualismo cartesiano. Integró dialécticamente los aspectos cognoscitivos y afectivos, lo individual y lo social, lo biológico y lo cultural, lo interno y lo externo del sujeto para entender la organización y actividad psíquica del hombre, en tanto proceso subjetivo. (Sulle *et al.*, 2014, p. 199)

Los textos, que constituyen el legado de Vygotski, además de ser complejos e inacabados, fueron retenidos durante 20 años. Al ser escritos en ruso fueron interpretados a menudo con visiones ajenas al momento histórico y sin tener en cuenta el contexto en el que fueron escritos, lo que dificulta su interpretación. Además, el hecho de que los textos sean tan abiertos, por otra parte, ha contribuido a que diferentes autores realizaran múltiples interpretaciones.

Algunos de los cargos que ostentó fueron: diputado del Soviet de Moscú y director del Departamento de Psicología Evolutiva en Ucrania.

Entre los años 30 y 33, Vygotski fue llamado a declarar ante el Soviet en distintas ocasiones. Esto quizá haya contribuido a que se especulara sobre la persecución de su obra, además de que coincidiera con el hecho de que la difusión de su obra se retrasase 20 años *post mortem*. En efecto, algunas de sus obras fueron prohibidas y fueron calificadas de pseudocientíficas.

En las acusaciones que se le imputaron, según varios autores (Kozulin, 1984; Blanck, 1984; Álvarez y Río, 1990; van der Veer y Valsiner, 1991) está la defensa de un materialismo desvinculado de las ciencias naturales

y el hecho de poner en evidencia la relevancia de los aspectos semióticos y culturales para la formación de la consciencia, anteponiéndolos a la trascendencia de la actividad práctica, es decir, del trabajo.

Por otra parte, su denuncia de las condiciones de inferioridad de la educación de los campesinos en comparación con las condiciones de la burguesía, por los estudios realizados en Uzbekistán y en Kirguizistán, no fue bien recibida por el Régimen, así como su adhesión a la paidología, que el Comité Central del Partido Comunista prohibió en 1936. Todo lo relacionado con la paidología sufrió los efectos de la censura y por decreto desaparecieron los centros de formación en psicotecnia, orientación profesional, psicología industrial, así como las revistas de educación.

De todas formas, a pesar de los arrestos e interrogatorios que se realizaron en varias ocasiones a investigadores académicos y científicos, Vygotski no solo no fue ejecutado, como ocurrió con otros compañeros suyos, sino que falleció de muerte natural y fue enterrado recibiendo los honores en el cementerio de prestigio Novodiévichie de la Unión Soviética.

Algunas de sus obras fueron incluidas en la lista negra, como por ejemplo *Psicología pedagógica* (1926), pero no tuvo mayores repercusiones.

Según observan Sulle *et al.* (2014), entre los años 1948 y 1954 se observó un descenso en los títulos de psicología publicados en la Unión Soviética, y a partir de 1955 hubo un resurgir. Luria (1902-1977), Elkonin (1904-1984) y Zaprozhets (1905-1981), todos ellos discípulos de Leontiev, contribuyeron a una lenta recuperación de la obra de Vygotski, sobre todo a partir de la compilación realizada por Leontiev y Luria (1956). Las obras escogidas aparecieron entre 1982 y 1984 en ruso y en 1990 en español, pero a pesar de eso todavía quedan textos sin editar. Probablemente se retrasaron por la represión dentro de la propia academia soviética en torno a los años sesenta.

En los años ochenta hubo un incrementado interés por las ideas del psicólogo soviético en Estados Unidos, Latinoamérica y Europa, lo que Kozulin (1984) denomina el «fenómeno Vygotski». Sulle *et al.* (2014) relatan que el grupo de la troika no fue más que una creación de Leontiev. Vygotski fue muy proclive a organizar grupos de trabajo y estuvo siempre rodeado de colaboradores, colegas y discípulos, por estos motivos se habla de la troika o del grupo de Kharkov<sup>175</sup>.

La censura, por lo tanto, afectó a la producción de la obra de Vygotski, pero sobre todo a su difusión. Fueron tres periodos concretos: el primero, durante su vida; el segundo, del año 1936 a 1956, y, finalmente, de 1960

---

<sup>175</sup> Se puede encontrar transcrito como Jarkov.

a 1984, por la represión que la propia academia soviética ejerció y que influyó en el retraso de la difusión de su obra.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Sulle, A., Bur, R., Stasiejko, H. y Celotto, I. (2014). Lev Vigotsky, narrativas y construcción de interpretaciones acerca de su biografía y su legado. *Anuario de Investigaciones*, XXI, 193-199.

Huertas, J. A., Rosa, A. y Montero, I. (1991). La troika: un análisis del desarrollo de las contribuciones de la escuela socio-histórica de Moscú. *Anuario de Psicología*, 51, 113-128.

## ANEXO 2. PLAN DE LA SESIÓN FORMATIVA SF1

Abril 2014

**Título de la SF1** La observación colaborativa como base para el desarrollo profesional

**Objetivos de la sesión formativa (SF1) presencial y en línea**

**Objetivo formativo para la formadora**

- ✓ Sentar unas buenas bases para el desarrollo del ciclo reflexivo de los participantes.

**Objetivo de investigación para la investigadora**

- ✓ Recoger datos sobre los participantes.
- ✓ Recoger datos sobre su visión del desarrollo profesional y crear un ambiente de confianza para llevar a cabo la investigación.

### Datos de la primera sesión formativa

<b>Fecha</b>	Viernes 4 de abril de 2014
<b>Horario</b>	13:30 a 16:30 (3 horas)
<b>Lugar</b>	Instituto Cervantes de Mánchester
<b>Formadores</b>	Pablo y Elena
<b>Participantes:</b>	15 profesores del centro (colaboradores y de plantilla)

**Objetivos de la SF1 presencial y en línea para los participantes**

Al finalizar la sesión los participantes serán capaces de:

- ✓ Explicitar su visión de lo que significa el *desarrollo profesional* y contrastarlo con sus compañeros.
- ✓ Tomar consciencia de los aspectos relevantes que suponen un punto de inflexión en el recorrido profesional.

- ✓ Reconocer sus puntos fuertes y reflexionar sobre tensiones y contradicciones detectadas en la práctica profesional.
- ✓ Explicitar los temores y prejuicios con respecto a la observación de clases y desmitificarlos.
- ✓ Describir una secuencia observada sin emitir juicios de valor.
- ✓ Categorizar la información recogida para dársela al observado y plantear preguntas limpias para reflexionar conjuntamente sobre determinados aspectos con el compañero.
- ✓ Desglosar las subcompetencias que tienen que desarrollar el observador y el observado.
- ✓ Explicar el proyecto en el que van a participar.

### **Conceptos**

- *Desarrollo profesional* y oportunidades de desarrollo.
- *Observación* holística, colaborativa y constructiva.
- Análisis de las sesiones de observación como fuente de información, como ayuda constructiva de encuadre del problema.
- *Competencias del observador y del observado*: saber observar, saber ser observado, saber hablar y saber escuchar.
- *Emociones*. Temores, confianza, seguridad, autorregulación.
- Ciclo reflexivo mediado. Participación y compromisos.

### **Herramientas proporcionadas**

- Ficha de observación holística: recogida y categorización de datos. Preparación de las preguntas para la sesión de análisis.
- Cuadernillo de actividades de reflexión en línea: reflexión sobre mi desarrollo profesional (instrumento de investigación: SF1/INST4).

### **Actividades de la sesión**

Act. 1. Presentación del proyecto

Act. 2. ¿Qué es para mí el *desarrollo profesional*? (*focus group*)

Act. 3. Experiencias previas de observación: miedos y prejuicios. Visionado de secuencia de clase. Recogida de datos, descripción sin valoración y categorización de aspectos positivos con evidencias. Preguntas limpias para la exploración, sin valoración. *Role play*

Act. 4. Características de una buena retroalimentación. Experiencias. Caricatura de lo que no hay que hacer. Póster de grupo

Negociación del calendario de la siguiente sesión y seleccionar a la pareja crítica.

### **Productos desarrollados por los participantes en la sesión**

- Grabación de grupo de discusión sobre *desarrollo profesional*.
- Ejemplos de preguntas para explorar áreas de mejora.
- Póster con las características de una sesión de análisis productiva.

### **Tareas para realizar en línea e incluir en la carpeta**

Cuestionario en línea de datos personales para la investigación y CV

Cumplimentar la primera ficha de trabajo para incluir en la carpeta, que incluye:

Act. 1. El río (Esteve *et al.*, 2010). Representación de los hitos de mi vida profesional

Act. 2. Dos aspectos que han marcado mi desarrollo profesional

Act. 3. Mi punto de partida: puntos fuertes y tres áreas de mejora

Act. 4. Observación holística y recíproca de la pareja crítica para detección de puntos fuertes y de áreas de mejora. Plazo para la realización: dos meses

### **Productos desarrollados por los participantes fuera de la sesión**

- Cuestionario en línea para la recogida de datos personales para la investigación.
- Dibujo personal de los hitos de su propio desarrollo profesional y análisis de los aspectos relevantes para su desarrollo profesional (instrumento de investigación: SF1/INST4b).
- Análisis de aspectos que han marcado su desarrollo profesional (instrumento de investigación: SF1/INST4a).
- Su punto de partida: puntos fuertes y área de mejora.
- Análisis realizado por la pareja crítica con puntos fuertes y área de mejora. Y lo mismo para la pareja crítica.

## ANEXO 3. PLAN DE LA SESIÓN FORMATIVA SF2

Junio 2014

**Título de la SF2**      **Identificación del área de mejora. Descripción de mi punto de partida para la realización de un proyecto de práctica reflexiva**

### **Objetivos de la sesión formativa (SF2) presencial y en línea**

#### **Objetivo formativo para la formadora**

- ✓ Seleccionar un área de mejora individual para poner en marcha un proyecto de práctica reflexiva.
- ✓ Desarrollar sus competencias como observadores y como observados.

#### **Objetivo de investigación para la investigadora**

- ✓ Asentar las bases para un buen trabajo: confianza en uno mismo y en los compañeros para poder realizar un buen trabajo colaborativo.
- ✓ Detectar un área de mejora sobre la que realmente puedan trabajar en el ciclo reflexivo.

#### **Intervención formativa**

- ★ Descripción de la contradicción (Ref. SF2/INST5)

#### **Datos de la segunda sesión formativa**

<b>Fecha</b>	Viernes 6 de junio de 2014
<b>Horario</b>	14:00 a 16:00 (2 horas)
<b>Lugar</b>	Instituto Cervantes de Manchester
<b>Formadores</b>	Elena
<b>Participantes</b>	12 profesores del centro (colaboradores y de plantilla)

## **Objetivos de la SF2 presencial y en línea para los participantes**

Al finalizar la sesión los participantes serán capaces de:

- ✓ Poner en valor sus puntos fuertes y dárselos a conocer a los demás.
- ✓ Reconocer el valor y la fuerza del grupo como grupo inteligente.
- ✓ Identificar las tensiones y contradicciones detectadas en la práctica profesional.
- ✓ Seleccionar el área de mejora en la que centrar su trabajo de práctica reflexiva.
- ✓ Analizar el trabajo de observación y de retroalimentación realizado con la pareja crítica.
- ✓ Usar un cuestionario de autoanálisis de las competencias desarrolladas y mejorarlo.
- ✓ Establecer objetivos de mejora en relación con la observación y el análisis.

## **Conceptos**

- Formación y desarrollo profesional.
- Grupo inteligente. Comunidad de práctica. Aprendizaje social. Nivel de desarrollo real, nivel de desarrollo potencial y zona de desarrollo próximo.
- Competencias del observador y del observado: saber observar, saber ser observado, saber hablar y saber escuchar.
- La autorregulación. Pautas y preguntas metacognitivas para el autoanálisis.
- La práctica reflexiva. El itinerario reflexivo.
- El modelo ERIT (experiencia, reflexión, interacción y teoría de Korthage, 2010).
- Acción, pensamiento y sentimiento.

## **Herramientas proporcionadas**

- Cuadernillo de actividades de reflexión en línea: reflexión sobre mis puntos fuertes y sobre mi área de mejora (instrumento de investigación: SF2/INST5).
- Reflexión sobre mi competencia como observador y observado. Cuestionario de autorregulación (instrumento de investigación: SF2/INST6).
- Parrilla del profesor de idiomas EPG (instrumento de investigación: SF2/INST7).



### **Actividades de la sesión**

Presentación de la sesión y recapitulación

Act. 1. Los puntos fuertes individuales, los vistos por la pareja crítica y puntos fuertes del grupo inteligente

Act. 2. Selección del área de mejora en la que centrarse en el proceso de práctica reflexiva

Act. 3. Análisis de la competencia como observador y como observado

Negociación del calendario de la siguiente sesión.

### **Productos desarrollados por los participantes en la sesión**

- Póster con los aspectos positivos que aporta cada miembro al grupo inteligente.
- Revisión y mejora del cuestionario elaborado con las características señaladas en la sesión anterior.

### **Tareas para realizar en línea e incluir en la carpeta**

Redactar el punto de partida para incluirlo en la carpeta de práctica reflexiva.

### **Productos desarrollados por los participantes fuera de la sesión**

- ★ Producto de la intervención formativa 1: análisis detallado de la tensión seleccionada. Incluye motivación para actuar, sentimientos asociados a la contradicción y necesidades percibidas (cuadernillo de actividades).
- Parrilla del profesor de idiomas EPG.

## ANEXO 4. PLAN DE LA SESIÓN FORMATIVA SF3

Julio 2014

**Título de la SF3**      **Las Competencias clave del profesorado como herramienta para la mejora de la práctica**

### Objetivos de la sesión formativa (SF3) presencial y en línea

#### Objetivo formativo para la formadora

- ✓ Explicitar sus representaciones mentales y contrastarlas con un modelo de referencia.
- ✓ Focalizar el aspecto que se va a trabajar.

#### Objetivo de investigación para la investigadora

- ✓ Recogida de datos de la materialización gráfica (mapas mentales BOAP1 y 2) y verbalización (grabación) de la contradicción.
- ✓ Recoger la percepción de los profesores sobre el uso del documento de mediación usado como SCOBA.

#### Intervenciones formativas

- ★ Representación gráfica de la BOAP1 (Ref. SF3/INST8a)
- ★ Verbalización de la BOAP1 (Ref. SF3/INST8b)
- ★ Encuadre con las *Competencias clave del profesorado* - CCP (Ref. SF3/INST9)
- ★ Representación gráfica de la BOAP2
- ★ Verbalización (Ref. SF3/INST8c)
- ★ Contraste con la anterior representación (Ref. SF3/INST8d)

**Datos de la tercera sesión formativa**

<b>Fecha</b>	Viernes 3 de julio de 2014
<b>Horario</b>	14:00 a 17:00 (3 horas)
<b>Lugar</b>	Instituto Cervantes de Manchester
<b>Formadores</b>	Elena
<b>Participantes</b>	14 profesores del centro (colaboradores y de plantilla)

**Objetivos de la SF3 presencial y en línea para los participantes**

Al finalizar la sesión los participantes serán capaces de:

- ✓ Explicitar su área de mejora a través de un gráfico (mapa mental) y de una verbalización.
- ✓ Establecer una relación entre su área de mejora y las 8 CCP y con las 32 CCP para enmarcarlas y orientarles para ampliar la visión.
- ✓ Analizar individualmente y en grupo la utilidad del trabajo realizado con las CCP.
- ✓ Focalizar el aspecto en el que trabajar y orientar la búsqueda de teoría con las preguntas de indagación.

**Conceptos**

- Base de orientación de la acción (OBA y SCOPA de Galperin).
- Uso de herramientas para la explicitación a través de materialización gráfica y verbalización de las representaciones mentales.
- Estructurar, enmarcar y focalizar (Korthagen).
- Las preguntas de indagación (Esteve) y la teoría (Korthagen).

**Herramientas proporcionadas**

- Las *Competencias clave del profesorado*.
- El mapa mental como herramienta de explicitación y de categorización.
- El uso del lenguaje a través de las verbalizaciones como herramienta de mediación.
- Las preguntas de indagación para acceder a la teoría y las pautas para su formulación.
- Cuadernillo de actividades de reflexión en línea: enmarcar y estructurar el área de mejora (instrumento de investigación: SF3/INST8).

### **Actividades de la sesión**

Presentación de la sesión y recapitulación

Act. 1. Toma de consciencia de las representaciones mentales estructurándolas (BOAP1)

Act. 2. Enmarcar con las 8 CCP

Act. 3. Enmarcar con las 32 CCP específicas, hacer la BOA2 y decidir en qué centrarme

Act. 4. Utilidad del trabajo realizado con el documento CCP (individual y en grupo)

Act. 5. Preparación de las preguntas de indagación

Negociación del calendario de la siguiente sesión.

### **Productos realizados por los participantes en la sesión**

- ★ Producto de la intervención formativa 2. Materialización gráfica y verbalización de su base de orientación inicial con respecto al aspecto que van a trabajar (BOAP1).
- ★ Producto de la intervención formativa 3. Reflexión individual para enmarcar y estructurar su contradicción en el documento de referencia CCP (cuadernillo de actividades).
- ★ Producto de la intervención formativa 4. Materialización gráfica y verbalización de su base de orientación tras el trabajo realizado con el marco teórico de las CCP (BOAP enriquecida - BOAP2) y contraste con la BOAP1 (grabación).
- Selección del aspecto en el que se centran para trabajar.
- Una reflexión, individual y grupal, sobre las CCP y su utilidad.
- Preguntas de indagación para acudir a la Teoría (con T mayúscula).

### **Tareas para realizar en línea e incluir en la carpeta**

Act. 6. Elaborar las preguntas de indagación y consultar la teoría para empezar a trabajar

### **Productos desarrollados por los participantes fuera de la sesión**

- ★ Las preguntas de indagación para consultar los modelos teóricos.
- ★ Desarrollo de la teoría en relación con su tema.

## ANEXO 5. PLAN DE LA SESIÓN FORMATIVA SF4

Octubre 2014

**Título de la SF4**      **El plan de acción como herramienta de desarrollo profesional**

### **Objetivos de la sesión formativa (SF4) presencial y en línea**

#### **Objetivo formativo para la formadora**

- ✓ Entender el plan de acción como herramienta de orientación para el ciclo reflexivo.
- ✓ Entender la necesidad de contar con unos criterios propios para evaluar la práctica profesional.

#### **Objetivo de investigación para la investigadora**

- ✓ Ofrecer otra oportunidad de usar las CCP como herramienta de orientación para establecer los criterios de actuación.

### **Intervenciones formativas**

- ★ Plan de acción para la mejora (SF4/INST10).

<b>Datos de la cuarta sesión formativa</b>
<b>Fecha</b> Viernes 17 de octubre de 2014
<b>Horario</b> 14:00 a 16:30 (2,5 horas)
<b>Lugar</b> Instituto Cervantes de Manchester
<b>Formadores</b> Elena
<b>Participantes</b> 9 profesores del centro (colaboradores y de plantilla)

## Objetivos de la SF4 presencial y en línea para los participantes

Al finalizar la sesión los participantes serán capaces de:

- ✓ Diseñar un plan de acción. Diferenciar los elementos que incluye y la importancia que tiene cada uno de ellos para lograr un cambio en la actuación.
- ✓ Visualizar un modelo de acción docente diseñado de forma colaborativa a través de una BOA grupal (BOAPG). Ejemplo: *¿Qué hace un buen profesor que motiva adecuadamente a los alumnos? ¿Cómo se comportan los alumnos?*
- ✓ Enriquecer la visión propia con ayuda de la pareja crítica.

## Conceptos

- El plan de acción como herramienta de orientación.
- La interacción con el otro para enriquecer (van Lier). Acercamiento de miradas, multivocidad (Batjín).
- BOAP grupal. Modelo de actuación del grupo que orienta la acción del grupo y sirve para establecer criterios de evaluación.
- Preguntas para la indagación y preguntas para la supervivencia.

## Herramientas proporcionadas

- Herramienta para la elaboración del plan de acción (SF4/INST10).
- Herramienta para la preparación de preguntas para la indagación.

## Actividades de la sesión

Presentación de la sesión y recapitulación

Act. 1. Definimos un modelo de herramienta: el plan de acción y elaboro el mío propio

Act. 2. Establecer modelos de acción docente en gran grupo; por ejemplo: la motivación

Act. 3. Haciendo buenas preguntas para la teoría

Negociación del calendario de la siguiente sesión

### **Productos realizados por los participantes en la sesión**

- ★ Preguntas de indagación para establecer modelos de acción.

### **Tareas para realizar en línea e incluir en la carpeta**

Act. 4. Terminar de concretar el plan de acción completo. Consultar las dudas

Act. 5. Diseñar los instrumentos para la recogida de datos

### **Productos desarrollados por los participantes fuera de la sesión**

- ★ Producto de la intervención formativa 5. El plan de acción completo y su revisión (producción escrita).
- ★ Modelo teórico de actuación que sirve de referente para la autoevaluación.
- ★ Instrumentos para la recogida de datos de cada docente.

## ANEXO 6. PLAN DE LA SESIÓN FORMATIVA SF5

Junio-julio 2015

**Título de la S5**      **Evaluación del desarrollo profesional en un proceso de práctica reflexiva**

### **Objetivos de la sesión formativa presencial (SF5)**

#### **Objetivos formativos para la formadora**

- ✓ Preparar las presentaciones y presentar los ciclos de práctica reflexiva.
- ✓ Realizar la evaluación y el cierre del proyecto de formación colaborativo en el centro del Instituto Cervantes en Mánchester.

#### **Objetivo de investigación para la investigadora**

- ✓ Recoger datos para la investigación sobre la realización de todo el proceso de práctica reflexiva comparada en relación con las *Competencias clave del profesorado* del Instituto Cervantes en el centro de Mánchester en las entrevistas individuales.

#### **Intervenciones formativas**

- ★ Representación gráfica de la BOAP3 (Ref. SF5/INST13a).
- ★ Verbalización de la BOAP3 (Ref. SF5/INST13b).
- ★ Verbalización del proceso de transformación de la BOAP1 a la BOAP3 (SF5/INST13c).
- ★ Presentación en las VIII Jornadas didácticas (SF5/INST14).
- ★ Entrevista de explicitación (SF5/INST13d).



