



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# Los procesos autorreguladores en la elaboración de un portafolio formativo. Estudio de caso en un programa en línea de formación de profesores de español como lengua extranjera

Silvia Pueyo Villa



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència [Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons](#).

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia [Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons](#).

This doctoral thesis is licensed under the [Creative Commons Attribution 3.0. Spain License](#).

# **LOS PROCESOS AUTORREGULADORES EN LA ELABORACIÓN DE UN PORTAFOLIO FORMATIVO. ESTUDIO DE CASO EN UN PROGRAMA EN LÍNEA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

---

**DOCTORANDA:**

**Silvia Pueyo Villa**

---

**DIRECTOR:**

**Joan-Tomàs Pujolà i Font**

**TUTOR:**

**Joan Perera i Parramon**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

**PROGRAMA DE DOCTORADO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**



## AGRADECIMIENTOS

La realización de una tesis doctoral constituye un proceso formativo en el campo de la investigación que, al margen de la contribución científica que pueda suponer, conlleva un gran crecimiento y enriquecimiento para la persona que la lleva a cabo. No obstante, para conseguirlo es necesario recorrer un arduo camino que requiere de una importante implicación personal pero a la vez del apoyo intelectual y emocional de otras personas. Es por este motivo que quiero aprovechar este espacio para dar las gracias a todas aquellas que, de una manera u otra, me han acompañado en este proceso.

Al Dr. Joan-Tomàs Pujolà i Font, director de esta tesis, de quien después de años de compartir proyectos profesionales y sesiones tutoriales de reflexiones profundas he tenido la oportunidad de aprender muchas cosas, pero especialmente la importancia de trabajar con rigurosidad, y de adoptar una actitud crítica y de cuestionamiento continuo.

A los alumnos de portafolio que he tenido a mi cargo en *el Máster en línea de formación de profesores de español lengua extranjera* organizado por la Universidad de Barcelona – IL3, por todo lo que me han ayudado a aprender de esta herramienta didáctica; pero especialmente, a los alumnos de la edición 2009-2011 por prestarse a colaborar en esta tesis y, en concreto, a A.J., la alumna en quien finalmente se centra este estudio.

Al Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Facultat de Formació del Professorat de la Universidad de Barcelona por ofrecerme el contexto académico idóneo para llevar a cabo los estudios de doctorado. En especial, al Dr. Joan Perera i Parramon, coordinador del programa de doctorado y tutor de esta tesis; y a Carmen Núñez, por el apoyo administrativo siempre brindado.

A los Dres. Ernesto Martín Peris, Encarna Atienza Cerezo y Vicenta González Argüello, tanto por enriquecer la investigación con sus comentarios y observaciones, como por sus palabras de aliento.

A los miembros del tribunal, por la lectura de este trabajo y sus comentarios sobre el mismo.

Al Dr. Miquel Llobera i Cànaves y a la Dra. Margarida Cambra i Giné, quienes como docentes del *Máster de formación de profesores de ELE*, creyeron en mí y me animaron a cursar el doctorado.

A la institución Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER), en la cual trabajo desde hace 15 años, por valorarme y hacerme crecer como profesional, y por apoyarme en la realización de este trabajo. En especial a Santos Gracia, Joan Escolà, Mónica Gracia y Jesús Arzamendi.

A todos mis compañeros de FUNIBER por sus palabras de ánimo, especialmente a mis queridas compañeras del Área de Formación del Profesorado: Vanessa, Andresa y Ana, por su amistad y apoyo moral diario; al departamento de maquetación, por ayudarme a darle al estudio el formato que requiere este tipo de trabajos, en concreto a mi amiga María, por sus pequeños pero grandes detalles y a Nixon, por mostrarse siempre disponible a ayudarme; a Kim y a Silvia, por su apoyo desde Santander. Y al Dr. Antonio Pantoja Vallejo, por compartir conmigo su sabiduría en estas lides.

A Carles, por ayudarme con el diseño de las representaciones gráficas. Yo sola hubiera sido incapaz de hacerlas.

A Susana, Pati, Eli, Juli, Dani, Alba, Feli y Elia porque, aunque nos vemos poco, sé que puedo contar con vosotros.

A mis amigos del Santuario Gaia de quienes he aprendido a valorar la vida en cualquiera de sus formas, en especial a Coque, Isma y Jose por todo su cariño.

A Maite, Lili, Juli y Andre por quererme tal y como soy, y estar siempre a mi lado: en lo bueno y en lo malo. No podría tener amigas mejores.

A mi familia, mis hermanos Sergio y Pati; mi abuela, Teresa; mis tíos Isabel y Juan; y mis suegros, por quererme, creer en mí y ser un puntal en mi vida.

A Sergio, por su paciencia y todo el tiempo robado durante estos años. Y a mis otros compañeros de viaje Nemo, Coco, Jacko y Nico, los cuales sin saberlo me dan tanto.

Pero, sobre todo, a mis padres, Mari y Ángel, por su apoyo incondicional sin el cual difícilmente podría haber culminado este trabajo, y por haberme enseñado el valor de la perseverancia y la honradez.

Muchas gracias a todos.

*A mis padres*



*Sem o diálogo, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação*

*(Sin diálogo no hay comunicación y sin comunicación no hay una verdadera educación)*

(Freire, 1974)

*Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher  
de nouveaux paysages, mais à avoir de nouveaux yeux*

*(El verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar  
nuevos paisajes sino en mirar con nuevos ojos)*

(Proust, 1925)

*Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt*

*(Allí donde están las fronteras de mi lengua, están los límites de mi mundo)*

(Wittgenstein, 1922)





## RESUMEN

En este estudio se analizan los procesos autorreguladores que una profesora en formación manifiesta en la reflexión que lleva a cabo en el portafolio de un postgrado en línea de formación de profesores de español lengua extranjera y de qué manera la ayuda pedagógica que recibe, especialmente por parte de la tutora, contribuye a ello. La acción pedagógica objeto de estudio se enmarca en un modelo de formación del profesorado crítico-reflexivo que se concreta en una metodología basada en la Práctica Reflexiva y en el desarrollo de la autonomía. Los referentes teóricos de la investigación se encuentran en el aprendizaje experiencial, reflexivo e indagador (Dewey, 1910; Korthagen, 2001, 2010; Perrenoud, 2004a; Schön, 1983, 1987; Van Manen, 1995; Wallace, 1991; Zeichner, 1997), la teoría sociocultural y de la actividad (Vygotsky, 1979; Lantolf, 2006; Engeström, 1999), la pedagogía dialógica (Esteve, 2007, 2009; Littleton y Mercer, 2013; Mercer, 1997, 2001; Van Lier, 1996, 2004) y la línea de investigación de interacción e influencia educativa (Coll, 1990; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Mauri y Onrubia, 2008; Onrubia, 1993b). En este contexto el portafolio formativo del docente se entiende como un instrumento de mediación y autorregulador que tiene como objetivo el desarrollo de profesionales autónomos (Esteve et al. 2006; González Argüello, 2007; Pujolà y González, 2007, 2008). Desde el punto de vista metodológico, el estudio se inscribe en el paradigma interpretativo y, en concreto, sigue los postulados de la investigación etnográfica y de estudio de caso único. Por tanto, su propósito es la elaboración de constructos teóricos que expliquen los fenómenos objeto de estudio y no modelos generalizables.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the self-regulatory processes shown by a teacher-trainee as she engages in self-reflection through a portfolio in an online postgraduate training program for teaching Spanish as a Foreign Language. How pedagogical assistance contributes to the process especially that from her tutor, is also a fundamental part of the study. The pedagogy that is the focus of this research comes from a model of critical-reflective teacher education based on Reflective Practice methodology that leads to the development of autonomy. The theoretical framework is rooted in experiential, reflective, and inquiry learning (Dewey, 1910; Korthagen, 2001, 2010; Perrenoud, 2004a; Schön, 1983, 1987; Van Manen, 1995; Wallace, 1991; Zeichner, 1997), socio-cultural and activity theories (Vygotsky, 1979; Lantolf, 2006; Engeström, 1999), dialogue pedagogy (Esteve, 2007, 2009; Littleton y Mercer, 2013; Mercer, 1997, 2001; Van Lier, 1996, 2004), and the line of research in interaction and educational influence (Coll, 1990; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Mauri y Onrubia, 2008; Onrubia, 1993b). Within this context, the role of the portfolio in teacher education is that of a mediating and self-regulatory tool that aims to the development of autonomous professionals (Esteve et al. 2006; González Argüello, 2007; Pujolà y González, 2007, 2008). The methodology used in this research is interpretative; specifically ethnographic based on one, single case study. Rather than proposing generalizable models, the goal is to define theoretical constructs that explain the observed phenomena.

# ÍNDICE

<b>Capítulo 1. Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 2. Marco teórico .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1. La formación del profesorado: hacia un modelo de formación basado en la práctica reflexiva .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1.1. La Práctica Reflexiva como metodología para la formación del profesorado .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1.1.1. El aprendizaje experiencial y reflexivo: el trabajo a partir de las experiencias y la reflexión sistemática .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1.1.2. El trabajo significativo con la teoría .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1.1.3. El desarrollo de una interacción auténtica y constructiva como base del aprendizaje .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1.1.4. El fomento de la autonomía y la construcción autorreguladora del desarrollo profesional .....</b>	<b>45</b>
<b>2.1.2. El Portafolio como instrumento de mediación y autorregulación .....</b>	<b>59</b>
<b>2.1.2.1. Orígenes y concepto del Portafolio .....</b>	<b>59</b>
<b>2.1.2.2. Tipos de Portafolio .....</b>	<b>63</b>
<b>2.1.2.3. Estudios e investigaciones sobre el uso del portafolio en la educación .....</b>	<b>68</b>
<b>2.2. La intervención educativa: ayuda pedagógica y tutorización .....</b>	<b>74</b>
<b>2.2.1. El discurso del profesor desde la perspectiva sociocultural y la pedagogía dialógica .....</b>	<b>78</b>
<b>2.2.1.1. La creación y asistencia en la ZDP a través del discurso .....</b>	<b>80</b>
<b>2.2.1.2. El aprendizaje como un proceso continuo. El discurso proléptico y la interacción contingente .....</b>	<b>80</b>
<b>2.2.2. Las tutorías dentro de la pedagogía sociocultural y dialógica .....</b>	<b>85</b>
<b>2.2.2.1. La orientación según la teoría de la actividad .....</b>	<b>86</b>
<b>2.2.3. La intervención educativa y el papel del profesor en la educación virtual .....</b>	<b>88</b>

<b>2.2.3.1.</b> Concepto de educación virtual / e-learning .....	89
<b>2.2.3.2.</b> La didáctica en la educación virtual y sus repercusiones en el rol del profesor .....	93
<b>2.2.3.3.</b> El papel del profesor en la educación virtual desde la teoría sociocultural .....	99
<b>2.3.</b> Recapitulación .....	112
<b>Capítulo 3. Objetivos y preguntas de investigación</b> .....	<b>115</b>
<b>3.1.</b> Objetivos de investigación .....	115
<b>3.2.</b> Preguntas de investigación .....	116
<b>Capítulo 4. Metodología</b> .....	<b>119</b>
<b>4.1.</b> Paradigma de investigación .....	119
<b>4.1.1.</b> La investigación etnográfica .....	123
<b>4.1.1.1.</b> La etnografía en la educación .....	124
<b>4.1.2.</b> El estudio de caso .....	128
<b>4.1.3.</b> Limitaciones de la metodología de investigación .....	133
<b>4.1.3.1.</b> El procedimiento de la triangulación .....	138
<b>4.2.</b> Descripción de la acción pedagógica y del contexto objeto de estudio .....	139
<b>4.2.1.</b> El ámbito institucional .....	142
<b>4.2.2.</b> El plan docente del programa y el perfil de estudiante .....	142
<b>4.2.3.</b> El portafolio en el programa .....	144
<b>4.2.4.</b> La acción pedagógica objeto de estudio .....	149
<b>4.2.5.</b> Los participantes en la investigación y su implicación .....	151
<b>4.2.5.1.</b> La profesora en formación: Lafayette .....	152
<b>4.2.5.2.</b> La tutora-investigadora .....	157
<b>4.2.6.</b> Temporalización .....	159
<b>4.3.</b> La recogida de datos .....	159
<b>4.3.1.</b> Los métodos de recogida de datos .....	160
<b>4.3.1.1.</b> Los métodos principales de recogida de datos .....	161

<b>4.3.1.2.</b>	Los métodos secundarios de recogida de datos .....	166
<b>4.4.</b>	El análisis de los datos .....	175
<b>4.4.1.</b>	La fase previa del análisis de los datos .....	176
<b>4.4.1.1.</b>	Lectura, visualización y audición de los datos con anotaciones .....	176
<b>4.4.1.2.</b>	Definición del modelo de análisis de los datos principales .....	176
<b>4.4.1.3.</b>	Acotación del volumen de datos y selección de los participantes de la investigación .....	177
<b>4.4.2.</b>	El análisis de los datos principales .....	178
<b>4.4.3.</b>	El análisis de los datos secundarios y la triangulación de la información obtenida .....	187
<b>4.4.3.1.</b>	El cuestionario inicial y su revisión .....	187
<b>4.4.3.2.</b>	La revisión del cuestionario inicial, la entrevista individual y la sesión presencial en grupo .....	187
<b>4.4.3.3.</b>	Muestras del trabajo realizado en el PC por otros alumnos ..	188
<b>4.5.</b>	Medidas para minimizar las limitaciones de la metodología de investigación en este estudio y dificultades detectadas .....	188
<b>Capítulo 5.</b>	<b>Resultados</b> .....	<b>193</b>
<b>5.1.</b>	El proceso de autorregulación de la alumna en el portafolio .....	193
<b>5.1.1.</b>	Tipos de procesos autorreguladores .....	198
<b>5.1.1.1.</b>	Proceso autorregulador de toma de conciencia .....	198
<b>5.1.1.2.</b>	Proceso autorregulador de búsqueda de respuestas o explicaciones .....	221
<b>5.1.1.3.</b>	Proceso autorregulador de planificación .....	231
<b>5.1.1.4.</b>	Proceso autorregulador de declaración de intenciones .....	234
<b>5.1.1.5.</b>	Proceso autorregulador de puesta en práctica de una actuación .....	238
<b>5.1.1.6.</b>	Proceso autorregulador de transformación de una actuación .....	240
<b>5.1.1.7.</b>	Proceso autorregulador de ajuste del contenido .....	240

5.1.2.	Distribución de los procesos autorreguladores por apartados .....	242
5.1.3.	Ciclos autorreguladores .....	244
5.1.3.1.	Ejemplo de ciclo autorregulador complejo I .....	251
5.1.3.2.	Ejemplo de ciclo autorregulador complejo II .....	258
5.1.3.3.	Ejemplo de ciclo autorregulador complejo III .....	263
5.1.4.	Rasgos discursivos que denotan autorregulación .....	267
5.1.4.1.	Estructura y temas .....	267
5.1.4.2.	Estilo .....	270
5.1.4.3.	Las personas del discurso .....	276
5.1.4.4.	La situación en el tiempo .....	284
5.1.4.5.	Expresiones lingüísticas .....	291
5.2.	La ayuda pedagógica recibida en la elaboración del Portafolio de Certificado (PC) .....	294
5.2.1.	Tipo de ayuda pedagógica .....	299
5.2.1.1.	El material de apoyo disponible en el campus virtual .....	300
5.2.1.2.	La ayuda pedagógica ofrecida por la coordinadora del postgrado .....	303
5.2.1.3.	La intervención tutorial .....	304
5.2.2.	Repercusiones de la ayuda pedagógica .....	330
5.2.2.1.	Repercusiones de la ayuda pedagógica en la actuación y el trabajo de la alumna en el PC .....	330
5.2.2.2.	Repercusiones de la ayuda pedagógica en la autorregulación que la alumna manifiesta en el PC .....	344
5.3.	Resultados de los datos complementarios .....	364
5.3.1.	La revisión del cuestionario inicial, la entrevista individual y la sesión presencial en grupo .....	364
5.3.2.	Muestras de portafolios de otros alumnos .....	370
<b>Capítulo 6.</b>	<b>Discusión de los resultados .....</b>	<b>373</b>
6.1.	La autorregulación .....	373
6.2.	La ayuda pedagógica .....	380

<b>Capítulo 7. Conclusiones .....</b>	<b>385</b>
<b>7.1. Implicaciones didácticas, limitaciones y propuesta de futuras investigaciones .....</b>	<b>399</b>
<b>7.1.1. Implicaciones didácticas .....</b>	<b>399</b>
<b>7.1.2. Limitaciones de la metodología de investigación .....</b>	<b>400</b>
<b>7.1.3. Propuesta de futuras investigaciones .....</b>	<b>401</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>405</b>
<b>Lista de figuras .....</b>	<b>437</b>
<b>Lista de tablas .....</b>	<b>439</b>
<b>ANEXOS</b> (disponibles en versión digital en el CD que se adjunta en la contraportada)	
<b>Anexo I – Versión definitiva del Punto de partida del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette.....</b>	<b>1</b>
<b>Anexo II – Análisis de los datos de la versión definitiva del apartado Punto de partida del Portafolio del Certificado de Lafayette e informe analítico .....</b>	<b>7</b>
<b>Anexo III – Primer borrador del Punto de partida del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette.....</b>	<b>103</b>
<b>Anexo IV – Análisis de los datos del primer borrador del apartado Punto de partida del Portafolio del Certificado e informe analítico .....</b>	<b>107</b>
<b>Anexo V – Segundo borrador del Punto de partida del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette.....</b>	<b>141</b>
<b>Anexo VI – Análisis de los datos del segundo borrador del apartado Punto de partida del Portafolio del Certificado e informe analítico .....</b>	<b>145</b>
<b>Anexo VII – Mensajes intercambiados entre la tutora y Lafayette durante la elaboración del Punto de partida del portafolio .....</b>	<b>181</b>
<b>Anexo VIII – Mensajes enviados por la coordinadora del programa durante el período de elaboración del Punto de partida del portafolio .....</b>	<b>185</b>
<b>Anexo IX – Material de apoyo disponible en el campus virtual para la elaboración del portafolio .....</b>	<b>187</b>



<b>Anexo X</b> – Retroalimentación de la tutora en el primer borrador del Punto de partida del Portafolio del Certificado de Lafayette .....	195
<b>Anexo XI</b> - Retroalimentación de la tutora en el segundo borrador del Punto de partida del Portafolio del Certificado de Lafayette .....	199
<b>Anexo XII</b> – Análisis de la intervención tutorial del apartado del Punto de partida del Portafolio del Certificado .....	205
<b>Anexo XIII</b> – Versión definitiva de la primera muestra del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette .....	247
<b>Anexo XIV</b> – Análisis de los datos de la versión definitiva de la reflexión sobre la primera muestra del Portafolio del Certificado de Lafayette e informe analítico....	251
<b>Anexo XV</b> – Primera borrador de la primera muestra del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette .....	311
<b>Anexo XVI</b> – Análisis de los datos del primer borrador de la reflexión de la primera muestra del Portafolio del Certificado e informe analítico.....	317
<b>Anexo XVII</b> – Segundo borrador de la primera muestra del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette .....	379
<b>Anexo XVIII</b> – Análisis de los datos del segundo borrador de la reflexión de la primera muestra del Portafolio del Certificado e informe analítico.....	383
<b>Anexo XIX</b> – Versión definitiva de la segunda muestra del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette .....	385
<b>Anexo XX</b> – Análisis de los datos de la versión definitiva de la reflexión sobre la segunda muestra del Portafolio del Certificado de Lafayette e informe analítico ..	391
<b>Anexo XXI</b> – Primer borrador de la segunda muestra del Portafolio del Certificado De la alumna Lafayette.....	453
<b>Anexo XXII</b> – Análisis de los datos del primer borrador de la reflexión de la segunda muestra del Portafolio del Certificado e informe analítico .....	457
<b>Anexo XXIII</b> – Segundo borrador de la segunda muestra del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette .....	511
<b>Anexo XXIV</b> – Análisis de los datos del segundo borrador de la reflexión de la segunda muestra del Portafolio del Certificado e informe analítico .....	517
<b>Anexo XXV</b> – Versión definitiva de la tercera muestra del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette .....	521
<b>Anexo XXVI</b> – Análisis de los datos de la versión definitiva de la reflexión sobre la tercera muestra del Portafolio del Certificado de Lafayette e informe analítico.....	522

<b>Anexo XXVII – Primer borrador de la tercera muestra del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette.....</b>	<b>587</b>
<b>Anexo XXVIII – Análisis de los datos del primer borrador de la reflexión de la tercera muestra del Portafolio del Certificado e informe analítico .....</b>	<b>591</b>
<b>Anexo XXIX - Segundo borrador de la tercera muestra del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette.....</b>	<b>633</b>
<b>Anexo XXX – Análisis de los datos del segundo borrador de la reflexión de la tercera muestra del Portafolio del Certificado e informe analítico .....</b>	<b>639</b>
<b>Anexo XXXI – Versión definitiva del apartado Conceptos relevantes del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette .....</b>	<b>641</b>
<b>Anexo XXXII – Análisis de los datos de la versión definitiva de la reflexión del apartado Conceptos relevantes del Portafolio del Certificado de Lafayette e informe analítico .....</b>	<b>645</b>
<b>Anexo XXXIII – Primer borrador del apartado Conceptos relevantes del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette .....</b>	<b>685</b>
<b>Anexo XXXIV – Análisis de los datos del primer borrador de la reflexión del apartado Conceptos relevantes del Portafolio del Certificado e informe analítico.....</b>	<b>687</b>
<b>Anexo XXXV– Versión definitiva del apartado Autoevaluación del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette.....</b>	<b>713</b>
<b>Anexo XXXVI – Análisis de los datos de la versión definitiva de la reflexión del apartado Autoevaluación del Portafolio del Certificado de Lafayette e informe analítico .....</b>	<b>715</b>
<b>Anexo XXXVII – Primer borrador del apartado Autoevaluación del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette.....</b>	<b>749</b>
<b>Anexo XXXVIII – Análisis de los datos del primer borrador de la reflexión del apartado Autoevaluación del Portafolio del Certificado de Lafayette e informe analítico .....</b>	<b>751</b>
<b>Anexo XXXIX – Versión definitiva del apartado Plan de acción del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette.....</b>	<b>759</b>
<b>Anexo XL – Análisis de los datos de la versión definitiva del apartado Plan de acción del Portafolio del Certificado de Lafayette e informe analítico .....</b>	<b>761</b>
<b>Anexo XLI – Primer borrador del apartado Plan de acción del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette.....</b>	<b>801</b>
<b>Anexo XLII – Análisis de los datos del primer borrador de la reflexión del apartado Plan de acción del Portafolio del Certificado de Lafayette e informe analítico.....</b>	<b>803</b>

<b>Anexo XLIII</b> – Mensajes enviados por la tutora a los alumnos del Portafolio .....	805
<b>Anexo XLIV</b> – Mensajes intercambiados entre la tutora y Lafayette durante la elaboración del resto del Portafolio del Certificado.....	809
<b>Anexo XLV</b> – Mensajes enviados por la coordinadora del programa durante el período de elaboración del resto del Portafolio del Certificado.....	817
<b>Anexo XLVI</b> – Actividad de foro que la tutora organiza en relación con el Portafolio del Certificado: mensajes y ejemplos de reflexiones .....	819
<b>Anexo XLVII</b> – Retroalimentación de la tutora en el primer borrador de la primera muestra del Portafolio del Certificado de Lafayette .....	829
<b>Anexo XLVIII</b> – Retroalimentación de la tutora en el segundo borrador de la primera muestra del Portafolio de Certificado de Lafayette .....	835
<b>Anexo XLIX</b> – Retroalimentación de la tutora en el primer borrador de la segunda muestra del Portafolio de Certificado de Lafayette .....	839
<b>Anexo L</b> – Retroalimentación de la tutora en el segundo borrador de la segunda muestra del Portafolio de Certificado de Lafayette .....	843
<b>Anexo LI</b> – Retroalimentación de la tutora en el primer borrador de la tercera muestra del Portafolio de Certificado de Lafayette .....	849
<b>Anexo LII</b> – Retroalimentación de la tutora en el segundo borrador de la tercera muestra del Portafolio de Certificado de Lafayette .....	853
<b>Anexo LIII</b> – Retroalimentación de la tutora en el borrador del apartado Conceptos relevantes del Portafolio de Certificado de Lafayette.....	859
<b>Anexo LIV</b> – Retroalimentación de la tutora en el borrador del apartado Autoevaluación del Portafolio de Certificado de Lafayette .....	861
<b>Anexo LV</b> – Retroalimentación de la tutora en el borrador del apartado Plan de acción del Portafolio de Certificado de Lafayette .....	863
<b>Anexo LVI</b> – Análisis de la intervención tutorial en relación con el resto de apartados del Portafolio del Certificado .....	865
<b>Anexo LVII</b> – Versión definitiva del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette	967
<b>Anexo LVIII</b> – Mensaje e informe de valoración del Portafolio del Certificado de la alumna Lafayette .....	997
<b>Anexo LIX</b> – Temas identificados en la reflexión que Lafayette genera en el Portafolio del Certificado .....	999
<b>Anexo LX</b> – Código de transcripción de las entrevistas .....	1003

<b>Anexo LXI</b> – Guion de la entrevista individual realizada a Lafayette, mensaje de instrucciones y transcripción del fragmento sobre el portafolio .....	1005
<b>Anexo LXII</b> – Guion de la sesión presencial en grupo sobre el portafolio y transcripción de los fragmentos en los que interviene Lafayette .....	1017
<b>Anexo LXIII</b> – Muestras del trabajo realizado en el PC por otros alumnos.....	1023
<b>Anexo LXIV</b> – Cuestionario inicial respondido por Lafayette .....	1031
<b>Anexo LXV</b> – Mensaje de solicitud de cumplimentación del cuestionario inicial .....	1037
<b>Anexo LXVI</b> – Mensaje de solicitud de revisión del cuestionario inicial y cuestionario revisado .....	1039
<b>Anexo LXVII</b> – Instrucciones proporcionadas a los expertos para analizar un extracto I.....	1047
<b>Anexo LXVIII</b> – Instrucciones proporcionadas a los expertos para analizar un extracto II.....	1057
<b>Anexo LXIX</b> – Tabla de contenidos de un portafolio acreditativo (Seldin, 2004).....	1069
<b>Anexo LXX</b> – Guía del Portafolio docente (Esteve et al., 2006, pp. 45-46; Carandell et al., 2010, pp. 87-89).....	1071



## **CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN**

---

Desde que en 1986 Lee Shulman introdujera el portafolio como instrumento para evaluar las competencias y las habilidades de los profesores, este ha ido evolucionando hasta emplearse hoy en día en la formación del profesorado principalmente como herramienta formativa. De hecho, son muchas las instituciones educativas dedicadas a la formación inicial de docentes que en los últimos años lo han incorporado en sus planes de estudio como eje de modelos formativos en los que la reflexión y el vínculo estrecho con la propia experiencia son fundamentales.