**Datos de la quinta sesión formativa**

<b>Fechas y horarios</b>	a) S5: miércoles 1 de julio de 2015, 13:30 a 15:30 (2 horas) b) Entrevistas individuales: lunes 29 de junio al jueves 2 de julio de 2015 c) Presentación de la experiencia (2 veces): viernes 3 de julio de 2015, 15:00 a 17:00 (2 horas) y de 15:30 a 15:00 (1,5 horas)
<b>Lugar</b>	Instituto Cervantes de Mánchester
<b>Formadores</b>	Elena
<b>Participantes</b>	12 profesores del centro (colaboradores y de plantilla)

**Objetivos de la SF5 presencial para los participantes**

Al finalizar la sesión los participantes serán capaces de:

- a) En la sesión formativa 5:
  - ✓ Verbalizar y analizar lo que significa *desarrollo profesional* (técnica de *focus group*), una vez finalizado el proyecto.
  - ✓ Evaluar lo que ha supuesto el uso de las CCP para la realización del proyecto para cada uno de los participantes.
  - ✓ Cerrar el proyecto.
- b) En la entrevista:
  - ✓ Hacer un nuevo mapa conceptual (BOAP3) y contrastar con los anteriores en una entrevista de explicitación. Analizar su acción docente en relación con su área de mejora.
  - ✓ Entregar la carpeta con toda la documentación del proyecto.
- c) En las VIII Jornadas didácticas de Mánchester:
  - ✓ Presentación de los resultados del ciclo de práctica reflexiva para los docentes: horario de mañana: 6 docentes, y horario de tarde: 4 docentes.

**Conceptos**

- Desarrollo profesional y oportunidades de desarrollo.
- Ciclo reflexivo mediado.

**Herramientas proporcionadas**

- Cuestionario de evaluación en línea (instrumento de investigación: SF5/INST12).

**Actividades de la sesión**

Presentación de la sesión

Act. 1. ¿Qué es para mí el *desarrollo profesional*? (*focus group*)

Act. 2. Evaluación y cierre del proyecto

**Productos desarrollados por los participantes en la sesión**

- ★ Producto de la intervención formativa 6. Materialización gráfica y verbalización de su base de orientación tras el trabajo realizado con el marco teórico de las CCP (BOAP enriquecida - BOAP2) y contraste con la BOAP1 (grabación).
- ★ Producto de la intervención formativa 7. Análisis del proceso y explicitación de su vivencia (*perezhivanie*) en la entrevista (producción oral).
- ★ Producto de la intervención formativa 8. Presentación de su experiencia en las VIII Jornadas didácticas (producción oral).
- Grabación de grupo de discusión sobre su desarrollo profesional (producción oral).
- Discusión de evaluación del proyecto (producción oral).

**Tareas para realizar en línea**

Cuestionario en línea con la evaluación del proyecto.

**Productos desarrollados por los participantes fuera de la sesión**

- Cuestionario escrito de evaluación del proyecto.

## ANEXO 7. ACTIVIDAD A1. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA DE MEJORA (SF2)

### CICLO REFLEXIVO- IC MÁNCHESTER

Reflexión sobre mis puntos fuertes y sobre mis áreas de mejora

SF2/INST5

Elena Verdía (junio 2014)

#### Actividad 2. LO QUE PUEDO MEJORAR

**2a. Recoge, a continuación, los tres aspectos en los que sientes que puedes mejorar en el desempeño de tu trabajo como profesor en el aula, los tres aspectos más importantes para ti y que recogiste en el Cuestionario de reflexión sobre tu desarrollo profesional.**

a) Señala en qué tres aspectos **sientes que puedes mejorar** en el desempeño de tu trabajo como profesor en el aula, en el momento actual. Indica solo los **tres aspectos más relevantes** para ti en este momento y justifica tu respuesta.

	Aspectos más importantes	¿Por qué?
1.		
2.		
3.		

b) Recoge los aspectos que ha señalado tu “compañero crítico” en la retroalimentación de tu observación.

c) ¿Hay algún otro aspecto que hayas visto a lo largo del proceso?

## CICLO REFLEXIVO- IC MÁNCHESTER

Reflexión sobre mis puntos fuertes y sobre mis áreas de mejora

SF2/INST5

Elena Verdía (junio 2014)

**d) Selecciona un tema en el que te gustaría centrar tu Proyecto de práctica reflexiva**

El <b>área de mejora</b> que he seleccionado es:
Especifica lo más detalladamente <b>por qué</b> has seleccionado ese tema.
¿Cómo <b>te sientes</b> con respecto a este tema?
¿Qué crees que <b>necesitas</b> para mejorar en este tema?

## ANEXO 8. ACTIVIDAD B1. ENCUADRE EN LAS CCP (SF3)

### CICLO REFLEXIVO- IC MÁNCHESTER REFLEXIÓN PARA AMPLIAR VISIONES

SF3/INST8

#### ENMARCAR Y ESTRUCTURAR EL ÁREA DE MEJORA

NOMBRE:

##### Objetivos de las actividades:

- Reflexionar individualmente sobre el área de mejora en la que se va a centrar el trabajo de práctica reflexiva y tomar conciencia de las propias representaciones mentales con respecto a este tema a través del uso de los mapas mentales (herramienta de desgranamiento).
- Servirse de las *Competencias clave del profesorado* para enmarcar el tema.
- Detectar las áreas de mejora comunes al grupo.
- Reflexionar sobre la utilidad del trabajo realizado con las CCP para el desarrollo profesional.

#### Actividad 1. TOMO CONCIENCIA DE MIS REPRESENTACIONES MENTALES ESTRUCTURÁNDOLAS

##### Objetivos:

En esta actividad lo que te proponemos es trabajar sobre la descripción que realizaste de tu área de mejora y sobre las representaciones mentales que tienes sobre este tema. Para ello, te proponemos:

- realizar un análisis de tu discurso escrito
- desgranar los conceptos para acceder a tus representaciones mentales

**1a. Retoma el texto que escribiste en la sesión del 6 de junio, en la *Actividad 2. Lo que puedo mejorar*, en el apartado d) en el que seleccionaste el tema y exponías los motivos por los que habías seleccionado ese tema para tu Proyecto de práctica reflexiva. Ver hoja adjunta en el cuadernillo de junio 2014.**

**Relee atentamente tu respuesta buscando y subrayando las palabras clave que llevan la carga semántica de tu discurso.**

*Ejemplo*

**Tema: No consigo conectar tan bien con los alumnos de los grupos grandes**

"En los grupos pequeños puedo observar cómo es cada alumno y actuar de una forma u otra para que se sientan cómodos; sin embargo, en los grupos grandes no puedo hacerlo igual y tengo la sensación de que mi trato es más frío, algo más impersonal".

## CICLO REFLEXIVO- IC MÁNCHESTER

### REFLEXIÓN PARA AMPLIAR VISIONES

**1b. Desgranamos el concepto.** Para ello, toma una hoja en blanco y escribe en la parte superior derecha tu nombre y en el centro la palabra clave de tu área de mejora sobre la que vas a centrar tu proyecto de práctica reflexiva. Desgrano el concepto haciendo un mapa mental.

Estas preguntas te pueden ayudar a desgranar el concepto:

- ¿Qué es para mí?
- ¿Con qué otros aspectos está vinculado/a? ¿Qué otros aspectos tienen relación con esto?
- ¿Cómo se manifiesta en mi aula?
- ¿Qué actuación tengo yo como profesor en relación con esto? ¿Qué hago?
- ¿Cómo se manifiesta en mis alumnos?

**1c. Verbalizo con mi pareja crítica mi mapa mental mientras mi compañero toma nota de las palabras clave para dárme las.**

Grabamos nuestros comentarios y fotografiamos nuestros mapas mentales.



## CICLO REFLEXIVO- IC MÁNCHESTER

### REFLEXIÓN PARA AMPLIAR VISIONES

#### Actividad 2. ENMARCO MI COMPETENCIA CON LAS 8 COMPETENCIAS CLAVE

- 2a. En el anejo 1, página 1, tienes la representación de las 8 *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012).

Tratar de hacer hipótesis sobre qué descripción de competencia podría ser útil para buscar información de cada uno de los aspectos importantes que has recogido en tu mapa mental. Recógelo en el gráfico con las siglas de las competencias que podrían estar relacionadas.



Podría ir a buscar información probablemente en las siguientes competencias:

- 2b. Una vez que hayas hecho las hipótesis, consulta al párrafo descriptivo abreviado de las competencias que has señalado como hipótesis (página 2) para comprobar si es acertada o no. Subraya en el documento en verde todo lo que te permita confirmar tu hipótesis.

Recógelo también en tu mapa de la siguiente manera:

- |    |  |
|----|--|
| ✓  | si es acertada tu hipótesis                          |
| ✗  | si no has encontrado nada sobre el tema que buscabas |
| ¿? | si tienes dudas                                      |

- 2c. Lee las otras competencias por si encuentras información que pueda resultarte útil. Si encuentras información de interés subráyalo en naranja.

También he encontrado información en las siguientes competencias:

- 2d. Cuéntaselo a tu pareja crítica. Acuérdate de grabarlo.

## CICLO REFLEXIVO- IC MÁNCHESTER

### REFLEXIÓN PARA AMPLIAR VISIONES



**2e. ¿Para qué te ha servido el trabajo realizado con las Competencia clave en esta sesión?**

**2f. Coméntalo con tu pareja crítica. Acuérdate de grabarlo.**



**2g. Recoge las competencias que habías considerado (las verdes) y las que no habías considerado (las naranjas) para hacer un diagnóstico del grupo.**

Lista de competencias que había considerado (verdes):	Lista de competencias en las que no había pensado (naranjas):

**Para la puesta en común, pega los gomets de colores en cada una de las competencias del poster para tener una representación gráfica de las áreas en las que sería bueno trabajar en el grupo (ZDP).**



## CICLO REFLEXIVO- IC MÁNCHESTER

### REFLEXIÓN PARA AMPLIAR VISIONES

#### Actividad 3. ENMARCO CON LAS 32 SUBCOMPETENCIAS

- 3a. Vamos a dar un paso más. Te presentamos las 32 subcompetencias. Vamos a tratar de enmarcar de forma más detallada. Profundiza leyendo las competencias que has señalado en la tabla anterior, las verdes y las naranjas; es decir todas las que están relacionadas con tu área de mejora. Ver anejo 2, página 3 y siguientes. Subraya en verde todo lo que te dé pistas para avanzar en tu trabajo.
- 3b. Haz nuevamente un mapa mental. Coge una hoja en blanco, escribe en la parte superior derecha tu nombre y en el centro tu área de mejora. Completa la representación mental que tienes ahora.
- 3c. Compara los dos mapas. El anterior y este. ¿Qué cambios aprecias? Puedes señalar en verde lo que ya tenías y en naranja todo lo nuevo del segundo mapa.
- 3d. Recoge, a continuación, los cambios que has apreciado.

Comparando un gráfico con el otro o que me llama la atención es los siguiente:

Comenta con tu pareja crítica lo que te ha llamado la atención. Acuérdate de grabarlo.



**CICLO REFLEXIVO- IC MÁNCHESTER**  
REFLEXIÓN PARA AMPLIAR VISIONES

**3e. Prioriza en lo que te gustaría centrarte inicialmente.**

Para empezar me gustaría centrarme en trabajar este aspecto:

Después seguiría con estos otros, por orden de prioridad:

## CICLO REFLEXIVO- IC MÁNCHESTER

### REFLEXIÓN PARA AMPLIAR VISIONES

#### Actividad 4. EVALÚO EL TRABAJO REALIZADO CON LAS COMPETENCIAS CLAVE

- 4a. Reflexiona sobre el trabajo que hemos realizado con las competencias clave. ¿Para qué te ha servido?

El trabajo con las competencias clave me ha servido para:

- 4b. En grupos de cuatro hacid una puesta en común y escribid en los post-it las ideas principales para compartirlas con los demás compañeros.

Acuérdate de grabar lo que comentéis.



- 4c. Tarea final. Sistematizad toda la información que habéis recogido de todos los grupos en el póster. Acordaos de grabarlo.



**CICLO REFLEXIVO- IC MÁNCHES-TER**  
REFLEXIÓN PARA AMPLIAR VISIONES

**Actividad 5. PREPARO LAS PREGUNTAS DE INDAGACIÓN**

**5a. Ahora que ya tienes el tema mucho más concreto recoge lo que te gustaría preguntar y saber para hablar con tus compañeros, con expertos o para consultar la teoría.**

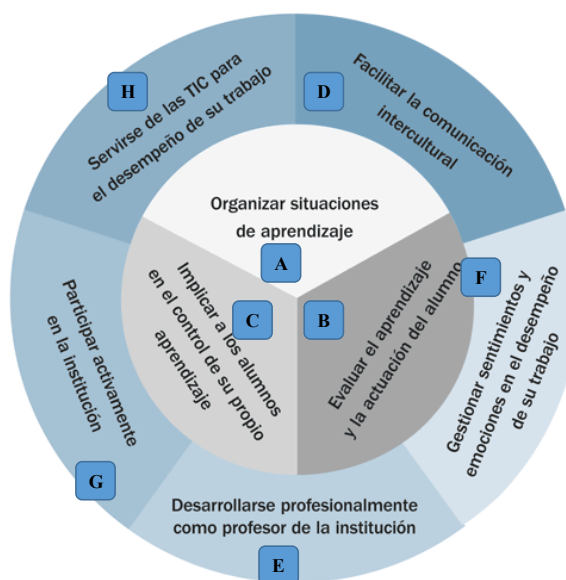
Estas son las 3 o 4 preguntas a las que me gustaría dar respuesta:

## ANEXO 9. ACTIVIDAD B1. CUADERNILLO DE LAS CCP (SF3)



### Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras<sup>1</sup>

NOMBRE:



Representación de las 8 competencias

A.	OSA - Organizar situaciones de aprendizaje
B.	EVA - Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno
C.	ACA - Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje
D.	FCI - Facilitar la comunicación intercultural
F.	SEMO - Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo
E.	DPI - Desarrollo profesional como profesor de la institución
G.	PAI - Participar activamente en la institución
H.	TIC - Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo

<sup>1</sup> Instituto Cervantes (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. CVC. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm)



#### A. ORGANIZAR SITUACIONES DE APRENDIZAJE

- Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos.
- Promover el uso y la reflexión sobre la lengua.
- Planificar secuencias didácticas.
- Gestionar el aula.

Se refiere a la capacidad del profesorado para crear y desarrollar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. Asegurar el aprendizaje óptimo requiere creer en las posibilidades de aprendizaje del alumno y adaptar el currículo a sus necesidades. Esto implica que el profesor conozca el currículo del centro y las necesidades de los alumnos, que planifique situaciones de aprendizaje relevantes para ellos, que proporcione un andamiaje adecuado cuando gestiona las sesiones y que ofrezca oportunidades para usar la lengua de forma contextualizada.

#### B. EVALUAR EL APRENDIZAJE Y LA ACTUACIÓN DEL ALUMNO

- Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación.
- Garantizar buenas prácticas en la evaluación.
- Promover una retroalimentación constructiva.
- Implicar al alumno en la evaluación.

Se refiere a la capacidad del profesorado para valorar la competencia comunicativa del alumno así como su progreso en el aprendizaje de la lengua de acuerdo con principios éticos en evaluación. Esto implica que el profesor integra la evaluación en el proceso de aprendizaje; hace uso de herramientas y procedimientos adecuados al propósito de la evaluación, al contexto y al alumno; usa la evaluación para mejorar el aprendizaje del alumno, promoviendo una retroalimentación constructiva e involucra a los alumnos en la evaluación de su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

#### C. IMPLICAR A LOS ALUMNOS EN EL CONTROL DE SU PROPIO PROCESO DE APRENDIZAJE

- Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender.
- Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.
- Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje.
- Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.

Se refiere a la capacidad del profesorado para involucrar al alumno en su proceso de aprendizaje, de modo que vaya desarrollando su autonomía como aprendiz, siendo cada vez menos dependiente del profesor. Responsabilizar al alumno requiere que el profesor ceda el control al alumno para que sea cada vez más autónomo, ya que, solo si el alumno reflexiona sobre su proceso, se producirá un aprendizaje realmente significativo<sup>2</sup>. Esto implica que el profesor facilite y promueva una reflexión constante de los alumnos sobre cómo aprenden, cómo pueden aprender mejor y con qué recursos, además de ofrecer herramientas y oportunidades para planificar, monitorizar y evaluar su propio proceso.

#### D. FACILITAR LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

- Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.
- Adaptarse a las culturas del entorno.
- Facilitar el diálogo intercultural.
- Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.

Se refiere a la capacidad del profesorado para, en el desempeño de su trabajo, promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. El profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa (p. ej.: alumnado, compañeros del centro, profesores e hispanistas del país) y desarrolla una nueva perspectiva que le permite poner en relación lo propio y lo ajeno, y facilitar el diálogo y el entendimiento intercultural. El profesor, además, reflexiona sobre su actuación en encuentros interculturales, con el fin de mejorarla y promueve el desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos.

<sup>2</sup> El concepto de «autonomía» se refiere a que se expone en la descripción del perfil del alumno como *aprendiente autónomo* del PCIC (Instituto Cervantes, 2006: 473-477).



<p><b>E. DESARROLLARSE PROFESIONALMENTE COMO PROFESOR DE LA INSTITUCIÓN</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.</li> <li>• Definir un plan personal de formación continua.</li> <li>• Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente.</li> <li>• Participar activamente en el desarrollo de la profesión</li> </ul> <p>Se refiere a la capacidad del profesorado para planificar, gestionar y evaluar su propio proceso continuo de formación, con el fin de responsabilizarse de su desempeño profesional. Implica adentrarse en una reflexión continua sobre su actuación profesional con vistas a mejorarla, tanto en el ámbito del aula como del centro, de la institución y de la comunidad de profesores de lenguas. Además, implica aprender a partir de los intercambios con los compañeros de trabajo y otros profesionales de la enseñanza de lenguas y contribuir al desarrollo profesional de los demás.</p>
<p><b>F. GESTIONAR SENTIMIENTOS Y EMOCIONES EN EL DESEMPEÑO DE SU TRABAJO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar las propias emociones.</li> <li>• Motivarse en el trabajo.</li> <li>• Desarrollar las relaciones interpersonales.</li> <li>• Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.</li> </ul> <p>Se refiere a la capacidad del profesorado para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar, al de sus compañeros y al de sus alumnos. El profesor identifica sus propias emociones, así como las de las otras personas a través de una comunicación empática y asertiva, y las comprende; cuenta con las desavenencias y con las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente. Asimismo, anima al alumnado a adoptar una actitud similar, implicándose en el desarrollo de su inteligencia emocional cuando aprende una lengua.</p>
<p><b>G. PARTICIPAR ACTIVAMENTE EN LA INSTITUCIÓN</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en equipo en el centro.</li> <li>• Implicarse en los proyectos de mejora del centro.</li> <li>• Promover y difundir buenas prácticas en la institución.</li> <li>• Conocer la institución e integrarse en ella.</li> </ul> <p>Se refiere a la capacidad del profesorado para actuar de manera responsable como miembro del equipo del centro y de la institución. Esto implica que el profesor, consciente de que representa a la institución, asume sus fines, objetivos y líneas estratégicas y coopera con otros profesionales de la institución para su consecución. Además, de acuerdo con sus funciones, el profesor se implica en la mejora continua de la institución y en el desarrollo de una enseñanza de calidad, adoptando una visión crítica y constructiva, y promoviendo prácticas innovadoras.</p>
<p><b>H. SERVIRSE DE LAS TIC PARA EL DESEMPEÑO DE SU TRABAJO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.</li> <li>• Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.</li> <li>• Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.</li> <li>• Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.</li> </ul> <p>Se refiere a la capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo (p. ej. para promover el aprendizaje del alumno, para su propio desarrollo profesional). Esto implica reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado. Además, los integra en su enseñanza con el fin de promover el uso de la lengua y fomentar el aprendizaje colaborativo y orienta a los alumnos para usarlos de forma autónoma. El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital.</p>



### Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras

COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
A. Organizar situaciones de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos.</li> <li>• Promover el uso y la reflexión sobre la lengua.</li> <li>• Planificar secuencias didácticas.</li> <li>• Gestionar el aula.</li> </ul>
B. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación.</li> <li>• Garantizar buenas prácticas en la evaluación.</li> <li>• Promover una retroalimentación constructiva.</li> <li>• Implicar al alumno en la evaluación.</li> </ul>
C. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender.</li> <li>• Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.</li> <li>• Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje.</li> <li>• Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.</li> </ul>
D. Facilitar la comunicación intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.</li> <li>• Adaptarse a las culturas del entorno.</li> <li>• Fomentar el diálogo intercultural.</li> <li>• Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.</li> </ul>
E. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.</li> <li>• Definir un plan personal de formación continua.</li> <li>• Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente.</li> <li>• Participar activamente en el desarrollo de la profesión.</li> </ul>
F. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar las propias emociones.</li> <li>• Motivarse en el trabajo.</li> <li>• Desarrollar las relaciones interpersonales.</li> <li>• Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.</li> </ul>
G. Participar activamente en la institución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en equipo en el centro.</li> <li>• Implicarse en los proyectos de mejora del centro.</li> <li>• Promover y difundir buenas prácticas en la institución.</li> <li>• Conocer la institución e integrarse en ella.</li> </ul>
H. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.</li> <li>• Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.</li> <li>• Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.</li> <li>• Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.</li> </ul>





## Descripción de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras

### A. ORGANIZAR SITUACIONES DE APRENDIZAJE

#### Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos

Implica poner en relación el conocimiento que el profesor tiene del alumnado —y de cómo se aprende o se adquiere una lengua— con la documentación curricular que maneja (p. ej.: el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, el proyecto de centro, el programa de curso, el plan de clase) y organizar situaciones de aprendizaje óptimas para el alumno. El profesor selecciona, adapta o elabora herramientas para identificar las necesidades objetivas y subjetivas de los alumnos (p. ej.: cuestionarios para análisis de necesidades, observación de clases, diarios de aprendizaje) y promueve que los alumnos tomen conciencia de esas necesidades. Crea oportunidades para que todos los alumnos aprendan (p. ej.: plantea objetivos realistas, selecciona textos que responden a los intereses del alumno, propone actividades que parten de las dificultades del alumno, usa recursos variados para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje, ofrece tareas de refuerzo a algunos alumnos); hace uso de los espacios y recursos a su disposición para la atención personalizada (p. ej.: tutorías, mensajes de correo electrónico). Implica al alumno en la toma de decisiones para evaluar y para que los alumnos evalúen en qué medida su enseñanza contribuye a un aprendizaje eficaz (p. ej.: sobre los materiales con los que se va a trabajar en la clase siguiente). Usa herramientas y procedimientos en función de las necesidades de los alumnos (p. ej.: el diario del profesor, entrevistas con los alumnos, notas retrospectivas tras finalizar la clase, la revisión de los deberes o tareas para casa) y hace ajustes (p. ej.: en el programa, en las actividades).