Por otra parte, este creciente interés por su uso también ha incentivado la realización de numerosas investigaciones enfocadas a analizar su valor como herramienta formativa. No obstante, hasta ahora son escasos los estudios que en el campo de la formación del profesorado lo han hecho desde una concepción del portafolio como instrumento autorregulador. Es decir, desde una perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1979) según la cual este se entiende como un instrumento de mediación que a partir de la estimulación de una reflexión autorreguladora pretende implicar al profesorado en formación en un proceso continuo y autónomo de mejora de su actuación y competencia pedagógicas. La investigación que aquí se presenta tiene el humilde objetivo de arrojar un poco más de luz en esta dirección: comprender mejor el uso del portafolio en la formación del profesorado como instrumento mediador y autorregulador.

La idea de centrar el estudio en este tema nace de la experiencia de la investigadora a lo largo de más de diez años como tutora de portafolio en un programa semipresencial en línea de formación de profesores de español como lengua extranjera basado en la metodología formativa de la práctica reflexiva. En el momento de iniciar esta tarea, para prepararse la tutora consultó bibliografía de referencia sobre el tema, pues nunca antes había ejercido como tal ni había elaborado un portafolio. No

obstante, si bien esta preparación previa le fue muy útil, pronto empezó a darse cuenta de los retos que le planteaba la nueva realidad docente.

El más importante consistía en hacer comprender a los alumnos el cambio de concepto de evaluación que conllevaba el portafolio. La mayoría procedía de un sistema educativo basado exclusivamente en la demostración de conocimientos y, por tanto, al principio planteaba su elaboración con ese cometido: demostrar todo lo que sabía. Ello llevó a la tutora a reflexionar sobre cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué estrategias tutoriales ayudan más a que los alumnos hagan un uso adecuado del portafolio?
- ¿Cuáles favorecen la elaboración de una reflexión autorreguladora?
- ¿Por qué algunos estudiantes tienen menos dificultades que otros para hacer uso de la herramienta?
- ¿Le es más fácil a los alumnos que tienen un perfil reflexivo? ¿O a los que tienen experiencia docente previa? ¿O a los que tienen un nivel de competencia escrita mayor?
- ¿Estoy llevando a cabo una acción tutorial demasiado intervencionista o, por el contrario, es necesario proceder así al menos en la primera fase de asesoramiento? ¿Hasta qué punto debo dirigir la reflexión del alumno?
- ¿Perciben los alumnos la utilidad de llevar a cabo un portafolio o les supone una carga excesiva?
- ¿Son conscientes de su función autorreguladora?
- ¿Con la elaboración del portafolio los alumnos toman conciencia de su proceso formativo y adquieren progresivamente más control sobre él?
- ¿Es imprescindible iniciarse siempre en el uso de este instrumento de la mano de una persona más experta?

Estas inquietudes docentes y el afán por mejorar como profesional son la semilla de este trabajo de investigación. A partir de aquí, la investigadora decidió centrar el estudio en su propia actuación como tutora de portafolio en el marco de la acción pedagógica que como tal estaba llevando a cabo en el programa semipresencial y en relación con una de las profesoras en formación. Lógicamente en esta investigación no se podía dar respuesta a todas las cuestiones que le inquietaban y, después de un largo proceso de redefinición, estas se concretaron en seis preguntas de investigación

referentes a dos ámbitos: la autorregulación que la alumna manifiesta en el portafolio (tipos de procesos autorreguladores, aspectos objeto de autorregulación, rasgos discursivos que denotan autorregulación) y la ayuda pedagógica que recibe para su elaboración (tipo de apoyo, procedimientos pedagógicos, estrategias que favorecen la explicitación de procesos autorreguladores).

Teniendo en cuenta estos objetivos y preguntas de investigación, el estudio que a continuación se presenta se enmarca en el paradigma de la metodología interpretativa y, más concretamente, se adscribe a los postulados de la investigación etnográfica. Se apuesta por este enfoque metodológico porque se considera que es el que mejor permite describir e interpretar, y por tanto comprender en toda su complejidad, la realidad de la acción pedagógica objeto de investigación.

Asimismo, este estudio también sigue la modalidad de investigación de estudio de caso único. La idea inicial era realizar un estudio de caso múltiple, pero durante el proceso de análisis de los datos la descripción e interpretación densas que requiere un enfoque etnográfico y el tiempo real disponible para llevarlo a cabo hicieron que la investigadora decidiera basar la investigación en una sola participante. De todas formas, ello no desmerece los resultados obtenidos, puesto que el objetivo de este tipo de estudios no es la generalización, sino ofrecer desde la particularización de los fenómenos la posibilidad de transferirlos a otros contextos (Merriam, 1988, 1998; Erickson, 1986).

Por otra parte, los instrumentos de recogida de datos utilizados han sido muy variados. De un lado, para la recolección de los datos principales se han empleado únicamente evidencias documentales (la versión definitiva y los borradores del primer portafolio elaborados por la profesora en formación, las revisiones de los borradores llevadas a cabo por la tutora de portafolio, el material de apoyo disponible en el campus, entre otros). Y de otro, para la obtención de los datos secundarios, se ha optado por el cuestionario, la entrevista individual, la grabación de una sesión presencial de tutorías sobre el portafolio y muestras del trabajo realizado por otros alumnos.

Los siguientes capítulos pretenden dar cuenta de todo el proceso de investigación: desde su concepción hasta las conclusiones finales alcanzadas. Para ello, se han organizado de la siguiente manera:



En el segundo capítulo se presenta el marco teórico que sustenta esta investigación. Con este fin se proporciona información seleccionada y jerarquizada de manera que el lector pueda ubicar el estudio en su contexto teórico. Esta información se organiza alrededor de dos ámbitos de conocimiento: por un lado, la formación del profesorado y la metodología de la práctica reflexiva; y por otro, la intervención educativa y los procesos de ayuda pedagógica y tutorización.

En el tercer capítulo se describen los objetivos que se pretenden alcanzar con la realización del estudio y las preguntas de investigación a las que se quiere dar respuesta.

En el cuarto capítulo, de acuerdo con los objetivos y las preguntas de investigación planteadas en el anterior, se presenta el paradigma metodológico en el que se basa la investigación. Primero se justifican los principios en los que se fundamenta la investigación etnográfica y de estudio de caso; a continuación se describe la acción pedagógica y el contexto objeto de estudio; seguidamente, se detallan los procedimientos de recogida y de análisis de los datos; y finalmente, se exponen las medidas adoptadas para minimizar las limitaciones que presenta la metodología elegida.

En el capítulo quinto se presentan, a modo de informe analítico, los resultados obtenidos en relación con los dos ámbitos de estudio a los que se refieren las preguntas de investigación de esta investigación: el proceso de autorregulación que la alumna manifiesta en el portafolio y la ayuda pedagógica que recibe para su elaboración.

En el capítulo sexto se debaten los resultados obtenidos en la investigación mediante su confrontación con los hallados en otros estudios, especialmente pertenecientes al mismo marco teórico. De igual modo que en el capítulo anterior, la discusión se organiza en torno a los dos ámbitos a los que hacen referencia las preguntas de investigación del estudio.

Y por último, en el capítulo séptimo, por un lado, se exponen las conclusiones que se extraen del estudio a partir de las preguntas de investigación; y por otro, se recogen reflexiones finales relacionadas con las implicaciones didácticas del estudio, las limitaciones metodológicas y futuros trabajos de investigación.

## **CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO**

---

En este capítulo se presenta el contexto teórico al que pertenece esta investigación organizado alrededor de dos áreas de conocimiento: por un lado, la formación del profesorado y la metodología formativa de la práctica reflexiva; y por otro, la intervención educativa y los procesos de ayuda pedagógica y tutorización.

### **2.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: HACIA UN MODELO DE FORMACIÓN BASADO EN LA PRÁCTICA REFLEXIVA**

A lo largo de la historia de la pedagogía han existido importantes e influyentes corrientes de innovación pedagógica críticas, cada una con sus peculiaridades, con la educación tradicional garantizadora del orden social establecido en un determinado momento (entre sus máximos representantes se encuentran: Dewey, Freinet, Freire, Montessori, Pestalozzi, Sensat, Steiner, Vygotsky). No obstante, en el ámbito de la formación del profesorado no ha sido hasta el último tercio del siglo XX que se han reconocido sus valiosas aportaciones, constituyendo parte de sus ideas y propuestas la base, las raíces de los modelos de formación del profesorado actuales. Pero hasta entonces, pese a la influencia de estas corrientes, el paradigma imperante en la formación de docentes ha sido el técnico-positivista (también conocido como enfoque de la teoría a la práctica o aprendizaje deductivo), precursor de un concepto de profesor / maestro alejado de los planteamientos renovadores.

Desde la perspectiva técnico-positivista, la labor de formar a maestros y profesores se ha concebido como la transmisión de un conjunto de saberes –teóricos y prácticos- que las investigaciones sobre eficiencia docente consideran válidos. Se trata de un modelo de formación estándar, aplicacionista y transmisivo que fomenta un perfil de docente que asume un conjunto de conocimientos cerrados que ha de

transmitir en distintos contextos educativos de intervención sin tener en cuenta ni la diversidad ni la idiosincrasia de personas ni contextos (Domingo, 2013; Imbernón, 2007, 2012).

El maestro de corte científicista aprende de los expertos y de la teoría y decide las actuaciones y competencias a desarrollar en función de los resultados que desea conseguir (proceso-producto). No cuestiona ni discute las finalidades del sistema educativo, ni revisa los modelos teóricos que sustentan su práctica; actúa para conseguir los objetivos prefijados. Su tarea profesional se centra en resolver problemas más que en descubrirlos o plantearlos (Domingo, 2013, p. 79).

Esta visión técnica y *prescriptiva* de la formación se deriva del tratamiento diferenciado que tradicionalmente han recibido los ámbitos de la investigación, de la teoría y de la práctica, y de la consecuente relación de subordinación que ello ha comportado. Mientras los investigadores y los teóricos elaboran el conocimiento, los docentes lo aplican. En este sentido, se considera la investigación como una fuente de influencia y la práctica como la receptora de dicha influencia (Esteve, 2000).

Siguiendo este razonamiento, la investigación en didáctica se concibe como una actividad realizada fuera de las aulas y llevada a cabo de forma prioritaria por personas que no están vinculadas, con una mínima o nula participación del profesorado en ejercicio (Camps, Ríos y Cambra, 2000). Esto ha tenido varias consecuencias: por un lado, se ha considerado al profesor como mero instrumento de aplicación casi mecánica de unas opciones metodológicas concretas impuestas desde el exterior y acordes con unos presupuestos teóricos vigentes en un determinado momento; por otro, las propuestas formativas se han orientado hacia el objetivo de enseñar a los profesores las técnicas que les permitan precisamente cumplir eficazmente con ese cometido; y por último, pese a ello, los docentes no consiguen relacionar lo que viven en el aula con el saber teórico que reciben y acaban rechazando unos conocimientos y unos programas de formación que, planteados de otra manera, podrían serles provechosos (Cole y Knowles, 1993; Esteve y Alsina, 2010; Imbernón, 2007; Zeichner y Tabachnik, 1981). Veenman (1984) señala el momento crítico con el que se

encuentran los profesores cuando acaban su formación y lo denomina «transition shock» (el shock de la transición).

En algunos países con el fin de revertir esta situación se ha optado por la adopción de un enfoque totalmente opuesto: el aprendizaje basado en la práctica a través del ensayo y el error. Desde esta perspectiva, los docentes en formación se forman casi exclusivamente en la práctica (en contextos educativos reales) sin apenas recibir una base teórica. No obstante, este planteamiento también ha recibido críticas, puesto que en muchos casos se acaba reduciendo a un proceso de adquisición de habilidades sociales que conduce a un desinterés del profesorado por la reflexión y la profundización teórica (Korthagen, 2001; Korthagen, 2010; Melief, Tigchelaar, Korthagen, 2010). Es decir, lleva a una formación superficial y anecdótica; totalmente contraria a la dirección que apuntan los resultados que se están obteniendo en los últimos años en la investigación educativa y la formación del profesorado.

En las últimas décadas han sido muchas las voces que desde distintas ópticas, tanto desde el ámbito de la formación de profesionales y del profesorado en general (Carlson, 1999; Contreras, 2010a, 2010b; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Domingo, 2008, 2013; Eraut, 1994; Kolb, 1984; Korthagen, 2001, 2004, 2010, 2011; Marcelo, 1999; Monereo, 2010; Perrenoud, 2004a; Schön, 1983, 1987; Stenhouse, 1980, 1984, 1993; Van Manen, 1977, 1995, 1998; Zeichner, 1997) como de la formación de profesores de lengua en particular (Barlett, 1990; Cambra, 2000, 2009; Esteve, 2000, 2004a, 2004b, 2013; González Argüello, 2007; González y Pujolà, 2006; Lantolf, 2000; Lasagabaster y Sierra, 2004; Mendoza, 1998; Richards y Lockhart, 1994; Van Lier, 1996, 1995; Wallace, 1991, 1998; Widdowson, 1990), han manifestado sus discrepancias con relación al modelo de formación del profesorado técnico-positivista y/o abogan por un paradigma crítico-reflexivo. Para ello se basan en los siguientes argumentos:

- Los objetos de investigación actúan únicamente al servicio de las perspectivas y necesidades de conocimiento de los académicos (Van Lier, 1996). Al decidirse desde el ámbito teórico o científico qué situaciones y qué problemas merecen ser estudiados, con frecuencia el carácter relevante o irrelevante de los trabajos de investigación no coincide con los problemas que se encuentran los profesores en la realidad cotidiana del aula. Aspecto que a su vez genera en el colectivo un

cierto escepticismo y recelo hacia las «novedades» que derivan de las disciplinas teóricas.

- No se llega a transmitir los conocimientos al colectivo que interviene directamente en el aula. Los profesores tienen poco acceso a los trabajos de investigación y, por tanto, se les priva de reflexionar sobre la base teórica que justifica los planteamientos didácticos que, por otro lado, se les insta a utilizar. Esto a menudo conduce a que muchos de los conceptos innovadores transmitidos a través de este tipo de formación no tengan incidencia y se recurra a la aplicación de «recetas» como único recurso.
- La asunción de un modelo *prescriptivo* supone orientar la formación hacia la eficacia del producto y desatender el nivel de reflexión del profesor. Una de las principales consecuencias de esto es que no se permite que el conocimiento académico, teórico, científico o técnico se integre significativamente en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el profesor al interpretar la realidad concreta del aula y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia docente (Gimeno y Pérez, 1995). Es decir, aquello que le permite interpretar los acontecimientos y tomar decisiones oportunas (Cambra, 2000).
- De estos planteamientos se desprende una imagen de la enseñanza como una actividad mecánica de gestión o de ingeniería en la que no tiene cabida la actuación reflexiva ni creativa.

En respuesta a todo ello, desde hace ya algún tiempo se están proponiendo modelos de formación del profesorado alternativos de tipo colaborativo y basados en una concepción socioconstructivista, indagadora y reflexiva del aprendizaje, que van más allá del dominio de las disciplinas científicas o académicas. Desde estos modelos se considera la actividad de formar a profesores como una colaboración entre enseñantes y alumnos (profesores en formación inicial o permanente) que reconstruyen los saberes creados y crean otros nuevos en un proceso complejo de construcción y reconstrucción. Tal como afirma Imbernón (2012, p. 15):

Ello supone una orientación de la formación hacia un proceso de provocar una reflexión basada en la participación y mediante metodología formativa que parta de casos, intercambio, debates, lecturas, trabajo en grupo, incidentes críticos,

situaciones específicas, elaboración de proyectos, indagación de problemas prácticos, etc.; por tanto, exige un planteamiento diferente de la formación, donde predomina el trabajo conjunto y no la escucha colectiva.

Estas propuestas formativas se han consolidando a partir de un conjunto de aportaciones y planteamientos pedagógicos que se han ido sucediendo a lo largo de más de treinta años y que se han originado a la luz de los cambios epistemológicos y metodológicos que la investigación educativa ha experimentado desde entonces. Tales cambios giran en torno a:

- una concepción integral de los ámbitos de actuación de la teoría, la investigación y la práctica;
- y al abandono de una férrea dependencia en el paradigma de investigación proceso-producto a favor del paradigma hermenéutico, que centra su atención en la perspectiva de los participantes.

Entre los nuevos planteamientos destacan:

- el reconocimiento a la dimensión *profesional de la actividad docente* y la evolución hacia la *reflexión en acción* (Schön, 1983, 1987) y la consiguiente concepción del profesor como un *profesional reflexivo* (Schön, 1983);
- el desarrollo de los conceptos de la *investigación-acción* (Carr y Kemmis, 1988; Elliot, 1987, 1989; Stenhouse, 1980, 1984) y de la *investigación en el aula* - que se centra en la clase como una fuente principal de datos (Van Lier, 1988);
- la consideración del docente como un *investigador en el aula* (Carr y Kemmis, 1988; Elliot, 1987, 1989; Stenhouse, 1980, 1984; Wallace, 1998);
- la *dimensión crítico-transformadora* del ejercicio profesional (Gimeno y Pérez Gómez, 1995; Giroux, 1990; Sáez, 1999);
- el desarrollo de una línea de investigación del *pensamiento del profesor* (Alfa, 2011; Ballesteros, 2000; Ballesteros et al., 2001; Camarena, 2009; Cambra, 2000; Clark y Peterson, 1986; Elbaz, 1991; Marcelo, 1987; Palou, 2002; Pajares, 1992; Woods, 1996);
- y la apuesta por el aprendizaje experiencial y reflexivo, entre otros (Contreras, 2010a; Domingo, 2008, 2013; Esteve, 2000, 2004a, 2004b, 2010, 2013; Kolb,

1984; Korthagen, 2001; Perrenoud, 2004a; Zabalza, 1989, 2003; Van Manen, 1995; Wallace, 1991; Zeichner y Liston 1987, 1999; Valli, 1992).

Tal como afirma Domingo (2013), todas estas concepciones e ideas son complementarias y se pueden incluir dentro del concepto de «profesional reflexivo».

Así pues, estas contribuciones y la constitución relativamente reciente del área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como una disciplina de intervención y aplicación que aspira a la teorización y posterior transformación de la práctica (Camps et al., 2000; Mendoza, 1998) han favorecido la aparición de nuevos modelos basados en una concepción dinámica de la formación. Dichos modelos adoptan un método de trabajo próximo al de la investigación-acción, el cual permite al profesorado desarrollar una formación ligada a la investigación en su aula. Así, la propia labor de investigación se convierte en una actividad de formación y, el docente, a la vez que es agente de su propia evolución profesional, contribuye al desarrollo científico del área.

Sin embargo, para que a través de la formación se consiga la transformación e innovación en la propia práctica y, por tanto, en el área de conocimiento en el que esta se desarrolla, el profesor debe reflexionar críticamente y asumir una actitud proactiva. Es necesario que tome conciencia de su propio sistema de creencias, valores, sentimientos, convicciones; aquello que al fin y al cabo guía sus decisiones y actuaciones pedagógicas (Camps, 2009; Cambra, 2009; Esteve, 2004b; Korthagen y Kessels, 1999), para poder incidir sobre él y, así, evolucionar e innovar en su ejercicio profesional. Es decir, hay que estimular la reflexión crítica del profesor respecto a su pensamiento y actuación pedagógicos.

En esta línea, se aboga por un modelo de formación que incorpore dos actividades fundamentales (Camps, 1999, citado por Ríos, 2000, p. 29):

- una, el estudio y la comprensión, a la luz de las realidades de las aulas, de los saberes teóricos creados y del resultado de la investigación llevada a cabo por diferentes colectivos, sujetos o instituciones;
- otra, la integración de los docentes en formación (inicial o permanente) en actividades de investigación que se ocupen de diferentes temas que contribuyan a la mejora del sistema de enseñanza. Las demandas del aula, convertidas en

- «objetos de investigación», fundamentan y dan sentido a los propios programas de formación.

Desde esta perspectiva, el aula adopta tres dimensiones: fuente de reflexión, espacio de trabajo cotidiano, y recurso y herramienta de formación. Una concepción totalmente alejada de la que partían modelos anteriores en los que la mayoría de las investigaciones que se realizaban en el aula adoptaban el modelo proceso-producto, el cual consiste en estudiar las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor y el rendimiento académico del alumno. En general, se consideraba a los profesores como «tomadores de decisiones» (Korthagen, 2001).

Las primeras propuestas formales en el ámbito de la formación de profesores de lengua a favor de establecer modelos formativos inspirados en los principios que sustentan las corrientes pedagógicas citadas anteriormente se produjeron entre finales de los años ochenta y principios de los noventa del siglo XX (Allwright y Bailey, 1991; Bailey y Nunan, 1996; Freeman, 1989; Freeman y Richards, 1996; Halté, 1992; Lockhart y Richards, 1998; Nunan, 1991; Richards, 1998; Richards y Nunan, 1990; Wallace, 1991; Woods, 1996).

Entre estas destaca la alternativa que Widdowson (1990, 1998) ofrece para la formación de los profesores de lenguas: *la pragmática de la pedagogía*, a partir de la cual ya entonces proponía crear una relación reflexiva entre la teoría y la práctica, entre las ideas abstractas derivadas de las diversas áreas de la investigación y su aplicación práctica con unos objetivos específicos. Asimismo, también resaltan las aportaciones de investigadores en el ámbito de la pedagogía de lenguas como Legutke (1997) y Van Lier (1995, 1996, 2002) quienes sostienen la importancia de guiar al profesor hacia prácticas de indagación que le permitan ser consciente de lo que hace y por qué lo hace; y de ser capaz de llevar a cabo una reflexión crítica sobre su propia práctica y creencias (Esteve, 2004b).

En el campo de la formación de profesores de lenguas del contexto académico al que pertenece esta investigación, se empezó a trabajar seriamente en esta línea de la mano de trabajos como el de Cambra (1992b, 1994) o Llobera (1993, 1995), y a partir de los años 90 del siglo XX comenzaron a proliferar numerosas propuestas al respecto (Camps, 1999, 2006, 2009; Camps et al., 2000; Carretero, 2004; Esteve, 2000, 2004a,



2004b, 2010, 2013; González Argüello, 2007; Lasagabaster y Sierra, 2004; Lino, 2008; Martín Peris, 1999; Pujolà, 2010; entre muchos otros).

Es en este contexto y sobre estas bases que desde los años 90 del siglo XX se ha ido formalizando en el ámbito de la formación del profesorado una metodología formativa denominada Práctica Reflexiva (PR), a la cual se adscribe la acción pedagógica que se investiga en este estudio. A continuación se exponen las características principales que presenta.

### ***2.1.1. La Práctica Reflexiva como metodología para la formación del profesorado***

La PR es una modalidad de formación del profesorado que encuentra sus orígenes a principios de la década de los 90 del siglo XX. Durante todo este tiempo han sido varios los autores e investigadores que desde distintas perspectivas han definido qué se entiende por esta metodología formativa y han contribuido a la formalización del concepto (Barnett, 1992; Domingo, 2008, 2013; Esteve, 1999, 2004a, 2004b, 2007, 2010, 2011; Korthagen, 2001, 2004, 2010, 2011; Perrenoud, 2004a; Van Lier, 1996; Van Manen, 1977; Wallace, 1991; Zeichner, 1997; entre muchos otros).

A lo largo de los años estas definiciones han ido integrando las aportaciones de las investigaciones que se han ido realizando en relación con este tema. No obstante, no ha sido hasta la última década en que, gracias a la profundización conceptual y experimental que se ha producido en este ámbito, se ha logrado definir qué se entiende por PR como metodología para la formación del profesorado. Hasta entonces, si bien se entendía que el hábito de la reflexión sistemática no es innato sino que se adquiere, no se acababa de proponer una metodología de formación del profesorado concreta.

En este sentido, Esteve y Carandell (2009, p.48) proponen que:

La pràctica reflexiva és una metodologia de formació que té com a elements principals de partida les experiències de cada docent en el seu context i la reflexió sobre la pròpia tasca pedagògica. Es tracta d'una línia formativa que parteix, per tant, de l'individu i no pas del saber teòric, i que té en compte l'experiència

personal i professional per actualitzar i millorar la tasca docent. Aquest model de formació, a més d'aprofundir en el coneixement de la matèria, la didàctica i la pedagogia, pretén també que el professorat sigui capaç d'autoformar-se, perquè converteix (o pretén convertir) la reflexió en i sobre la pràctica en un hàbit conscient que s'integra en l'activitat de cada dia.

Los elementos clave de los modelos de formación basados en esta metodología son los siguientes (Domingo y Gómez, 2014; Esteve y Carandell, 2009; Korthagen, 2001; Melief et al., 2010):

- El trabajo a partir de las experiencias personales y profesionales.
- La incorporación de una reflexión sistematizada.
- El trabajo significativo con la teoría.
- El desarrollo de una interacción auténtica y constructiva entre los diferentes actores del proceso formativo como base del aprendizaje.
- El fomento de la autonomía y la construcción autorreguladora del desarrollo profesional.

La PR es una metodología flexible y dinámica que, como se verá más adelante, puede adoptar formas y modelos diferentes a partir de los mismos principios base. A continuación se recogen las ideas principales de tales elementos y las bases en las que se fundamentan.

#### *2.1.1.1. El aprendizaje experiencial y reflexivo: el trabajo a partir de las experiencias y la reflexión sistemática*

En este apartado, en primer lugar, se exponen los antecedentes principales y más relevantes del aprendizaje experiencial y reflexivo para posteriormente analizar cómo este se ha concretado en la actualidad en el modelo formativo de la PR.

##### *i. Antecedentes y orígenes*

La PR es una metodología de formación que, por un lado, tiene como elementos constitutivos aspectos tratados de forma aislada a lo largo de la historia de la

humanidad por reconocidos filósofos y pedagogos (Sócrates, Aristóteles, entre otros); y por otro, surge del trabajo y las investigaciones realizadas en las últimas décadas por teóricos que, en el marco del aprendizaje experiencial y reflexivo, se muestran preocupados por la formación y el desarrollo de profesionales (Schön, Kolb, Korthagen) (Domingo, 2013, pp. 143-153). En la tabla siguiente se muestra de forma esquemática un resumen de las ideas más importantes de la historia del pensamiento pedagógico de la humanidad relacionadas con el aprendizaje experiencial y reflexivo<sup>1</sup>, si bien hay que recordar que se trata de elementos aislados:

AUTORES	ANTECEDENTES AFINES AL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y REFLEXIVO
Sócrates (siglo IV a.C.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo para fomentar la reflexión.</li> <li>• Indagación para descubrir la verdad por uno mismo: la mayéutica.</li> </ul>
Platón (siglo IV-III a.C.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia del diálogo para la reflexión y el pensamiento crítico.</li> </ul>
Aristóteles (siglo III a.C.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El aprendizaje se logra por medio de la acción.</li> <li>• Paidocentrismo y curiosidad natural del aprendiz.</li> </ul>
J.J. Rousseau (1712-1778)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje a través de la experiencia y la acción.</li> <li>• Paidocentrismo y curiosidad natural del aprendiz.</li> </ul>

**Tabla 2.1.** Antecedentes afines al aprendizaje experiencial y reflexivo.  
Fuente: Elaboración propia a partir de Domingo (2013, p. 153).

Al margen de estas ideas aisladas, las primeras aportaciones realmente importantes para la PR se producen de la mano del filósofo y pedagogo **John Dewey**<sup>2</sup> (2001, 2010), al contribuir de manera clara a asentar las bases del aprendizaje experiencial e incluso considerarse los orígenes de esta metodología formativa. Por este motivo, es necesario detenerse un poco en la teoría pedagógica que propone. Esta se basa en las siguientes ideas:

- Partiendo de una concepción dinámica de la persona según la cual esta es un organismo activo que va tomando forma en contacto con su entorno, elabora una teoría del conocimiento en la que incluye el valor de la **experiencia**, la práctica. Defiende el principio máximo en la educación de «**learning by doing**» a partir de

1. Para una revisión más detallada, véase: Domingo (2013, pp. 143-153).  
2. Figura central y representativa de la denominada *Escuela Progresiva* de Estados Unidos e impulsor de la *Pedagogía Activa*.

situaciones, problemas y proyectos reales en oposición a las pedagogías tradicionales orientadas exclusivamente a la instrucción.

- Aboga por un aprendizaje que en un contexto real permita unir la teoría y la práctica a partir de los principios científicos y el **pensamiento reflexivo** (Dewey, 2010). Por tanto, diferencia la reflexión sistemática de la natural y concibe la primera como un elemento imprescindible para que los procesos educativos tengan éxito: «la eficiencia de los métodos que tienen éxito permanente en la educación formal... depende del hecho de que vuelvan al tipo de situación que causa la reflexión» (Dewey, 1916, p. 154, citado por Brockbank y McGill, 2008, p. 36).
- En consonancia con lo anterior, propone el **método del problema**, inspirado en el método científico, y a partir del cual equipara los elementos esenciales del aprendizaje con los de la reflexión. Este está formado por cinco elementos:
  1. Una auténtica situación de experiencia.
  2. Un problema auténtico en esa situación.
  3. Información y observación de la situación.
  4. Indicación de soluciones de las que sea responsable el aprendiz.
  5. Oportunidad y ocasión de poner a prueba las ideas, mediante su aplicación, para dejar claro su significado y descubrir por uno mismo su validez.

No obstante, no lo entiende como un método de aplicación universal sino como una propuesta abstracta. Es decir, plantea la necesidad de que el docente contextualice la metodología didáctica a cada situación concreta, de lo que se deriva una perspectiva sistémica de la educación (Brockbank y McGill, 2008; Domingo, 2013).

- Incorpora la **dimensión emocional** a los procesos didácticos. Valora los intereses, derechos y necesidades del aprendiz.

Todo el pensamiento pedagógico de Dewey se enmarca en el ámbito de la educación en general. No obstante, también puso especial empeño en transformar al profesorado y la institución educativa, puesto que consideraba que los profesores debían formarse siguiendo los mismos principios que después deberían aplicar en sus clases (VVAA, 2000). Las aportaciones de este filósofo supusieron un gran impulso para el aprendizaje reflexivo, pero tal como afirman Domingo y Gómez (2014, p. 59), algunas

de sus ideas hoy en día han quedado superadas por los avances en la investigación en este campo:

Actualmente se considera que la forma en que Dewey estudia la asociación entre las experiencias del docente y las interacciones del aula es algo simplificada y se la contrapone a la perspectiva con la que estudiamos hoy ese conjunto de relaciones entre los diversos agente educativos, mucho más amplios y complejos.

No obstante, a pesar de las aportaciones de Dewey, en el ámbito de la formación del profesorado no se ha empezado a apostar de manera seria por una pedagogía basada en la experiencia y en la que la reflexión ocupe un papel central como nexo de unión entre la teoría y la práctica hasta la década de los años 80 del siglo XX, especialmente con la aparición de los trabajos del pensador **Donald Schön** (1983, 1987), un auténtico referente en el campo de la profesionalización seguidor de las teorías de Dewey.

Schön (1983) se percató de las limitaciones que presentaban los programas universitarios de ocupaciones profesionales como la arquitectura, la abogacía, la música o la medicina, los cuales fundamentados en la racionalidad técnica se basaban casi exclusivamente en transmitir conocimientos proposicionales sin tener en cuenta la realidad de la práctica profesional: «...en las profesiones, los conocimientos establecidos por la investigación son necesarios, pero no suficientes» (Perrenoud, 2004a, p. 15).

Se dio cuenta de que, pese a recibir una formación deficitaria, algunos profesionales cuando se introducen en el mundo laboral desarrollan un saber y una experiencia sobre la práctica que les permite ejercer con excelencia y se introdujo en instituciones alternativas en las que la reflexión sobre la práctica formaba parte de la formación para examinar cómo esta se articulaba y elaborar así una epistemología de la práctica profesional (Schön, 1987). De esta manera, tal como recogen Brockbank y McGill (2008, p. 88):

Descubrió que los estudiantes aprendían escuchando, observando, actuando y disponiendo de una supervisión directa de su hacer. No solo aplicaban lo que

habían oído y aprendido en las clases magistrales, libros y demostraciones, sino que, cuando ejecutaban una acción que formara parte de su futura profesión, p. ej., utilizar un bisturí, también aprendían reflexionando, ellos solos y con sus tutores, sobre cómo se desarrollaba la acción. *Reflexionaban sobre*<sup>3</sup> su práctica.

A partir de sus estudios, propuso la necesidad de formar profesionales reflexivos capaces de manejar la complejidad de la praxis y los problemas que esta plantea mediante la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica (Domingo y Gómez, 2014). Es decir, a partir de la generación de un pensamiento práctico que concreta en tres elementos:

- **Conocimiento en la acción:** se trata de un conocimiento implícito inherente a la persona y formado tanto por el saber proposicional teórico adquirido en la universidad como por el *saber-en-la-acción* procedente de la práctica profesional, y que se aplica mediante estrategias rutinarias mecanizadas en situaciones consideradas normales para el profesional.
- **Reflexión en y durante la acción:** con este concepto se refiere al proceso reflexivo que tiene lugar en el mismo momento en el que en la praxis se produce una situación problemática no esperada y que conduce al cuestionamiento del conocimiento *en la acción*, al tener que aplicar nuevas acciones o reestructurar las conocidas; y por tanto, a la experimentación *in situ*. Se produce en períodos de tiempo muy limitados pero, pese a esta limitación, suele ser muy enriquecedor para el desarrollo del profesional por su carácter crítico.
- **Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción:** consiste en la reflexión que se produce a posteriori tanto sobre la acción como sobre la reflexión que se ha dado en paralelo con relación a esta y actúa como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento e intervención de la actuación pasada (Domingo y Gómez, 2014).

Estos componentes no deben entenderse como elementos independientes sino, todo al contrario, como partes interconectadas del pensamiento práctico necesarias para que se dé una intervención práctica fundamentada. Por consiguiente, desde la óptica

---

3. La cursiva es del original.

de Schön, la formación del profesional reflexivo debe partir de la práctica y vincularla a la teoría de forma significativa mediante la estimulación del pensamiento práctico que se acaba de describir.

Pese a no centrarse en la enseñanza, gran parte de estas ideas tuvieron una considerable repercusión en el ámbito de la formación del profesorado, pero ha costado unos años que tomaran cuerpo en una versión más actualizada (Perrenoud, 2004a) y se concretaran en metodologías formativas sólidas. El motivo se encuentra en que la propuesta de Schön (1983, 1987) se basaba en un planteamiento generalista que no tenía en cuenta la especificidad de cada profesión, y delimitaba una problemática y un campo conceptual por aquel entonces todavía pendientes de construir (Perrenoud, 2004a). En este sentido, en aquellos años (finales de los 70 y la década de los 80 del siglo XX) empezaron a aparecer numerosas interpretaciones del término «reflexión» y «enseñanza reflexiva» dificultando la creación de un marco común de interpretación (Calderhead, 1989; Hatton y Smith, 1995).

Todas partían de la base de que los programas formativos debían desarrollar en los docentes en formación la capacidad de reflexionar de forma sistemática, intencional, intelectual y metódica ante la práctica, pero diferían en la conceptualización que hacían del término «reflexión» (incluso siendo en algunos casos excesivamente vaga), y no se llegaban a ofrecer propuestas metodológicas concretas y claras sobre cómo formar en esa actitud reflexiva. Además de las aportaciones de Dewey y Schön recogidas anteriormente, a continuación se resumen otras relevantes.

Van Manen (1977), a partir de Habermas (1973), define el proceso reflexivo de un modo jerárquico en tres niveles. En el primero, la reflexión se centra en seleccionar y aplicar las estrategias y técnicas adecuadas para alcanzar los objetivos previamente definidos (racionalidad técnica); en el segundo nivel, la reflexividad se basa en el análisis del propio marco interpretativo (significados, percepciones, asunciones, presuposiciones, experiencias individuales y culturales) en el que se fundamentan las decisiones pedagógicas que se toman e implícito en las prácticas educativas; y en el tercer nivel, el más alto, tiene lugar la reflexión crítica a partir de la cual se cuestionan aspectos éticos y morales de la sociedad que afectan directa o indirectamente al aula. En este caso se valora si la actividad profesional es equitativa, justa y respetuosa con las personas o no (Domingo, 2013; Hatton y Smith, 1995; Korthagen, 2001).

Zeichner (1983, citado por Korthagen, 2001) construye una visión de la reflexión tomando como base los trabajos de Habermas (1973) y Van Manen (1977). Según esta concepción, cada profesor tiene una ideología concreta que determina sus actuaciones y lo importante es el grado en que el docente es capaz de reflexionar críticamente sobre cómo estos valores morales, éticos y políticos repercuten en su pensamiento y actuación. Zeichner y Liston (1987) intentaron operacionalizar y medir la reflexión a partir de los niveles de reflexión definidos por Van Manen (1977). Para ello, construyeron el «índice de enseñanza reflexiva» basándose en cuatro categorías: a) el discurso objetivo: se ocupa de lo que sucede en una situación de enseñanza o lo que ocurrirá en el futuro; b) el discurso prudencial: gira alrededor de las sugerencias sobre qué hacer o las evaluaciones de lo que se ha conseguido; c) el discurso justificativo: pone su atención en las razones empleadas al responder a preguntas del tipo «¿Por qué hacer esto y no aquello?»; y d) el discurso crítico: juzga la adecuación de las justificaciones ofrecidas para las actividades pedagógicas y examina los valores y supuestos incluidos en el contenido curricular y las prácticas institucionales (Pérez, Barquín y Angulo, 1999).

Por otra parte, basándose en las aportaciones de Van Manen y Zeichner, Hatton y Smith (1995) a partir del análisis de textos reflexivos elaborados por profesores en formación distinguieron las siguientes categorías: a) escritura descriptiva: discurso escrito considerado no reflexivo puesto que no justifica ni ofrece explicaciones respecto a los acontecimientos o las actuaciones; b) reflexión descriptiva: escritura que intenta ofrecer esas justificaciones o explicaciones mediante un estilo narrativo o descriptivo; c) reflexión dialógica: discurso en el que se plantea modos diferentes de resolver problemas ante una determinada situación docente mediante procedimientos de valoración que permiten explicar y hacer hipótesis; y d) reflexión crítica: discurso en el que se demuestra conciencia de que las acciones y los acontecimientos se explican y cuestionan también a partir de contextos históricos y sociopolíticos amplios.

Sin embargo, tal como afirma Korthagen (2001), existe una diferencia sustancial entre el trabajo desarrollado por Zeichner y sus colegas, y el llevado a cabo por Hatton y Smith: mientras que en el primer caso los niveles de reflexividad se clasifican dentro de una escala de «menores o mayores» y «peores o mejores»; en el segundo, se conciben las categorías dentro de un mismo proceso de desarrollo: continuum de reflexividad.



Por otra parte, también existe otra aproximación (Cruickshank et al., 1981) a partir de la cual se considera que el objeto de reflexión debe ser el análisis de cuáles son las estrategias instruccionales más eficaces para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje definidos. En este caso, aunque los autores defienden que desde esta perspectiva se aboga por desarrollar en los profesores en formación buenos hábitos reflexivos respecto a la enseñanza con la intención de que se conviertan en unos buenos profesionales, de sus planteamientos se desprende un enfoque basado en una visión del profesor como profesional muy competente y técnico. Pese a que este enfoque ha contado con apoyo, la poca investigación que se ha realizado al respecto ha puesto de manifiesto que al final la reflexión que se lleva a cabo es superficial y queda reducida a la comprobación de si se han alcanzado los objetivos establecidos (Hatton y Smith, 1995; Korthagen, 2001).

Llegados a este punto, en relación con la reflexión crítica, es de justicia también hacer referencia a la importancia que Freire (1975, 2004) otorga, en el marco de su teoría sobre la educación liberadora y la pedagogía crítica, a que los profesores reflexionen críticamente de forma permanente sobre su actuación desde una perspectiva social, política, económica y cultural amplia. Ello supone que el docente no solo debe tener conocimientos teóricos, disciplinares y didácticos, sino que, además, debe poseer una visión y postura ante el mundo y el contexto real en el que ejerce.

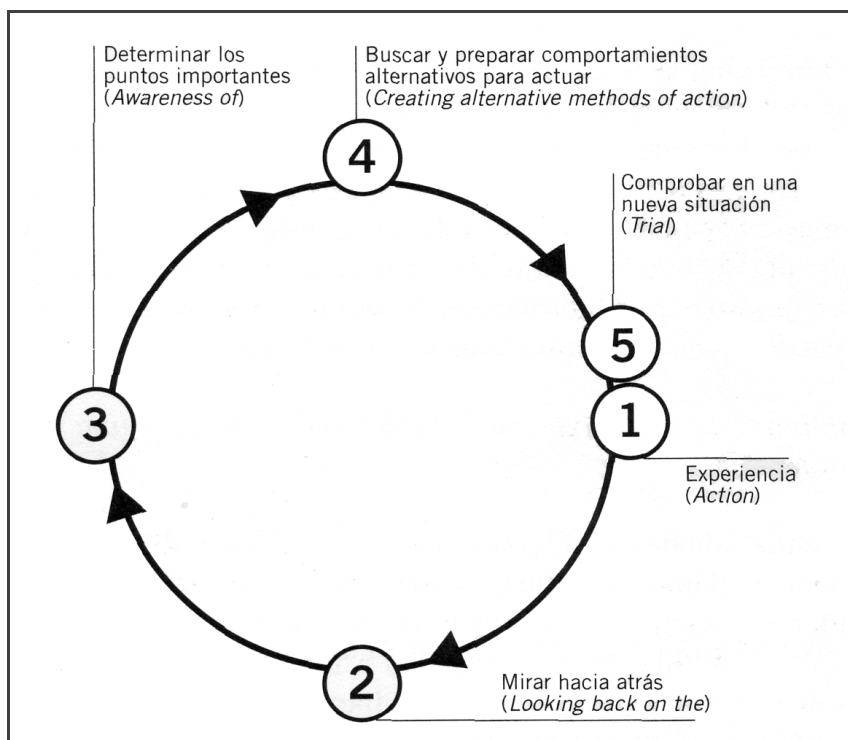
A partir de aquí y hasta la actualidad se han ido sucediendo numerosos autores que han propuesto diferentes modelos para delimitar los niveles, las características y el alcance de la reflexividad (Brubacher, Caser, y Reagan, 2000; Larrivee, 2008; Mezirow, 1998; Moon, 2007; Sparks-Langer, Simmnos, Pasch, Colton y Starko, 1990, entre otros), aspecto que pone de relieve la falta de unanimidad en la formulación de una definición para el concepto de reflexión (Abkari, 2007, Farrell, 2012; Korthagen, 2001).

Ya en 2001 Korthagen afirmaba que estas discrepancias se ocasionan principalmente cuando se intenta definir el término desde una aproximación sociopedagógica, puesto que las definiciones se elaboran a partir de creencias diferentes sobre qué es importante en la educación y en la formación del profesorado, y qué se entiende por «buena enseñanza». En cambio, desde una perspectiva cognitivo-psicológica no parece haber tanta confusión, ya que, en general, todos los autores que desde una óptica sociopedagógica ofrecen definiciones distintas sobre el concepto (Dewey,

2010; Hatton y Smith, 1995; Zeichner, 1983, entre otros), coinciden en que el comportamiento humano se basa en estructuras mentales no estáticas que, al menos en parte, se originan o modifican a partir de las experiencias que se tienen y las situaciones con que uno se enfrenta. Incluso parecen estar de acuerdo en que la reflexión puede influir en las estructuras mentales que orientan la acción.

### ii. Modelos cíclicos de reflexión

Las consideraciones anteriores han llevado a proponer, desde el aprendizaje reflexivo y experiencial, modelos cíclicos de reflexión para la formación del profesorado. En este sentido, en coherencia con lo afirmado anteriormente, Korthagen (2001, p. 68) basa sus trabajos en la siguiente definición del término *reflexión*: «Reflection is the mental process of trying to (re)structure an experience, a problem, or existing knowledge or insights. This reflection can take place after an action (reflection-on-action) or during the action (reflection-in-action)» y propone el siguiente modelo de reflexión cíclico para el desarrollo profesional: ALACT<sup>4</sup>.