#### Promover el uso y la reflexión sobre la lengua

Implica animar al alumno a que reflexione sobre cómo funciona la lengua que aprende y a que la use. El profesor es consciente de las variedades de uso de la lengua que enseña y hace consciente al alumno de esa realidad mediante muestras de lengua variadas. Teniendo en cuenta las características de sus alumnos (p. ej.: edad, tradición educativa, estilos de aprendizaje), el profesor promueve que reflexionen sobre la lengua, partiendo de lo que ya saben y orientándolos en la construcción de nuevos conocimientos lingüísticos y culturales y en la apropiación de nuevos procedimientos de aprendizaje<sup>3</sup> (p. ej.: dirigir la atención hacia los aspectos relevantes, formular reglas o identificar semejanzas y diferencias entre la lengua que aprende y otras que conoce). Además, ofrece oportunidades a los alumnos para que usen la lengua de forma contextualizada<sup>4</sup>, mediante la realización de tareas, y les anima a que hagan uso de procedimientos de aprendizaje (p. ej.: identificar el objetivo de la tarea y en qué medida lo puede alcanzar, buscar apoyo en nativos u obras de consulta); les propone evaluar cómo han realizado la tarea (p. ej.: identificando errores, posibles causas y corrigiendo) y valorar la utilidad de los procedimientos de aprendizaje utilizados para decidir cuáles utilizarán en el futuro.

#### Planificar secuencias didácticas

Implica poner en relación los documentos curriculares del centro y las necesidades de los alumnos y organizar secuencias didácticas de diferente extensión relevantes y motivadoras para los alumnos (p. ej.: programas de cursos, unidades didácticas, planes de clase y tareas). El profesor interpreta y usa documentos y materiales como el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, el proyecto de centro, el programa de curso, el manual y la guía didáctica, materiales del centro, para identificar objetivos realistas, seleccionar contenidos relevantes y actividades variadas para la consecución de esos objetivos. Selecciona, adapta o elabora secuencias didácticas abiertas que permiten modificaciones y adaptaciones en el aula. Involucra al alumno en la planificación (p. ej.: le invita a tomar decisiones sobre dinámicas de trabajo, le anima a proponer temas que le interesen, a seleccionar actividades y materiales con los que quiere trabajar como canciones o artículos). El profesor revisa y ajusta las planificaciones tras la puesta en práctica a partir de la retroalimentación que ofrecen los alumnos y sus propias reflexiones (p. ej.: en un diario de profesor o en notas que toma durante la clase).

#### Gestionar el aula

Implica gestionar los procesos grupales para garantizar que la interacción que tiene lugar en el aula genera aprendizaje para todo el alumnado. El profesor fomenta un espacio seguro en el que todos

<sup>3</sup> Del inventario del *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

<sup>4</sup> De acuerdo con la dimensión de *agente social* que se describe en el perfil del alumno del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006: 33).



participan y trabajan en colaboración; usa y fomenta un discurso que permite la construcción de conocimiento entre todos a través de la interacción y haciendo uso de procedimientos discursivos (p. ej.: devuelve la pregunta de un alumno a todo el grupo, le pide a un alumno que explique su respuesta, hace preguntas para que el alumno dirija su atención a aspectos concretos). Tiene en cuenta que el grupo atraviesa a lo largo de la sesión por momentos de mayor o menor cansancio o tensión y actúa en consecuencia al seleccionar actividades de mayor o menor esfuerzo cognitivo (p. ej.: ante la tensión, se sirve del humor para distender el ambiente, o propone cambiar de actividad al percibir que el alumnado está cansado). Dinamiza el grupo, seleccionando el tipo de agrupamiento más adecuado para cada actividad, asignando roles a los alumnos cuando convenga, gestionando el tiempo y haciendo un uso y control adecuado del tiempo de habla del profesor y de los alumnos. Observa a los alumnos en el desarrollo de las actividades, está pendiente de las necesidades que puedan surgir y, si lo ve necesario, modifica su plan de clase para atenderlas. Está atento a las oportunidades de aprendizaje que surgen en el aula (p. ej.: en forma de preguntas o sugerencias de un alumno) y decide cuándo atenderlas (p. ej.: en esa misma sesión o en otra sesión posterior).



## **B. EVALUAR EL APRENDIZAJE Y LA ACTUACIÓN DEL ALUMNO**

### **Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación**

Implica reconocer que se evalúa con diferentes propósitos (p. ej.: clasificar en un determinado nivel, diagnosticar puntos fuertes y necesidades de los alumnos al inicio de un curso, determinar el dominio lingüístico), utilizar las herramientas y procedimientos adecuados para obtener la información necesaria y usar los resultados de acuerdo con el propósito que se persigue. El profesor selecciona, adapta o elabora herramientas y procedimientos de acuerdo con el propósito de la evaluación y el tipo de información que necesita (p. ej.: exámenes, portafolios, diarios de aprendizaje, cuestionarios de reflexión) y, una vez que los ha probado, los aplica; se sirve de criterios de evaluación para interpretar la información obtenida; usa los resultados para tomar decisiones en relación con el propósito con el que se llevó a cabo la evaluación (p. ej.: para clasificar a un alumno en un curso, se evalúa su competencia comunicativa sirviéndose de una entrevista oral y una prueba escrita, se pone en relación su producción con los programas de los cursos del centro y decide en qué curso debe matricularse).

### **Garantizar buenas prácticas en la evaluación**

Implica ser consciente de que valorar la competencia comunicativa y el progreso del alumnado conlleva una gran responsabilidad, reconocer la importancia de las decisiones que se toman a partir de las actividades de evaluación y velar por la calidad de la evaluación —asegurar la validez y la fiabilidad y actuar de acuerdo con principios éticos—. El profesor se asegura de que las herramientas y procedimientos son los adecuados y contribuye a mejorarlos si es necesario; interviene cuando detecta prácticas no éticas (p. ej.: si detecta que los alumnos están copiando, si las pruebas son conocidas por los candidatos con anterioridad); reconoce y evita usos inadecuados de los resultados (p. ej.: usar el examen DELE como prueba de aprovechamiento de un curso); comunica los resultados de manera adecuada.

### **Promover una retroalimentación constructiva**

Implica ofrecer al alumnado sistemáticamente información sobre su aprendizaje y su actuación que le ayude a progresar y animarlo a dar retroalimentación también a sus compañeros. El profesor se sirve, en distintos momentos del curso, de herramientas y procedimientos variados como tutorías o informes escritos; comparte los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación (p. ej.: en relación con un curso, una unidad de aprendizaje, una actividad concreta); le ayuda a darse cuenta de sus puntos fuertes y de los aspectos que debe mejorar, y reconoce sus logros; hace sugerencias concretas para mejorar, le muestra su apoyo y le invita a responder a la retroalimentación y a establecer un diálogo; se asegura de que la retroalimentación que ofrece resulta efectiva y conduce al progreso del alumno; aprovecha las oportunidades que se presentan en el aula para que los alumnos identifiquen los logros de los compañeros, se los comuniquen y les sugieran formas concretas para mejorar que ellos hayan experimentado previamente.

### **Implicar al alumno en la evaluación**

Implica reconocer el papel de la evaluación en el proceso de aprendizaje y promover la participación activa del alumno en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje y el de sus compañeros. El profesor anima a los alumnos a tomar conciencia sobre lo que es evaluarse y evaluar a un compañero y los beneficios que aporta; se asegura de que el alumno conoce y entiende los objetivos de aprendizaje que van a ser evaluados y los criterios que se van a emplear; busca que la evaluación sea relevante para el alumno y que responda a sus intereses de modo que resulte motivadora y favorezca un aprendizaje efectivo; integra en la enseñanza herramientas, procedimientos y pautas para que el alumno se autoevalúe y evalúe a sus compañeros (p. ej.: seleccionando o elaborando tareas de evaluación, discutiendo y estableciendo criterios de evaluación de las actividades, realizando una autoevaluación una vez que ha completado una tarea, haciendo comentarios de retroalimentación a un compañero, haciendo una valoración de un trabajo propio o de otros compañeros).



### **C. IMPLICAR A LOS ALUMNOS EN EL CONTROL DE SU PROPIO PROCESO DE APRENDIZAJE**

#### **Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender**

Implica guiar al alumno para que utilice los recursos, los medios y las oportunidades que tiene a su disposición para aprender tanto en el aula (p. ej.: sus propios compañeros, el manual), como en el centro (p. ej.: actividades culturales, biblioteca), en el entorno (p. ej.: centros culturales, hablantes de español, prensa) o a través de medios tecnológicos (p. ej.: plataformas de aprendizaje, canales de televisión, foros en Internet). El profesor le propone al alumno que reflexione sobre qué recursos utiliza, el uso que les da y cómo podría usarlos para aprender mejor. Además, el profesor le anima a usar nuevos recursos y a valorar en qué medida le ayudan en su aprendizaje.

#### **Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje**

Implica seleccionar, adaptar y diseñar herramientas y procedimientos para facilitar la reflexión, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado. El profesor promueve en distintos momentos del curso el uso de diferentes herramientas (p. ej.: diarios de aprendizaje, portafolios, cuestionarios de análisis de necesidades, contratos de aprendizaje, actividades de negociación del programa, listas de objetivos, guías de preguntas de reflexión o criterios de evaluación); anima y orienta al alumno para valorar las herramientas de reflexión que le resultan más útiles y llegar a diseñar sus propias herramientas.

#### **Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje**

Implica animar, orientar y acompañar al alumno a la hora de concretar su proyecto de aprendizaje en un plan, llevarlo a cabo y modificarlo cuando sea necesario. El profesor ayuda al alumno a identificar sus necesidades y objetivos de aprendizaje y a ponerlos en relación con el currículo y el programa del curso; le anima a establecer objetivos a corto, medio y largo plazo teniendo en cuenta sus puntos fuertes, las dificultades que tiene que afrontar y los recursos o medios disponibles. Además, el profesor dota al alumno de procedimientos y herramientas para valorar en qué medida ha alcanzado sus objetivos.

#### **Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje**

Implica creer que todos los alumnos pueden llegar a ser responsables de su aprendizaje y promover que asuman el control de su proceso, además de motivar al alumno para aprender y para conocerse como aprendiente. El profesor ayuda al alumno a darse cuenta de que puede hacerse con el control de su aprendizaje y de los beneficios de ser cada vez más autónomo. Le orienta en el desarrollo de su capacidad de aprender (p. ej.: para identificar sus estrategias, para superar las dificultades y para poner en evidencia sus progresos). Además, implica al alumnado en las decisiones relacionadas con su aprendizaje (p. ej.: sobre qué quiere aprender, cómo, cuándo o con quién) de modo que aumente su autonomía y control sobre su proceso de aprendizaje.



## D. FACILITAR LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

### **Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural**

Implica hacer uso de las oportunidades que tiene de estar en contacto con otras culturas y servirse de procedimientos de introspección, análisis, reflexión e interpretación para desarrollar su capacidad para interactuar y mediar en encuentros interculturales. El profesor toma conciencia de su propia identidad cultural (p. ej.: reconociendo sus creencias, valores, prejuicios y actitudes); desarrolla actitudes como la curiosidad por otras culturas, habilidades como la observación, el análisis y la reflexión sobre las realidades culturales a las que se expone (p. ej.: mediante el análisis de encuentros culturales o el intercambio con colegas de diferentes orígenes); aplica los nuevos conocimientos de manera creativa, (p. ej.: ajustando la metodología a su alumnado o haciendo sugerencias para mejorar los servicios del centro); participa activamente en encuentros interculturales sobre los que reflexiona posteriormente e identifica sistemáticamente sus progresos y las áreas que tiene que mejorar.

### **Adaptarse a las culturas del entorno**

Implica adecuar la propia actuación en el desempeño del trabajo a las características socioculturales del entorno y a las diversas identidades culturales de las personas con las que se interactúa (p. ej.: a la hora de aplicar normas, de seleccionar actividades para el aula o de relacionarse con otros profesores). Está abierto a los cambios en su forma de pensar y de actuar: escucha otros puntos de vista, los pone en relación con los propios y ajusta sus creencias y percepciones a partir de la nueva información; se enfrenta a situaciones desconocidas, consciente de que pueden surgir ambigüedades y malentendidos y dispuesto a obtener un aprendizaje de esas experiencias. El profesor muestra su interés y respeto por todas las culturas presentes en el entorno (p. ej.: en el país, en la ciudad, en el centro, en sus aulas) y desarrolla paulatinamente su conocimiento sobre las lenguas y culturas del entorno.

### **Facilitar el diálogo Intercultural**

Implica reconocer la dimensión intercultural a la hora de establecer relaciones entre personas de distintas culturas y actuar como facilitador para asegurar el entendimiento y la comunicación. El profesor promueve el conocimiento mutuo entre personas de diferentes culturas (p. ej.: facilitando claves que ayuden a interpretar una realidad o un producto cultural) y anima a personas de distintas culturas a interactuar (p. ej.: a participar en actividades como intercambios con colegas del país del centro, en ferias y en congresos). Trata de asegurar el entendimiento entre personas de culturas diferentes y media en situaciones conflictivas (p. ej.: prevé diferencias entre las concepciones sobre la realidad, valores, normas o estilos de comunicación de los interlocutores; explicita aspectos culturales que dificultan la interacción; explica comportamientos culturales empleando los referentes de la cultura de origen del interlocutor; ofrece mensajes tranquilizadores y alentadores a las personas que se ven involucradas en malentendidos o conflictos interculturales).

### **Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural**

Implica suscitar en el alumno el deseo y la necesidad de desarrollarse como hablante intercultural, orientándolo y guiándolo en el proceso. El profesor fomenta la reflexión del alumno sobre la importancia de desarrollar su competencia intercultural para comunicarse en la lengua que aprende. Promueve y desarrolla en los alumnos actitudes y valores para entender y aceptar hechos y personas de otras culturas —la curiosidad por otras culturas, la empatía, el respeto a la diversidad lingüística y cultural, la apertura y la tolerancia—. Anima al alumno a que tome conciencia de su propia identidad cultural (p. ej.: identificando las propias creencias y contrastándolas con otros compañeros, reconociendo visiones etnocéntricas o estereotipadas en uno mismo o la influencia de la propia identidad cultural a la hora de interpretar una costumbre) y a que reconozca y valore la diversidad cultural —la del entorno, la del grupo de clase, la de las sociedades que hablan la lengua que aprende— como una fuente de enriquecimiento. Integra herramientas y procedimientos que fomentan el desarrollo de estrategias para conocer, entender y desenvolverse en otras culturas (p. ej.: tareas que exploran otras culturas y se centran en similitudes y diferencias, portafolios y biografías interculturales para reflexionar sobre las experiencias interculturales y evaluar los progresos de los alumnos).



## **E. DESARROLLARSE PROFESIONALMENTE COMO PROFESOR DE LA INSTITUCIÓN**

### **Analizar y reflexionar sobre la práctica docente**

Implica adoptar de forma constante una visión reflexiva y crítica sobre la propia docencia y la de otros compañeros para mejorarla. El profesor observa su práctica docente y selecciona los aspectos que le preocupan, los explicita y analiza. Revisa su actuación sirviéndose, por ejemplo, de la retroalimentación de los alumnos, de las discusiones con sus compañeros o de lecturas especializadas, y experimenta nuevas prácticas, que después evalúa.

### **Definir un plan personal de formación continua**

Implica reflexionar sobre su desempeño profesional a partir de las competencias clave del profesor de la institución, identificar y seleccionar áreas de mejora y planificar acciones de desarrollo profesional. El profesor detecta necesidades de formación, dando cabida tanto a necesidades propias (p. ej.: asociadas a sus funciones de responsable de las TIC, responsable de los exámenes DELE o coordinador de un nivel) como a las compartidas con otros compañeros del equipo; establece objetivos realistas y pone en marcha acciones que se ajusten a los recursos disponibles (p. ej.: observación entre iguales, asistencia a un curso de formación o participación en un proyecto internacional); de forma paralela, hace un seguimiento de sus acciones para evaluarlas y realiza ajustes si es necesario.

### **Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente**

Implica participar en el proceso completo de desarrollo profesional del equipo: en el análisis de las necesidades, en el diseño y en la planificación de las acciones de formación continua, en su desarrollo efectivo y en su evaluación. Así, el profesor intercambia ideas, materiales y buenas prácticas para que todos los miembros del equipo, con mayor o menor experiencia, tengan oportunidades de desarrollarse profesionalmente; participa en actividades de formación interna (p. ej.: en las sesiones de acogida para los profesores de reciente incorporación, en la tutorización de profesores noveles, en talleres para todo el equipo sobre algún tema de interés).

### **Participar activamente en el desarrollo de la profesión**

Implica tomar conciencia de pertenecer a la comunidad de profesionales de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, y contribuir con aportaciones para mejorar la profesión. El profesorado, junto con otros profesionales, reflexiona sobre diferentes aspectos relacionados con la profesión; por ejemplo, sobre lo que significa ser profesor, cómo se desarrolla profesionalmente o qué materiales son adecuados para un determinado contexto. Impulsa o participa en el desarrollo de iniciativas y proyectos (p. ej.: elaboración de materiales didácticos, actividades de formación, proyectos de investigación o publicaciones), que comparte y difunde en la comunidad.



## F. GESTIONAR SENTIMIENTOS Y EMOCIONES EN EL DESEMPEÑO DE SU TRABAJO

### **Gestionar las propias emociones**

Implica identificar el tipo de emoción y sus repercusiones (p. ej.: miedo a expresarse en público para salvaguardar la propia imagen, rabia ante un conflicto) y gestionarlas para que no supongan una amenaza para el equilibrio emocional, ni para el funcionamiento del grupo de clase ni del equipo de trabajo. El profesor reconoce que las desavenencias o adversidades que surgen en el ámbito laboral son consustanciales al desempeño del trabajo; toma conciencia de estar inmerso en un continuo aprendizaje y actúa desde una actitud receptiva y de apertura; experimenta con procedimientos para ajustar creencias y autorregular sus propias emociones (p. ej.: cuestionarse pensamientos rígidos y erróneos del tipo «siempre», «nunca», «todo», «nada», «es horrible que», «no soporto que», etc., o distanciarse temporalmente para no actuar de manera impulsiva y perder el control ante una emoción no adaptativa que se experimenta).

### **Motivarse en el trabajo**

Implica sentir deseos, ganas e interés por participar en proyectos de acción relacionados con el desempeño de su trabajo y alineados con los fines de la institución. El profesor, ante una realidad que no siempre corresponde con sus expectativas y consciente de sus capacidades, identifica aspectos de su trabajo que le interesa desarrollar y oportunidades que se presentan en el centro o la institución, y establece objetivos alcanzables y consistentes y formas adecuadas de actuación. Sabe que la motivación puede ser cambiante y aprovecha esas posibilidades que se le presentan y la satisfacción experimentada en situaciones anteriores para emprender nuevos retos y seguir aprendiendo. Consciente de la importancia que tiene contribuir al rendimiento colectivo y sentirse miembro de un equipo, comparte con sus compañeros sus retos o proyectos y los anima a participar.

### **Desarrollar las relaciones interpersonales**

Implica conocer y comprender las emociones y necesidades de las otras personas (p. ej.: compañeros o alumnado) y establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias en el trabajo. El profesor trata de conocer a sus compañeros y al alumno, sus emociones, sus sentimientos, sus pensamientos y sus necesidades, que comprende aunque no siempre comparte, desarrollando interés por lo que cuentan o interpretando su lenguaje verbal y no verbal; establece y desarrolla relaciones de cooperación y colaboración en el trabajo y anima a los demás a hacerlo; se enfrenta de forma abierta y honesta a los conflictos interpersonales que surgen, recurriendo a las formas de comunicación más adecuadas para cada situación o persona, exponiendo su opinión con confianza y asertividad.

### **Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno**

Implica reconocer el papel fundamental que desempeñan las creencias, las emociones y las habilidades sociales en el aprendizaje, y promover que el alumno gestione su mundo emocional y social cuando aprende una lengua. El profesor anima a los alumnos a identificar sus creencias, emociones y sentimientos cuando aprende (una lengua), sus puntos fuertes y áreas de mejora (p. ej.: a través de diarios de aprendizaje o reflexionando tras realizar una tarea) para actuar sobre ellos; ayuda al alumno a tomar conciencia de las necesidades, emociones y sentimientos de sus compañeros, incorporando procedimientos para que desarrollen la empatía, la tolerancia y el respeto mutuo (p. ej.: utilizando técnicas de escucha activa o comunicando de forma asertiva, y animando a los alumnos a hacerlo) y se establezcan relaciones de colaboración y cooperación en el grupo; integra en la enseñanza procedimientos para autorregular emociones no saludables y creencias que dificultan el aprendizaje (p. ej.: en caso de bloqueo, recordar experiencias positivas de aprendizaje).



## G. PARTICIPAR ACTIVAMENTE EN LA INSTITUCIÓN

### **Trabajar en equipo en el centro**

Implica participar de forma eficaz en grupos de trabajo tanto en el centro como con personas de otros centros o de departamentos de la sede, cuando la situación lo requiere. El profesor, consciente de que su aportación y la de otros miembros enriquece siempre el trabajo y los resultados del equipo, se siente libre de comunicar lo que piensa y anima a los demás a hacerlo; valora el trabajo, las opiniones y el esfuerzo de sus compañeros, y antepone los intereses del grupo a los propios, buscando una visión compartida que integre a todos los miembros y colaborando para superar las dificultades que el equipo pueda encontrar.

### **Implicarse en los proyectos de mejora del centro**

Implica participar en colaboración con otros miembros del equipo del centro en un proceso de evaluación continua del funcionamiento del centro, con vistas a la mejora de aspectos como los programas de cursos, las actividades culturales, el procedimiento de matriculación de alumnos, la difusión de los productos y servicios del centro o la gestión. El profesor, en colaboración con otros miembros del equipo del centro, observa su entorno y lo analiza, toma conciencia y reflexiona sobre los puntos fuertes y los aspectos mejorables que afectan al área académica o al conjunto del centro, aporta ideas o sugerencias para definir y desarrollar acciones de mejora, y revisa la eficacia de las medidas adoptadas.

### **Promover y difundir buenas prácticas en la institución**

Implica involucrarse en el desarrollo y la difusión de líneas de actuación y proyectos que resultan eficaces y útiles para la actividad y la organización del centro o de la institución. El profesor aporta sus ideas, experiencias y conocimiento de prácticas ejemplares de otras áreas o centros; participa en la puesta en marcha de nuevas prácticas, adecuadas al contexto de su centro y orientadas a mejoras tangibles (p. ej.: del proceso de enseñanza-aprendizaje, del uso de los espacios, de la atención al alumnado, de la formación del personal del centro). Además, comparte (p. ej.: en reuniones, talleres, boletines y plataformas en línea como Intranet o redes sociales) aquellas prácticas que pueden ser fuente de inspiración para compañeros de otras áreas del centro u otros centros de la red con objeto de desarrollar iniciativas que aporten un valor añadido y contribuyan al desarrollo de una gestión y unos servicios de calidad.

### **Conocer la institución e integrarse en ella**

Implica conocer la institución, desenvolverse en ella, representarla, analizarla críticamente y participar en su evolución y su mejora. El profesor, como miembro activo, conoce los fines, objetivos y líneas estratégicas de la institución y actúa en consecuencia tanto dentro como fuera de ella, aportando sus conocimientos y su experiencia. Además, conoce su funcionamiento, su estructura y su normativa, se adapta a los cambios cuando se producen y participa en la mejora continua. Conoce los servicios y productos de la institución, y los promociona.