**Figura 2.1.** Modelo reflexivo ALACT (Korthagen, 2001).  
Fuente: Esteve, Melief y Alsina (2010, p. 32).

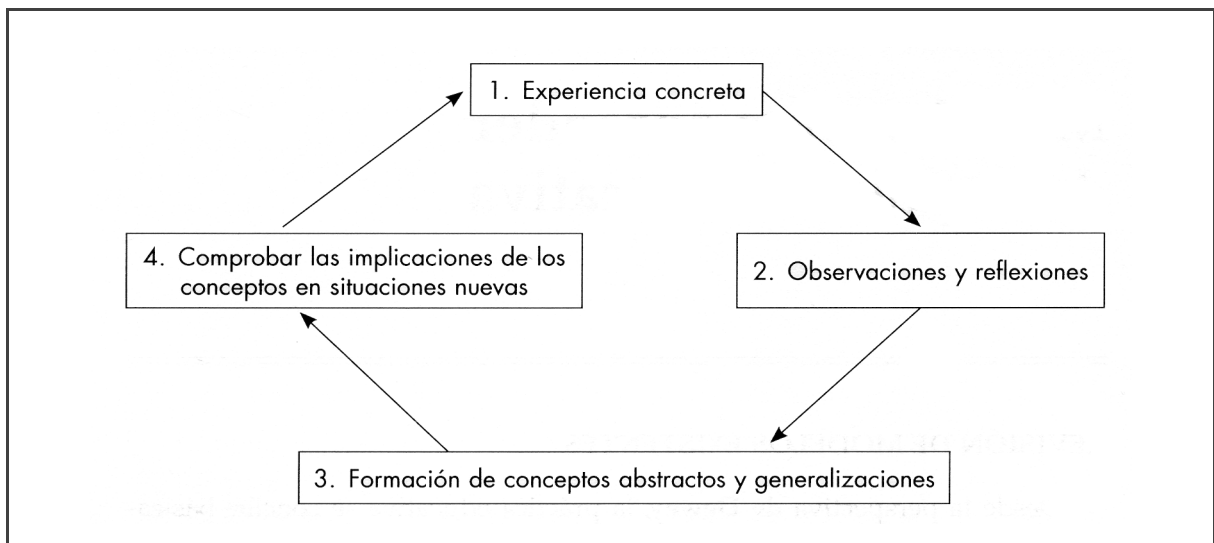
4. ALACT es la abreviatura del nombre en inglés de las diferentes fases que componen el ciclo completo: **A**ction – **L**ooking on the action – **A**wareness of essential aspects – **C**reating alternative methods of action – **T**rial.

En la primera fase tiene lugar la experiencia (o actuación) y se trata del punto de partida del proceso reflexivo; en la segunda, se mira hacia atrás y se revisa la experiencia para realizar un proceso de concienciación; en la tercera, se toma conciencia de aquellos aspectos de la experiencia o actuación que son susceptibles de mejorarse; en la cuarta, también de manera consciente, se buscan alternativas, y se crean y planifican métodos de actuación que mejoren los que se han empleado con anterioridad; y en la quinta, estos nuevos métodos se aplican en situaciones posteriores, se prueban y se evalúan los resultados. De esta manera, así se completa un ciclo que se origina en la práctica y vuelve a ella para volver a revisarla y generar otro ciclo reflexivo.

El modelo reflexivo para la formación del profesorado de Korthagen (2001, 2004, 2010) y Korthagen y Vasalos (2005, 2009) tiene sus raíces en el enfoque realista desarrollado por Freudenthal (1991) y sus colegas para la didáctica de las matemáticas. Según este enfoque, la enseñanza de esta disciplina debe plantearse a partir de la resolución de experiencias y problemas prácticos del día a día que mediante procesos de análisis y reflexión guiados por el profesor lleven a los estudiantes a adquirir las diferentes nociones matemáticas. Es decir, se trata de un enfoque que va de la práctica a la teoría y que el modelo de Korthagen para la formación del profesorado asume como principio básico: formación ligada a la realidad con la que se va a encontrar el futuro docente. Así pues, tal como afirma Korthagen (2001, p. 15):

According to this more constructivist view, the student teacher develops his or her own knowledge in a process of reflection on practical situations, which creates a concern and a personal need for learning. As is the case in realistic mathematics education, the emphasis shifts toward inquiry-oriented activities, interaction among learners, and the development of reflective skills.

Anteriormente a este modelo, Kolb (1984) propuso otro conocido como el «Ciclo de Kolb» que se representa gráficamente de la siguiente manera:

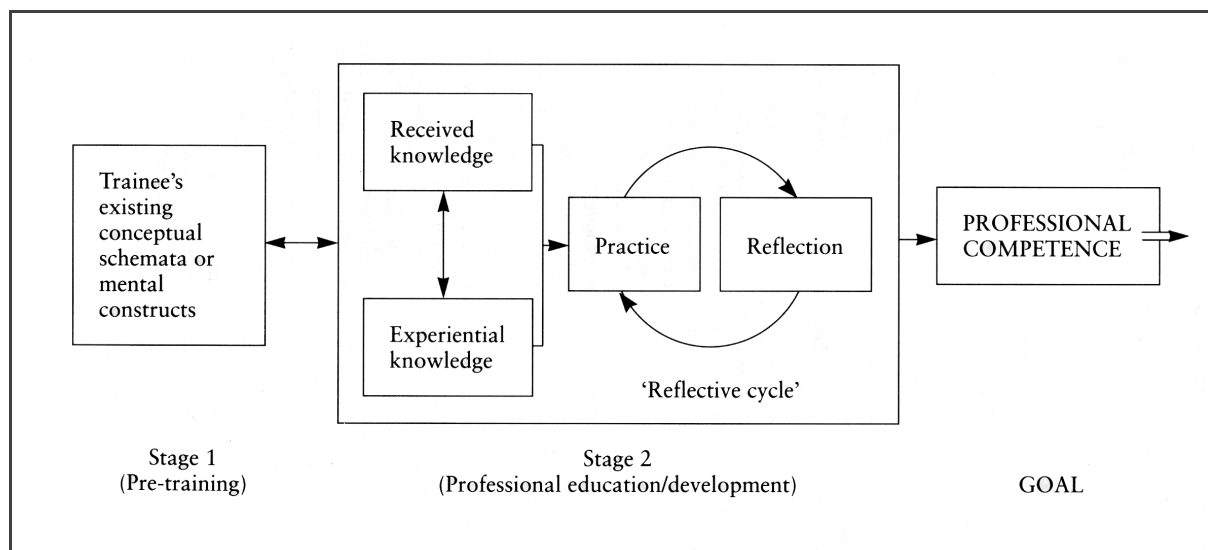


**Figura 2.2.** Modelo Ciclo de Kolb (Kolb, 1984).  
Fuente: Domingo y Gómez (2014, p.104).

El modelo de Kolb también parte de la experiencia y entiende la reflexión como un elemento imprescindible para generar aprendizaje. No obstante, este modelo no tiene en cuenta los procesos de aprendizaje no reflexivos y, muy a menudo inconscientes, los cuales desempeñan un papel importante en el aprendizaje (Bandura, 1977; De Jong, Korthagen y Wubbles, 1998; Korthagen, 2001; Melief et al., 2010; Pozo, et al., 2006). En este sentido, Korthagen (2001, p. 43) comenta lo siguiente:

It suggests, on the one hand, that learning from experience is a natural, almost autonomous process leaving little room for guided learning. On the other hand, it overemphasizes the role of abstract concepts at the cost of concrete and more individual concepts, images, feelings, or needs. Moreover, “it fails to take account of the need for developmental link between cognitive, emotional, social and personal development in the journey towards expertise in teaching” (Day, 1999, p. 69). To develop teacher education programs, other descriptions of the processes during learning from experience are needed.

Por su parte, Wallace (1991) propone el siguiente modelo de proceso reflexivo:

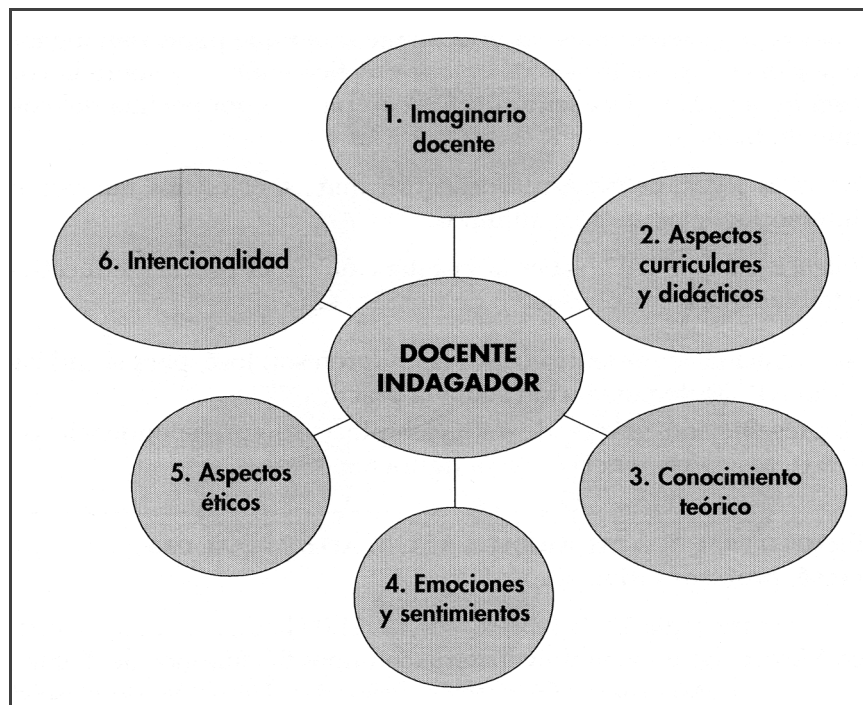


**Figura 2.3.** Modelo reflexivo de Wallace.  
Fuente: Wallace (1991, p.49).

Este modelo establece dos etapas en el proceso formativo y desarrollo profesional del docente: en la primera, se presupone que el profesor en formación parte de un bagaje inicial que debe tenerse en cuenta y que influye en su desempeño como profesional (vivencias como persona, como estudiante y como profesor, en este último caso si ha tenido experiencias previas); y en la segunda, tiene lugar el proceso formativo y desarrollo profesional *per se*. Esta segunda etapa está compuesta tanto por el conocimiento recibido (contenidos teóricos o técnicos necesarios para la profesión) como el conocimiento experimental (conocimiento que se origina en la práctica, basado en la observación y en la acción). Ambos conocimientos se ponen en relación en la acción docente mediante un ciclo reflexivo en el que están en permanente diálogo. Esta propuesta concibe al docente como un profesor-investigador.

Por otro lado, en el contexto académico del presente estudio, aparte de los dos modelos reflexivos cíclicos anteriores, también se han propuesto otros dos basados en el aprendizaje reflexivo y experiencial:

El modelo ATOM (Traveset, 2007), siguiendo a Domingo y Gómez (2014, p. 107), parte de la base de que «el aula es una realidad de carácter sistémico» donde cada uno de sus elementos posee características específicas que reflejan su interrelación con el resto, «cada elemento se puede estudiar de manera aislada, pero solo adquiere significado en la medida que es considerado integrante de un todo». En la figura siguiente se representan los elementos más sobresalientes del modelo:



**Figura 2.4.** Modelo ATOM (Traveset, 2007).  
Fuente: Domingo y Gómez (2014, p.109).

Estos elementos pueden variar según el tipo de práctica educativa que se desee examinar. Las preguntas para guiar la reflexión en este modelo son (Domingo y Gómez, 2014, pp. 109-110):

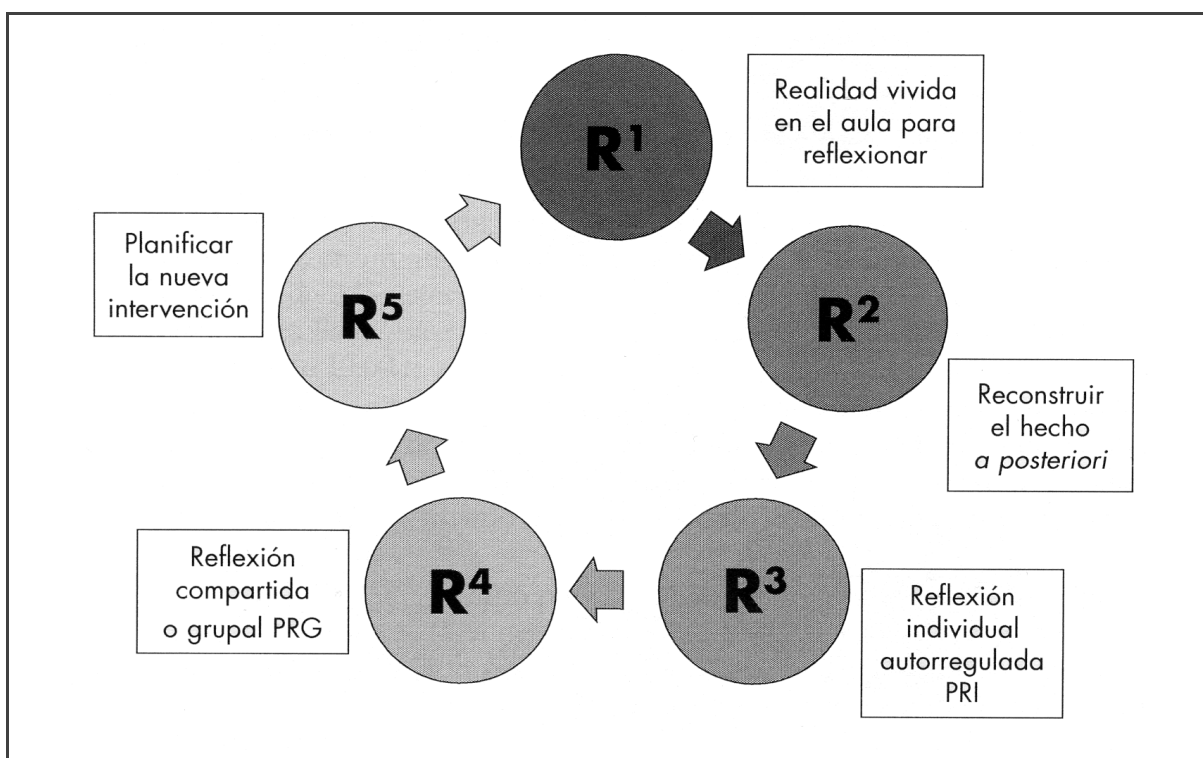
- ¿Qué he aprendido de esta indagación sobre mi práctica?
- ¿Qué concluyo de este análisis?
- ¿Qué desearía mejorar?

Descripción de los elementos que conforman el modelo ATOM:

1. *Imaginario docente*: Es necesario conocer la representación mental o teorías implícitas que el docente tiene acerca de su profesión.
2. *Aspectos curriculares y didácticos*: Cuál es su planteamiento docente, su postura ante el currículum y cómo lo plantea en su aula y con sus alumnos.
3. *Conocimiento teórico*: Qué referentes teóricos ha movilizado en la acción educativa sobre la cual está indagando.

4. *Emociones y sentimientos*: Es importante saber qué papel han jugado las emociones, los sentimientos en esa práctica educativa sobre la cual se está indagando. ¿Los sentimientos han pasado por encima del conocimiento teórico?
5. *Aspectos éticos*: Es necesario descubrir qué aspectos nos mueven en la interacción con nuestros alumnos.
6. *Intencionalidad*: Cabe saber si la intención de la práctica educativa ha cambiado durante el proceso de práctica educativa.

Por otra parte, Domingo (2008, 2013) propone el Método R<sup>5</sup>, que, aún siendo válido para otros contextos de aprendizaje reflexivo, se ha diseñado específicamente para el Practicum de los estudios de Magisterio. Este método guía la reflexión sistemática a través de cinco fases diferenciadas y ha sido validado en el estudio de la tesis doctoral realizada por la autora. Se representa de la siguiente manera:



**Figura 2.5.** Método R<sup>5</sup> (Domingo, 2008).  
Fuente: Domingo y Gómez (2014, p.112).

Domingo (2008, 2013) describe de la siguiente manera cada una de las fases:

**R<sup>1</sup>: Fase de Reflexión 1.** Seleccionar una situación práctica del aula concreta y vivida que se desee analizar.

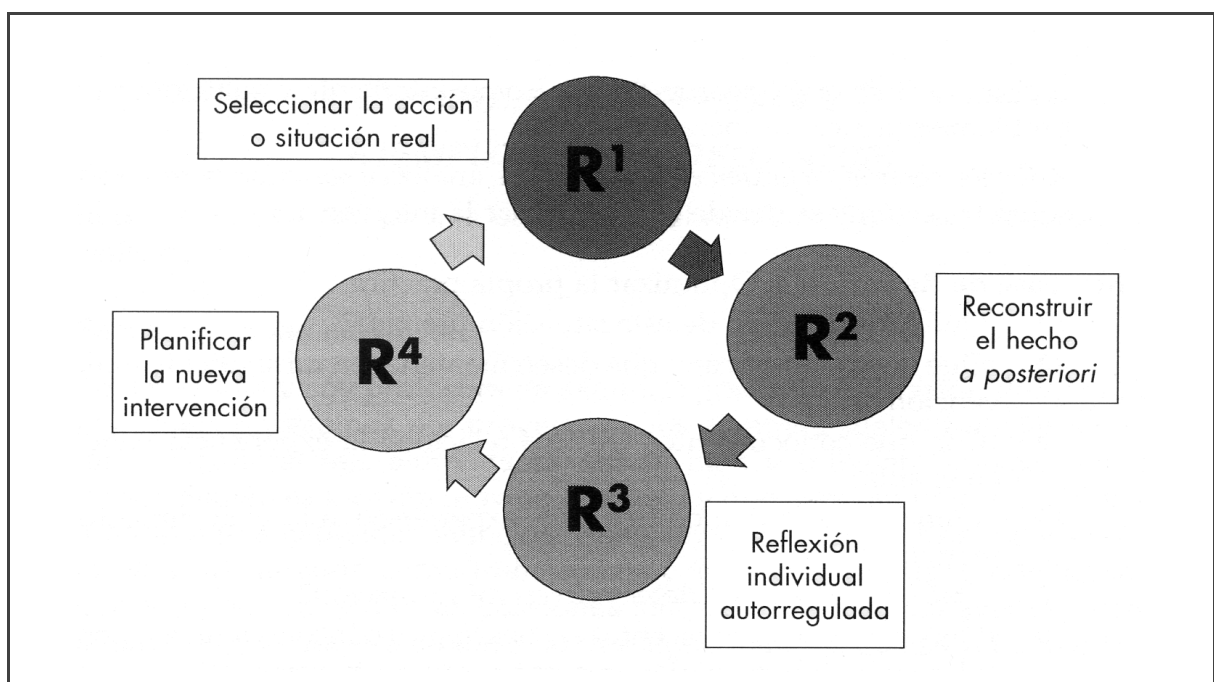
**R<sup>2</sup>: Fase de Reflexión 2.** Reconstruir por escrito la experiencia a posteriori para centrar la mente y depurar la acción sobre la cual reflexionar.

**R<sup>3</sup>: Fase de Reflexión 3.** Reflexión individual autorregulada: conocimiento en la acción (conocimiento y bagaje formativo personal de cada docente: cognitivo, vivencial, teórico, experiencial, emocional, etc.); reflexión en la acción: reflexión sobre una acción que se produce en el mismo momento de la práctica y que obliga a cambiar la rutina.

**R<sup>4</sup>: Fase de Reflexión 4.** Reflexión compartida o grupal. Interacción y contraste con otros colegas, el conocimiento teórico o uno mismo.

**R<sup>5</sup>: Fase de Reflexión 5.** Planificar la nueva intervención y optimizar la propia práctica.

Asimismo Domingo (2008, 2013) también propone otra versión del método anterior pero en esta ocasión se emplea solamente para realizar reflexiones individuales sin el apoyo de otros docentes: Método R<sup>4</sup>.



**Figura 2.6.** Método R<sup>4</sup> (Domingo, 2008).  
Fuente: Domingo y Gómez (2014, p.117).

En este caso, la única diferencia con el método anterior consiste en que no se da la fase de reflexión compartida que se incluye en el método R<sup>5</sup>.



### *iii. Repercusiones en la delimitación del concepto de PR*

En este apartado se explica cómo lo expuesto hasta aquí en relación con el aprendizaje experiencial y reflexivo se concreta en la concepción que actualmente se tiene sobre la práctica reflexiva.

Para empezar, una de las repercusiones más relevantes es que se ha adoptado como núcleo de esta metodología formativa lo que se ha denominado el «ciclo reflexivo». Siguiendo a Esteve (2011, p. 31), por este se entiende «un *itinerario formativo* que presenta unas fases bien diferenciadas y sistematizadas de reflexión, las cuales han de conducir en su conjunto a la construcción de un conocimiento didáctico propio fundamentado».

Tal como demuestran los resultados más recientes obtenidos a partir de las investigaciones sobre procesos de formación del profesorado (Korthagen, 2001; Pozo et al., 2006), dos pilares de este ciclo son la experiencia y la reflexión sistematizada. Las experiencias y la reflexión sobre estas configuran de manera esencial el punto de partida sobre el cual es necesario iniciar la formación del profesorado (Esteve y Carandell, 2009).

Partiendo de la idea anterior, desde esta modalidad de formación, los procesos de mejora no se intentan fomentar desde la teoría sino desde las propias experiencias de los profesores en formación y su contexto real de trabajo (Domingo y Gómez, 2014). Por lo que se refiere a las experiencias, en estas se incluyen tanto las que el profesor en formación vive en el ámbito profesional (experiencias recientes), como todas aquellas que tenido a lo largo de su vida académica como estudiante (experiencias anteriores) y en procesos formativos del profesorado que le han puesto en situación de simulación (nuevas experiencias). Todas estas experiencias forjan sus creencias sobre la profesión, y su imagen de lo que significa enseñar y aprender en una institución educativa.

Durante mucho tiempo desde el ámbito de la investigación en la formación del profesorado se ha considerado que el comportamiento de los docentes está dirigido por su pensamiento consciente y racional, especialmente por las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje en las mentes de los profesores (por ejemplo, Clark y Peterson, 1986). Sin embargo, son muchos ya los estudios relacionados con la formación del profesorado (incluidos aquellos que se centran en el pensamiento del

profesor; Cambra, 1992b; Ballesteros, 2000; Palou, 2002), en los que se ha observado que a menudo los profesores actúan contrariamente a sus creencias, a lo que creen que es correcto (Korthagen, 2010).

Varios investigadores han demostrado que el profesor en su práctica diaria tiene que tomar muchas decisiones que le llevan a reaccionar de manera inmediata ante las diferentes situaciones de aula en las que se encuentra, sin poder reflexionar de manera relajada y profunda al respecto (*comportamiento inmediato en la práctica docente*; Dolk, 1997, citado por Korthagen, 2010). En concreto, Yinger (1986) demostró que las decisiones conscientes constituyen solo una cuarta parte de las reflexiones que los profesores llevan a cabo durante la clase. Por tanto, gran parte de las actuaciones de aula se basan en procesos inconscientes fundamentados en los esquemas mentales que el profesor ha construido a partir de su bagaje experiencial y que adquieren la forma de hábitos (Carter, 1990; Eraut, 1995; Korthagen, 2010; Shavelson y Stern, 1981; Yinger, 1986). En relación con estas actuaciones espontáneas, Schön (1983, p. 54) afirma: «A menudo no somos conscientes de haber aprendido a hacer estas cosas; simplemente las hacemos» (citado por Korthagen, 2010, p. 89).

Para que el profesor en formación sea capaz de convertir este conocimiento inconsciente e intuitivo (las *Gestalts*, siguiendo la terminología de Korthagen, 2001) en un conocimiento y comprensión conscientes de su propia actuación docente que le permita llevar a cabo una buena praxis y seguir desarrollándose como profesional, es imprescindible que incorpore como hábito en su práctica la reflexión sistematizada. Desde los supuestos de la PR es primordial partir de las experiencias del profesor en formación, pero, tal como afirman Richards y Lockhart (1998, p. 14), no suficiente:

(la experiencia) en sí misma puede resultar insuficiente como base para el desarrollo profesional. Muchos aspectos de la docencia tienen lugar de forma esporádica, y los profesores desarrollan estrategias y rutinas para manejar estas dimensiones recurrentes de la enseñanza (...). La experiencia es el punto de partida para el desarrollo profesional, pero para conseguir que juegue un papel

productivo es necesario examinarla sistemáticamente. Para ello se necesitan instrumentos específicos.

Asimismo, tal como recogen Esteve y Carandell (2009, p. 51):

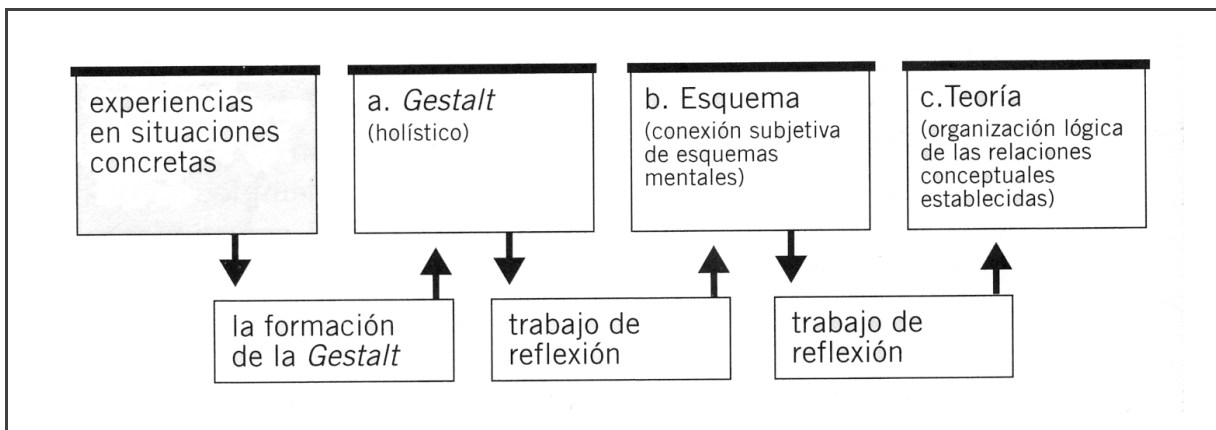
Korthagen (2001) planteja la necessitat de promoure processos de reflexió que ajudin a passar d'un primer nivell de coneixement a un altre superior. Segons aquesta idea, per avançar en el coneixement didàctic, cal passar del nivell *Gestalt*, de naturalesa intuïtiva, a un nivell superior que respon al desig d'aprofundir en la comprensió de la pròpia actuació docent. Això comporta la necessitat de reflexionar sobre la pròpia acció, sobre aquells elements que l'han guiada (sentiments, imatges, impulsos, necessitats, etc.), sobre les característiques de la situació en què es mostra aquest tipus de comportament.

De aquí se deriva una visión holística del profesor en la que los aspectos profesionales y personales de la enseñanza se observan desde una perspectiva integrada. Tan importante es tener en cuenta las competencias profesionales como las características personales del profesor (Korthagen, 2010). El proceso de concienciación de todos estos aspectos permite al profesor incorporar de forma significativa a su práctica nuevas maneras de actuar y generar un *conocimiento práctico fundamentado*, - conocimiento didáctico originado por la misma persona a partir del análisis crítico de experiencias y un posterior cuestionamiento que debe impulsarle a indagar en el aula (Esteve, 2013, 2015).

Se trata de un proceso integral del mismo profesor en el cual, a partir de una reflexión organizada en fases, entran en interacción sus propios esquemas mentales, creencias y representaciones con las nuevas perspectivas procedentes del exterior, ya sean ofrecidas por otros iguales o por el saber teórico. Es decir, el desarrollo profesional se da fruto de la interacción entre lo propio, lo nuevo y lo ajeno, como constante proceso de reelaboración de las propias ideas y maneras de ver las cosas (Esteve, 2013, 2015; Esteve et al., 2010, Korthagen, 2001; Hargreaves et al., 2010; Imbernón, 2007; Marcelo, 2007; Monereo, 2010; Pozo, 2008; Pozo et al., 2006;). Según Esteve (2013),

«esta interacción entre lo propio y lo ajeno debe conducir a lo que Pozo et al. (2006) denominan ‘redescripción representacional de las teorías implícitas’».

Desde la modalidad formativa de PR realista, Korthagen (2001) y Melief et al. (2010) plantean que el desarrollo profesional docente pasa por tres estadios o niveles de conocimiento: el nivel de *Gestalt*, el nivel de *Esquema* y el nivel de *Teoría*. Estos niveles se representan gráficamente de la siguiente manera:



**Figura 2.7.** Tres niveles de aprendizaje (Korthagen y Lagerwerf, 2001).  
Fuente: Melief et al. (2010, p.34).

Como puede observarse en la figura, es a través de la reflexión sistemática que el profesor puede pasar de un estadio de conocimiento a otro. Como se ha dicho anteriormente, el nivel de *Gestalt* hace referencia al conjunto de necesidades, valores, opiniones, sentimientos y tendencias que se dan de manera inconsciente e intuitiva como reacción a una situación de aula espontánea en la que el profesor no dispone de mucho tiempo para reflexionar; el nivel de *Esquema* se refiere al conocimiento que se adquiere cuando el profesor reflexiona sobre una situación, sobre las discusiones que resultan de ella y sobre situaciones similares, y también cuando desarrolla conceptos, características, principios, etc., que sirven para describir la práctica<sup>5</sup>; y por último, el nivel de *Teoría* es el que consiste en construir un orden lógico con respecto a los conocimientos subjetivos anteriormente surgidos. Se analizan las relaciones conceptuales dentro de un esquema individual o se vinculan numerosos esquemas para obtener una teoría coherente (Melief et al., 2010).

5. «Esta reflexión puede darse durante la acción o a continuación. No obstante, para que sea funcional con respecto al uso práctico, el esquema que resulte de ello debe apoyarse en la *phronesis* (el conocimiento perceptor, práctico) en lugar de tener un carácter epistémico» (Korthagen y Wessels, 1999, en Melief, Tigchelaar y Korthagen, 2010, p. 34).

A partir de lo dicho hasta aquí, se puede afirmar que la PR convierte al profesor en formación en un investigador en contexto real y consigue la confluencia a partir de la observación de su propia práctica de tres vértices clave: la *teoría*, la *práctica* y la *investigación* (Van Lier, 1995, 1996). La idea de basar la formación del profesional en la reflexión sistemática es también central en los enfoques de investigación-acción, los cuales se fundamentan en premisas similares a las que sustentan una formación del profesorado basada en la PR. La diferencia está en que los enfoques de investigación-acción hacen más hincapié en cambiar factores contextuales.

#### 2.1.1.2. *El trabajo significativo con la teoría*

Una de las críticas que recibe la PR es que prescinde de las aportaciones que ofrecen las disciplinas teóricas. Pero el problema está en que tales críticas parten de una mala comprensión del concepto de PR, puesto que esta modalidad de formación únicamente plantea un cambio de itinerario: se trata de llegar a la teoría a través de la práctica, camino contrario al que proponen los modelos de formación del profesorado tradicionales en los cuales la práctica se concibe solo como un espacio de aplicación y/o comprobación del conocimiento teórico.

De hecho, tal como afirma Korthagen (2010), desde la PR se pretende unir teoría y práctica. Un reto que no se consigue desde un enfoque basado en la teoría, puesto que se hace una excesiva utilización de la misma; ni desde el enfoque basado en la práctica, pues se otorga a esta demasiado protagonismo.

En el ciclo reflexivo de la PR el saber teórico está al servicio de las necesidades e inquietudes profesionales que le surgen al docente en formación a partir de la observación de la práctica y de su análisis crítico (Esteve, Ràfols y Busquets, 2006); y recurre a este únicamente en el momento en el que no solo ha tomado conciencia sobre lo que hace y piensa sino también sobre por qué actúa de una determinada manera y si es adecuado hacerlo así o no (desde el punto de vista didáctico).

Es en esta fase del proceso cuando está preparado para contrastar sus planteamientos pedagógicos con los criterios teóricos y los resultados procedentes de investigaciones relacionadas con el aspecto objeto de reflexión y análisis, y valorar otros comportamientos alternativos para planificar así una nueva intervención en el aula. De esta forma, la PR integra el conocimiento práctico y el conocimiento teórico

de un modo significativo y profundo para el profesor en formación (Domingo y Gómez, 2014). Esteve y Carandell (2009, p. 57) lo describen así:

D'aquesta manera, la teoria didàctica i pedagògica no es percebuda com una elucubració que pot tenir una relació més o menys llunyana amb la pròpia pràctica docent, sinó que s'hi recorre a partir del treball basat en les pròpies experiències, com també a partir de la verbalització de les representacions dels individus que es formen. Així, el saber teòric esdevé profundament significatiu, perquè integra la persona amb les seves experiències individuals, els coneixements teòrics, les seves pròpies representacions sobre allò que és ensenyar i aprendre, així com les seves experiències a la pràctica de l'aula, i això a través d'una reflexió guiada.

En todo este proceso, tal como afirma Esteve (2013), la función del formador (en su rol de experto) «es la de encontrar y aportar puntos de anclaje que permitan a los estudiantes (los futuros docentes) la conexión de sus experiencias con los saberes teóricos para poder iniciar así un proceso de 'construcción guiada del conocimiento' (Mercer, 1997, 2001)». De esta manera, se consigue crear un vínculo significativo entre práctica y teoría, ya que el profesor en formación recurre a los saberes teóricos a partir de las necesidades concretas que se encuentra en el ejercicio de su práctica profesional.

Desde la metodología de PR realista, se distinguen, siguiendo a Platón y Aristóteles, dos tipos de conocimientos teóricos: *episteme* y *phronesis*. El primero se caracteriza como el conocimiento abstracto, objetivo y de tipo axiomático, fruto de la generalización de muchas situaciones (Teoría con mayúscula, *TTT*); y el segundo, es el conocimiento perceptor, la sabiduría práctica, que se basa en la percepción de una situación determinada (teoría con minúscula, *ttt*). Es la sensibilidad que uno desarrolla para una situación concreta sobre la base de la observación de particularidades. Su valor remite a la persona individual, utiliza este conocimiento cuando interactúa (Melief et al., 2010).

Para la formación del profesorado lo más importante es el desarrollo de la *phronesis*. En consecuencia, el aprendizaje profesional debe partir de las experiencias concretas

y de las correspondientes observaciones subjetivas de las situaciones prácticas. La formación del profesorado no debería tener como objetivo la transmisión de conocimiento conceptual (Melief et al., 2010) sino basarse en un proceso de contraste entre *ttt* y *TTT* (las teorías implícitas y los saberes teóricos). En este caso, no se trata de sustituir una teoría por otra, sino que el contraste con teorías más elaboradas ofrezca una visión más compleja, la cual permita situar la propia concepción en un marco más amplio (Pozo et al., 2006, citado por Esteve y Carandell, 2009).

En el marco de la PR, Esteve (2013) también propone, basándose en Erickson (2007), el desarrollo de un tipo de formación que fomente el desarrollo de un aprendizaje creativo y crítico a través del pensamiento conceptual. Es decir, promover una formación más significativa en la que los conceptos teóricos se conciban como «herramientas de mediación externas» que al interiorizarse permitan la reestructuración mental del docente en formación.

Desde esta perspectiva, el conocimiento conceptual se entiende como un conjunto de constructos mentales, generalizables, abstractos, universales y atemporales que permite describir el mundo en términos genéricos y puede transferirse a muchas situaciones. A partir de estos supuestos, se distingue claramente entre tema y concepto aduciendo a que mientras el primero es de difícil comprensión para una persona no experta porque difícilmente se puede conectar con experiencias de la vida real fuera del contexto educativo; el segundo presenta, sin hacer uso del lenguaje científico, una categoría que con facilidad puede comprenderse desde la propia experiencia personal (Esteve, 2013, pp. 19-21).

En este sentido, como ejemplifica Esteve (2013), dentro del campo de la formación del profesorado, se encuentran temas como: «aprendizaje significativo», «andamiaje pedagógico», «autorregulación», difíciles de comprender para personas ajenas al ámbito educativo. Sin embargo, existen conceptos como «autonomía», «orientación» o «motivación» que son comprensibles para todo el mundo al ser de uso cotidiano, y pueden servir de anclaje y acceso a los temas teóricos específicos del área. Esteve (2013, p. 20) afirma que:

Los conceptos no constituyen contenidos de enseñanza en sí mismos sino que representan una categoría superior que resulta de una abstracción de la realidad

y cuyo objetivo es guiar y orientar la propia actuación: si por ejemplo, como veremos más adelante, la persona en formación comprende lo que significa 'orientar' en el contexto educativo –a partir del trabajo específico sobre el concepto mismo de 'orientación'–, podrá comprender mejor lo que se le explica sobre el 'andamiaje pedagógico'. Con el tiempo, los temas o contenidos específicos deberán convertirse en conceptos reguladores de la propia acción docente; esto no se consigue enfrentando a la persona en formación a largas explicaciones teóricas sino ayudándole a comprender lo que se esconde detrás de las 'etiquetas' y a apropiarse de esta manera de la esencia de las mismas.

Y más adelante, Esteve (2013, p. 21) continúa:

Con esto se consigue (*con el desarrollo de un pensamiento conceptual integrado*) no solo abrir la curiosidad conceptual sino sobre todo enmarcar las propias experiencias en perspectivas más amplias, lo que permite establecer el primer anclaje y la conexión entre lo propio y lo ajeno, conexión necesaria para elevar el conocimiento espontáneo a un nivel más sofisticado y superior, como es el conocimiento científico.

### ***2.1.1.3. El desarrollo de una interacción auténtica y constructiva como base del aprendizaje***

Desde la PR, el aprendizaje se concibe como un proceso social y mediado que se origina a partir de la interacción social. Este principio tiene como base los postulados de la teoría sociocultural y de la pedagogía dialógica, los cuales se presentan de manera resumida a continuación.

A lo largo del siglo XX dominaron tres teorías del aprendizaje: el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. Estas tres teorías se distinguen principalmente por la manera de entender el conocimiento. El conductismo concibe el conocimiento como



una respuesta pasiva y automática a unos estímulos externos procedentes del entorno del individuo que le llevan a la formación de unos hábitos determinados. El cognitivismo surgió en respuesta a los supuestos conductistas y, por el contrario, entiende el conocimiento como una representación simbólica en la mente del individuo. Y por último, el constructivismo se basa en la idea de que el conocimiento lo construye el individuo modificando, adaptando y ajustando sus esquemas mentales a partir de la interacción de los aspectos cognoscitivos, sociales y afectivos (Coll, 1990; Pozo, 2008, 2010).

La teoría sociocultural tiene como punto de partida el constructivismo. Desde el punto de vista de los postulados constructivistas, el conocimiento y el aprendizaje no se dan como resultado de una lectura directa de la experiencia sino a partir de la representación personal que la persona elabora sobre un objeto de la realidad o contenido (Coll y Solé, 1993). Así pues, el conocimiento no es una realidad fija y objetiva que el individuo aprende de forma acumulativa; bien al contrario, se trata de una realidad cambiante y subjetiva cuyo proceso de aprendizaje, tal como afirman Coll y Solé (1993, p. 16), conduce «a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización que varía, en nudos y en relaciones, a cada aprendizaje que realizamos».

En líneas generales, existen dos aproximaciones al constructivismo: las teorías con orientación cognitiva o psicológica y las teorías con orientación social. Sus máximos representantes son Jean Piaget y Leo Vygotsky, respectivamente. La teoría sociocultural, como se ha dicho anteriormente, base de la PR, tiene sus orígenes en el constructivismo social, también conocido como socioconstructivismo, y se nutre de las aportaciones de Vygotsky (1979, 1995). Entre las contribuciones principales de este psicólogo ruso se encuentran las siguientes:

*a) Las funciones mentales: la interiorización y la apropiación*

En el proceso de desarrollo psicológico de las personas Vygotsky (1979) distingue dos tipos de funciones mentales: las elementales y las superiores. Las primeras son aquellas con las que nacemos, son naturales y están determinadas genéticamente (la percepción elemental, la memoria, la atención y la voluntad). Por el contrario, las funciones mentales superiores son específicamente

humanas, y están condicionadas por la cultura y la sociedad concreta en la que se encuentra el individuo. Así pues, mientras que la evolución natural de las personas conlleva por sí sola el desarrollo de funciones mentales elementales, para el desarrollo de funciones psicológicas superiores es necesaria la interacción social (Vygotsky, 1979).

De esta manera, en línea con lo anterior, Vygotsky (1979) establece que las personas desarrollamos funciones mentales superiores a través de un proceso de interiorización y apropiación mediante el cual estas pasan de un plano «interpsicológico» (social) a un plano «intrapsicológico» (personal / individual). Este proceso de apropiación no se debe entender como una copia o una mera transmisión de propiedades sino como un proceso transformativo y de reconstrucción de las herramientas psicológicas, que las personas llevan a cabo durante su desarrollo. La apropiación es un proceso activo, de interacción con los objetos y los individuos, y de reconstrucción personal, que va más allá de la adaptación (Lantolf, 2006; Lantolf y Thorne, 2006; Leontiev, 1981a; Vygotsky, 1979; Wertsch, 1988).

Se trata de un proceso individual mediado culturalmente que culmina con la apropiación e interiorización (o internalización) de habilidades psicológicas superiores. Inicialmente, la persona necesita la ayuda de una persona o más personas expertas, pero a medida que va avanzando, se va responsabilizando cada vez más de sus acciones hasta que es capaz de actuar de manera totalmente autónoma (Vygotsky, 1979). En relación con este proceso en 1934 Vygotsky (1979) introdujo el concepto de la «Zona de Desarrollo Próximo», el cual permite dar respuesta sobre cómo una persona puede pasar del nivel interpersonal al intrapersonal, y sobre las relaciones que se establecen entre ambos planos psicológicos. Dada su importancia, se aborda en el apartado siguiente.

#### *b) La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*

Vygotsky (1979) acuñó este concepto en 1934 en un intento de resolver los problemas prácticos que presentaba en la psicología de la educación la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y la evaluación de las

prácticas de instrucción (Wertsch, 1988), y lo definió como (Vygotsky, 1979, p. 133):

(...) 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 capaz.

Es decir, se trata de aquella zona en la cual a través de un sistema interactivo y una estructura de apoyo creados por otras personas para una determinada situación (con las herramientas culturales apropiadas), el individuo es capaz de ir más allá en el desarrollo de sus competencias de lo que podría solo. En definitiva, puede hacer de forma compartida lo que no es capaz de realizar por su cuenta. Esta noción ha tenido una gran repercusión en el mundo de la educación, puesto que supone un nuevo planteamiento a la hora de evaluar las capacidades de los alumnos y del rol que el profesor puede desempeñar en su desarrollo.

### *c) La interacción social y la mediación*

A partir de lo expuesto hasta ahora en este apartado, se desprenden dos conceptos clave de la teoría vygotskyana que van muy de la mano: el de interacción social y el de mediación. Tal y como se ha señalado anteriormente, es necesario que el individuo interactúe con su entorno y las personas que le rodean (fase intermental) para que pueda desarrollar procesos cognitivos superiores.

Es decir, es solo a través de la interacción con los otros que las personas aprenden, y aquello que aprenden depende de los instrumentos psicológicos que tienen a su alcance y de la cultura en la que viven (Esteve, 2007, 2009). Estos instrumentos o signos son los que actúan como mediadores en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos cuando realizan actividades con otros individuos. Según Vygotsky (1995), a través del uso de diversas herramientas, las personas regulan y transforman su entorno y, a la vez, se transforman a sí mismas.

Vygotsky (1979) entiende como herramientas psicológicas todo aquello que media los pensamientos, los sentimientos y las actuaciones de las personas: los signos, los símbolos, los números, el arte o la música, y todo tipo de símbolos convencionales. Estos instrumentos tienen un carácter social y son producto de las prácticas culturales que se originan en una determinada comunidad en actividades de interacción social. No obstante, para Vygotsky (1979), el instrumento psicológico mediador por excelencia y fundamental para el desarrollo cognitivo humano es el lenguaje.

El lenguaje media, por un lado, la relación con los otros; y por otro, también la relación con uno mismo. Y desde este enfoque, Vygotsky (1995) establece tres tipos de lenguaje:

- El lenguaje social: aquel que tiene una función esencialmente comunicativa y cultural, y que permite a las personas compartir conocimiento.
- El lenguaje privado o egocéntrico: el cual también tiene un carácter social pero está dirigido a comunicarse con uno mismo, y permite a los individuos organizar y llevar a cabo la actividad mental, así como regular la propia acción.
- El discurso interior: discurso hablado pero silencioso que se da en el seno del yo y que tiene una clara orientación autorreguladora.

Desde la perspectiva vygotskyana, el discurso interior es el resultado de un proceso de interiorización del lenguaje social que se inicia en los primeros años de vida de las personas. Este autor (Vygotsky, 1995) señala que primero el discurso del niño es social y comunicativo; gradualmente, a medida que va madurando, este lenguaje comienza a adquirir una segunda función: de apoyo del pensamiento (lenguaje privado); y cuando el niño empieza a no hacer audible la vocalización de ese lenguaje egocéntrico, se inicia la transición al discurso interior. Un tipo de discurso que concibe como una forma de diálogo con uno mismo y, por tanto, al que otorga una naturaleza dialógica.

Este enfoque sobre el discurso interior ha sido extensamente estudiado por diversos autores, entre los que destacan Leontiev (1978), el cual mediante la teoría de la actividad concibe este discurso como un fenómeno social, cultural e histórico; y Bajtín (1934-1935), quien estudia con más detalle la naturaleza dialógica del discurso interior e introduce los conceptos de «intersubjetividad» y

«alteridad» para referirse a «el resultado de la interacción entre dos sujetos radicalmente distintos pero con valor propio y autónomo equivalente» (Bajtín, 1995, p. 10). Según este autor, el ser presenta un carácter intrínsecamente dialógico: «ser es ser para otro y a través del otro para mí» (Bajtín, 2000, pp. 161-163). El ser humano construye su individualidad a partir del otro, de las acciones y del discurso del otro. De esta manera, la alteridad se entiende como el no-yo, como lo ajeno o externo, y como un referente de contraste u oposición respecto al yo (García, 2006, p. 48).

En los últimos tiempos se ha consolidado una línea de investigación educativa que se centra en estudiar los procesos de aprendizaje que se derivan de la interacción que se genera entre alumnos y profesor. Los resultados de estos estudios han afianzado, a su vez, una pedagogía en la cual el lenguaje y la interacción son piezas fundamentales del aprendizaje: la pedagogía dialógica (Esteve, 2009). Tal como afirma Alexander (2005), las bases de esta pedagogía se encuentran en los postulados de Vygotsky, 1995, Bruner, 1983, 1996, Bruner y Haste, 1987 y Bajtín, 1986; y, especialmente, en los principios de la teoría sociocultural, la teoría de la actividad (Daniels, 2001; Engeström, 1999 y Leontiev, 1978) y los estudios realizados sobre el discurso profesor-alumno (Alexander, 2005; Carretero, 2004; Carretero y Esteve, 2006; Cazden, 2001; Coll y Sánchez, 2008; Mercer, 2001; Pujolàs, 2008; Rogoff, 1990; Van Lier, 1996; Wood et al., 1976; entre muchos otros).