## H. SERVIRSE DE LAS TIC PARA EL DESEMPEÑO DE SU TRABAJO

### **Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital**

Implica aprovechar las ocasiones que el profesor tiene en su trabajo para usar las TIC y servirse de procedimientos de introspección, análisis, reflexión e interpretación para desarrollar su competencia digital y mejorar su quehacer cotidiano. El profesor reflexiona sobre el grado de desarrollo de su competencia digital. Está abierto al cambio, observa cómo otros colegas se sirven de las TIC en el desempeño de su trabajo y trata de experimentar con nuevos entornos y recursos, con espíritu innovador (p. ej.: en el aula, en la gestión administrativa de su trabajo y en la comunicación con sus compañeros o en la formación). Se actualiza permanentemente, consciente de la velocidad con la que avanza el mundo tecnológico (p. ej.: leyendo artículos especializados, participando en cursos especializados sobre TIC, participando en comunidades de práctica dentro o fuera del centro o compartiendo reflexiones con sus compañeros). Evalúa su progreso y señala logros y áreas de mejora (p. ej.: sirviéndose de portafolios electrónicos, de sus reflexiones grabadas o de la retroalimentación de los alumnos o de los compañeros).

### **Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles**

Implica conocer las herramientas y los recursos tecnológicos disponibles en su entorno y en la institución y hacer un uso responsable y ético (p. ej.: utilizando una cuenta de correo exclusivamente para asuntos profesionales, respetando la propiedad intelectual y la privacidad de datos). El profesor tiene destreza técnica para usar el equipamiento de la clase (p. ej.: ordenador y periféricos, pizarra digital o proyector) y da respuesta a las dificultades técnicas cuando surgen (p. ej.: resuelve un problema técnico, solicita asistencia, comunica al centro la necesidad de reparar o reemplazar un recurso tecnológico). Además, se sirve de recursos tecnológicos para la búsqueda de información, la organización y la edición de materiales, la gestión de cursos o la comunicación con el alumnado y compañeros (p. ej.: buscadores en Internet, presentaciones multimedia, edición de audio, imagen y vídeo, aplicaciones de la institución para la matriculación y gestión de cursos o para la comunicación interna). Utiliza software para trabajar colaborativamente (p. ej.: redes sociales, wikis, plataformas de aprendizaje) y participa en comunidades de práctica virtuales (p. ej.: listas de distribución, foros especializados).

### **Aprovechar el potencial didáctico de las TIC**

Implica integrar los recursos tecnológicos de la institución y los recursos disponibles en Internet (p. ej.: la pizarra digital, el Aula Virtual de Español (AVE), aplicaciones de autor, redes sociales) en situaciones de aprendizaje relevantes para los alumnos, en las diferentes modalidades de cursos (presenciales, semipresenciales y en línea). El profesor selecciona materiales y recursos en formato digital (p. ej.: actividades del AVE, vídeos alojados en la Red) adecuados para sus alumnos —teniendo en cuenta aspectos como la edad, el nivel de competencia digital, las posibilidades de acceso a Internet, los estilos de aprendizaje— y elabora tareas significativas. Hace uso de herramientas de comunicación (p. ej.: redes sociales, correo electrónico, chat, mensajes de texto, foros o blogs) para fomentar la interacción y el trabajo colaborativo y potenciar la construcción conjunta de conocimiento. Guía al alumno en el uso de entornos virtuales de aprendizaje y tutoriza cursos semipresenciales y en línea.

### **Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje**

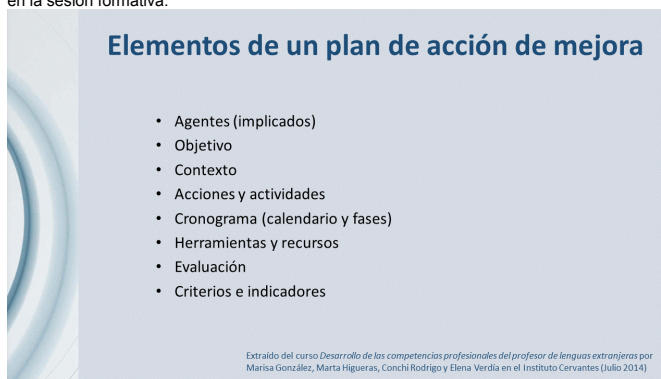
Implica animar y guiar al alumno para que use de forma autónoma los recursos, productos y entornos digitales de los que dispone para aprender, teniendo en cuenta características del alumnado y del entorno (p. ej.: la edad, el estilo de aprendizaje, el nivel de competencia digital, las posibilidades de acceso a la tecnología). El profesor integra en su enseñanza tareas para que los alumnos tomen conciencia de los recursos, productos y materiales disponibles en el entorno (p. ej.: televisión y radio, cámara digital, teléfono móvil, páginas con actividades interactivas). Desarrolla en los alumnos habilidades para que busquen en la red recursos y materiales en la lengua y cultura que aprenden, seleccionen los que les resulten relevantes, los utilicen para interactuar en esa lengua y cultura (p. ej.: participando en un foro de aprendientes de español, contribuyendo con fotos o comentarios en periódicos digitales, intercambiando mensajes de correo electrónico con hablantes de la lengua que aprende) y evalúen los resultados. Además, los anima y orienta para que construyan sus propios entornos personales de aprendizaje, adaptados a sus necesidades.

## ANEXO 10. ACTIVIDAD C1. PAUTAS PARA LA REALIZACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN (SF4)

### CICLO REFLEXIVO- IC MÁNCHESTER El plan de acción como herramienta de desarrollo profesional

#### PAUTAS PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

Estos son algunos aspectos que se pueden recoger en un plan de acción presentados en la sesión formativa.

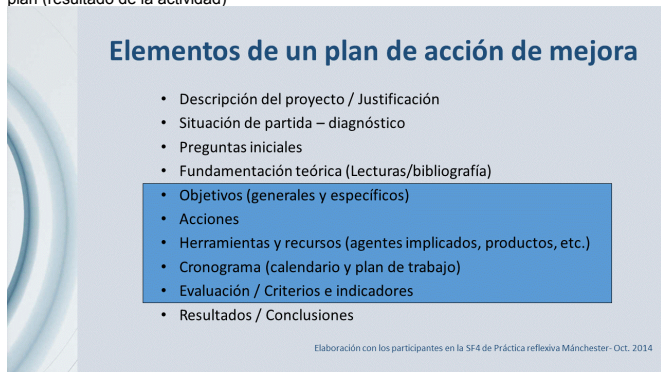


#### Elementos de un plan de acción de mejora

- Agentes (implicados)
- Objetivo
- Contexto
- Acciones y actividades
- Cronograma (calendario y fases)
- Herramientas y recursos
- Evaluación
- Criterios e indicadores

Extraído del curso *Desarrollo de las competencias profesionales del profesor de lenguas extranjeras* por Marisa González, Marta Higuera, Conchi Rodrigo y Elena Verdia en el Instituto Cervantes (Julio 2014)

Este es la selección de elementos que consideraréis como grupo, necesario incluir en el plan (resultado de la actividad)



#### Elementos de un plan de acción de mejora

- Descripción del proyecto / Justificación
- Situación de partida – diagnóstico
- Preguntas iniciales
- Fundamentación teórica (Lecturas/bibliografía)
- **Objetivos (generales y específicos)**
- **Acciones**
- **Herramientas y recursos (agentes implicados, productos, etc.)**
- **Cronograma (calendario y plan de trabajo)**
- **Evaluación / Criterios e indicadores**
- Resultados / Conclusiones

Elaboración con los participantes en la SF4 de Práctica reflexiva Manchester- Oct. 2014

He fusionado en el gráfico los elementos que salieron en la sesión con los que yo traía, para que los tengáis todos disponibles.

## CICLO REFLEXIVO- IC MÁNCHESTER

El plan de acción como herramienta de desarrollo profesional

A continuación, os paso unas pautas por si os sirven de ayuda:

**Tarea:**

Definir los 4 elementos que están en el recuadro azul: objetivos, acciones, herramientas y recursos (he incluido ahí los productos para simplificarlo) y cronograma (calendario y plan de trabajo).

**Producto para entregar:**

Se trata de un documento escrito que no sea muy extenso que recoja las fases de trabajo con temporalización en un calendario. Puede estructurarse en forma de calendario donde se recojan cada una de las acciones o puede organizarse en torno a las acciones y que estas tengan una fecha de realización concreta estipulada.

**Fecha de entrega:**

31 de octubre de 2014

**Objetivo de mejora**

---

El objetivo debe ser claro, concreto, realista, alcanzable, y evaluable.  
Es muy importante definir bien lo que nos proponemos alcanzar en términos de actuación, seleccionando bien el o los niveles en los que se va a trabajar, el o los grupos determinados, acotando el aspecto concreto en el que nos vamos a centrar, etc.

**Ej. Objetivo de mejora**

**Area de mejora: Motivación**

**Objetivo:** *Incluir en mis planificaciones de clase del nivel A1 y A2 al menos una actividad cuyo objetivo esté relacionado con la motivación de los alumnos (relacionado con SEMO o con OSA, solo me centraré en esos dos en una primera fase).*

**Area de mejora: Uso de la lengua materna en las instrucciones**

**Objetivo:** *Analizar el discurso de las instrucciones de dos grupos de nivel inicial durante 15 días para averiguar si existe una correlación entre el uso de la lengua materna y otros factores.*

**Area de mejora: TICs**

**Objetivo:** *Incorporar el uso de DROPBOX para el intercambio de ficheros electrónicos para los deberes con los alumnos al menos X veces semanales.*

**Acciones**

---

Se trata de identificar las acciones que vas a poner en marcha y de ordenárlas cronológicamente. Acuérdate de especificar las herramientas que vas a diseñar, y los procedimientos que utilizarás para analizar los datos, las personas que estarán implicadas (grupos de alumnos, compañeros, etc.) para el diseño de las herramientas,

## CICLO REFLEXIVO- IC MÁNCHESTER

El plan de acción como herramienta de desarrollo profesional

para la recogida de datos y las fechas previstas para la realización de cada una de las acciones.

### **Ejemplos de acciones:**

#### **Ej.: Corrección de errores**

- Revisar la bibliografía para buscar herramientas ya diseñadas o criterios para diseñarlas.
- Hacer el modelo de actuación con otros tres compañeros.
- Adaptar o diseñar una herramienta de observación de clases focalizada.
- Pasarla a tres compañeros para revisarla antes de pilotarla.
- Hacer los ajustes necesarios.
- Preparar un cuestionario muy sencillo para los alumnos.
- Pasárselo a los alumnos
- Grabarse una sesión y usar la herramienta para asegurarse de que funciona y pasar el cuestionario a los alumnos al final de la sesión.
- Hacer los ajustes necesarios en las herramientas.

#### **Ejemplo de herramientas:**

- Un cuestionario para los profesores
- Un cuestionario para los alumnos
- Una ficha de observación (parrilla focalizada)
- Una entrevista semiestructurada (guión para entrevistar)
- Grabación audio/vídeo

#### **Ejemplo de recursos humanos:**

- Tres profesores
- Dos grupos de nivel inicial

#### **Otros recursos**

- Bibliografía de internet
- Las competencias clave del profesor

#### **Ejemplo de producto para el equipo o para la comunidad ELE:**

- Una ficha de observación focalizada de un aspecto concreto.
- Una descripción y clasificación de los distintos tipos de deberes y los tipos de correcciones posibles.
- Una guía sencilla de cómo usar el dropbox y para qué.

#### **Ejemplo de cronograma:**

Acciones	Herramientas y procedimientos	Personas implicadas	Calendario
Revisión de bibliografía para buscar herramienta de observación de estilos de aprendizaje que favorecen los profesores	Internet	-	Semana 3 y 4 oct 2014
Creación de una herramienta de observación focalizada	Material recogido. Resultado: Herramienta	-	Semana 4 de oct
Me observa un compañero para	Herramienta focalizada para observar los	1 compañero	Semana 1 de

## CICLO REFLEXIVO- IC MÁNCHESTER

El plan de acción como herramienta de desarrollo profesional

diagnóstico inicial con herramienta focalizada (vale de pilotaje)	estilos de aprendizajes predominantes en clase	Grupo de A2.1	nov
Identificar estilos de aprendizaje presentes en el aula	Actividad en el aula para detectar estilos de aprendizaje de los alumnos	Grupo A2.1	Semana 2 y 3 de nov
Análisis de datos obtenidos	Excel	-	Semana 4 de nov
Observar buenas prácticas de tres compañeros en niveles iniciales	Herramienta focalizada para observar estilos de aprendizajes predominantes	3 compañeros Grupos de niveles iniciales	Semana 1 y 2 de dic
Elaborar listado de buenas prácticas Revisar con compañeros (validación) Revisión con las <i>Competencias clave</i>	Word combinando tipología de actividades con momentos de la clase	-	Semana 2 de ene
Preparar el taller	PPT	-	Semana 3 y 4 ene
Impartir la sesión de presentación a los compañeros y trabajo de ampliación, generalización, etc. a todo el centro	Taller 1h 30	Equipo del centro	Semana 1 de feb

2014			
OCTUBRE			
1 semana	2 semana	3 semana	4 semana
Acción:	Acción:	Acción:	Acción:
Herramientas y recursos:	Herramientas y recursos:	Herramientas y recursos:	Herramientas y recursos:
NOVIEMBRE			
1 semana	2 semana	3 semana	4 semana
Acción:	Acción:	Acción:	Acción:
Herramientas y recursos:	Herramientas y recursos:	Herramientas y recursos:	Herramientas y recursos:
DICIEMBRE			
1 semana	2 semana	3 semana	4 semana
Acción:	Acción:	Acción:	Acción:
Herramientas y recursos:	Herramientas y recursos:	Herramientas y recursos:	Herramientas y recursos:

**Una vez que este hecho esto, se puede empezar a completar todo lo demás: Contexto o situación de partida, bibliografía y fundamentación teórica, preguntas iniciales, etc.**

## ANEXO 11. SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN DE LAS GRABACIONES

L1, L2	Numeración correlativa de todas las líneas de la secuencia transcrita
F:	Formador
Candela:	Intervención correspondiente al participante con su pseudónimo
AX:	Intervención de participante no identificado
AA:	Intervención de varios o todos los participantes simultáneamente
[	Inicio de un solapamiento
]	Finalización de un solapamiento
eee	Alargamiento de sonidos
...	Pausas breves
OBJETIVOS	Pronunciación marcada o enfática
Ob je ti vos	Pronunciación silabeadas
*fragmento*	Pronunciación en un tono más bajo, próximo al susurro
(risas(fragmento)risas)	Fragmento dicho entre risas
((estornudo))	Cualquier aspecto paralingüístico o no verbal
((...))	Interrupción de la grabación o de la transcripción
(entonces)	Fragmento dudoso o reconstrucción total o parcial de una unidad léxica incompleta
(en)tonces	
(¿?)	Fragmento indescifrable
(Fr.) (En.)	Fragmento en francés o inglés
<comentario>	Comentarios contextuales sobre lo que hacen o está ocurriendo

Sistema adaptado de Franco (2015)

## ANEXO 12. TRANSCRIPCIÓN DE LA VERBALIZACIÓN DEL MAPA MENTAL BOAP1 DE CANDELA (A3)

Participante	Candela
Pareja	Elisa
Sesión form.	SF3
Fecha	4 de julio de 2014
Duración	00:04:24
Herramienta	Verbalización del mapa mental 1 (BOAP1)
Referencia	SF3/INST8b
Código	_v1_L

1	Candela: <i>Bueno, pues para mí, mi área de mejora, sería todo lo que está relacionado con las TIC, con</i>
2	<i>las nuevas tecnologías.</i>
3	Elisa: <i>Mmh mmh.</i>
4	Candela: <i>Porque, bueno, para mí es un vehículo, es una herramienta y también muchas veces es una</i>
5	<i>presentación de tu trabajo ¿no? y muchas veces si no haces uso de esa herramienta, pues tu trabajo a</i>
6	<i>veces queda como deslucido o parece incluso como que no existiera, porque no lo puedes representar</i>
7	<i>¿no?</i>
8	<i>Entonces bueno, eh, además yo creo que está también vinculado a... está vinculado con aspectos de</i>
9	<i>la clase, pero también con aspectos que van más allá ¿no? que abarca un poco lo que es la institución</i>
10	<i>¿no? y... por ejemplo cuando tienes que hacer... pues un taller de formación de profesores o tienes que</i>
11	<i>hacer una presentación, en este caso, yo tengo que hacer presentaciones del AVE, cosas así, entonces</i>
12	<i>ahí es fundamental ¿no?... que sepas manejarte bien con todas esas herramientas, y a mí, pues, me...</i>
13	<i>es un aspecto que me-cue me cuesta mucho.</i>
14	<i>Eh... y no solo, buen, como he dicho, son... y si nos centramos en lo que es la clase pues también creo</i>
15	<i>que es una herramienta que se podría utilizar ¿no? y que podríamos como rentabilizaar.</i>
16	Elisa: <i>Mmh mmh.</i>
17	<i>...mucho más lo que pasa en las clases ¿no? Como... que yo no lo hago... porque-porque como... como</i>
18	<i>que no me atrevo ¿no? a hacer esas cosas ¿no? Como por ejemplo...</i>
19	<i>Digamos, una cosa que en la que yo creo mucho que es ir construyendo la clase entre el alumno y-y el</i>
20	<i>profesor ¿no?</i>
21	Elisa: <i>Mmh mmh.</i>
22	Candela: <i>... del vocabulario nuevo que aparece... incluso explicaciones gramaticales y que podríamos</i>

- 
- 23 *ir recogiendo, si yo fuera más HÁBIL con estas herramientas ¿no? Y luego también una cosa en la que*  
24 *yo creo mucho que es crear un grupo fuera del aula. Para mí, es un puente, es un puente entre el aula y*  
25 *el mundo real ¿no? y... y... podría hacer que... que... una cosa... uno de mis objetivos que es formar*  
26 *un grupo, pues con este tipo de herramientas y con... de forma bien pens... o sea con una buena*  
27 *utilización, pues podría conseguir ese objetivo que yo tengo siempre que doy mis clases... pues que ni*  
28 *me lo planteo ¿vale?*
- 29 *Candela: Entonces, eh... ¿Qué actuación tengo yo como profesor...? Pues yo reconozco que tengo un*  
30 *RE-CHA-ZO, es una cuestión, no sé, es... es no sé si... o sea yo creo que viene, que es una falta de*  
31 *interés, es una cosa que no me gusta, entonces como no me gusta pues, pues no tengo interés y*  
32 *entonces, eh... eh, lo rechazo ¿no?, y... entonces, este rechazo luego hace que... que me sienta*  
33 *insegura, me siento toorpe (se ríe) y bueno, pues así me siento... con este tema...*
- 34 *Elisa: Mmh mmh.*
- 35 *Candela: Y, bueno pues, pues realmente NO SÉ... me parecería interesante si los alumnos tienen algún*  
36 *tipo de... de opinión sobre... Yo creo que ello no... o sea que el hecho de que yo no... no utilice esa*  
37 *herramienta tanto en clase... porque tampoco es... lo importante es una buena clase, esto es una*  
38 *herramienta más, yo creo que en ellos no tiene un efecto... bueno esta profesora no ha utilizado-no*  
39 *utiliza nuevas tecnologías en clase es una patata, no, no creo que piensen eso, pero yo creo que mis*  
40 *clases las podría rentabilizar mucho más y podrían ser mucho mejores si incorporara esto de forma*  
41 *natural... como algo más, o sea no tampoco haciendo cosas... no dejando de hacer otras cosas en las*  
42 *que creo. Pues eso (se ríe). Eso es.*
- 43 *Elisa: Muy bien.*
-




## ANEXO 13. TRANSCRIPCIÓN DE LA VERBALIZACIÓN DEL MAPA MENTAL BOAP2 DE CANDELA (B2)

Participante	Candela
Pareja	Elisa
Sesión form.	SF3
Fecha	4 de julio de 2014
Duración	00:01:36
Herramienta	Verbalización del mapa mental 2 (BOAP2)
Referencia	SF3/INST8d
Código	_v2_L

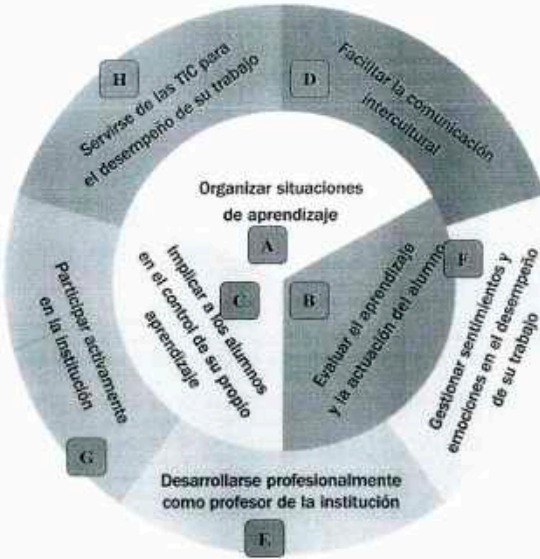
1	<i>Candela: Vale... Yo... A ver, dos cosas que sí que creo que he incorporado... que sería por ejemplo...</i>
2	<i>con respecto al... o sea yo había vist-dicho que el poco manejo de las TIC, eh, eh afectaba ¿no? Toda</i>
3	<i>laaa presentación de talleres de formación ¿no? Y cosa así, presentación institucionales y... no había</i>
4	<i>anotado en la creación de materiales; muchas veces, que sí que leyendo lo de las Competencias clave</i>
5	<i>sí que me ha parecido ahora y una cosa, un concepto que no había recogido antes que es como... por</i>
6	<i>ejemplo pensar en cómo PODRÍA MEJORAR, sí que me han dado ideas para de cómo, por ejemplo, que</i>
7	<i>aparecían aquí en la descripción de la competencia que mediante la observación de clases de</i>
8	<i>compañeros que sí que hacen uso de las tecnologías, ver cómo lo hacen, asistencia a cursos específicos,</i>
9	<i>lectura de artículos sobre el tema y también... pues ir incorporando poco a poco cosas que se van</i>
10	<i>aprendiendo, ¿no?, pero haciéndote un poco el propósito de incorporarlo. Eso, es algo que no había</i>
11	<i>recogido y que ahora sí que-sí que, bueno que lo tengo más...</i>
12	<i>Elisa: Mmmh mmmh.</i>
13	<i>Candela: ... en la cabeza ¡y ya está!</i>

## ANEXO 14. CUADERNILLO DE LAS CCP SUBRAYADO POR CANDELA (B3)



## Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras<sup>1</sup>

NOMBRE: **Candela**



**Representación de las 8 competencias**

A.	OSA - Organizar situaciones de aprendizaje
B.	EVA - Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno
C.	ACA - Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje
D.	FCI - Facilitar la comunicación Intercultural
F.	SEMO - Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo
E.	DPI - Desarrollo profesional como profesor de la institución
G.	PAI - Participar activamente en la institución
H.	TIC - Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo

<sup>1</sup> Instituto Cervantes (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. CVC. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/querencia/biblioteca\\_ele/competencias/default.htm](http://cvc.cervantes.es/querencia/biblioteca_ele/competencias/default.htm)

1



#### **X A. ORGANIZAR SITUACIONES DE APRENDIZAJE**

- Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos.
- Promover el uso y la reflexión sobre la lengua.
- Planificar secuencias didácticas.
- Gestionar el aula.

Se refiere a la capacidad del profesorado para crear y desarrollar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. Asegurar el aprendizaje óptimo requiere creer en las posibilidades de aprendizaje del alumno y adaptar el currículo a sus necesidades. Esto implica que el profesor conozca el currículo del centro y las necesidades de los alumnos; que planifique situaciones de aprendizaje relevantes para ellos; que proporcione un andamiaje adecuado cuando gestiona las sesiones y que ofrezca oportunidades para usar la lengua de forma contextualizada.

#### **B. EVALUAR EL APRENDIZAJE Y LA ACTUACIÓN DEL ALUMNO**

- Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación.
- Garantizar buenas prácticas en la evaluación.
- Promover una retroalimentación constructiva.
- Implicar al alumno en la evaluación.

Se refiere a la capacidad del profesorado para valorar la competencia comunicativa del alumno así como su progreso en el aprendizaje de la lengua de acuerdo con principios éticos en evaluación. Esto implica que el profesor integra la evaluación en el proceso de aprendizaje; hace uso de herramientas y procedimientos adecuados al propósito de la evaluación, al contexto y al alumno; usa la evaluación para mejorar el aprendizaje del alumno, promoviendo una retroalimentación constructiva e involucra a los alumnos en la evaluación de su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

#### **X C. IMPLICAR A LOS ALUMNOS EN EL CONTROL DE SU PROPIO PROCESO DE APRENDIZAJE**

- Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender.
- Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.
- Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje.
- Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.

Se refiere a la capacidad del profesorado para involucrar al alumno en su proceso de aprendizaje, de modo que vaya desarrollando su autonomía como aprendiente, siendo cada vez menos dependiente del profesor. Responsabilizar al alumno requiere que el profesor ceda el control al alumno para que sea cada vez más autónomo, ya que, solo si el alumno reflexiona sobre su proceso, se producirá un aprendizaje realmente significativo<sup>2</sup>. Esto implica que el profesor facilite y promueva una reflexión constante de los alumnos sobre cómo aprenden, cómo pueden aprender mejor y con qué recursos, además de ofrecer herramientas y oportunidades para planificar, monitorizar y evaluar su propio proceso.

#### **D. FACILITAR LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL**

- Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.
- Adaptarse a las culturas del entorno.
- Facilitar el diálogo intercultural.
- Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.

Se refiere a la capacidad del profesorado para, en el desempeño de su trabajo, promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. El profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa (p. ej.: alumnado, compañeros del centro, profesores e hispanistas del país) y desarrolla una nueva perspectiva que le permite poner en relación lo propio y lo ajeno, y facilitar el diálogo y el entendimiento intercultural. El profesor, además, reflexiona sobre su actuación en encuentros interculturales, con el fin de mejorarla y promueve el desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos.

<sup>2</sup> El concepto de «autonomía» se refiere al que se expone en la descripción del perfil del alumno como *aprendiente autónomo* del PCIC (Instituto Cervantes, 2006: 473-477).



<b>E. DESARROLLARSE PROFESIONALMENTE COMO PROFESOR DE LA INSTITUCIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.</li> <li>• Definir un plan personal de formación continua.</li> <li>• Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente.</li> <li>• Participar activamente en el desarrollo de la profesión</li> </ul>
<p>Se refiere a la capacidad del profesorado para planificar, gestionar y evaluar su propio proceso continuo de formación, con el fin de responsabilizarse de su desempeño profesional. Implica adentrarse en una reflexión continua sobre su actuación profesional con vistas a mejorarla, tanto en el ámbito del aula como del centro, de la institución y de la comunidad de profesores de lenguas. Además, implica aprender a partir de los intercambios con los compañeros de trabajo y otros profesionales de la enseñanza de lenguas y contribuir al desarrollo profesional de los demás.</p>	
<b>F. GESTIONAR SENTIMIENTOS Y EMOCIONES EN EL DESEMPEÑO DE SU TRABAJO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar las propias emociones.</li> <li>• Motivarse en el trabajo.</li> <li>• Desarrollar las relaciones interpersonales.</li> <li>• Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.</li> </ul>
<p>Se refiere a la capacidad del profesorado para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar, al de sus compañeros y al de sus alumnos. El profesor identifica sus propias emociones, así como las de las otras personas a través de una comunicación empática y asertiva, y las comprende; cuenta con las desavenencias y con las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente. Asimismo, anima al alumnado a adoptar una actitud similar, implicándose en el desarrollo de su inteligencia emocional cuando aprende una lengua.</p>	
<b>G. PARTICIPAR ACTIVAMENTE EN LA INSTITUCIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en equipo en el centro.</li> <li>• Implicarse en los proyectos de mejora del centro.</li> <li>• Promover y difundir buenas prácticas en la institución.</li> <li>• Conocer la institución e integrarse en ella.</li> </ul>
<p>Se refiere a la capacidad del profesorado para actuar de manera responsable como miembro del equipo del centro y de la institución. Esto implica que el profesor, consciente de que representa a la institución, asume sus fines, objetivos y líneas estratégicas y coopera con otros profesionales de la institución para su consecución. Además, de acuerdo con sus funciones, el profesor se implica en la mejora continua de la institución y en el desarrollo de una enseñanza de calidad, adoptando una visión crítica y constructiva, y promoviendo prácticas innovadoras.</p>	
<b>H. SERVIRSE DE LAS TIC PARA EL DESEMPEÑO DE SU TRABAJO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.</li> <li>• Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.</li> <li>• Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.</li> <li>• Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.</li> </ul>
<p>Se refiere a la capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo (p. ej. para promover el aprendizaje del alumno, para su propio desarrollo profesional). Esto implica reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado. Además, los integra en su enseñanza con el fin de promover el uso de la lengua y fomentar el aprendizaje colaborativo y orienta a los alumnos para usarlos de forma autónoma. El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital.</p>	



## Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras

COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
A. Organizar situaciones de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos.</li> <li>• Promover el uso y la reflexión sobre la lengua.</li> <li>• Planificar secuencias didácticas.</li> <li>• Gestionar el aula.</li> </ul>
B. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación.</li> <li>• Garantizar buenas prácticas en la evaluación.</li> <li>• Promover una retroalimentación constructiva.</li> <li>• Implicar al alumno en la evaluación.</li> </ul>
C. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender.</li> <li>• Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.</li> <li>• Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje.</li> <li>• Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.</li> </ul>
D. Facilitar la comunicación intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.</li> <li>• Adaptarse a las culturas del entorno.</li> <li>• Fomentar el diálogo intercultural.</li> <li>• Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.</li> </ul>
E. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.</li> <li>• Definir un plan personal de formación continua.</li> <li>• Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente.</li> <li>• Participar activamente en el desarrollo de la profesión.</li> </ul>
F. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar las propias emociones.</li> <li>• Motivarse en el trabajo.</li> <li>• Desarrollar las relaciones interpersonales.</li> <li>• Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.</li> </ul>
G. Participar activamente en la institución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en equipo en el centro.</li> <li>• Implicarse en los proyectos de mejora del centro.</li> <li>• Promover y difundir buenas prácticas en la institución.</li> <li>• Conocer la institución e integrarse en ella.</li> </ul>
H. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.</li> <li>• Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.</li> <li>• Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.</li> <li>• Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.</li> </ul>



## Descripción de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras

### A. ORGANIZAR SITUACIONES DE APRENDIZAJE

#### Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos

Implica poner en relación el conocimiento que el profesor tiene del alumnado –y de cómo se aprende o se adquiere una lengua– con la documentación curricular que maneja (p. ej.: el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, el proyecto de centro, el programa de curso, el plan de clase) y organizar situaciones de aprendizaje óptimas para el alumno. El profesor selecciona, adapta o elabora herramientas para identificar las necesidades objetivas y subjetivas de los alumnos (p. ej.: cuestionarios para análisis de necesidades, observación de clases, diarios de aprendizaje) y promueve que los alumnos tomen conciencia de esas necesidades. Crea oportunidades para que todos los alumnos aprendan (p. ej.: plantea objetivos realistas, selecciona textos que responden a los intereses del alumno, propone actividades que parten de las dificultades del alumno, usa recursos variados para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje, ofrece tareas de refuerzo a algunos alumnos); hace uso de los espacios y recursos a su disposición para la atención personalizada (p. ej.: tutorías, mensajes de correo electrónico). Implica al alumno en la toma de decisiones para evaluar y para que los alumnos evalúen en qué medida su enseñanza contribuye a un aprendizaje eficaz (p. ej.: sobre los materiales con los que se va a trabajar en la clase siguiente). Usa herramientas y procedimientos en función de las necesidades de los alumnos (p. ej.: el diario del profesor, entrevistas con los alumnos, notas retrospectivas tras finalizar la clase, la revisión de los deberes o tareas para casa) y hace ajustes (p. ej.: en el programa, en las actividades).

#### Promover el uso y la reflexión sobre la lengua

Implica animar al alumno a que reflexione sobre cómo funciona la lengua que aprende y a que la use. El profesor es consciente de las variedades de uso de la lengua que enseña y hace consciente al alumno de esa realidad mediante muestras de lengua variadas. Teniendo en cuenta las características de sus alumnos (p. ej.: edad, tradición educativa, estilos de aprendizaje), el profesor promueve que reflexionen sobre la lengua, partiendo de lo que ya saben y orientándolos en la construcción de nuevos conocimientos lingüísticos y culturales y en la apropiación de nuevos procedimientos de aprendizaje<sup>3</sup> (p. ej.: dirigir la atención hacia los aspectos relevantes, formular reglas o identificar semejanzas y diferencias entre la lengua que aprende y otras que conoce). Además, ofrece oportunidades a los alumnos para que usen la lengua de forma contextualizada<sup>4</sup>, mediante la realización de tareas, y les anima a que hagan uso de procedimientos de aprendizaje (p. ej.: identificar el objetivo de la tarea y en qué medida lo puede alcanzar, buscar apoyo en nativos u obras de consulta); les propone evaluar cómo han realizado la tarea (p. ej.: identificando errores, posibles causas y corrigiendo) y valorar la utilidad de los procedimientos de aprendizaje utilizados para decidir cuáles utilizarán en el futuro.

#### Planificar secuencias didácticas

Implica poner en relación los documentos curriculares del centro y las necesidades de los alumnos y organizar secuencias didácticas de diferente extensión relevantes y motivadoras para los alumnos (p. ej.: programas de cursos, unidades didácticas, planes de clase y tareas). El profesor interpreta y usa documentos y materiales como el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, el proyecto de centro, el programa de curso, el manual y la guía didáctica, materiales del centro, para identificar objetivos realistas, seleccionar contenidos relevantes y actividades variadas para la consecución de esos objetivos. Selecciona, adapta o elabora secuencias didácticas abiertas que permiten modificaciones y adaptaciones en el aula. Involucra al alumno en la planificación (p. ej.: le invita a tomar decisiones sobre dinámicas de trabajo, le anima a proponer temas que le interesen, a seleccionar actividades y materiales con los que quiere trabajar como canciones o artículos). El profesor revisa y ajusta las planificaciones tras la

<sup>3</sup> Del inventario del *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

<sup>4</sup> De acuerdo con la dimensión de agente social que se describe en el perfil del alumno del PCIC (Instituto Cervantes, 2006: 33).



puesta en práctica a partir de la retroalimentación que ofrecen los alumnos y sus propias reflexiones (p. ej.: en un diario de profesor o en notas que toma durante la clase).

#### **Gestionar el aula**

Implica gestionar los procesos grupales para garantizar que la interacción que tiene lugar en el aula genera aprendizaje para todo el alumnado. El profesor fomenta un espacio seguro en el que todos participan y trabajan en colaboración; usa y fomenta un discurso que permite la construcción de conocimiento entre todos a través de la interacción y haciendo uso de procedimientos discursivos (p. ej.: devuelve la pregunta de un alumno a todo el grupo, le pide a un alumno que explique su respuesta, hace preguntas para que el alumno dirija su atención a aspectos concretos). Tiene en cuenta que el grupo atraviesa a lo largo de la sesión por momentos de mayor o menor cansancio o tensión y actúa en consecuencia al seleccionar actividades de mayor o menor esfuerzo cognitivo (p. ej.: ante la tensión, se sirve del humor para distender el ambiente, o propone cambiar de actividad al percibir que el alumnado está cansado). Dinamiza el grupo, seleccionando el tipo de agrupamiento más adecuado para cada actividad, asignando roles a los alumnos cuando convenga, gestionando el tiempo y haciendo un uso y control adecuado del tiempo de habla del profesor y de los alumnos. Observa a los alumnos en el desarrollo de las actividades, está pendiente de las necesidades que puedan surgir y, si lo ve necesario, modifica su plan de clase para atenderlas. Está atento a las oportunidades de aprendizaje que surgen en el aula (p. ej.: en forma de preguntas o sugerencias de un alumno) y decide cuándo atenderlas (p. ej.: en esa misma sesión o en otra sesión posterior).



## B. EVALUAR EL APRENDIZAJE Y LA ACTUACIÓN DEL ALUMNO

### Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación

Implica reconocer que se evalúa con diferentes propósitos (p. ej.: clasificar en un determinado nivel, diagnosticar puntos fuertes y necesidades de los alumnos al inicio de un curso, determinar el dominio lingüístico), utilizar las herramientas y procedimientos adecuados para obtener la información necesaria y usar los resultados de acuerdo con el propósito que se persigue. El profesor selecciona, adapta o elabora herramientas y procedimientos de acuerdo con el propósito de la evaluación y el tipo de información que necesita (p. ej.: exámenes, portafolios, diarios de aprendizaje, cuestionarios de reflexión) y, una vez que los ha probado, los aplica; se sirve de criterios de evaluación para interpretar la información obtenida; usa los resultados para tomar decisiones en relación con el propósito con el que se llevó a cabo la evaluación (p. ej.: para clasificar a un alumno en un curso, se evalúa su competencia comunicativa sirviéndose de una entrevista oral y una prueba escrita, se pone en relación su producción con los programas de los cursos del centro y decide en qué curso debe matricularse).

### Garantizar buenas prácticas en la evaluación

Implica ser consciente de que valorar la competencia comunicativa y el progreso del alumnado conlleva una gran responsabilidad, reconocer la importancia de las decisiones que se toman a partir de las actividades de evaluación y velar por la calidad de la evaluación —asegurar la validez y la fiabilidad y actuar de acuerdo con principios éticos—. El profesor se asegura de que las herramientas y procedimientos son los adecuados y contribuye a mejorarlos si es necesario; interviene cuando detecta prácticas no éticas (p. ej.: si detecta que los alumnos están copiando, si las pruebas son conocidas por los candidatos con anterioridad); reconoce y evita usos inadecuados de los resultados (p. ej.: usar el examen DELE como prueba de aprovechamiento de un curso); comunica los resultados de manera adecuada.

### Promover una retroalimentación constructiva

Implica ofrecer al alumnado sistemáticamente información sobre su aprendizaje y su actuación que le ayude a progresar y animarlo a dar retroalimentación también a sus compañeros. El profesor se sirve, en distintos momentos del curso, de herramientas y procedimientos variados como tutorías o informes escritos; comparte los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación (p. ej.: en relación con un curso, una unidad de aprendizaje, una actividad concreta); le ayuda a darse cuenta de sus puntos fuertes y de los aspectos que debe mejorar, y reconoce sus logros; hace sugerencias concretas para mejorar, le muestra su apoyo y le invita a responder a la retroalimentación y a establecer un diálogo; se asegura de que la retroalimentación que ofrece resulta efectiva y conduce al progreso del alumno; aprovecha las oportunidades que se presentan en el aula para que los alumnos identifiquen los logros de los compañeros, se los comuniquen y les sugieran formas concretas para mejorar que ellos hayan experimentado previamente.

### Implicar al alumno en la evaluación

Implica reconocer el papel de la evaluación en el proceso de aprendizaje y promover la participación activa del alumno en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje y el de sus compañeros. El profesor anima a los alumnos a tomar conciencia sobre lo que es evaluarse y evaluar a un compañero y los beneficios que aporta; se asegura de que el alumno conoce y entiende los objetivos de aprendizaje que van a ser evaluados y los criterios que se van a emplear; busca que la evaluación sea relevante para el alumno y que responda a sus intereses de modo que resulte motivadora y favorezca un aprendizaje efectivo; integra en la enseñanza herramientas, procedimientos y pautas para que el alumno se autoevalúe y evalúe a sus compañeros (p. ej.: seleccionando o elaborando tareas de evaluación, discutiendo y estableciendo criterios de evaluación de las actividades, realizando una autoevaluación una vez que ha completado una tarea, haciendo comentarios de retroalimentación a un compañero, haciendo una valoración de un trabajo propio o de otros compañeros).





#### D. FACILITAR LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

##### **Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural**

Implica hacer uso de las oportunidades que tiene de estar en contacto con otras culturas y servirse de procedimientos de introspección, análisis, reflexión e interpretación para desarrollar su capacidad para interactuar y mediar en encuentros interculturales. El profesor toma conciencia de su propia identidad cultural (p. ej.: reconociendo sus creencias, valores, prejuicios y actitudes); desarrolla actitudes como la curiosidad por otras culturas, habilidades como la observación, el análisis y la reflexión sobre las realidades culturales a las que se expone (p. ej.: mediante el análisis de encuentros culturales o el intercambio con colegas de diferentes orígenes); aplica los nuevos conocimientos de manera creativa, (p. ej.: ajustando la metodología a su alumnado o haciendo sugerencias para mejorar los servicios del centro); participa activamente en encuentros interculturales sobre los que reflexiona posteriormente e identifica sistemáticamente sus progresos y las áreas que tiene que mejorar.

##### **Adaptarse a las culturas del entorno**

Implica adecuar la propia actuación en el desempeño del trabajo a las características socioculturales del entorno y a las diversas identidades culturales de las personas con las que se interactúa (p. ej.: a la hora de aplicar normas, de seleccionar actividades para el aula o de relacionarse con otros profesores). Está abierto a los cambios en su forma de pensar y de actuar: escucha otros puntos de vista, los pone en relación con los propios y ajusta sus creencias y percepciones a partir de la nueva información; se enfrenta a situaciones desconocidas, consciente de que pueden surgir ambigüedades y malentendidos y dispuesto a obtener un aprendizaje de esas experiencias. El profesor muestra su interés y respeto por todas las culturas presentes en el entorno (p. ej.: en el país, en la ciudad, en el centro, en sus aulas) y desarrolla paulatinamente su conocimiento sobre las lenguas y culturas del entorno.

##### **Facilitar el diálogo intercultural**

Implica reconocer la dimensión intercultural a la hora de establecer relaciones entre personas de distintas culturas y actuar como facilitador para asegurar el entendimiento y la comunicación. El profesor promueve el conocimiento mutuo entre personas de diferentes culturas (p. ej.: facilitando claves que ayuden a interpretar una realidad o un producto cultural) y anima a personas de distintas culturas a interactuar (p. ej.: a participar en actividades como intercambios con colegas del país del centro, en ferias y en congresos). Trata de asegurar el entendimiento entre personas de culturas diferentes y media en situaciones conflictivas (p. ej.: prevé diferencias entre las concepciones sobre la realidad, valores, normas o estilos de comunicación de los interlocutores; explicita aspectos culturales que dificultan la interacción; explica comportamientos culturales empleando los referentes de la cultura de origen del interlocutor; ofrece mensajes tranquilizadores y alentadores a las personas que se ven involucradas en malentendidos o conflictos interculturales).

##### **Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural**

Implica suscitar en el alumno el deseo y la necesidad de desarrollarse como hablante intercultural, orientándolo y guiándolo en el proceso. El profesor fomenta la reflexión del alumno sobre la importancia de desarrollar su competencia intercultural para comunicarse en la lengua que aprende. Promueve y desarrolla en los alumnos actitudes y valores para entender y aceptar hechos y personas de otras culturas —la curiosidad por otras culturas, la empatía, el respeto a la diversidad lingüística y cultural, la apertura y la tolerancia—. Anima al alumno a que tome conciencia de su propia identidad cultural (p. ej.: identificando las propias creencias y contrastándolas con otros compañeros, reconociendo visiones etnocéntricas o estereotipadas en uno mismo o la influencia de la propia identidad cultural a la hora de interpretar una costumbre) y a que reconozca y valore la diversidad cultural —la del entorno, la del grupo de clase, la de las sociedades que hablan la lengua que aprende— como una fuente de enriquecimiento. Integra herramientas y procedimientos que fomentan el desarrollo de estrategias para conocer, entender y desenvolverse en otras culturas (p. ej.: tareas que exploran otras culturas y se centran en similitudes y diferencias, portafolios y biografías interculturales para reflexionar sobre las experiencias interculturales y evaluar los progresos de los alumnos).



## E. DESARROLLARSE PROFESIONALMENTE COMO PROFESOR DE LA INSTITUCIÓN

### Analizar y reflexionar sobre la práctica docente

Implica adoptar de forma constante una visión reflexiva y crítica sobre la propia docencia y la de otros compañeros para mejorarla. El profesor observa su práctica docente y selecciona los aspectos que le preocupan, los explicita y analiza. Revisa su actuación sirviéndose, por ejemplo, de la retroalimentación de los alumnos, de las discusiones con sus compañeros o de lecturas especializadas, y experimenta nuevas prácticas, que después evalúa.

### Definir un plan personal de formación continua

Implica reflexionar sobre su desempeño profesional a partir de las competencias clave del profesor de la institución, identificar y seleccionar áreas de mejora y planificar acciones de desarrollo profesional. El profesor detecta necesidades de formación, dando cabida tanto a necesidades propias (p. ej.: asociadas a sus funciones de responsable de las TIC, responsable de los exámenes DELE o coordinador de un nivel) como a las compartidas con otros compañeros del equipo; establece objetivos realistas y pone en marcha acciones que se ajusten a los recursos disponibles (p. ej.: observación entre iguales, asistencia a un curso de formación o participación en un proyecto internacional); de forma paralela, hace un seguimiento de sus acciones para evaluarlas y realiza ajustes si es necesario.

### Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente

Implica participar en el proceso completo de desarrollo profesional del equipo: en el análisis de las necesidades, en el diseño y en la planificación de las acciones de formación continua, en su desarrollo efectivo y en su evaluación. Así, el profesor intercambia ideas, materiales y buenas prácticas para que todos los miembros del equipo, con mayor o menor experiencia, tengan oportunidades de desarrollarse profesionalmente; participa en actividades de formación interna (p. ej.: en las sesiones de acogida para los profesores de reciente incorporación, en la tutorización de profesores noveles, en talleres para todo el equipo sobre algún tema de interés).