Así pues, la pedagogía dialógica se basa en los siguientes principios:

*a) Visión de la enseñanza y el aprendizaje como un proceso «intermental»*

La idea fundamental de esta propuesta pedagógica consiste en que se concibe la educación y la formación como un proceso de reciprocidad en el que enseñar implica conversar y la interacción que tiene lugar como consecuencia permite «interpensar», «pensar colectivamente», «pensar juntos para aprender» (Littleton y Mercer, 2013; Mercer, 2001, 2004; Novillo, 2015). Tal como afirma Mercer (2001, pp. 34-35):

(...) hay algo que el lenguaje nos permite hacer que tiene una importancia especial y que, si bien es vital para nuestra vida cotidiana, rara vez es objeto de una consideración especial en la investigación sobre el lenguaje y el

pensamiento. Este algo es que el lenguaje nos ofrece un medio para pensar juntos, para crear conjuntamente conocimiento y comprensión. (...) no es un simple sistema para transmitir información: es un sistema para pensar colectivamente. (...) El lenguaje vincula el pensamiento individual con recursos colectivos de conocimiento y con procedimientos para obrar.

De esta manera, siguiendo a este autor, cuando aprendemos, no solo interactuamos sino que también «interpensamos». Para explicar el apoyo que ofrece el diálogo al proceso de enseñanza-aprendizaje propone, tomando como referencia la noción de ZDP de Vygotsky, el concepto de «zona de desarrollo intermental» (ZDI) y lo define de la siguiente manera:

Para que un enseñante enseñe y un estudiante aprenda, deben emplear la conversación y la actividad conjunta para crear un espacio de comunicación compartido, una «zona de desarrollo intermental» (ZDI) sobre la base contextual de sus conocimientos y sus objetivos comunes. En esta zona intermental, que se reconstituye constantemente a medida que avanza el diálogo, el enseñante y el alumno negocian el desarrollo de la actividad en la que están participando. Si esta zona se mantiene con éxito, el enseñante puede ayudar al estudiante a ser capaz de operar justo más allá de sus capacidades actuales y consolidar esta experiencia en forma de una nueva capacidad o comprensión. Si el diálogo no permite que las mentes estén en mutua sintonía, la ZDI se desvanece y la asociación de andamiaje se detiene (Mercer, 2001, p. 183).

No obstante, pese a que el concepto de ZDI, al igual que el de ZDP, sigue centrando la atención en los progresos que realiza el estudiante que recibe ayuda en una actividad (evaluación e instrucción), este se concentra especialmente en el apoyo que ofrece el diálogo en el proceso de enseñanza y

aprendizaje; en las aportaciones variables del enseñante y del estudiante. Si bien Vygotsky consideraba que una buena instrucción puede ser determinante en el desarrollo del estudiante, desde esta aproximación se apoya la idea de que ambos, enseñante y alumno, son responsables a partir de un proceso de interpensamiento de lograr que este último progrese (Mercer, 2001, pp. 182-184).

*b) Procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la coordinación conjunta de profesorado y alumnado*

Asimismo, en el marco de la pedagogía dialógica también se concibe el aprendizaje como un proceso de construcción conjunta en el que el estudiante recibe ayuda pedagógica por parte del profesorado mediante una serie de mecanismos discursivos que permiten la negociación de significados, y que hacen factible la comunicación y la comprensión.

Estos procedimientos de colaboración o coordinación conjunta entre profesorado y alumnado han sido descritos a partir de conceptos como:

- «Andamiaje» (en inglés, *scaffolding*): Wood, Bruner y Ross (1976) proponen este término para referirse al proceso de interacción verbal a partir del cual un experto guía al alumno. El apoyo que proporciona es en todo momento ajustado a la evolución del estudiante y va variando a medida que este puede adquirir más responsabilidades. Finalmente, el objetivo es la retirada total de la ayuda y la cesión completa al alumno del control sobre la actividad.
- «Conocimiento compartido»: Edwards y Mercer (1988) caracterizan la educación como un proceso de comunicación que consiste en el desarrollo de contextos mentales y términos de referencia compartidos mediante los cuales el discurso educacional adquiere significado y sentido para los participantes y que les permite compartir aprendizajes y conocimientos.
- «Construcción guiada del conocimiento»: Mercer (1997, 2001) se refiere con esta denominación al proceso de comunicación mediante el cual una persona ayuda a otra a desarrollar sus conocimientos y comprensiones.
- «Participación guiada»: Rogoff (1990) con este concepto hace referencia al proceso de iniciación de los niños en la vida intelectual de su comunidad. La interacción con otras personas ayuda al desarrollo de los niños guiando su participación en actividades significativas, ayudándoles a adaptar su

comprensión a nuevas situaciones, estructurando sus intentos de resolución de problemas y responsabilizándose de su gestión.

*c) Interacción entre iguales, interacción con personas más expertas e interacción con uno mismo*

Para fomentar una formación basada en la pedagogía dialógica es necesario, tal como afirman Esteve (2009) y Esteve y Carandell (2009), promover tres tipos de interacción: interacción entre profesor o profesora y alumno o alumna, interacción entre iguales e interacción con uno mismo.

- Interacción entre el profesorado y el alumnado: la base de este tipo de interacción es el procedimiento discusivo que se ha dado en llamar la «interacción contingente» (Carretero, 2004; Mercer, 2001; Van Lier, 1996) y que consiste en, tomando como base la conversación, aludir a contenidos familiares para conectarlos con los nuevos, y establecer una conexión constante entre lo propio, lo compartido y lo nuevo (Esteve, 2007; Mercer, 2001).
- Interacción entre iguales: proceso interactivo de andamiaje colectivo en el que participantes menos competentes y más expertos forman parte de una misma acción conjunta para la resolución de una determinada tarea. La acción del participante menos competente es igual de importante por cuanto puede llevar la iniciativa para que su interlocutor le dé el apoyo que necesita (Esteve, 2009, p. 58).
- Interacción con uno mismo: se trata de fomentar el diálogo interior de uno mismo (Vygotsky, 1979, 1995) para dar forma y controlar los pensamientos propios, razonar, planificar una acción, regular el comportamiento, resolver problemas, etc. Para ello, es necesario introducir en el aula instrumentos de mediación que estimulen la reflexión como: secuencias didácticas con fases de reflexión e indagación; el trabajo con portafolio y pautas metacognitivas, entre otros. (Esteve, 2009; Esteve y Arumí, 2005; Monereo, 1995).

*d) Relación simétrica entre profesor y estudiante*

Otra idea relevante en esta pedagogía consiste en que para que el profesor pueda ayudar a los estudiantes a pensar por sí mismos debe favorecer un diálogo simétrico y superar la función tradicional de transmisor de conocimientos. Desde esta perspectiva, la relación docente-discente deja de definirse en



términos de superioridad o inferioridad y el profesor pasa de tener una visión del alumno como un sujeto pasivo (un receptáculo de su conocimiento) a verlo como a otro agente del proceso que también puede aportar conocimiento como pensador autónomo (Carretero, 2004). No obstante, no se debe confundir la relación simétrica con una relación de igualdad, puesto que cada uno debe asumir los derechos y las obligaciones que les otorga el contexto educativo en el que se encuentran.

En definitiva, la PR precisa de la interacción social para promover la co-construcción de conocimientos y el andamiaje colectivo. Para ello, los formadores deben organizar espacios de aprendizaje conjunto en los que se pueda realizar una PR grupal que enriquezca la reflexión individual llevada a cabo por los participantes. Tal como afirman Domingo y Gómez (2014, p. 95), «se trata de establecer pequeñas *comunidades de aprendizaje* usando la PR para aprender de las propias prácticas docentes».

Por otra parte, resulta muy importante que los formadores sepan crear las condiciones necesarias para que se dé una interacción auténtica y verdadera entre los participantes porque, de no ser así, se corre el riesgo de que la reflexión se convierta en una auto confirmación de las creencias y prácticas del profesor en formación, sin dar cabida a una mirada más crítica. Se trata de activar en el docente en formación los procesos mentales cognitivos que le lleven a tomar conciencia de sí mismo y de su entorno, y a abrirse a los demás (Domingo y Gómez, 2014). Uno de esos procesos cognitivos, es el de contraste: contraste o comparación entre uno mismo y los demás; comparación consigo mismo; comparación entre la propia práctica y los conceptos teóricos acuñados por uno mismo y la teoría conceptual; el contraste en el tiempo (Domingo y Gómez, 2014; Melief et al., 2010).

Desde la PR existe la necesidad de poder contar con personas expertas que sean capaces de liderar estos espacios formativos, fomentar procesos reflexivos y ofrecer el acompañamiento adecuado. Algunos ven esto como una limitación o escollo, puesto que esta metodología formativa es relativamente nueva y no es fácil encontrar formadores bien capacitados (Domingo y Gómez, 2014).

Dada la importancia que el tema de la mediación y de la interacción profesorado – alumnado tienen para este estudio, ambos se tratan con más profundidad en la sección ii., del apartado 2.1.1.4 y el apartado 2.2.1.2, respectivamente.

#### *2.1.1.4. El fomento de la autonomía y la construcción autorreguladora del desarrollo profesional*

Se considera que la PR alcanza su nivel máximo de eficacia cuando el ciclo reflexivo no solo es el núcleo de la actividad formativa, sino que los docentes en formación que han participado en la misma lo incorporan de manera sistemática y continuada a su ejercicio profesional (Esteve et al., 2006). Esto quiere decir que tal metodología no se agota en la actividad formativa que implementa sino que busca crear en el profesor en formación el hábito reflexivo que le permita autorregular de forma autónoma su quehacer diario y su desarrollo profesional en general.

Perrenoud (2004a, pp. 12-13) distingue entre la actitud reflexiva que debe ser inherente al practicante reflexivo y la reflexión ocasional que en un determinado momento un profesional pueda llevar a cabo sobre su práctica. En este sentido, el autor añade la idea de que formar en la práctica reflexiva significa crear una actitud y un hábito reflexivos:

En un momento u otro, todo el mundo reflexiona en la acción o bien sobre la acción, sin por ello convertirse en un practicante reflexivo. Es necesario distinguir entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica de cada uno en su quehacer.

Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus*. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las

consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo.

En la actualidad, en el ámbito de la formación del profesorado, especialmente de lenguas extranjeras, está comúnmente aceptada la necesidad de que el profesor en formación adquiera la competencia de ser capaz de poner en práctica de forma autónoma una reflexión sistemática y autorreguladora sobre su propia práctica y desarrollo profesional que le permitan seguir formándose a lo largo de la vida (Diadori et al., 2012; Instituto Cervantes, 2012; European Association for Quality Language Services, 2011; Kelly et al., 2004; Perrenoud, 2004b; Verdía, 2010, 2012a, 2012b; VV.AA., 2012). De hecho, tal como indica Schleicher (2012, en Finsterwald et al., 2012, p. 144), a nivel internacional, cada vez son más los países que reconocen la necesidad de invertir en la formación del profesorado con el objetivo de que los docentes desarrollen competencias relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida. De esta competencia se desprenden cuatro conceptos clave muy relacionados entre sí: reflexión, autorregulación, autonomía y formación a lo largo de la vida (*lifelong learning*).

Anteriormente, ya se ha expuesto qué se entiende por reflexión en el contexto de la teoría sociocultural y, consecuentemente, en la metodología formativa de la PR. En este apartado se va a centrar especialmente la atención en los otros tres conceptos: autorregulación, autonomía y formación / aprendizaje a lo largo de la vida.

#### *i. Metacognición, autorregulación y autonomía en el aprendizaje*

A menudo, en la literatura sobre educación se emplea de manera indistinta los términos de «metacognición» y «autorregulación», pero, si bien comparten un mismo origen (el campo de la psicología), no siempre hacen referencia exactamente a lo mismo y la relación que se establece entre ambos cambia en función del marco teórico desde el cual se analizan.

El concepto de «metacognición» surgió en la década de los años 70 del siglo XX en el campo de la psicología cognitiva de la mano del psicólogo Flavell (1971) para referirse a la capacidad de los seres humanos para reflexionar sobre su propia cognición y lo concretó en cuatro elementos clave: el conocimiento metacognitivo, la experiencia

metacognitiva, los objetivos y la activación de estrategias. El desarrollo metacognitivo depende de la interacción de estos cuatro componentes (Flavell, 1979).

No obstante, además de Flavell, otros autores han contribuido a la conceptualización del término. Entre estos destacan Baker y Brown (1984, citado por Dinsmore, Alexander y Loughlin, 2008, p. 393), quienes distinguieron en la metacognición dos dimensiones diferentes, pero a la vez inseparables y complementarias: de un lado, el conocimiento de la propia cognición (de las operaciones mentales) y de otro, el control o regulación de la actividad mental (del proceso de las operaciones mentales). De lo cual se desprende dos conceptos clave en la metacognición: la conciencia y el control.

Con el paso del tiempo, la incorporación de una vertiente autorreguladora en el concepto de metacognición (Baker y Brown, 1984) ha supuesto que en la literatura y en los estudios sobre el tema se haya puesto de relieve un distanciamiento y una ampliación de la conceptualización propuesta inicialmente por Flavell (1971, 1979) que ha conllevado que en algunos momentos la frontera entre un constructo y otro sea confusa, y varíe según el marco teórico desde el cual se estudian: ¿se considera la metacognición parte de la autorregulación?, ¿el aprendizaje autorregulado forma parte de la autorregulación? (Schunk, 2008). Mientras algunos investigadores consideran que la autorregulación es un componente de la metacognición (Brown y DeLoache, 1978; Kluwe, 1987), otros tienen una visión contraria y conciben esta última como parte integrante de la autorregulación (Winne, 1996; Zimmerman, 1995) (Veenman, Van Hout-Wolters y Afflerbach, 2006).

Entre los autores que entienden la metacognición como parte de la autorregulación destacan especialmente los trabajos de aquellos realizados desde el ámbito de la teoría sociocognitiva como Bandura (1977, 1982, 1986), Pintrich (1999, 2004), Zimmerman (2000), Zimmerman y Schunk (2001), Lajoie et al. (2006). Este marco teórico se aleja del concepto de metacognición propuesto por Flavell basado en un constructivismo endógeno (Moshman, 1982) para ofrecer una aproximación más amplia en la que se concibe la autorregulación como una interacción entre procesos cognitivos, motivacionales y ambientales.

En este sentido, se parte de la idea de que los factores externos desempeñan un papel importante en el proceso autorregulador, aunque sea en menor medida que los personales (Dinsmore et al., 2008). Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000) ofrecen una

revisión exhaustiva de los estudios llevados a cabo desde una perspectiva sociocognitiva en relación con la autorregulación en general, y en contextos específicos como el académico y el profesional.

En el campo de la didáctica de lenguas extranjeras existe una corriente investigadora consolidada en la que se estudian los procesos autorreguladores desde los lineamientos de la teoría sociocultural, y a partir de la cual la metacognición y la autorregulación se consideran constructos íntimamente relacionados. Siguiendo a Fox y Riconscente (2008, p. 383): «For Vygotsky, metacognition and self-regulation are completely intertwined; the intentionality implied by self-regulation requires consciousness and the control required for consciousness implies self-regulation». La investigación que aquí se presenta se adscribe a este marco teórico y, dada su relevancia para este estudio, se aborda de manera más detallada en el apartado siguiente.

No obstante, antes es necesario hacer referencia al concepto de autonomía, un constructo estrechamente relacionado con el de autorregulación y el cual ha ido evolucionando a lo largo de los años a partir de las contribuciones derivadas de los estudios en el campo de la psicología cognitiva, la psicología del aprendizaje y la didáctica, principalmente de lenguas extranjeras y segundas lenguas.

En este sentido, inicialmente, en el campo de la didáctica las aportaciones de Flavell (1979) y de Baker y Brown (1984) se tradujeron en dos líneas de investigación educativa diferenciadas: una primera, basada en las ideas de Flavell, y a partir de la cual se entiende la metacognición como el conocimiento general que posee el alumno sobre su propia cognición; y una segunda línea, que se centra en los mecanismos de autorregulación que un estudiante es capaz de poner en práctica en relación con sus operaciones mentales al realizar una determinada tarea. A partir de aquí, en los años 80 y 90 del siglo XX, los estudios en estas áreas, además de las aportaciones de las teorías de la educación, tuvieron una considerable influencia en el desarrollo de otro campo de investigación e intervención educativas centrado en la autonomía en el aprendizaje y en el entrenamiento en estrategias de aprendizaje.

Desde estos planteamientos, se concibe al estudiante como centro, protagonista y agente de su proceso de aprendizaje, y se apuesta por propuestas pedagógicas que tengan como eje la formación de alumnos autónomos. Uno de los teóricos pioneros de

la pedagogía de la autonomía fue Knowles (1973, 1990) y, en el campo de la didáctica de lenguas, Holec (1981), quien define este concepto como «la capacidad de gestionar el propio aprendizaje» (1981, p. 3).

De esta manera, desde esta perspectiva, por autonomía se entiende la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio aprendizaje; una habilidad intencional, consciente, explícita y analítica que requiere la determinación del estudiante de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje (Instituto Cervantes, 2003-2015). En el desarrollo de esta capacidad, desempeña un papel muy importante el entrenamiento en estrategias de aprendizaje, especialmente las denominadas metacognitivas (Instituto Cervantes, 2003-2015). Su objetivo consiste en proporcionar a los alumnos estrategias y técnicas para desarrollar el aprendizaje autónomo, lo que Benson (1997) denominó «la autonomía técnica».

El término de estrategias de aprendizaje fue propuesto desde la psicología cognitiva para referirse a la habilidad de cada persona para aplicar todos sus recursos de la manera más eficaz posible a cada situación de aprendizaje. Siguiendo a Monereo (1994, p. 23), estas estrategias «*son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje*<sup>6</sup>» y «*se considera como una guía de acciones que hay que seguir*<sup>7</sup> y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar».

Las estrategias de aprendizaje fueron descritas por primera vez en el marco de los estudios sobre el aprendizaje en general (Nisbet, 1991; Nisbet y Shucksmith, 1987; Schmeck, 1988), pero desde entonces el interés por las mismas ha provocado también gran profusión de estudios en el campo del aprendizaje de lenguas y se han establecido diversas tipologías de estrategias (Cohen, 2011, 2012; Cohen y Macaro, 2007; Chamot y O'Malley, 1994; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin 1981, 1987; Wenden, 1991; entre muchos otros). Cohen (2011, pp. 682-683), establece que las estrategias de aprendizaje en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras han sido clasificadas de tres maneras diferentes en función de:

- a) Si se tratan de estrategias para el aprendizaje de una lengua (cuando el alumno aprende contenido lingüístico por primera vez) o para su uso (cuando el alumno

---

6. La cursiva es de los autores.

7. La cursiva es de los autores.

de alguna manera usa el contenido lingüístico que ha sido aprendido). Se podría entender que las estrategias comunicativas son un tipo de estrategias para el uso de la lengua.

- b) El rol que la estrategia desempeña respecto a alguna de las destrezas lingüísticas: comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Existen algunas estrategias que aplican a las cuatro áreas básicas: aquellas relacionadas con el vocabulario, la gramática y las estrategias de traducción.
- c) Según su función: estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas, estrategias sociales y estrategias afectivas.

De todas formas, Cohen (2011) aclara que las estrategias normalmente no se dan de manera aislada sino que interactúan entre sí de tal forma que en un determinado momento puede ser complicado determinar el tipo de estrategia que se está empleando y los investigadores pueden tener dificultades para medir el impacto real que implica el uso de una sola estrategia.

A partir de las aportaciones de Knowles y Holec, se han ido proponiendo diferentes definiciones del concepto de autonomía hasta llegar a Benson (2001a), el cual siguiendo la línea de Little (1997), define este constructo como «el control de los procesos cognitivos que participan en la autorregulación eficaz del aprendizaje». De aquí se desprende que el fomento de la autonomía no consiste solamente en entrenar en estrategias, aunque el desarrollo de la competencia estratégica debería, tal como indican Esteve y Arumí (2007), formar parte de cualquier metodología basada en la autonomía.

Asimismo, Sinclair et al. (2000, p. 144) señalan que, por un lado, «el desarrollo de la autonomía requiere una conciencia y una reflexión consciente sobre el propio proceso de aprendizaje y lo que éste conlleva»; y por otro, que:

No se trata solamente de incorporar en las prácticas y actividades de enseñanza-aprendizaje estrategias y recursos de aprendizaje sino de fomentar una dimensión mucho más profunda sobre el 'conocimiento del conocimiento': la dimensión metacognitiva para que el aprendiz tenga el control sobre los procesos cognitivos.

De aquí se deriva una concepción amplia del concepto que se resume en los siguientes puntos (Sinclair et al., 2000, p. 98):

- La autonomía es un constructo de capacidades.
- La autonomía implica la voluntad del alumno por asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- La capacidad y la voluntad del alumno para asumir esta responsabilidad no es necesariamente innata.
- La autonomía «completa» es un objetivo idealista.
- Existen diversos grados de autonomía.
- Los grados de autonomía son inestables y variables.
- La autonomía no es una cuestión de poner al alumno en situaciones que les fuercen a ser independientes.
- El desarrollo de la autonomía requiere conciencia sobre el proceso de aprendizaje, es decir, requiere reflexión consciente y toma de decisiones.
- El fomento de la autonomía no consiste solo en la enseñanza de estrategias.
- La autonomía puede tener lugar tanto dentro como fuera del aula.
- La autonomía tiene una dimensión tanto social como individual.
- El fomento de la autonomía del alumno tiene una dimensión tanto política como psicológica.
- Las diferentes culturas tienen una interpretación distinta del concepto de autonomía.

Por otra parte, Benson (2001a, pp. 92-118) para describir adecuadamente la autonomía en el aprendizaje de lenguas plantea la importancia de reconocer tres niveles sobre los cuales el alumno puede ejercer su control:

- La gestión del aprendizaje: consiste en los comportamientos que los alumnos adoptan para gestionar la planificación, la organización y la evaluación de su aprendizaje.
- Los procesos cognitivos: consiste en controlar la atención, la reflexión y el conocimiento metacognitivo. Es decir, aspectos que no relacionados con el control directo del comportamiento.



- El contenido del aprendizaje: consiste en que el alumno no solo sepa qué ha de aprender sino qué quiere aprender, o qué ha de aprender para interpretar y aportar los significados que le son propios; asimismo, también tiene que ver con que aprenda a emplear sus capacidades para la interacción social, diferentes de las que se necesitan para la gestión del aprendizaje individual.

Entre los tres niveles se establece una relación de interdependencia: la gestión eficaz del aprendizaje depende directamente del control de los procesos cognitivos que este comporta; por otra parte, el control de los procesos cognitivos conlleva necesariamente consecuencias para su autogestión; y por último, la autonomía implica que la autogestión y el control de los procesos cognitivos tendría que comportar una toma de decisiones relacionada con el contenido del aprendizaje.

#### *ii. La autorregulación y la autonomía desde la teoría sociocultural*

Fox y Riconscente (2008, p. 382-383) dan cuenta de la importancia que los estudios de Vygotsky han tenido para el campo de la investigación sobre metacognición y autorregulación a partir de los trabajos que diversos autores han realizado en relación con diferentes aspectos relevantes de la teoría vygotskyana: Brown (1987) respecto a la heterorregulación e internalización de los procesos sociales; Harris (1990) en torno al papel autorregulador del discurso privado; Bråten (1991a, 1991b), en relación con el rol de la autoconciencia, la autorregulación y el conocimiento de los procesos cognitivos en el desarrollo del autocontrol cognitivo; McCaslin y Hicky (2001) en referencia a modelos de aprendizaje corregulado en el aula; y Wertsch (2008) sobre la transición de la heterorregulación a la autorregulación.