### Participar activamente en el desarrollo de la profesión

Implica tomar conciencia de pertenecer a la comunidad de profesionales de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, y contribuir con aportaciones para mejorar la profesión. El profesorado, junto con otros profesionales, reflexiona sobre diferentes aspectos relacionados con la profesión; por ejemplo, sobre lo que significa ser profesor, cómo se desarrolla profesionalmente o qué materiales son adecuados para un determinado contexto. **Impulsa o participa en el desarrollo de iniciativas y proyectos (p. ej.: elaboración de materiales didácticos, actividades de formación, proyectos de investigación o publicaciones), que comparte y difunde en la comunidad.**



## F. GESTIONAR SENTIMIENTOS Y EMOCIONES EN EL DESEMPEÑO DE SU TRABAJO

### Gestionar las propias emociones

Implica **identificar el tipo de emoción** y sus repercusiones (p. ej.: miedo a expresarse en público para salvaguardar la propia imagen, rabia ante un conflicto) y **gestionárselas para que no supongan una amenaza** para el equilibrio emocional, ni para el funcionamiento del grupo de clase ni del equipo de trabajo. El profesor reconoce que las desavenencias o adversidades que surgen en el ámbito laboral son consustanciales al desempeño del trabajo; **toma conciencia de estar inmerso en un continuo aprendizaje** y **actúa desde una actitud receptiva y de apertura**; experimenta con **procedimientos** para ajustar creencias y **autorregular sus propias emociones** (p. ej.: cuestionarse pensamientos rígidos y erróneos del tipo «siempre», «nunca», «todo», «nada», «es horrible que», «no soporto que», etc., o distanciarse temporalmente para no actuar de manera impulsiva y perder el control ante una emoción no adaptativa que se experimenta).

### Motivarse en el trabajo

Implica sentir deseos, ganas e interés por participar en proyectos de acción relacionados con el desempeño de su trabajo y alineados con los fines de la institución. El profesor, ante una realidad que no siempre corresponde con sus expectativas y consciente de sus capacidades, **identifica aspectos de su trabajo que le interesa desarrollar y oportunidades que se presentan en el centro o la institución**, y establece objetivos alcanzables y consistentes y formas adecuadas de actuación. Sabe que la motivación puede ser cambiante y aprovecha esas posibilidades que se le presentan y la satisfacción experimentada en situaciones anteriores para emprender nuevos retos y seguir aprendiendo. Consciente de la importancia que tiene contribuir al rendimiento colectivo y sentirse miembro de un equipo, comparte con sus compañeros sus retos o proyectos y los anima a participar.

### Desarrollar las relaciones interpersonales

Implica conocer y comprender las emociones y necesidades de las otras personas (p. ej.: compañeros o alumnado) y establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias en el trabajo. El profesor trata de conocer a sus compañeros y al alumno, sus emociones, sus sentimientos, sus pensamientos y sus necesidades, que comprende aunque no siempre comparte, desarrollando interés por lo que cuentan o interpretando su lenguaje verbal y no verbal; establece y desarrolla relaciones de cooperación y colaboración en el trabajo y anima a los demás a hacerlo; se enfrenta de forma abierta y honesta a los conflictos interpersonales que surgen, recurriendo a las formas de comunicación más adecuadas para cada situación o persona, exponiendo su opinión con confianza y asertividad.

### Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno

Implica reconocer el papel fundamental que desempeñan las creencias, las emociones y las habilidades sociales en el aprendizaje, y promover que el alumno gestione su mundo emocional y social cuando aprende una lengua. El profesor anima a los alumnos a identificar sus creencias, emociones y sentimientos cuando aprende (una lengua), sus puntos fuertes y áreas de mejora (p. ej.: a través de diarios de aprendizaje o reflexionando tras realizar una tarea) para actuar sobre ellos; ayuda al alumno a tomar conciencia de las necesidades, emociones y sentimientos de sus compañeros, incorporando procedimientos para que desarrollen la empatía, la tolerancia y el respeto mutuo (p. ej.: utilizando técnicas de escucha activa o comunicando de forma asertiva, y animando a los alumnos a hacerlo) y se establezcan relaciones de colaboración y cooperación en el grupo; integra en la enseñanza procedimientos para autorregular emociones no saludables y creencias que dificultan el aprendizaje (p. ej.: en caso de bloqueo, recordar experiencias positivas de aprendizaje).



## G. PARTICIPAR ACTIVAMENTE EN LA INSTITUCIÓN

### Trabajar en equipo en el centro

Implica participar de forma eficaz en grupos de trabajo tanto en el centro como con personas de otros centros o de departamentos de la sede, cuando la situación lo requiere. El profesor, consciente de que su aportación y la de otros miembros enriquece siempre el trabajo y los resultados del equipo, se siente libre de comunicar lo que piensa y anima a los demás a hacerlo; valora el trabajo, las opiniones y el esfuerzo de sus compañeros, y antepone los intereses del grupo a los propios, buscando una visión compartida que integre a todos los miembros y colaborando para superar las dificultades que el equipo pueda encontrar.

### Implicarse en los proyectos de mejora del centro

Implica participar en colaboración con otros miembros del equipo del centro en un proceso de evaluación continua del funcionamiento del centro, con vistas a la mejora de aspectos como los programas de cursos, las actividades culturales, el procedimiento de matriculación de alumnos, la difusión de los productos y servicios del centro o la gestión. El profesor, en colaboración con otros miembros del equipo del centro, observa su entorno y lo analiza, toma conciencia y reflexiona sobre los puntos fuertes y los aspectos mejorables que afectan al área académica o al conjunto del centro, aporta ideas o sugerencias para definir y desarrollar acciones de mejora, y revisa la eficacia de las medidas adoptadas.

### Promover y difundir buenas prácticas en la institución

Implica involucrarse en el desarrollo y la difusión de líneas de actuación y proyectos que resultan eficaces y útiles para la actividad y la organización del centro o de la institución. El profesor aporta sus ideas, experiencias y conocimiento de prácticas ejemplares de otras áreas o centros; participa en la puesta en marcha de nuevas prácticas, adecuadas al contexto de su centro y orientadas a mejoras tangibles (p. ej.: del proceso de enseñanza-aprendizaje, del uso de los espacios, de la atención al alumnado, de la formación del personal del centro). Además, comparte (p. ej.: en reuniones, talleres, boletines y plataformas en línea como Intranet o redes sociales) aquellas prácticas que pueden ser fuente de inspiración para compañeros de otras áreas del centro u otros centros de la red con objeto de desarrollar iniciativas que aporten un valor añadido y contribuyan al desarrollo de una gestión y unos servicios de calidad.

### Conocer la institución e integrarse en ella

Implica conocer la institución, desenvolverse en ella, representarla, analizarla críticamente y participar en su evolución y su mejora. El profesor, como miembro activo, conoce los fines, objetivos y líneas estratégicas de la institución y actúa en consecuencia tanto dentro como fuera de ella, aportando sus conocimientos y su experiencia. Además, conoce su funcionamiento, su estructura y su normativa, se adapta a los cambios cuando se producen y participa en la mejora continua. Conoce los servicios y productos de la institución, y los promociona.



---

## ANEXO 15. PLAN DE ACCIÓN DE MEJORA DE CANDELA (C1)

### Objetivo de mejora

### Pseud. CANDELA

---

**Área de mejora:** desarrollar el uso de las TIC en el desempeño de mi trabajo.

**Objetivos:** desarrollar mi competencia digital y servirme de recursos tecnológicos para la gestión de cursos, la comunicación con los alumnos y la presentación de mi trabajo.

**Beneficios para alumnos y profesores:** las presentaciones en clase resultarán más claras y atractivas y la comunicación en los cursos en línea será más eficaz.

### Acciones

---

- Elaborar un tutorial en español donde a los alumnos de los cursos de examinadores DELE se les muestren las diferentes herramientas del curso y su aplicación. En este tutorial, me gustaría también añadir información importante sobre el curso como: forma de evaluación, fecha de la sesión presencial, etc.
- Elaborar un tutorial en inglés para los alumnos de A1.1 de AVE que navegan por primera vez por el curso. Muchos alumnos de este nivel se pierden y creo que elaborar un vídeo explicativo les podría ayudar mucho.
- Elaborar un PowerPoint que incluya enlaces, imagen, vídeo, etc., para mi próxima sesión en el curso de formación del IC Londres. La sesión de análisis de materiales es una de las sesiones en las que no uso PowerPoint y me gustaría hacerlo.

#### 1. Herramientas:

- Páginas web que expliquen cómo hacer los tutoriales y el PowerPoint.
- Hablar con compañeros que ya utilizan estas herramientas.
- Asistencia a un curso de un día sobre PowerPoint en el Manchester College?? (dependerá de las fechas y el precio).

#### 2. Recursos humanos:

- Profesores compañeros del centro de Mánchester.
- Grupo de alumnos a los que va a ir dirigido el tutorial o PowerPoint.

### 3. Productos para el equipo o para la comunidad ELE:

- Compartir con los futuros tutores, tanto de cursos de examinadores DELE como de AVE, la herramienta del tutorial para evitarles toda la correspondencia por *email*, que supone que no queden claras al principio de los cursos una serie de instrucciones de navegación por los cursos.
- Otros compañeros de mi centro dan también la sesión de análisis de materiales. Podría pasarles mi PowerPoint para que lo utilicen en sus sesiones.

### **Cronograma**

- Buscar información y hablar con profesores que utilicen el tutorial desde ahora hasta principios de enero.
- Elaborar el tutorial para los cursos de examinadores de DELE para el próximo curso de A1/A2 que empieza el 9 de febrero.
- Elaborar un tutorial en inglés para los cursos de AVE con tutor de A1.1 que empiezan el 26 de enero.
- Buscar información y experimentar con el programa PowerPoint. Hablar con compañeros que utilicen esta herramienta. Elaborar mi primer PowerPoint con elementos audiovisuales para la sesión de análisis de materiales del curso de primavera.

## ANEXO 16. REVISIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN DE CANDELA POR LA FORMADORA (C1)

### Objetivo de mejora

Pseud. CANDELA

**Área de mejora:** *Desarrollo*<sup>176</sup> (es un área) del uso de las TIC en el desempeño de mi trabajo.

**Objetivos:** Desarrollar *Ya la tienes algo desarrollada, ¿no? No sería mejor algo como incorporar tales recursos tecnológicos para mejorar* mi competencia digital y servirme de recursos tecnológicos para la gestión de cursos, la comunicación con los alumnos y la presentación de mi trabajo.

*Como son muy claros y concretos, yo haría tres específicos:*

**Beneficios para alumnos y profesores:** 😊 las presentaciones en clase *de formación* resultarán más claras y atractivas y la comunicación en los cursos en línea será más eficaz.

*Estos son los tres objetivos específicos de los que te hablaba (subirlo) 😊😊 Están estupendos porque son superoperativos y muy concretos y medibles*

- Elaborar un tutorial en español donde a los alumnos de los cursos de examinadores DELE se les muestren las diferentes herramientas del curso y su aplicación. En este tutorial, me gustaría también añadir información importante sobre el curso como: forma de evaluación, fecha de la sesión presencial, etc. 😊😊
- Elaborar un tutorial en inglés *¿se podría hacer en bilingüe o es una burrada?* para los alumnos de A1.1 de AVE que navegan por primera vez por el curso. Muchos alumnos de este nivel se pierden y creo que elaborar un vídeo explicativo les podría ayudar mucho. 😊😊
- Elaborar un PowerPoint que incluya enlaces, imagen, vídeo, etc., para mi próxima sesión en el curso de formación del IC Londres. La sesión de análisis de materiales es una de las sesiones en las que no uso PowerPoint y me gustaría hacerlo. 😊😊

1. Herramientas: *se trataría de recoger las herramientas que vas a usar para investigar. Es un poco peculiar porque es más un plan de mejora que un proceso de investigación propiamente dicho en el que vas a investigar y recoger datos.*

- Páginas web que expliquen cómo hacer los tutoriales y el PowerPoint. 😊😊

<sup>176</sup> Las anotaciones de la formadora aparecen en cursiva en el texto enviado por Candela.



- ~~Hablar~~ recoger información acerca del tema para que me indique el uso que hacen de las herramientas y ¿que te avisen sobre los malos usos? con compañeros que ya utilizan estas herramientas. ¿Podría ser una entrevista guiada, es decir, con unas pocas preguntas que grabes o podría ser un pequeño cuestionario?
- Asistencia a un curso de un día sobre PowerPoint en el Manchester College?? (dependerá de las fechas y el precio).
- Cuestionario a los alumnos

## 2. Recursos humanos:

- Profesores compañeros del centro de Mánchester. *Puedes concretar quiénes*
- Grupo de alumnos a los que va a ir dirigido el tutorial (*AVE y examinadores*) y grupo de profesores (PowerPoint).

## 3. Productos para el equipo o para la comunidad ELE: 😊😊

- Compartir con los futuros tutores, tanto de cursos de examinadores DELE como de AVE, la herramienta del tutorial para evitarles toda la correspondencia por *email*, que supone que no queden claras al principio de los cursos una serie de instrucciones de navegación por los cursos.
- Otros compañeros de mi centro dan también la sesión de análisis de materiales. Podría pasarles mi PowerPoint para que lo utilicen en sus sesiones.

*Acciones: tienes que hacer la lista de las acciones ordenándolas:*

**Cronograma** *Hazlo al menos en dos columnas, es más fácil*

1. <i>Buscar información</i>	<i>diciembre-enero</i>
2. <i>Hablar con profesores que utilicen el tutorial</i>	<i>diciembre-enero</i>

- Buscar información y hablar con profesores que utilicen el tutorial desde ahora hasta principios de enero. *Ves que son dos acciones, no una. La tabla ayuda a estructurar y ordenar. Si haces la entrevista preparar las preguntas es otra acción*
- Elaborar el tutorial para los cursos de examinadores de DELE para el próximo curso de A1/A2 que empieza el 9 de febrero. *Pero para elaborarlo, ¿qué tienes que hacer y en qué plazos?*

1. *Buscar páginas donde se explique cómo hacerlo.*
2. *Hacer la selección de los contenidos que quiero incorporar, pensar en la extensión, secuenciar los contenidos que quiero incorporar.*
3. *Validar lo que voy a hacer con otro compañero: pedir a uno o a dos muy tecnológicos que revisen lo que planteas para que te den su visión.*
4. *Hacer el producto.*
5. *Diseñar el cuestionario para los alumnos.*
6. *Pilotarlo: pasárselo a un par de alumnos para ver si les ha resultado útil junto con el cuestionario para que contesten.*
7. *Hacer los ajustes que te indiquen...*

*Valóralo, Carmen, si lo quieres hacer un poco revisado y validado por los profesores y por los alumnos, creo que empezar con un tutorial es suficiente... ¿Cómo lo ves?*

*El cronograma nos obliga a ser realistas... Creo que tus fechas no están muy ajustadas ¿no?*

- *Elaborar un tutorial en inglés para los cursos de AVE con tutor de A1.1 que empiezan el 26 de enero.*
- *Buscar información y experimentar con el programa PowerPoint. Hablar con compañeros que utilicen esta herramienta. Elaborar mi primer PowerPoint con elementos audiovisuales para la sesión de análisis de materiales del curso de primavera. Antes de usarlo pasárselo a uno o dos compañeros para revisarlo juntos. Hacer unas preguntas a los participantes sobre su visión*

*Acuérdate de que conviene hacer el punto de partida. La situación inicial.*

*Recoge:*

*¿Qué problemas iniciales has detectado que te han llevado a ver esta necesidad?*

*¿Cómo los has resuelto hasta ahora?*

*¿Qué beneficios crees que obtendrás tú? Ahorro de tiempo, eliminar el aburrimiento de repetir siempre lo mismo...*

*¿Qué beneficios crees que obtendrán los alumnos?*

*¿Será de utilidad para los compañeros, la red Cervantes o para la comunidad ELE?*

*Por otra parte, si quieres ver un poco qué es lo que te ocurre con las nuevas tecnologías podría ser interesante plantear otro objetivo:*

*Averiguar mis creencias y mi relación con las TIC; ver qué me ocurre realmente al enfrentarme a su uso:*

*Reflexiona sobre qué te ocurre, por qué crees que inicialmente tienes dificultades o no las has incorporado hasta ahora. Qué miedos les tienes...*

*Lleva un pequeño diario donde cada vez que te pongas a trabajar para cumplir objetivos recojas cómo te has sentido. Puede ser muy sencillo:*

<i>Fecha y duración</i>	<i>Acción</i>	<i>Sentimiento</i>	<i>Pensamiento</i>
<i>22 dic 2014 (2 h)</i>	<i>Ver cómo hacer tutoriales en YouTube</i>	<i>😊😊</i>	<i>No parece excesivamente complicado</i>
<i>23 dic 2014 (1h)</i>	<i>Hacer una primera prueba</i>	<i>😞😞😞</i>	<i>He estado una hora y no he podido hacer nada. NO he logrado avanzar. ¡Soy una pardilla!</i>

*Con esto a lo mejor descubres qué es lo que te disgusta/bloquea o impide trabajar más con las tecnologías... ¡jaja!*

## ANEXO 17. TRANSCRIPCIÓN DE LA VERBALIZACIÓN DEL MAPA MENTAL BOAP3 DE CANDELA (C3)

Participante	Candela
Entrevistadora	Elena
Sesión form.	SF5
Fecha	5 de julio de 2015
Duración	00:38:53 (entrevista completa)
Herramienta	Entrevista final. Verbalización del mapa mental 3 (BOAP3)
Referencia	SF5/INST13b
Código	_v3_L

### Verbalización del mapa mental BOAP3 de Candela

113	Entrev.: <i>Pues mira lo que vamos a hacer ahora Candela es lo siguiente: te doy un folio, coges un</i>
114	<i>bolígrafo... pones en el centro, como hasta ahora, tu área de mejora, y te planteo la misma pregunta que</i>
115	<i>os planteé en su día es... pones en el centro...</i>
116	Candela: <i>El uso de las TIC.</i>
117	Entrev.: <i>... El uso de las TIC como tenías y se trata de que hagas un mapa conceptual, una</i>
118	<i>representación gráfica de ¿qué es para ti el uso de las TIC? ¿Con qué aspectos está vinculado? ¿Con</i>
119	<i>qué aspectos tiene relación? ¿Cómo se manifiesta en el habla? ¿Qué actuación tienes tú como profesor?</i>
120	<i>Son las mismas preguntas que te di en su día ¿no? ¿Con qué aspectos lo relacionas? ¿Qué importancia,</i>
121	<i>qué relevancia tiene? ¿Por qué es relevante?</i>
122	Candela: <i>O sea... [hago el mapa]...</i>
123	Entrev.: <i>[Haces el mapa], esto son ideas, lo que tienes en la cabeza sobre el uso de las TIC. ¿Vale? Yo te</i>
124	<i>dejo un ratito y luego seguimos #00:14.24#</i> <Durante este tiempo (del #00:14.24# al #00:22:50#) está trabajando en su mapa>
125	Candela: <i>¿Te lo tengo que contar?</i>
126	Entrev.: <i>Sí, sí cuéntamelo.</i>
127	Candela: <i>Vale... igual me falta algo... que no he mencionado aquí,</i>
128	Candela: <i>Bueno, pues para mí las TIC en el aula o en mi trabajo... son HERRAMIENTAS que ayudan a</i>
129	<i>mejorar la comunicación entre profesores y alumnos, y también entre profesores y profesores ¿no?</i>
130	Entrev.: <i>Mmmmh.</i>

- 131 Candela: ... porque muchas veces tienes que trabajar con otros profesores, trabajar con otros  
132 departamentos dentro del centro y muchas de estas herramientas te AHORRAN tiempo...
- 133 Entrev.: Mmmh mmmh.
- 134 Candela: ... y efectividad.
- 135 Entrev.: Mmh mmh.
- 136 Candela: ¿Vale?
- 137 Candela: Luego son... TAMBIÉN me parece que muy importante, son herramientas que sirven para hacer  
138 una mejor presentación de tu trabajo.
- 139 Entrev.: Mmh mmh
- 140 Candela: Para... para... bueno pues muchas veces con una buena presentación o con un buen  
141 programa... pues realmente estás (risas) luciendo todo lo que-lo que has trabajado ¿no?
- 142 Entrev.: Mmh...
- 143 Candela:... que si presentas ahí un churro, pues... pues aunque haya mucho contenido pues no deja de  
144 parecer un churro ¿no?
- 145 Entrev.: Sí, sí.
- 146 Candela: ¿Vale?
- 147 Candela: Luego también, para mí, también es un MEDIO, en este momento es FUNDAMENTAL, quizá  
148 hace unos años no lo era tanto, pero ahora Sí, ya de pleno para la formación de profesores y de alumnos  
149 también.
- 150 Entrev.: Mmh mmh.
- 151 Candela: Eeeh... en mis clases, bueno yo este año me he dedicado fundamentalmente a la formación de  
152 profesores y ¿cómo se ha manifestado? Pues, pues en... mis clases presenciales pues, sobre todo con  
153 Power Point, es lo único que he trabajado, pero podría incorporar otras herramientas, soy consciente de  
154 que podría incorporar: foros, blogs, wikis...
- 155 Entrev.: Muy bien.
- 156 Candela: Quizá, pues mejorarían el pre y el post de lo que es la sesión presencial justo ¿no? que es la  
157 que yo trabajo.
- 158 Candela: ¿Vale? Luego aquí, hablo un poco de... que hasta hace poco tiempo mi actuación era PASIVA,  
159 con respecto a este tema, pero desde hace un año aproximadamente tengo una actitud ACTIVA, de  
160 ACCIÓN y de MOTIVACIÓN por el tema. Y, para mí, lo que ha hecho, lo que ha cambiado un poco es la  
161 perspectiva, antes para mí, esto era un PROBLEMA y ahora no lo veo como un problema, lo veo como  
162 algo, un aspecto que tengo que trabajar... y que sobre todo que, que creo se puede trabajar.
- 163 Entrev.: Muy bien, muy bien. #00:25:19#
-

## ANEXO 18. TRANSCRIPCIÓN DE LA PRESENTACIÓN DE CANDELA EN LAS VIII JORNADAS DIDÁCTICAS DEL PROCESO DE PRÁCTICA REFLEXIVA MEDIADA (C2)

Participante	Candela
Sesión form.	SF5
Fecha	3 de julio de 2015
Duración	00:09:56
Herramienta	Presentación VIII Jornadas didácticas del I. Cervantes (Mánchester) Referencia SF5/INST14
Código	_p_L

	<La investigadora presenta el proyecto formativo, las intervenciones formativas y la investigación, y da paso a los profesores que han trabajado en este modelo de práctica reflexiva> :#00:26:35#
1	Candela: Bueno, vamos a hablar Riomar y yo porque tenemos el mismo tema y vamos a compartir el
2	tiempo y empiezo yo. Nuestro área de mejora era el uso de las TIC en el aula ¿Vale? Vamos a empezar
3	por ver cuál fue nuestro punto de partida...
4	Bueno, en mi caso, yo hice... mi producto final es un tutorial para los cursos, para los alumnos, y en el
5	caso de Riomar ha sido el uso de Dropbox ¿vale? <Tiene problemas para pasar la diapositiva>
6	Candela: (Risas (Las TIC, como veis...) risas). ((Risas del público))
7	Candela: Bueno, entonces nuestro punto de partida ha sido común... Yo empecé un poco porque yo
8	asistía a muchísimos cursos de formación y me daba cuenta de que, en todas las sesiones prácticamente
9	todo estaba dedicado a las TIC ¿no? Y también, me daba cuenta de que es realmente necesario para
10	la comunicación entre los alumnos y entre el profesor y entre los mismos compañeros ¿no? Era un tema
11	que a mí... que yo OBVIABA, no quería reconocer la importancia que este tema tenía y que... que
12	intentaba ignorar.
13	Entonces, bueno, la primera cosa fue que, hace un par de años el Instituto Cervantes mandó a los
14	centros la <i>Parrilla del perfil del profesor de Idiomas</i> , el EPG, que tuvimos que hacer y es una herramienta
15	en la que tú te sitúas ¿no? en las diferentes competencias. Entonces claro, yo, pues, lo que nos pasaba
16	a todos ¿no? un poco por la edad que tiene una, ¿no? ((Risas del público))
17	... y la experiencia, por los años de experiencia que se tiene, pues, bueno, entonces, tenía una
18	puntuación muy alta en casi todas las competencias. En cambio, en las TIC, mi puntuación era como la
19	de un profesor que está en un estadio inicial, o más o menos elemental, digamos ¿no? ((Risas)).
20	Bueno, el caso es que ya allí me empecé yo ya como a preocuparme un poco por el asunto; eso, por un
21	lado, y luego también el hecho de que Elena, al poder participar en el taller que nos dio Elena, como ella
22	ha explicado pudimos analizar las <i>Competencias clave</i> y pudimos un poco, personalmente, situarnos y
23	ver dónde estaban nuestras carencias ¿no? gracias a este análisis que hicimos de las competencias.
24	En mi caso, personalmente, también, fue un cambio de la situación-en la situación de trabajo. Trabajo en
25	el Instituto Cervantes de Londres, y hubo un cambio, una reestructuración de personal, pues, yo me he

26 tenido que hacer CARGO, así un poco de la noche a la mañana, de una serie de cursos que yo antes  
27 no..., yo antes daba clase, y hacerme cargo de los cursos del AVE –no sé si los conocéis– los cursos  
28 AVE y los cursos de DELE, que son en línea ¿no? Entonces eso también ha sido un DETONANTE, en el  
29 caso, por ejemplo, de Riomar ha sido el hecho de que ella veía que sus compañeros estaban utilizando  
30 una serie de recursos, una serie de herramientas en clase con sus alumnos y ella, no. Entonces... ella,  
31 puede de ahí que (¿?). Entonces, esto HIZO que nosotros ESCOGÍERAMOS esa área de mejora, que es  
32 el uso de las TIC en el aula. ¿Vale?

33 Entonces, como hemos explicado antes, hicimos un plan de acción, en nuestro caso y coincidimos  
34 también, que fue un plan de acción bastante AMBICIOSO... porque claro tenemos que hacer tantas  
35 cosas: un tutorial, queremos hacer un power point interactivo, ¿qué más?

36 Riomar: el Dropbox, no sé, electrónico, wikis, de todo... ((Risas de participantes y de ponentes))

37 Candela: La vida es DURA... y vimos que no era posible y también con el *feedback* de Elena, nos  
38 condujo y nos dijo una cosa, aunque sea pequeña... pues puede ser y ahí nos quedamos. Yo con el  
39 tutorial... y

40 Riomar: ... y yo con el Dropbox.

41 Candela: ¿Vale? Lo que si me gustaría destacar, es la IMPORTANCIA que ha tenido en todo este  
42 proceso el PLAN DE ACCIÓN, porque ha sido como una especie de andamiaje, una especie de guía,  
43 que nos ha ido llevando y también el hecho de tener que comprometerse, porque yo puede decir, ¡ay!  
44 pues sí yo quiero aprender a hacer Dropbox o el tutorial, pero tener unas FECHAS, tener que entregar  
45 unos cuestionarios, o preguntarle a un compañero... y tener que presentar un producto FINAL, eso te  
46 hace responsabilizarte y hace que al final nos ha ayudado, yo creo, a conseguir el producto final, por lo  
47 menos en mi caso ¿vale?

48 Riomar: ((murmullo)).

49 Candela: ... en el de Riomar, también.

50 Entonces, a ver, ... En mi caso, yo os voy a enseñar rápidamente, el tutorial que yo hice para... bueno,  
51 es muy pequeño, es insignificante, pero sí que os puedo decir que me ha ayudado mucho a... me ha  
52 ahorrado mucho trabajo, con los cursos que tenía de DELE, recibía miles de e-mails: no entendemos,  
53 dónde tenemos que colgar, cómo participamos en los foros, y gracias a hacer este tutorial, me ha  
54 ayudado y ha mejorado muchísimo la comunicación entre los alumnos y (¿?) ¿Vale? Os enseño...

55 Entrev: Dale, dale.

56 Candela: ¿Le doy?

57 Entrev.: Dos veces, a ver... ¿no? ¿Le doy a ver?

58 Candela: Un minutito para que lo veáis. <Hay problemas técnicos que tratan de solucionar y finalmente  
59 pone el tutorial...> #00:32:39

60 <Voz del tutorial de Candela> Hola, buenos días, soy Candela, vuestra tutora en este curso y os dejo  
61 este tutorial para que sepáis qué cosas importantes y útiles y que os pueden ayudar a lo largo de este  
62 curso. La primera cosa es que si tenéis algún tipo de incidencia técnica tenéis que escribir a esta  
63 dirección de correo que tenéis aquí [cau.formacion@cervantes.es](mailto:cau.formacion@cervantes.es) ¿vale? Esto es importante. Luego otra  
64 cosa útil e importante es lo de la Guía del alumno. La guía del alumno os la tenéis que descargar o leer.  
65 Aquí se encuentra información muy importante y útil para la realización del curso ¿vale? Aquí, en el  
66 apartado de novedades, cualquier información, o cualquier anuncio, que yo haga sobre el curso, siempre

67 lo voy a poner aquí, por ejemplo, en esta ocasión pues ya tenéis el primer mensaje, la carta de  
bienvenida... #00:33:48#

68 Candela: Vale, para que os hagáis una idea de cómo funciona...

69 La verdad es que... pues estoy contenta porque es una tontería, no me ha costado mucho hacerlo y ha  
70 mejorado mucho, la verdad, la comunicación entre los alumnos y yo, en este tipo de curso, ha mejorado  
71 el trabajo.

72 Entonces como conclusiones, luego le paso a a... (¿?) o sea más que el resultado final que ya veis que  
73 tampoco es gran-gran cosa (¿?), para mí ha sido más, lo que ha sido es... lo que he aprendido en el  
74 proceso, ¿no? Ha sido un desbloqueo que yo tenía en este tema de las TIC, he salido de mi zona de  
75 CONFORT de la formación, me parece importante la formación, pero siempre estaba muy... en mi zona  
76 de confort, me sentía muy insegura, y he salido de un BUCLE entonces ¿eh? Participar en este proyecto,  
77 me ha ayudado a ver, a... salir..., de aceptar que tengo que mejorar en esta área; y hacerlo bien y  
78 hacerlo... Sobre todo me ha dado SEGURIDAD y me ha dado una cosa como muy muy importante que  
79 es ver que es posible aprenderlo TODO; yo pensaba que yo ya no podía, según qué cosas, aprenderlas,  
80 °a veces pensamos que ya no podemos aprender según qué cosas° y sí, he visto que es posible  
81 aprender cosas, hacerlas y sobre todo, que no estás solo, que estás con la ayuda de compañeros, ¿no?  
82 Yo, en este caso, pues, le pregunté a Elisa, Elisa me dio... ella me dio un ejemplo de cómo lo hacía... y  
83 lo observé, me dio el *link* al vídeo de cómo lo podía hacer, luego lo que hice fue, cuando una vez que lo  
84 tenía hecho, le pasé el vídeo a unos compañeros para que ellos me dieran *feedback* y me dijeran: «pues  
85 mira... tienes que cambiar esto, o tienes que mejorar lo otro». Es decir, que, en el proceso, no estás SOLO  
86 y, que tienes la ayuda de tus compañeros ¿vale? Y, sobre todo, me parece muy significativo en mi caso,  
87 es que estoy MOTIVADA a seguir aprendiendo en este tema y de hecho una cosa que me parece muy  
88 significativa es que ahora mismo me acabo de inscribir en un curso, que voy a hacer en septiembre,  
89 totalmente *on line* sobre Habilidades digitales...

90 ((Risas del público)).

91 Candela: [... dentro del] programa de profesores. Es curioso, porque ese curso, el año pasado..., viendo  
92 el folleto de los cursos no lo hubiera-o sea no lo hubiera percibido, siquiera. O sea, no me hubiera dado  
93 CUENTA de que existía ese curso. (¿?) Para mí, lo que ha supuesto este proceso, he hecho un cambio  
94 de perspectiva, ha pasado de ser un problema a ser algo que tengo que TRABAJAR y que, sobre todo,  
95 PUEDO trabajar. Y estas serían mis conclusiones... ((Aplausos)) #00:36:31#

96




## ANEXO 19. PRESENTACIÓN EN PPT QUE ACOMPAÑA LA PONENCIA DE CANDELA (C2)



### Plan de acción

- ✓ Excesivamente ambicioso
- ✓ Importancia del plan de acción por el compromiso

### Producto: tutorial



The screenshot shows a web browser window displaying a tutorial page. The URL in the address bar is <http://screencast.com/t/n3YKbCzKRai>. The page content includes a navigation menu on the left, a main content area with a video player, and a sidebar on the right. The video player shows a person speaking, and there are various controls and a progress bar visible.

### Resultados y conclusiones

Lo que he aprendido en el proceso:

- Desbloqueo
- Seguridad
- Es posible aprender todo
- Ayuda de los compañeros
- Seguir aprendiendo en ese campo

## ANEXO 20. TRANSCRIPCIÓN DE LA VERBALIZACIÓN DEL CONTRASTE DE LOS TRES MAPAS MENTALES BOAP1, BOAP2 Y BOAP3 DE CANDELA (D1)

Participante	Candela
Entrevistadora	Elena
Sesión form.	SF5
Fecha	5 de julio de 2015
Duración	00:06:06 (del #00:25:19# al #00:31:25#)
Herramienta	Entrevista de explicitación. Verbalización del contraste entre BOAP1, BOAP2 y BOAP3
Referencia	SF5/INST13c
Código	_e_L

Transcripción: contraste de los mapas mentales BOAP1 con BOAP3

	#00:25:19#
164	Entrev.: <i>Pues vamos a ver qué hiciste en la primera sesión y vamos a contrastarlo con esto... a ver qué</i>
165	<i>vemos en el camino. Entonces lo vamos comentando, ¿a ver qué ves?</i>
166	<i>¿Qué tenías tú puesto? Era un vehículo<sup>177</sup>... si lo vas leyendo...</i>
167	Candela: ... una herramienta para la presentación de tu trabajo ¿no?
168	Candela: <i>No soy consciente de cómo le afecta a mis alumnos. Yo, ahora, creo que sí que ahora soy más</i>
169	<i>consciente ¿no? porque, por ejemplo, aquí he recogido nuevas posibilidades... Creo que podría</i>
170	<i>MEJORAAR el impacto que puede tener una sesión si yo hago un pre y un post y utilizo algún tipo de</i>
171	<i>comunicación previa y luego puedo cerrar la sesión con alguna coosa, pienso que sí que eso tiene un</i>
172	<i>impacto SEGURO y antes yo no era consciente.</i>
173	Entrev.: ¡Mmh mmh!
174	Candela: ¡Fíjate! <i>Rechazo, apatía, falta de interés, no me gusta, me siento insegura, torpe, me bloquea.</i>
175	<i>¡Mmmh! Aquí, sí que hay un gran cambio creo, ¿no? Porque, fíjate, sí que lo ponía como PASIVA,</i>
176	<i>APATÍA... y en cambio aquí hablo de una actuación... que desde hasta hace poco tiempo mi actuación</i>
177	<i>era pasiva, pero desde hace un año aproximadamente una actitud ACTIVA, de acción, de motivación</i>
178	<i>¿no?</i>
179	

<sup>177</sup> Se señala en gris el texto de la OBA que está leyendo Candela durante la explicitación.

180	Candela: <i>Ehhh... ¿Qué más? Herramienta que podría utilizar para ir creando la clase, vocabulario,</i>
181	<i>explicaciones gramaticales; crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de la clase.</i>
182	<i>Puente entre la clase y el mundo real que no explota. Mmmh mmmh, bueno sí, aquí este año he estado</i>
183	<i>más en formación, me he metido más en formación, pero es casi la misma idea ¿no?</i>
184	Entrev.: <i>Sí, sí.</i>
185	Candela: <i>Institución, afecta a facetas del profesor que muchas veces va más allá del *¡Hui! mi letra...*</i>
186	<i>¡DEL AULA!, talleres de profesores, presentaciones, instituciones... Yo creo que aquí ¿no? Quizás es lo</i>
187	<i>que hablaba de la mejor presentación de tu trabajo, de la imagen para la institución... que a veces te</i>
	<i> tienes que comunicar con profesores o con otros aspectos, creo que son un poco estas dos de aquí.</i>

### Transcripción: contraste de los mapas mentales BOAP2 con BOAP3

	#00:27:59#
188	Entrev.: <i>Muy bien. Y luego trabajamos las competencias y después de trabajar las competencias,</i>
189	<i>después de trabajar con el documento de competencias, volviste a hacer el mapa conceptual señalando</i>
190	<i>en verde<sup>178</sup> aquello que habías añadido, con respecto a tu primer mapa conceptual ¿no? Entonces vamos</i>
191	<i>a mirar eso también. A ver ¿qué recogías aquí en el segundo? Observación de clases, de compañeros...</i>
192	Candela: <i>...que utilizan estos recursos, leer artículos sobre el tema, propósito de incorporar poco a poco</i>
193	<i>nuevos recursos. Un poco sí que lo he hecho ¿no?</i>
194	Entrev.: <i>Yo creo que sí que lo has hecho.</i>
195	Candela: <i>Porque esto de observación de clases NO, pero sí que he hablado con compañeros que las</i>
196	<i>utilizan y que me han explicado cómo lo hacen, les he pedido que me expliquen un poco cómo lo hacen.</i>
197	<i>Asistencia a cursos no, pero me he apuntado a uno, en uno, para septiembre sobre habilidades digitales.</i>
198	<i>No he leído mucho sobre este tema, es una cosa muy práctica muy concreta y el propósito de incorporar</i>
199	<i>pues, sí.</i>
200	Entrev.: <i>Ya has incorporado uno...</i>
201	Candela: <i>Sí.</i>
202	Entrev.: <i>¿Tienes intención de incorporar más?</i>
203	Candela: <i>Eh, bueno, eh, yo creo que sí, sí que me gustaría ir incorporando más cosas.</i>
204	Entrev.: <i>¿Por ejemplo?</i>
205	Candela: <i>Yo sé que tengo que trabajar con el tema de la-de la, o sea yo tengo que mejorar mis Power</i>
206	<i>Point, es una cosa que tengo que hacer y ES, PERO-es, pero realmente con el curso que voy a hacer,</i>

<sup>178</sup> En la actividad y en el documento original están en verde y en la transcripción en gris.

207 *pues a la vez de adquirir más seguridad también, eh, porque cuanto más seguro más te atreves a hacer*  
208 *cosas así, más te lanzas a experimentar las cosas... Eh, a ver también si puedo, si me abre ideas de*  
209 *cómo puedo incorporar... ir incorporando cosas..., pero sí que a lo mejor el tema de los blogs, no sé, no*  
210 *lo sé... Sé que tengo que... ahora toda la comunicación que hago, en el pre y en el post, con los cursos*  
211 *que estoy haciendo on-line, la hago mediante correo electrónico, pero sé que no es demasiado eficiente,*  
212 *a lo mejor tengo que buscar y ver una forma de-de mejorar eso ¿no?*  
213 *Entrev.: Y luego... esto, también habías señalado nuevo, en la [institución](#), [presentaciones institucionales](#),*  
214 *[talleres de formación](#), [creación de materiales](#). Habías incorporado eso...*  
215 *Candela: Mh... [creación de materiales](#).*  
216 *Entrev.: ¿No sé a qué te referías ahí...? ¿En qué estabas pensando?*  
217 *Candela: Hombre, me imagino que loo quee... era que-que... está un poco relacionado con el tema de la*  
218 *presentación ¿no? Que creas algo y lo presentas de una forma bonita, a través de... ¿no?*  
219 *Entrev.: Pues, no sé si no quieres comentar nada más... ponemos aquí BOAP3, Candela, y así lo recojo.*  
220 *Lo escanearé y te lo mandaré ¿vale? Para que tengas los tres. #00:31:25#*

<La investigadora informa del consentimiento informado y se procede a su firma #00:33:23#>

---

## ANEXO 21. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA FINAL COMPLETA DE CANDELA

Participante	Candela
Entrevistadora	Elena
Sesión form.	SF5
Fecha	5 de julio de 2015
Duración	00:38:53
Herramienta	Entrevista final
Referencia	SF5/INST13d
Código	_e_L

En esta transcripción se incluye: (a) la primera parte de la entrevista (líneas 1-110); (b) la verbalización de la BOAP3 (líneas 113-163); (c) el contraste con las anteriores (líneas 164-220); (d) la segunda parte de la entrevista (líneas 221-264).

### Primera parte de la entrevista (Líneas 1-110)

1	Entrev.: Bueno pues te cuento... Candela <sup>179</sup> , ¡domingo!...(risas) 4 de julio de 2015.
2	Entrev.: Buen, cuéntame... ¿qué tal? ¿Cómo ha ido el proceso? ¿Qué has hecho? Un poco como si yo
3	no supiera cómo ha ido el proceso que me lo cuentes un poco de forma general. Lo que tú has hecho, no
4	ya todo el proceso, sino lo que tú has hecho.
5	Candela: Bueno ¿cómo el producto final al que he llegado?
6	Entrev.: Sí, ¿qué herramientas has usado? ¿Cómo has trabajado? Sí.
7	Candela: Bueno, pues mi área de mejora es el uso de las TIC en el aula y para ello me propuse hacer
8	algo y diseñé un plan de acción, que al principio fue bastante ambicioso... yy... bueno, la verdad, es que
9	al final, pues me centré, también un poco con el feedback que recibí ¿no? por tu parte ¿no?... yyy... me
10	centré solo en un punto muy pequeño... eh que fue la creación de un tutorial para-con objetivo de mejorar
11	la-la comunicación entre los alumnos de los cursos de formación en línea y yo que era la tutora ¿no? para
12	ahorrarme pues muchos mensajes que tenía que escribir muchas veces, por e-mail, para contar-explicar
13	dónde estaban las distintas partes, dónde tenían que colgar distintas informaciones o participar en los
14	foros, etcétera. Y bueno, pues...
15	Entrev.: ¿Cómo... Por qué te centraste en eso? ¿Por qué detectaste esa área de mejora? ¿Cómo la
16	detectaste?

<sup>179</sup> Se ha sustituido el nombre para mantener el anonimato.

- 
- 17 Candela: *¿El área de mejora...? ¿O sea el uso de las TIC?*
- 18 Entrev.: *Sí.*
- 19 Candela: *Bueno, pues eso fueee... bueno es una cosa que yo ya-ya sabía que estaba... bueno, pues a*
- 20 *mí el tema de la formación pues a mí me interesa muchísimo y participo en muchísimas cosas de*
- 21 *formación y yo sabía que ese punto de mi formación lo estaba dejando un poco abandonado¿no? Porque*
- 22 *tenía una especie... es un tema que no-no me gusta, no me siento cómoda con él, no me siento segura*
- 23 *yyyy... como no... como en- en principio no me interesaba... pues, lo estaba dejando un poco aparcado,*
- 24 *a pesar de que yo sabía que-que era importante ¿no? y que necesitaba meterme un poco en ese-en ese*
- 25 *campo. Entonces, el hecho de... bueno pues hace un par de años, yo creo que fue cuando el Instituto*
- 26 *Cervantes nos mandó a todos los centros, la parrilla del EPG, yo ya la hice y ahí fue el primer-la primera*
- 27 *eh... bueno... pues eso, darme cuenta de que, realmente, de que... ¡jo! pues que tenía una puntuación*
- 28 *muy alta en todas las destrezas, menos en esa ¿no? Eso por un lado luego por otro lado, lo de la- cuando*
- 29 *analicé mejor las... en el curso que hicimos contigo analicé mejor las Competencias clave del profesor*
- 30 *pues también vi, no, que... vi todo lo que tenía que hacer, que ser capaz de hacer un profesor en ese*
- 31 *campo, vi que... que a mí me faltaba bastante. Y... eso, por un lado y, por otro lado, el hecho de que yo*
- 32 *en mi centro, por una cuestión de reestructuración de personal me tuve que hacer cargo de una serie de*
- 33  *cursos, por un lado primero por un lado cursos de AVE yy... este año, me estoy haciendo cargo de todos*
- 34 *los cursos de DELE ¿no? de examinadores DELE en línea. Entonces, pues, todo eso... REALMENTE*
- 35 *despertó en mí la consciencia de que tenía que hacer ALGO y... el HECHO de montar este PROYECTO*
- 36 *pues fue realmente el..., me puso en el camino... para poder hacerlo y..., aunque he hecho algo muy*
- 37 *pequeño, sí que creo que ha-ha abierto... la puerta esa que yo tenía cerrada a este campo de formación.*
- 38 Entrev.: *Muy bien, vale, vale.*
- 39 Entrev.: *Entonces, ¿eres consciente de tus avances, de tu desarrollo?*
- 40 Candela: *Sí. Sí que soy consciente, sí que sé...O sea que todavía..., o sea soy consciente de que me...*
- 41 *de que he despertado... de que yo algo que... de alguna manera negaba, porque me molestaba, como*
- 42 *todo lo que te molesta lo (risas) psicológicamente lo-lo niegas ¿no? Pues ahora no lo niego, lo-lo... me ha*
- 43 *despertado la consciencia esa de que TENGO que trabajar en este campo.*
- 44 Entrev.: *Vale. ¿En qué medida cumpliste tu objetivo inicial?*
- 45 Candela: *Mmh... bueno, mmh... eh, en la medida en que al final tengo un producto final..., y en la medida*
- 46 *en la que estoy MOTIVADA para seguir... pues eso formándome en este campo que necesito, porque*
- 47 *seguramente podía haber hecho muchas más cosas de las que he hecho... podía haber utilizado más,*
- 48 *soy consciente también de que no he sido demasiado rigurosa en este proyecto...*
- 49 Entrev.: *¿En el proceso que has seguido?*
- 50 Candela: *En el proceso no he sido rigurosa, no he utilizado todas las herramientas que podría haber*
- 51 *utilizado, para... para preguntar a alumnos sobre cuál ha sido el impacto de haber hecho este tutorial,*
- 52 *podía haberlo hecho mucho mejor, podía haber sido sobre todo mucho más rigurosa y no lo he hecho.*
-