Como se ha comentado anteriormente, desde los postulados de la teoría sociocultural se entiende que el desarrollo cognitivo se da siempre del mundo externo, social, hacia el mundo interno e individual (Vygotsky, 1979). Lo que implica que es imprescindible partir de una fase previa de heterorregulación que ayude a los individuos a saber activar de forma autónoma los procesos de concienciación y control necesarios para alcanzar la autorregulación. Esta fase previa tiene lugar en la «zona de desarrollo próximo» (ZDP) a través del lenguaje o discurso como mediador sociocultural (Esteve et al., 2008). Tal como afirman Fox y Riconscente (2008, p. 383), desde la perspectiva vygotskyana:

Metacognition and self-regulation, the awareness, knowledge, and control of thoughts and behavior, move along this same developmental path [de lo exterior a lo interior], in which change proceeds via qualitative transformations toward mature reflective awareness and deliberate control. This reflective awareness and deliberate control are exactly the internalization of language-based social interactions with others.

Así pues, la teoría sociocultural establece una relación de interdependencia entre los procesos individuales y los sociales en la construcción del conocimiento. Es decir, no solo otorga importancia a la conciencia y al control sobre el aprendizaje (como se hace desde otros paradigmas expuestos anteriormente) sino al hecho de que las actividades humanas tienen lugar en contextos culturales, y están mediadas por el lenguaje y otros sistemas simbólicos. En línea con esto, los pilares fundamentales del aprendizaje autorregulado son la conciencia y el control (existentes ya en la psicología cognitiva), y la interacción como principio de la toma de conciencia (aportación de la teoría sociocultural). Así lo confirman también Mayor et al. (1993, p. 31) al definir el aprendizaje autorregulado como todo aprendizaje en el que los participantes asumen una actitud activa – metacognitiva, motivacional y conductualmente- en su propio proceso de aprendizaje, en el cual existe una retroalimentación informativa autoorientada que permite el control del proceso.

No obstante, desde esta perspectiva, la conciencia o concienciación se concibe como un fenómeno con un origen social, pues solo a partir del lenguaje y la interacción (y por tanto, de la actividad social) es posible pasar de niveles iniciales en los que solo se tiene conciencia de estar vivo y despierto (grado que compartimos con los animales, Wittgenstein, 1980) a niveles superiores en los que la concienciación exige la acción voluntaria y el compromiso deliberado.

Por otra parte, en este marco, el constructo de concienciación también se sustenta en los estudios que en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras se han realizado en torno al concepto de «conciencia lingüística» y la autonomía del aprendiz. Inicialmente, este término se definió como: «a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life» (Donmall, 1985, p.7,

en Esteve et al., 2006, p. 162). A partir de este concepto se propone un procedimiento didáctico cuyo objetivo es fomentar en el alumno un aprendizaje más autónomo mediante la sensibilización sobre lo que significa el lenguaje y la comunicación, y su introducción en el trabajo explícito de los aspectos formales de la lengua a partir de tareas de investigación (Esteve et al., 2006).

En los últimos años el concepto de «conciencia lingüística» se ha ampliado tras la incorporación de una visión basada en el pensamiento de Vygotsky que entiende por «conciencia» el control y la evaluación de la experiencia: la conciencia sirve para organizar la actividad humana (Van Lier, 1996) (Esteve et al., 2006). Tal como recoge Wertsch (1988, pp. 195-196), Vygotsky concibe la conciencia como «la *organización* observable objetivamente del comportamiento que nos es impuesta a los seres humanos a través de la participación en las prácticas socioculturales».

Desde estos planteamientos, el concepto de conciencia se extiende al conocimiento sobre el proceso de aprendizaje y, según Little (1997, p. 101), «there can be no autonomy without conscious implication in the learning process, since the basic objective consists of preparing students for 'life-long learning'». Según palabras de Esteve et al. (2006, p. 162-163): «La autonomía, en este sentido, se entiende como la capacidad de tomar decisiones, actuar de forma independiente y reflexionar de manera crítica y objetiva», y requiere de una reflexión consciente tanto sobre «los conocimientos y saberes como los procesos necesarios para adquirirlos, y ha de conducir necesariamente a un proceso autorregulado, sin el cual es imposible alcanzar el aprendizaje de por vida (Rampillon, 1997)».

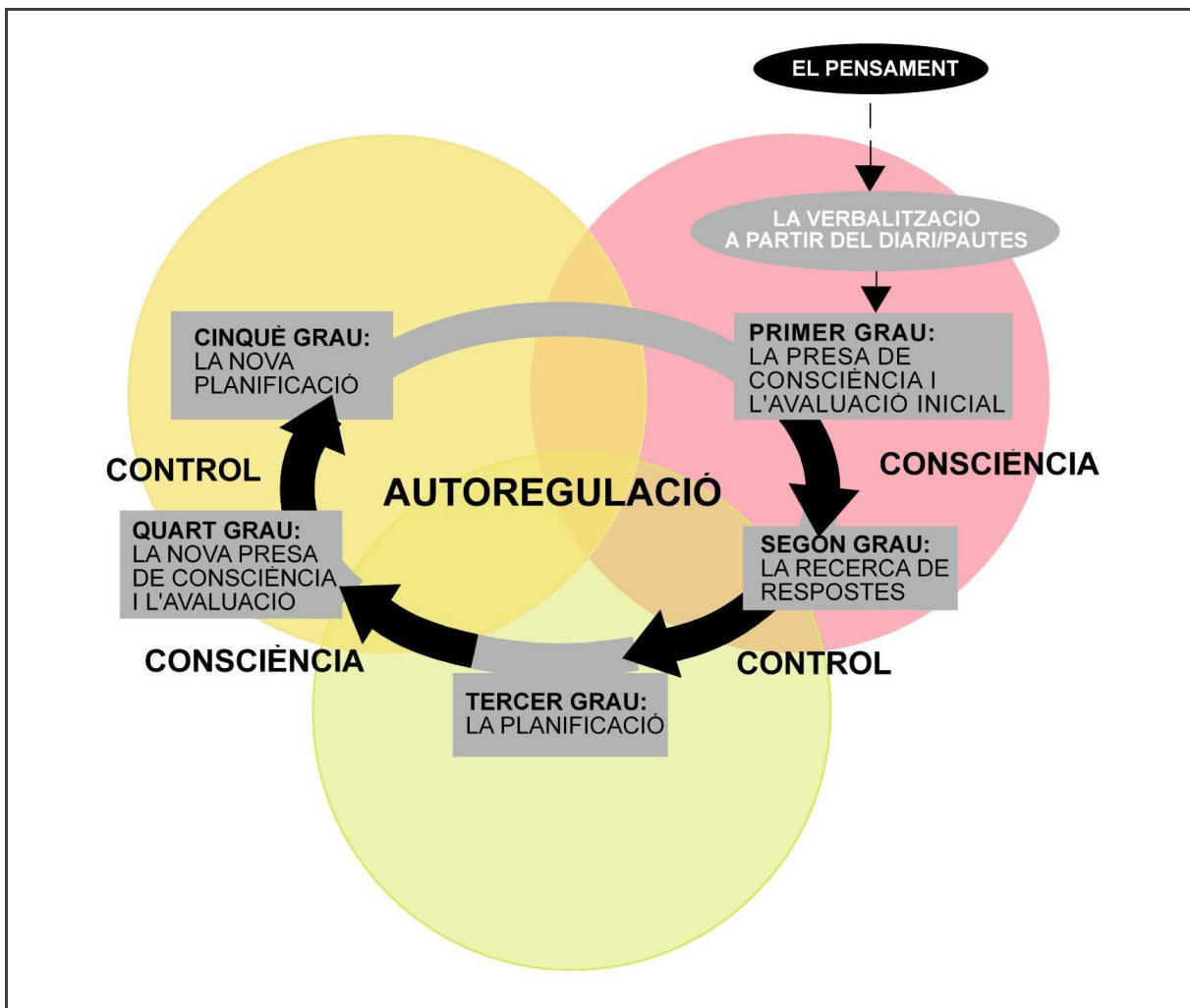
El proceso autorregulado no se da de forma espontánea y tiene lugar lentamente y de manera gradual. Las acciones pedagógicas que mejor lo fomentan, siguiendo los principios de la teoría sociocultural, son aquellas que se basan en la interacción con el entorno y son el resultado de un proceso mediado socialmente en el que desempeña un papel crucial la ayuda que proporcionan elementos o instrumentos externos (también denominados herramientas culturales, Wertsch, 1998; o artefactos culturales, Cole, 1996) que estimulan la mediación y el diálogo interno (Esteve et al., 2006; Lantolf y Thorne, 2006; Lantolf y Poehner, 2008): el discurso «proléptico», las pautas metacognitivas, las parrillas de autoevaluación, las tutorías, la retroalimentación, el portafolio, entre otros.

Las teorías más recientes del campo de la psicopedagogía resaltan cada vez más la función mediadora del docente, el más experto, en el camino hacia la autorregulación a través del uso planificado de estrategias e instrumentos dirigidos expresamente a transferir a los alumnos de forma paulatina el control y la conciencia de cada actividad educativa (Monereo, 1995), de manera que estos se apropien del significado de los contenidos curriculares para poder llegar a emplearlos de manera autónoma (Carandell et al., 2010; Esteve et al., 2008).

Carandell et al. (2010) proponen el término de «herramienta» en un sentido amplio para englobar tanto las estrategias pedagógicas que el docente pone en práctica con el fin de fomentar procesos autorreguladores (actividades y estrategias), como instrumentos de autorregulación propiamente dichos válidos para ser usados por parte de los estudiantes autónomamente. Así pues, la formación que propone la PR parte de una regulación externa que paulatinamente, mediante un proceso dialógico (externo e interno) y mediado, da paso a la autorregulación o regulación interna.

En el contexto académico al que pertenece esta investigación hace ya unos años que se viene estudiando desde este marco teórico la incidencia que tienen diferentes herramientas mediadoras en el fomento de la autorregulación: Arumí, 2006, 2008, 2009, 2010; Arumí y Cañada, 2004, 2012; Arumí y Esteve, 2006; Carretero, 2004; Esteve y Arumí, 2005; Esteve et al., 2006; Keim, 2012; López Ruiz, 2013. En este punto merece la pena referirse al estudio llevado a cabo por Arumí (2006, 2008) sobre la autorregulación que dos alumnas manifiestan mediante el uso de pautas metacognitivas y el diario de aprendizaje en relación con el aprendizaje de la interpretación consecutiva y el realizado por López Ruiz (2013) respecto a los procesos de autorregulación que una estudiante de español lengua extranjera verbaliza mediante la organización de tutorías individualizadas como instrumento de medicación.

En el primer caso, Arumí (2006) presenta la actividad autorreguladora como un proceso cíclico:



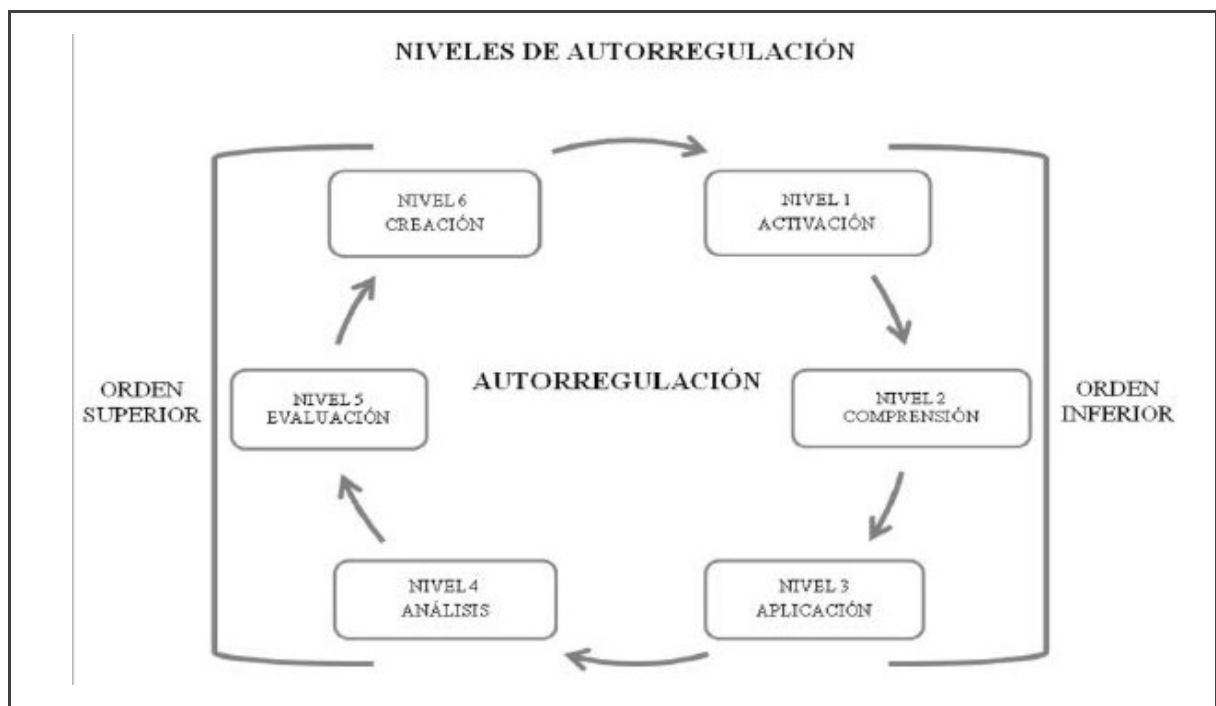
**Figura 2.8.** Modelo de ciclo autorregulador de Arumí.  
 Fuente: Arumí (2006, p. 690).

Arumí (2006) distingue dos momentos en el proceso de autorregulación que aparecen conjuntamente e interactúan en el proceso de aprendizaje: el de toma de conciencia y el de control. Primero el alumno toma conciencia sobre algo (se inicia la autorregulación) y posteriormente se mueve a la fase de control cuando se plantea buscar explicaciones sobre aquello sobre lo cual ha tomado conciencia.

En su estudio, Arumí (2006) identifica los siguientes grados de autorregulación: toma de conciencia y evaluación inicial; búsqueda de respuestas y explicaciones; y planificación. Después de la planificación, se iniciaría otra vez el ciclo: nueva toma de conciencia y evaluación, y planificación.

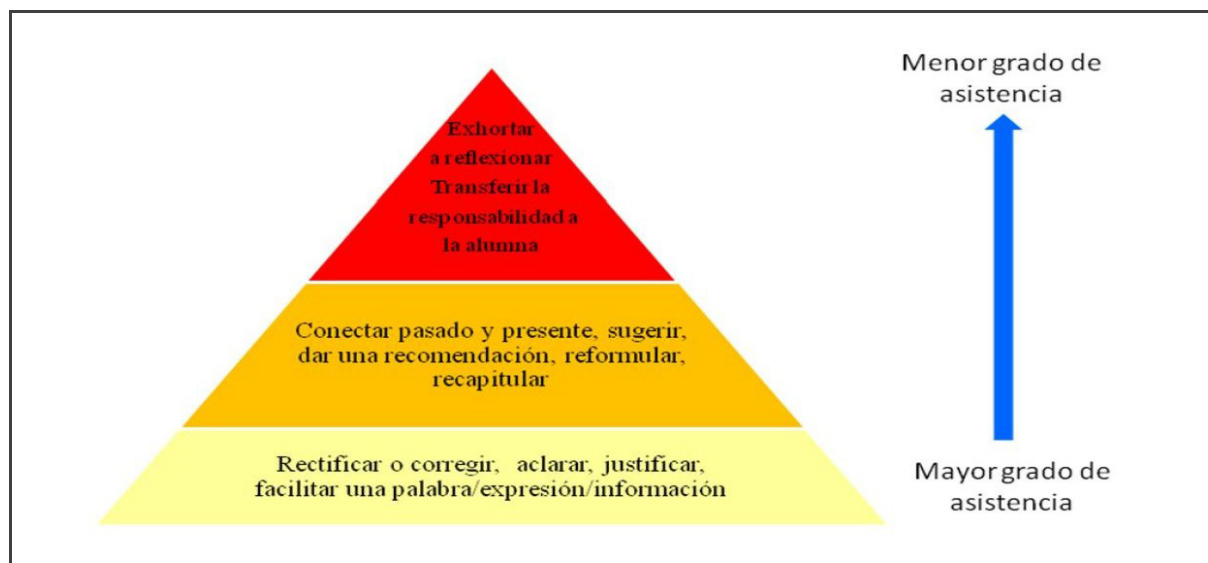
Por su parte, López Ruiz (2013) toma como base la taxonomía de procesos cognitivos propuesta Bloom (1956, revisada por Anderson, 2001) para categorizar las

intervenciones de la alumna en las que esta explicita un proceso de autorregulación. Así pues, detecta que la alumna lleva a cabo, por un lado, procesos de autorregulación de nivel cognitivo inferior: activación, comprensión y aplicación; y por otro, de nivel cognitivo superior: análisis, evaluación y creación. La tendencia es que a lo largo del curso disminuyan los de nivel inferior y aumenten los de nivel superior. A partir de esta categorización, describe la actividad autorreguladora de la alumna como un proceso circular de seis niveles de autorregulación:



**Figura 2.9.** Niveles de autorregulación.  
Fuente: López Ruiz (2013, p. 487).

Asimismo, en su trabajo identifica que la tutora recurre a dos tipos de estrategias verbales durante las sesiones de tutoría individualizada: un tipo sirven para guiar y orientar el contenido de la tutoría desde un discurso contingente (formula preguntas) y otro, para asistir a la alumna en su proceso de aprendizaje (aclara, justifica, reformula, recapitula, sugiere, da una recomendación, exhorta a reflexionar y transfiere a la alumna la responsabilidad de su aprendizaje). En este segundo grupo López Ruiz (2013) detecta tres niveles de asistencia: el primer nivel de asistencia es más explícito y requiere una implicación intelectual de la alumna inferior, mientras que el tercer nivel es más sutil, la tutora menos intervencionista y conlleva una implicación intelectual por parte de la alumna superior:



**Figura 2.10.** Estrategias verbales de asistencia en el proceso de aprendizaje.

Fuente: López Ruiz (2013, p. 447).

Además, López Ruiz (2013) en su estudio también identifica que la tutora pone en práctica una serie de estrategias no verbales de vital importancia para la verbalización de procesos autorreguladores que le llevan a manifestar una actitud de escucha activa; y otras que le ayudan a crear una base de confianza: respeto de los turnos de palabra; comentarios psico-afectivos con los que expresa ánimo, empatía, valoraciones positivas, etc.; estrategias de cortesía con las que protege la autoestima de la alumna, y también, la escucha activa.

En la investigación que aquí se presenta se indaga sobre los procesos autorreguladores que una profesora en formación explicita a resultas de la elaboración y uso, con el apoyo de una tutora, de un portafolio formativo. Tanto el portafolio como el apoyo que la alumna recibe por parte de la tutora en forma de indicaciones y de retroalimentación, desde la perspectiva sociocultural, se consideran herramientas que fomentan la autorregulación (Carandell et al., 2010). Por este motivo, dada su importancia para este estudio, ambas se abordan más extensamente en apartados independientes. En el siguiente, se expone en qué consiste el instrumento de mediación del portafolio, y en el apartado 2.2.1 se aborda el discurso del profesor / tutor como estrategia pedagógica de autorregulación.

### **2.1.2. El Portafolio como instrumento de mediación y autorregulación**

Desde la teoría sociocultural se sostiene que para alcanzar el nivel máximo de autonomía (y, por tanto, de autorregulación) es necesario un sistema de signos, originado socialmente y a disposición del individuo en su entorno social, debido a que aquel transforma el habla, el pensamiento y, en general, la acción humana (Wertsch, 1988, citado por Esteve et al, 2006). En el ámbito educativo, el portafolio constituye uno de los instrumentos de mediación por excelencia.

#### **2.1.2.1. Orígenes y concepto del Portafolio**

En primer lugar, en cuanto a la denominación del instrumento, cabe hacer referencia a que en la extensa bibliografía que se ha dedicado a su estudio este ha recibido diferentes nombres en español: «carpeta» (Cano, 2003; Cano e Imbernon, 2003); «portfolio» (Barberà et al, 2006); «portafolio» (Atienza, 2009); y «portafolios» (Cano, 2005; Keim, 2012). En este trabajo se opta por el término «portafolio» al considerarse que es el que tiene un uso más extendido y generalizado en el campo de la formación del profesorado.

Los orígenes del portafolio se encuentran en los dossiers profesionales que entre los años 70 y 80 del siglo XX aparecieron en contextos laborales de Estados Unidos y Canadá para mostrar los trabajos y logros más representativos a potenciales clientes. Se trataba de una carpeta que empleaban artistas, publicistas y arquitectos, entre otros profesionales, para evidenciar las habilidades y competencias adquiridas durante su desarrollo profesional a partir de muestras tangibles de su «buen hacer» en la profesión (Atienza, 2009; Barberà y de Martín, 2009; Esteve, Keim y Carandell, 2006; Rastrero, 2007)<sup>8</sup>.

Al poco tiempo de su introducción en ambientes profesionales, el uso del portafolio se extendió también al ámbito académico de la mano de las reformas educativas que tuvieron lugar en Estados Unidos en la década de los 80 del siglo XX como respuesta al descontento general existente en relación con el funcionamiento de la educación. Las personas encargadas de llevar a cabo tales reformas tenían claro que la clave

---

8. Es de justicia también hacer referencia a que en el Plan de Estudios de la Segunda República (1934) ya se empleaba una técnica para evaluar los escritos similar al uso que del portafolio se ha hecho posteriormente en los cursos de composición (Atienza, 2009, p. 2).



para mejorar el sistema educativo estaba en la formación del profesorado y en poder contar con docentes bien preparados. Sin embargo, los sistemas de evaluación de la eficiencia docente (*National Teachers Examination*) no tenían en cuenta la complejidad del aula y, según los expertos en la materia, pecaban de considerar la docencia desde un punto de vista «demasiado conductista, demasiado genérico y demasiado independiente del contexto» (Shulman, 1999, p. 46).

Shulman y otros colegas crearon en 1987 el *National Board for Professional Teaching Standards*<sup>9</sup> (Kelly, 1988) con el fin de encontrar un modelo de evaluación que permitiera reflejar de la forma más fiel posible la práctica docente y evaluarla de forma adecuada. Como resultado, llegaron a la conclusión de que el portafolio podría servir para estos propósitos, puesto que al igual que otros profesionales hacen con su trabajo, permitiría a los docentes documentar sistemáticamente lo que hacen en clase y evaluarlo (Bird, 1997; Pfliegerer, 1988; Shulman, 1988a, 1988b; Shulman, Bird y Haertel, 1988). En este sentido, Bird (1997) estableció una estructura alrededor de cinco actividades docentes que ayudara a organizar el portafolio: impartición de una clase, planificación y preparación, evaluación de alumnos, intercambio profesional e intercambio con la comunidad escolar.

Así pues, inicialmente, también en el ámbito educativo, el portafolio se concibió como un instrumento de evaluación del trabajo docente a partir de los documentos que el profesor archivaba en las carpetas (fotocopias, informes, exámenes, planificaciones de clases, materiales, etc.); documentación que podía variar con el paso del tiempo e incluso ampliarse. Es en Estados Unidos donde este instrumento de evaluación ha tenido más éxito y donde también hay más propuestas prácticas. En Europa, en cambio, las iniciativas más antiguas se localizan en Gran Bretaña, pero el interés real por los portafolios es más reciente y se produce sobre todo a partir de la publicación en 2003 del llamado *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL) (Cassany, 2006; Keim, 2012).

De todas formas, los estudiosos sobre el tema pronto se dieron cuenta de que el portafolio no solo constituía una gran herramienta de evaluación de la práctica docente, sino que también podía convertirse en un excelente instrumento formativo mediante la incorporación de la reflexión y el apoyo de un tutor que guíe su proceso

---

9. Junta Nacional para la Determinación de Estándares en la Profesión Docente.

de elaboración hasta que el alumno o profesor en formación sea capaz de gestionarlo de forma autónoma (Bird, 1997; Shulman, 1990). De aquí surgió la definición pionera de Shulman (1994, citado por Lyons, 1999, p. 18) sobre qué se entiende por portafolio didáctico:

Es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras de trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación.