---

53	Entrev.: <i>¿Qué procedimiento has usado? ¿Cómo lo has trabajado?</i>
54	Candela: <i>Lo he hecho un poco... la verdad un poco de forma casera (risas). Pues, no sé, simplemente</i>
55	<i>lo que yo hice es..., ya cuando decidí que quería hacer el tutorial, pues pregunté a profesores que</i>
56	<i>utilizaban ese tutorial... En este caso fue Elisa, ella me mandó un ejemplo del tutorial que ella había</i>
57	<i>hecho, entonces yo, luego me mandó el link para hacer el...que yo tuviera descargado este programa,</i>
58	<i>para mi ordenador y, bueno, simplemente luego ya me puse a hacerlo, para mis cursos... y lo único que</i>
59	<i>he hecho después es pedirle a algunos compañeros que me dijeran qué les parecía ¿no? tanto aquí en</i>
60	<i>Mánchester como a un compañero en Londres.</i>
61	Entrev.: <i>¿Con cuántos compañeros contaste entonces al final?</i>
62	Candela: <i>Con tres, al final</i>
63	Entrev.: <i>¿Tres además de Elisa? O ¿tres en total?</i>
64	Candela: <i>Elisa y Luis en Mánchester y Reyes en Londres, me dieron suuu feedback sobre cómo..., pero</i>
65	<i>no-no, por ejemplo, no les he preguntado a los alumnos. Sí que un alumno de forma espontánea me dijo</i>
66	<i>que le había parecido muy ÚTIL...</i>
67	Entrev.: <i>[¡Qué bien!]</i>
68	Candela: <i>... [este tutorial],, pero vamos, en ese aspecto, yo reconozco que nno acab... que podía haber</i>
69	<i>sido mucho más rigurosa, la verdad.</i>
70	Entrev.: <i>Bueno, pero has logrado al final lo que pretendías ¿no? El producto, así que bueno.</i>
71	Candela: <i>Sí.</i>
72	Entrev.: <i>Vale. ¿Con la teoría has trabajado? Más allá del enlace... no ha habido oportunidad ¿no?</i>
73	Candela: <i>No. #00:09:00#</i>
74	Entrev.: <i>Yy... bueno has comentado un poquito ya qué te han... Las Competencias clave ¿qué te han</i>
75	<i>aportado a lo largo del proceso? Has comentado un poco... ¿Puedes profundizar un poquito más? Esa</i>
76	<i>sesión que vimos con las Competencias clave... ¿o si has usado más el documento, luego, de las</i>
77	<i>competencias o si has vuelto sobre él o no? y, bueno... ¿Qué crees que te ha dado el documento en el</i>
78	<i>proceso?</i>
79	Candela: <i>Bueno, ehh. Pues, lo que pasó un poco en el taller es que, de repente, vi ese documento con</i>
80	<i>otros ojos, al tener que buscarme YO en ese documento.</i>
81	Entrev.: <i>¿Tú ya lo conocías?</i>
82	Candela: <i>Yo ya lo conocía..., pero lo conocía de una forma, no séee, ehh, sí, la verdad es que veía que</i>
83	<i>era un documento pues... importante y que seguramente, se podía hacer muchas cosas con él, pero lo</i>
84	<i>veía un poco alejado de mí ¿no? porque... entonces ese taller sí que lo vi... lo TOQUÉ ese documento,</i>
85	<i>de otra forma ¿no? porque de alguna manera lo que estaba haciendo era buscarme YO en ese</i>
86	<i>documento, entonces me ayudó a, otra vez a decir, bueno, otra vez voy a donde están mis carencias y</i>
87	<i>otra vez me di cuenta que era en la competencia de las TIC yyy... sí que me ayudó ver el desglose que</i>
88	<i>hay de las Competencias clave, pues otra vez a decir pues-pues qué es lo que me falta, dónde estoy,</i>

---



89	<i>todo lo que me falta por-por-por conseguir todavía ¿no?, pero lo... no sé cómo decirlo, pero lo-lo...</i>
90	<i>Bueno... o sea ese-ese taller, hizo que las Competencias clave, se convirtieran en algo significativo para</i>
91	<i>Mí...</i>
92	<i>Entrev.: [¿Le diste] sentido?</i>
93	<i>Candela: [Le dij] sentido porque me ayudaron a... sobre todo bueno,pues otra vez a tener un ENCUADRE</i>
94	<i>y de ese encuadre general, un encuadre más particular que era YO dentro de esa... imagen más general.</i>
95	<i>No sé si me explico.</i>
96	<i>Entrev.: Sí, sí, te entiendo, te entiendo.</i>
97	<i>Entrev.: Y en el futuro, ¿te gustaría seguir profundizando en las TIC? o ¿preferirías..., si tuvieras</i>
98	<i>oportunidad de hacer otro proceso de estos reflexivos o cambiarías de tema, te irías a otra cosa? O</i>
99	<i>¿cómo...?</i>
100	<i>Candela: Yo creo que eh... a mí me... no es que me gustaría es que... realmente... necesito... seguir</i>
101	<i>trabajando ahí. Soy consciente de que- de que es mi... donde estoy más..., donde me falta más... más</i>
102	<i>experiencia, sobre todo ¿no?, pero bueno, también estaría... a veces he pensado que- que los profesores</i>
103	<i>también del Instituto cada vez nos dedicamos más a la formación ¿no?, de profesores, iniciales, trabajar</i>
104	<i>el tema de las competencias de cara al profesor formador también puede ser muy interesante ¿no? ver,</i>
105	<i>no sé si se podría hacer o...pero creo que los profesores ahora, no sé es mi idea, ¿igual estoy</i>
106	<i>equivocada?, pero que los profesores tienen... están muy formados, la mayoría y cada vez se están</i>
107	<i>dedicando más a la formación y está pasando un poco que nos estamos dedicando, claro..., muchas</i>
108	<i>veces de forma intuitiva nos metemos en algunas cosas ¿no? y el tema de las competencias clave del</i>
109	<i>profesor como formador, entonces yo creo que sería apasionante...</i>
110	<i>Entrev.: Sí, sí.</i>
	<i>Candela: No sé... Ahí lo dejo (risas) #00:13.20#</i>

### Verbalización del mapa mental BOAP 3 de Candela (Líneas 113-163)

113	<i>Entrev.: Pues mira lo que vamos a hacer ahora Candela es lo siguiente: te doy un folio, coges un</i>
114	<i>bolígrafo... pones en el centro, como hasta ahora, tu área de mejora, y te planteo la misma pregunta que</i>
115	<i>os planteé en su día es... pones en el centro...</i>
116	<i>Candela: El uso de las TIC.</i>
117	<i>Entrev.: ... El uso de las TIC como tenías y se trata de que hagas un mapa conceptual, una</i>
118	<i>representación gráfica de ¿qué es para ti el uso de las TIC? ¿Con qué aspectos está vinculado? ¿Con</i>
119	<i>qué aspectos tiene relación? ¿Cómo se manifiesta en el habla? ¿Qué actuación tienes tú como profesor?</i>
120	<i>Son las mismas preguntas que te di en su día ¿no? ¿Con qué aspectos lo relacionas? ¿Qué importancia,</i>
121	<i>qué relevancia tiene? ¿Por qué es relevante?</i>
122	<i>Candela: O sea.. [hago el mapa]...</i>

---

123	Entrev.: <i>[Haces el mapa] esto son ideas, lo que tienes en la cabeza sobre el uso de las TIC. ¿Vale? Yo te</i>
124	<i>dejo un ratito y luego seguimos #00:14.24#</i> <i>&lt;Durante este tiempo (del #00:14.24# al #00:22:50#) está trabajando en su mapa&gt;</i>
125	Candela: <i>¿Te lo tengo que contar?</i>
126	Entrev.: <i>Sí, sí cuéntamelo.</i>
127	Candela: <i>Vale... igual me falta algo... que no he mencionado aquí,</i>
128	<i>Candela: Bueno, pues para mí las TIC en el aula o en mi trabajo... son HERRAMIENTAS que ayudan a</i>
129	<i>mejorar la comunicación entre profesores y alumnos, y también entre profesores y profesores ¿no?</i>
130	Entrev.: <i>Mmmmh.</i>
131	Candela: <i>... porque muchas veces tienes que trabajar con otros profeeesores, trabajar con otros</i>
132	<i>departamentos dentro del centro y muchas de estas herramientas te AHORRAN tiempo...</i>
133	Entrev.: <i>Mmmh mmmh.</i>
134	Candela: <i>... y efectividad.</i>
135	Entrev.: <i>Mmh mmh.</i>
136	Candela: <i>¿Vale?</i>
137	Candela: <i>Luego son... TAMBIÉN me parece que muy importante, son herramientas que sirven para hacer</i>
138	<i>una mejor presentación de tu trabajo.</i>
139	Entrev.: <i>Mmh mmh.</i>
140	Candela: <i>Para... para... bueno pues muchas veces con una buena presentación o con un buen</i>
141	<i>programa... pues realmente estás (risas) luciendo todo lo que-lo que has trabajado ¿no?</i>
142	Entrev.: <i>Mmh...</i>
143	Candela: <i>... que si presentas ahí un churro, pues... pues aunque haya mucho contenido pues no deja de</i>
144	<i>parecer un churro ¿no?</i>
145	Entrev.: <i>Sí, sí.</i>
146	Candela: <i>¿Vale?</i>
147	Candela: <i>Luego también, para mí, también es un MEDIO, en este momento es FUNDAMENTAL, quizá</i>
148	<i>hace unos años no lo era tanto, pero ahora Sí, ya, de pleno, para la formación de profesores y de alumnos</i>
149	<i>también.</i>
150	Entrev.: <i>Mmh mmh.</i>
151	Candela: <i>Eeh... en mis clases, bueno yo este año me he dedicado fundamentalmente a la formación de</i>
152	<i>profesores y ¿cómo se ha manifestado? Pues, pues en... mis clases presenciales pues, sobre todo con</i>
153	<i>Power Point, es lo único que he trabajado, pero podría incorporar otras herramientas, soy consciente de</i>
154	<i>que podría incorporar: foros, blogs, wikis...</i>
155	Entrev.: <i>Muy bien.</i>
156	Candela: <i>Quizá, pues mejorarían el pre y el post de lo que es la sesión presencial justo ¿no? que es la</i>
157	<i>que yo trabajo.</i>

---

158	Candela: <i>¿Vale? Luego aquí, hablo un poco de... que hasta hace poco tiempo mi actuación era PASIVA,</i>
159	<i>con respecto a este tema, pero desde hace un año aproximadamente tengo una actitud ACTIVA, de</i>
160	<i>ACCIÓN y de MOTIVACIÓN por el tema. Y, para mí, lo que ha hecho, lo que ha cambiado un poco es la</i>
161	<i>perspectiva, antes para mí, esto era un PROBLEMA y ahora no lo veo como un problema, lo veo como</i>
162	<i>algo, un aspecto que tengo que trabajar... y que sobre todo que, que creo se puede trabajar.</i>
163	Entrev.: <i>Muy bien, muy bien. #00:25:19#</i>

---

**Contraste de la BOAP3 con la BOAP1 de Candela (D1) (Líneas 164-187)**


---

	#00:25:19#
164	Entrev.: <i>Pues vamos a ver qué hiciste en la primera sesión y vamos a contrastarlo con esto... a ver qué</i>
165	<i>vemos en el camino. Entonces lo vamos comentando, ¿a ver qué ves?</i>
166	<i>¿Qué tenías tú puesto? Era un vehículo<sup>180</sup>... si lo vas leyendo...</i>
167	Candela: <i>...una herramienta para la presentación de tu trabajo ¿no?</i>
168	Candela: <i>No soy consciente de cómo le afecta a mis alumnos. Yo, ahora, creo que sí que ahora soy más</i>
169	<i>consciente ¿no? porque, por ejemplo, aquí he recogido nuevas posibilidades... Creo que podría</i>
170	<i>MEJORAAR el impacto que puede tener una sesión si yo hago un pre- y un post- y utilizo algún tipo de</i>
171	<i>comunicación previa y luego puedo cerrar la sesión con alguna coosa, pienso que sí que eso tiene un</i>
172	<i>impacto SEGURO y antes yo no era consciente.</i>
173	Entrev.: <i>mmh mmh!</i>
174	Candela: <i>Fíjate: rechazo, apatía, falta de interés, no me gusta, me siento insegura, torpe, me bloquea.</i>
175	<i>Mmmh! Aquí, sí que hay un gran cambio creo, ¿no? Porque, fíjate, sí que lo ponía como PASIVA,</i>
176	<i>APATÍA... y en cambio aquí hablo de una actuación... que desde hasta hace poco tiempo mi actuación</i>
177	<i>era pasiva, pero desde hace un año aproximadamente una actitud ACTIVA, de acción, de motivación</i>
178	<i>¿no?</i>
179	Candela: <i>Ehhh... ¿Qué más? Herramienta que podría utilizar para ir creando la clase, vocabulario,</i>
180	<i>explicaciones gramaticales; crear un grupo y hacer que este funcione más allá de la hora de la clase.</i>
181	<i>Puente entre la clase y el mundo real que no explotó. Mmmh mmmh, bueno sí, aquí este año he estado</i>
182	<i>más en formación, me he metido más en formación, pero es casi la misma idea ¿no?</i>
183	Entrev.: <i>Sí, sí.</i>
184	Candela: <i>Institución, afecta a facetas del profesor que muchas veces va más allá del *¡Hui! mi letra...*</i>
185	<i>¡DEL AULA!, talleres de profesores, presentaciones, instituciones... Yo creo que aquí ¿no? Quizás es lo</i>
186	<i>que hablaba de la mejor presentación de tu trabajo, de la imagen para la institución... que a veces te</i>
187	<i>tienes que comunicar con profesores o con otros aspectos, creo que son un poco estas dos de aquí.</i>

---

<sup>180</sup> Se señala en color el texto de la BOAP que está leyendo Candela.

<b>Contraste de la BOAP3 con la BOAP2 (D1) (Líneas 188-201)</b>	
	#00:27:59#
188	Entrev.: <i>Muy bien. Y luego trabajamos las competencias y después de trabajar las competencias,</i>
189	<i>después de trabajar con el documento de competencias, volviste a hacer el mapa conceptual señalando</i>
190	<i>en verde aquello que habías añadido, con respecto a tu primer mapa conceptual ¿no? Entonces vamos a</i>
191	<i>mirar eso también. A ver ¿qué recogías aquí en el segundo? Observación de clases, de compañeros...</i>
192	Candela: <i>... que utilizan estos recursos, leer artículos sobre el tema, propósito de incorporar poco a poco</i>
193	<i>nuevos recursos. Un poco sí que lo he hecho ¿no?</i>
194	Entrev.: <i>Yo creo que sí que lo has hecho.</i>
195	Candela: <i>Porque esto de observación de clases NO, pero sí que he hablado con compañeros que las</i>
196	<i>utilizan y que me han explicado cómo lo hacen, les he pedido que me expliquen un poco cómo lo hacen.</i>
197	<i>Asistencia a cursos no, pero me he apuntado a uno, en uno, para septiembre sobre habilidades digitales.</i>
198	<i>No he leído mucho sobre este tema, es una cosa muy práctica muy concreta y el propósito de incorporar</i>
199	<i>pues, sí.</i>
200	Entrev.: <i>Ya has incorporado uno...</i>
201	Candela: <i>Sí.</i>
<b>Inciso en el contraste con una pregunta de la entrevistadora (Líneas 202-212)</b>	
202	Entrev.: <i>¿Tienes intención de incorporar más?</i>
203	Candela: <i>Eh, bueno, eh, yo creo que sí, sí que me gustaría ir incorporando más cosas.</i>
204	Entrev.: <i>¿Por ejemplo?</i>
205	Candela: <i>Yo sé que tengo que trabajar con el tema de la-de la, o sea yo tengo que mejorar mis Power</i>
206	<i>Point, es una cosa que tengo que hacer y ES, PERO-es, pero realmente con el curso que voy a hacer,</i>
207	<i>pues a la vez de adquirir más seguridad también, eh, porque cuanto más seguro más te atreves a hacer</i>
208	<i>cosas así, más te lanzas a experimentar las cosas... Eh, a ver también si puedo, si me abre ideas de</i>
209	<i>cómo puedo incorporar-ir incorporando cosas..., pero sí que a lo mejor el tema de los blogs, no sé, no lo</i>
210	<i>sé... Sé que tengo que... ahora toda la comunicación que hago, en el pre- y en el post-, con los cursos</i>
211	<i>que estoy haciendo on-line, la hago mediante correo electrónico, pero sé que no es demasiado eficiente,</i>
212	<i>a lo mejor tengo que buscar y ver una forma de-de mejorar eso ¿no?</i>
<b>Finaliza el contraste después del inciso (Líneas 213-220)</b>	
213	Entrev.: <i>Y luego... esto también habías señalado nuevo, en la institución, presentaciones institucionales,</i>
214	<i>talleres de formación, creación de materiales. Habías incorporado eso...</i>

215	Candela: <i>Mh... creación de materiales.</i>
216	Entrev.: <i>¿No sé a qué te referías ahí...? ¿En qué estabas pensando?</i>
217	Candela: <i>Hombre, me imagino que loo quee... era que-que... está un poco relacionado con el tema de la</i>
218	<i>presentación ¿no? Que creas algo y lo presentas de una forma bonita, a través de... ¿no?</i>
219	Entrev.: <i>Pues, no sé si no quieres comentar nada más... ponemos aquí BOAP3, Candela, y así lo recojo.</i>
220	<i>Lo escanearé y te lo mandaré ¿vale? Para que tengas los tres.</i> <Una vez finalizada el contraste de las tres BOAP la entrevista sigue llevándose a cabo>
<b>Segunda parte de la entrevista (Líneas 221-264)</b>	
	#00:31:26#
	<La investigadora informa del consentimiento informado y se procede a su firma #00:33:23#>
221	Entrev.: <i>La última pregunta que te quería hacer, una o dos, creo que quedan... ¿hay algo que quieras</i>
222	<i>comentar del proceso, algo que se nos haya escapado, que te hayas quedado con ganas de decir...</i>
223	Candela: <i>Yo creo que no sé, no se me ocurre así...</i>
224	Entrev.: <i>Bueno, si te acuerdas de algo... y lo otro es que ¿qué diferencia ves, ya para terminar, qué</i>
225	<i>diferencia ves entre un curso de formación clásico o tradicional y el proceso de desarrollo profesional que</i>
226	<i>hemos seguido? ¿Cómo lo contrastas...?</i>
227	Candela: <i>Hay que pensar... que es una pregunta... (risas) Bueno yo creo que ya te lo he comentado en</i>
228	<i>alguna ocasión, yo creo que la diferencia es entre... A mí me parece que cuando vas a un... haces un</i>
229	<i>curso de formación, te apuntas a un curso de formación, te apuntas realmente porque te interesa el tema</i>
230	<i>¿no?, pero, de alguna manera ¿no? es una formación externa, en cambio esto es más interno, es como</i>
231	<i>más de... y es lo que hace... significativo el proceso ¿no? es de elegir, de detectar un área que necesitas</i>
232	<i>trabajar... que hace realmente que-que-que-que TODO lo que... todo gira en torno a eso ¿no? y que</i>
233	<i>hace que la MOTIVACIÓN aumente... como en la clase, le pasa a un alumno, normalmente ve que</i>
234	<i>realmente lo que está aprendiendo, le está ayudando, eso incrementa su motivación... y creo que aquí ha</i>
235	<i>pasado un poco lo mismo ¿no? O sea, eh, yo he asistido a muchas sesiones de formación y que me han</i>
236	<i>parecido muy interesantes, pero que de alguna manera, eh, no han tenido ese-el IMPACTO que ha</i>
237	<i>podido tener este proceso porque... también porque son cosas...vas a una sesión y son un par de horas</i>
238	<i>y, por supuesto, no tienen impacto como... en un proceso tan largo como este ¿no?, pero como que te</i>
239	<i>resbalan un poco las cosas, no las haces tuyas, y aquí, sí. ¿No sé si me explico?</i>
240	Entrev.: <i>Sí, sí, sí clarísimamente. Cuando hablas de interno y externo, ¿te refieres a interno y externo a la</i>
241	<i>institución o interno y externo a la persona?</i>
242	Candela: <i>Mmh, a la persona, a la persona. O sea es una formación... y también muchas veces... la</i>
243	<i>formación externa de lo que puede ser algún congreso... a ver ahora se me ha ido la idea ¿qué quería</i>
244	<i>decir? es como una formación más teórica y esta es más una formación más... la interna... la que haces</i>
245	<i>además como ha sido en este caso, de la observación, de la detección de un área de mejora, de hacer</i>

---

246 *algo para-para mejorar esa área de mejora, eh, mh, es-es una, lo que se llama formación en acción, a*  
247 *través de la EXPERIENCIA ¿no? del HACER ¿no? Esa es [la diferencia]*  
248 *Entrev.: ... [la diferencia].*  
249 *Candela: ... entonces... hace todo mucho más significativo. Y eso es para mí lo importante.*  
250 *Entrev.: ... esa es la diferencia clara, ¿no? No sé si te he preguntado antes... ¿qué te ha aportado*  
251 *trabajar con tus compañeros?*  
252 *Candela: Bueno, a mí, la verdad, y lo decía también en el cuestionario. Como yo soy de otro centro, me*  
253 *he acoplado, de hecho, a algunas sesiones no he podido asistir, a algunas sesiones de las que se han*  
254 *hecho y me ha faltado el tema de la observación de clases ¿no? Entonces, mi área de mejora, la he... y*  
255 *me ha faltado eso, me ha faltado un poco el... compañerismo y el-y el...*  
256 *Entrev.: ... estar en el proceso de todo el grupo...*  
257 *Candela: ... de todo el grupo... que yo no he estado ¿no? A mí me ha faltado, que le ha dado..., me ha*  
258 *faltado un poco riqueza en ese aspecto.*  
259 *Entrev.: ¿Has estado más sola en ese sentido, ¿verdad?*  
260 *Candela: Sí, he estado más sola, más... También tengo que decir que, en cualquier momento, pues tenía*  
261 *ayuda y recurría a la gente y me contestaba, o sea que no es que estuviera sola... en la selva (risas),*  
262 *pero sí que me ha faltado un poco de...*  
263 *Entrev.: ... ha sido un poquito diferente tu proceso. Bueno, pues nada, si no hay nada más que... quieras*  
264 *añadir, pues ya lo dejamos aquí. #00:38.53#*

---

**Fin de la entrevista**

---