Esta definición pone de manifiesto que el portafolio no debe concebirse como una simple acumulación o colección de trabajos, sino que debe dársele un alcance mucho mayor otorgándole un carácter evaluativo y formativo, e incluyendo la reflexión como elemento indispensable. De hecho, la reflexión sobre las muestras que se aportan se considera un aspecto clave del portafolio, tal como constatan las siguientes palabras de Kimball (2005, p. 451): «neither collection nor selection [of pieces to be incorporated into a portfolio] are worthwhile learning tasks without a basis in reflection. Reflection undergirds the entire pedagogy of portfolios» y autores como: Arbesú y Díaz Barriga, 2013; Arumí, 2010; Abrami y Barrett 2005; Bozu e Imbernon, 2009; Esteve et al., 2006; González y Pujolà, 2006; Keim, 2012; Klenowski, 2004; Klenowski, Askew, Carnell, 2006; Loughran y Corrigan 1995; Pujolà, 2005b; Pujolà y González, 2007, 2008; Smith y Tillema 2003; Wade y Yarbrough, 1996; Zubizarreta, 2004, entre otros.

A partir de aquí se puede afirmar que el portafolio ha evolucionado y ha asumido nuevas funciones: además de certificar y evaluar el desempeño de los profesores o evaluar los aprendizajes de los estudiantes, ahora se emplea en la educación para promover procesos de aprendizaje, tanto de docentes como de estudiantes, o «como un instrumento que se manifiesta muy útil para el desarrollo personal, profesional y organizacional» (Barberà y de Martín, 2009, p. 17) (Rodrigues, 2013). Las definiciones que aportan Barberà, Gewerc y Rodríguez (2009) y Barberà et al. (2006) se complementan y dan cuenta de esta realidad. El portafolio se concibe como:

(...) un instrumento que tiene como objetivo común la selección de muestras de trabajo o evidencias de consecución de objetivos personales o profesionales que,

ordenados y presentados de un determinado modo, cumplen la función de potenciar la reflexión sobre cada una de las prácticas (educativas, profesionales o civiles).

(Barberà et al., 2006, p. 56)

(...) una colección de documentos que pueden ser mostrados como evidencias del proceso de aprendizaje y de los logros de un sujeto. En ese contexto tiene la doble función de:

- recoger y reflejar las experiencias de aprendizaje y logros más significativos de una persona (estudiante, profesional, trabajador...) de forma continuada,
- informar de forma clara sobre el nivel de competencia y de otras experiencias importantes a lo largo de su aprendizaje o de su carrera.

(Barberà et al., 2009, p. 6)

El portafolio presenta una estructura flexible y maleable que ha dado pie a la existencia de una gran variedad de propuestas y de formatos, así como a que sea aplicado en distintos contextos y con diversos propósitos. No obstante, todos comparten una serie de rasgos generales considerados imprescindibles para que se le considere como tal:

- Se trata de un trabajo individual y personal abierto, dinámico y en evolución.
- Presenta un conjunto de muestras diversas, seleccionadas deliberadamente y organizadas de tal manera que evidencian y son representativas del proceso de aprendizaje o del desarrollo profesional que está protagonizando la persona.
- Incluye una reflexión que guía la comprensión de su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional, y permite tanto la autoevaluación (y por tanto, autorregulación) como la heteroevaluación.
- No se orienta únicamente hacia el pasado (su función no es solo registrar lo que se ha hecho) sino que tiene una proyección hacia el futuro por cuanto sirve de base para marcarse objetivos respecto al propio proceso formativo (Esteve y

Arumí, 2005). En relación con este último punto González Argüello, Atienza y Pujolà (en prensa, p.4), en línea con Akbari (2007), hacen hincapié en la necesidad de que el portafolio favorezca tanto una reflexión retrospectiva como prospectiva.

- Su construcción constituye una actividad educativa que se realiza procesualmente, a lo largo de un período de tiempo (Rodrigues, 2013).

Desde la teoría sociocultural el componente reflexivo del portafolio está estrechamente relacionado con su concepción y uso como instrumento de mediación para potenciar la autorregulación. En el ámbito académico, la idea es que durante su realización el apoyo del más experto, en este caso el profesor/a, ayude al alumno a avanzar mediante un diálogo pedagógico hacia la autorregulación y, por tanto, hacia la autonomía en su proceso de aprendizaje (es decir, tome las riendas y se haga responsable de su aprendizaje; Benson, 2001b).

De aquí se deduce que, a partir de estos postulados, el portafolio como instrumento de reflexión requiere de una metodología autonomizadora (Kohonen, 2006, citado por Keim, 2012, p. 213). Entendido así, en palabras de Keim (2012, p. 213): «el portafolios se convierte en herramienta mediadora de aprendizaje a través del lenguaje contribuyendo a potenciar los procesos de apropiación e internalización» para pasar de una actividad intermental a otra, intramental.

#### 2.1.2.2. *Tipos de Portafolio*

En la bibliografía existe una gran variedad de tipologías y clasificaciones de portafolio según la persona que los lleva a cabo, la función que tienen y el formato en el que se realizan, tal como puede consultarse en Abrami y Barrett (2005), Bullock y Hawk (2001), Smith y Tillema (2003) y Zeichner y Wray (2001). No obstante, a continuación, se presentan solo los tipos de portafolio que se consideran más relevantes para esta investigación:

##### *i. Portafolios docentes*

Como su nombre indica, dentro de esta categoría se incluyen aquellos portafolios elaborados por profesores. Se distinguen dos tipos: el portafolio acreditativo y el portafolio formativo.

➤ *El portafolio acreditativo*

Este tipo tiene como función principal evidenciar por parte del profesor y ante un comité evaluador externo que dispone de unas competencias profesionales determinadas; también se conoce con el nombre de portafolio profesional (González y Pujolà, 2006). Feixas y Valero (2003) sugieren que un portafolio de este tipo debería incluir:

- Una breve biografía para contextualizar el contexto en el que el profesor trabaja.
- Una descripción de las responsabilidades docentes: cursos impartidos, programas, trabajos tutorizados, etc.
- Una descripción de los materiales didácticos desarrollados.
- Formulación de la propia filosofía docente (creencias propias sobre la docencia y puesta en práctica de dichas creencias).
- Objetivos docentes / pedagógicos, estrategias metodológicas y de evaluación (estilo docente, reflexión sobre los cambios que se hayan producido en las estrategias a partir de las diferentes experiencias vividas, etc.).
- Evidencias de estudiantes (evaluación de los alumnos de su desempeño como profesor: calidad de la docencia, índice de asistencia a clase, entre otros).
- Otras evidencias de docencia efectiva y de calidad (informes del jefe de departamento, comentarios de los compañeros).
- Actividades de desarrollo profesional o formación continua.
- Planes futuros (objetivos docentes a corto, medio y largo plazo).
- Apéndice.

Por su parte, Seldin (2004, p.16) también elabora una lista o tabla de contenidos estándar para los portafolios docentes que serán evaluados por terceros con un fin acreditativo (puede consultarse en el Anexo LXIX). Y asimismo, Lichtenstein et al. (1997) y Beck, Livne y Bear (2005) también abordan este tipo de portafolio.

➤ *El portafolio formativo*

Se trata de un tipo de portafolio que se considera formativo porque se fundamenta en las reflexiones que el profesor elabora sobre su propio proceso de aprendizaje y desarrollo profesional; ya sea siguiendo una formación inicial o

permanente en el marco de una asignatura o programa académico, o a título individual como parte de su plan de desarrollo profesional en el ejercicio de su profesión.

Tal como afirman Esteve et al. (2006, p. 37), en este caso el portafolio «s'usa com un instrument que acompanya el procés d'aprenentatge, en el qual la reflexió sobre el que es fa i com es podria canviar és l'eix vertebrador». Precisamente por la importancia que se otorga a la reflexión, este tipo de portafolio también se ha dado en llamar «portafolio reflexivo» y se emplea esencialmente en acciones formativas basadas en la metodología de la PR (González Argüello, 2007; Pujolà y González, 2008).

Por su parte, Esteve et al. (2006, p. 38) consideran que este tipo de portafolio se basa en un ciclo reflexivo que tiene en cuenta tres acciones clave y que se inspira en el desarrollado por Korthagen (2001):

1. Análisis reflexivo de la situación de partida.
2. Desarrollo y realización de un plan de acción para cambiarla y mejorarla.
3. Análisis reflexiva de la nueva situación, mirando hacia atrás y observando los cambios que se han producido y proyectando hacia adelante para desarrollar una nueva línea de actuación.

En el campo de la formación de profesores de lenguas extranjeras, se cuenta con varias propuestas o guías de portafolio reflexivo:

- Pujolà (2005a) elabora la guía que desde el curso académico 2004-2005 se proporciona a los alumnos del *Máster semipresencial de formación de profesores de E/LE* de la Universidad de Barcelona – IL3 para la elaboración de un portafolio formativo. Este material no está publicado pero puede consultarse en el Anexo IX, puesto que en la investigación que aquí se presenta se analiza la autorregulación que una alumna de ese programa explícita mediante el uso de ese modelo de portafolio.
- González y Pujolà (2006) y Pujolà y González (2007, 2008) proponen el *Portafolio Reflexivo del Profesor de E/LE* (PRP), el cual puede utilizarse en la formación inicial o permanente, pero está dirigido especialmente a docentes que desean emplear la herramienta como un medio para mejorar su desarrollo profesional o promocionarse sin estar siguiendo ningún curso específico. La propuesta se enmarca dentro de los principios de la PR y tiene un formato

electrónico abierto para que todos los profesionales que así lo deseen puedan contribuir al PRP con sus comentarios ofreciendo retroalimentación<sup>10</sup>.

- El Centro europeo de lenguas modernas (CELM) del Consejo de Europa (2007) en el marco del proyecto: *De Perfil a Portfolio: Marco para la reflexión en la educación de futuros profesores de idiomas* elaboró *El Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (PEFPI). Se trata de una propuesta dirigida solo a profesores sin experiencia<sup>11</sup>.
- Esteve et al. (2006, pp. 45-46) y Carandell et al. (2010, pp. 87-89), basándose en Esteve (2004a), presentan una guía de portafolio docente estructurado en tres fases, el cual sigue los tres momentos clave de la formación y, a su vez, el ciclo reflexivo de Korthagen (2001) (puede consultarse en el Anexo LXX).

## ii. El portafolio del estudiante

Como su nombre indica, dentro de esta categoría se incluyen aquellos portafolios elaborados por alumnos en un contexto académico, ya sea en el marco de una asignatura, curso o incluso etapa educativa (por ejemplo, el portafolio del grado). Este tipo de portafolio no es foco de esta investigación, pero se hace una breve referencia para distinguirlo del portafolio del profesor.

Siguiendo a Castro (2003, p. 3, citado por Rastrero, 2007, p. 17), en líneas generales, este tipo de portafolio tiene las siguientes características:

- Consiste en una colección sistemática y organizada de evidencias del trabajo de un estudiante.
- Contempla la participación autónoma del estudiante en la selección de los trabajos que desea incluir como muestra de sus procesos y sus progresos.
- Posibilita los procesos de reflexión del estudiante sobre sus aprendizajes y el desarrollo de conciencia intencional acerca de los propios procesos de pensamiento y aprendizaje.
- Permite al estudiante identificar lo que conoce y sabe, planear sus estrategias de procesamiento de información, tener conciencia de sus fortalezas y debilidades como aprendiz, reflexionar acerca del propio rendimiento, y evaluar su productividad y su propio funcionamiento intelectual.

10. Puede consultarse en: <https://prpele.wordpress.com/>

11. Puede consultarse en: <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=>

- Está focalizado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El portafolio es una actividad que posibilita el aprendizaje autónomo, el estudio independiente, las capacidades de autorregulación y la capacidad de aprender a aprender.

En el ámbito de la enseñanza de las lenguas, el portafolio que se ha aplicado con más frecuencia y, por tanto, ha tenido un mayor desarrollo es el que está relacionado con la expresión escrita. La razón es obvia, tal como dice Cassany (2006, p. 8), «es más difícil documentar la comprensión que la producción i també és tècnicament més complex capturar la parla que la prosa». Aún así, existen valiosas aportaciones como: el portafolio de lectura (Valencia, 1993) y el portafolio de oralidad (Escobar, 2000). Por otra parte, al igual que ocurre con el portafolio docente, en el caso del portafolio de la expresión escrita, también se distingue el portafolio sumativo (para evaluar el nivel de competencia del alumno en esa destreza) del portafolio formativo (de aplicación en el aula y cuyo objetivo es trabajar la expresión escrita a través de procesos de hetero- y autoevaluación) (Cassany, 2006).

Por otro lado, en el campo de las lenguas extranjeras, desde 2001 existe un tipo de portafolio especial denominado *El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)*<sup>12</sup>, creado por el Consejo de Europa como herramienta para fomentar el plurilingüismo y el pluriculturalismo en el continente. Se trata de un portafolio específico para el aprendizaje de lenguas, con unos objetivos y una estructura acorde al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*. La idea es que todos los europeos dispongan de este portafolio en el cual den cuenta de los datos más relevantes en relación con las lenguas que usan y las culturales con las cuales que conviven, y que pueda comprenderse en todo el espacio europeo. Esta herramienta ha sido ampliamente estudiada por Cassany et al. (2004), Cassany (2006), Cassany et al. (2006).

### *iii. Tipos de portafolio según el formato*

En función del formato se distinguen tres tipos de portafolio: en papel, digitales y electrónicos. La diferencia entre los portafolios digitales y electrónicos se encuentra en que los primeros se realizan en un procesador de texto el cual puede contener enlaces

---

12. Puede consultarse en: <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>



pero no permite establecer interacción entre el autor y el tutor u otros compañeros; y en cambio, los electrónicos se realizan en una página web personal o de la institución, y permiten al titular moverse dentro de los distintos apartados; decidir cuáles son públicos y cuáles no; incluir borradores y todo tipo de evidencias sin problemas de espacio; e interactuar y compartir con cualquiera de las personas implicadas en el proceso las reflexiones y las muestras incluidas (Esteve et al., 2006).

Como consecuencia, el portafolio electrónico, por el dinamismo que ofrece, se presenta especialmente ideal para llevar a cabo portafolios reflexivos y, como demuestran algunas investigaciones, permiten una mejor gestión del proceso (Sung et al., 2009). No obstante, expertos en el tema como Tartwijk y Van Driesssen (2004, p. 10) aconsejan no introducirlos si no se dispone de la infraestructura técnica adecuada. En los últimos quince años se han publicado muchos trabajos y estudios sobre este tipo de portafolio, por ejemplo: Abrami y Barrett, (2005); Abrami et al. (2008); Barberà (2008); Barberà et al. (2006); Barberà y de Martín (2009); Barberà et al. (2009); Barrett (2003; 2007, 2012); Barrett y Garrett (2009); BECTA (2007); Butler (2010); Buzzetto-More (2010); Cambridge, D. (2010); Cebrián (2011); Díaz Barriga et al. (2007); Guasch, Guàrdia y Barberà (2009); Jafari y Kaufman (2006); Rodríguez Illera et al. (2009), Rodríguez Illera et al. (2014), entre muchos otros. Por otra parte, en el contexto de este estudio, merece la pena destacar las siguientes investigaciones y publicaciones relacionadas con el portafolio digital: López-Fernández (2007); López-Fernández y Rodríguez-Illera (2009), Rodríguez Illera, Aguado y Galván (2010), entre otros.

### *2.1.2.3. Estudios e investigaciones sobre el uso del portafolio en la educación*

En el ámbito de la educación en general, Butler (2006) resalta los siguientes beneficios del uso del portafolio a partir de diferentes estudios: ayuda a focalizar el pensamiento del estudiante (Wade y Yarbrough, 1996); proporciona un medio para convertir la teoría en práctica (Hauge, 2006); documenta el progreso del alumno a través del tiempo (Abrami y Barrett 2005; Challis, 2005; Smith y Tillema 2003); puede potenciar las habilidades comunicativas y organizativas de los estudiantes, y permite identificar y reconocer aprendizajes y conducir a otros nuevos (Brown, 2002); favorece que los estudiantes se hagan una idea más amplia de lo que están aprendiendo (Young, 2002); tomen conciencia de sus logros y comprendan cómo aprenden (Brown, 2002).

Por su parte, Zeichner y Wray (2001), respecto a los portafolios docentes, señalaron que, pese a su gran popularidad, existían pocos estudios sistemáticos que dieran cuenta de las consecuencias de su uso y presentaron un marco conceptual de análisis. A partir de la publicación de su artículo se han sucedido investigaciones que han intentado responder a los interrogantes que ahí planteaban. Por ejemplo:

Sung et al. (2009) estudiaron los resultados de un programa de acompañamiento docente que utilizó el portafolio digital para promover la mejora de la docencia y observaron que:

- El aprendizaje de los profesores mejoraba como consecuencia del uso del portafolio.
- La existencia de la figura del tutor que acompaña y dialoga con los profesores facilita la elaboración del portafolio y la manifestación de procesos reflexivos. Otros estudiosos del tema como los que se citan a continuación lo corroboran: Freidus, 1998; Klenowski, 2004; Lyons, 1998; Seldin, 2004; Sobrino, Pérez y Naval, 2009; Tigelaar et al., 2006; entre otros.
- El portafolio estructurado con múltiples medidas de apoyo (evaluación de pares, discusión en el foro, escritura de diarios) podía facilitar el desarrollo profesional de los docentes.
- La incorporación de una guía de apoyo con preguntas que les ayudaran a orientar la reflexión fue una actuación acertada, pues actuó como andamiaje para el desarrollo de la ZDP, como se podría interpretar desde la teoría sociocultural de Vygotsky.
- Por último, el estudio también ratificó que el uso de portafolios electrónicos permite a los profesores construir, intercambiar y gestionar sus portafolios de forma más eficiente.

Tal como indica Rodrigues (2013), Smith y Tillema (2003) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo era conocer las diferencias existentes respecto a tres variables básicas: 1) claridad en la elaboración del portafolio (¿sabe el autor del portafolio qué hacer y cómo hacerlo?); 2) accesibilidad a la información requerida (¿es posible obtener la información necesaria?); y 3) la confianza en las evidencias presentadas (¿lo que se presenta en el portafolio es veraz?). A partir de aquí, llegaron a las siguientes conclusiones:

- El profesor debe tener muy claros los objetivos del portafolio o los criterios de evaluación del mismo si se va a presentar a un proceso de acreditación.
- Es recomendable presentar al iniciar el proceso una guía mínima de orientación sobre los elementos que debe contener el portafolio.
- Para los docentes la retroalimentación recibida durante el proceso resultó ser un elemento motivador. Se observó que la retroalimentación es una parte esencial en su proceso formativo y desarrollo profesional. Estos aspectos también se confirman en los hallazgos de otras investigaciones como: Grundy, 1987; Kemmis y McTaggart, 1981 y Korthagen, 2001.
- A algunos profesores les resultó difícil elaborar la reflexión, especialmente a aquellos que realizaban un portafolio como certificación. Sin embargo, el grupo de profesores que llevaba a cabo el portafolio como una forma de desarrollo profesional valoró muy positivamente la experiencia. Los datos del estudio apuntan a una relación entre la madurez profesional y la autonomía académica en relación con el logro de que el portafolio contribuya a la reflexión sobre las prácticas docentes.
- Por último, los investigadores sugieren que no es recomendable usar el portafolio para dos propósitos diferentes: acreditación y formación.

Por su parte, la investigación realizada por Bozu (2008) sobre un programa de formación a profesores noveles implementado por Cano e Imbernón (2003) en la Universidad de Barcelona en algunos aspectos llega a conclusiones muy similares.

De igual forma, otras investigaciones sobre el portafolio docente también han puesto de relieve lo siguiente: el método de indagación narrativa utilizado en los portafolios favorece una mayor comprensión del quehacer docente y los portafolios formativos son mejor valorados por los profesores en cuanto a su impacto positivo en el desarrollo profesional (Beck, Livne y Bear, 2005); los docentes manifiestan que el uso del portafolio tiene beneficios principalmente personales: mejoran los materiales de clase, ponen en práctica un enfoque pedagógico más centrado en el alumno; estimula su actualización profesional, ofrece la posibilidad de repensar cómo manejarse en situaciones particulares, etc.; por tanto, se constata que los portafolios tienen un uso realmente formativo (De Rijdt, Tiquetb, Dochyb y Devolderc, 2006).

Asimismo, en el contexto académico en el que se sitúa esta investigación también se han llevado a cabo numerosos estudios que, desde diferentes aproximaciones, se han centrado en indagar sobre el uso del portafolio en la educación. Se destacan los siguientes: Aristu (2013), en referencia al empleo del portafolio del profesor en el contexto de enseñanza del español a estudiantes chinos; Bozu (2008), sobre su uso como práctica formativa y desarrollo profesional por parte del profesorado universitario novel; Campaña (2013), respecto al portafolio virtual como herramienta para la práctica reflexiva en el prácticum del grado de Magisterio; Escobar (2000), en relación con el uso del portafolio oral como herramienta de evaluación en el aula de lengua extranjera; Esteve et al. (2008), Arumí (2009, 2010) y Keim (2012) respecto a su incidencia como instrumento autorregulador en el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras; Rodrigues (2013), en referencia a la práctica reflexiva de los profesores universitarios mediada y gestionada a través de un portafolio digital, entre otros.

Entre estos, merece la pena destacar, por cuanto se enmarca en la misma línea de investigación que este trabajo, el proyecto de investigación<sup>13</sup> que durante los años 2005-2008 se llevó a cabo por parte de varios investigadores y que consistió en el diseño y estudio de la incidencia de instrumentos autorreguladores para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario (Proyecto Deicomecu). Entre estos instrumentos se encontraba el portafolio. La hipótesis de trabajo era que a través de estos instrumentos el docente ejerce una función mediadora que puede facilitar el camino hacia la autorregulación. Los primeros resultados del análisis fueron que (Esteve et al., 2008):

- La introducción de herramientas autorreguladoras modifica la percepción que los alumnos tienen respecto a su propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, también se detecta la necesidad de refinar tales herramientas para hacerlas lo suficientemente motivadoras con el fin de que todos los estudiantes las perciban como útiles.
- No basta con incorporar instrumentos de mediación como las pautas metacognitivas o el portafolio. La orientación por parte del docente con respecto al uso de dichos instrumentos así como el seguimiento del proceso de

---

13. Proyecto I+D (HUM2004-01923/FILO) financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

aprendizaje de los estudiantes es determinante. En este estudio se distingue entre orientación planificada (nivel meso, se refiere a la orientación que se organiza con antelación a la puesta en práctica de una metodología autonomizadora y, consecuentemente, de los instrumentos autorreguladores) y la orientación ejecutada (nivel micro, aquella orientación que se da durante la clase).

Más adelante, Arumí (2009, 2010), Esteve et al. (2012) y Keim (2012), a partir de los datos recogidos en el proyecto Deicomecu, dan cuenta más detallada de las percepciones que estos estudiantes mostraron sobre los instrumentos autorreguladores introducidos en las aulas universitarias de lengua extranjera; si bien, Esteve et al. (2012) focalizan especialmente en el portafolio y Keim (2012) solo se centra en este. Estos hallazgos se ponen en relación con los obtenidos en esta investigación en el capítulo 6 de discusión de los resultados.

No obstante, a pesar de que en la literatura se ha resaltado profusamente las bondades que presenta la reflexión generada en el marco del portafolio, existen algunas voces críticas que alertan de los posibles peligros de no analizar su uso desde una perspectiva crítica y aplicarlo sin cuestionar en ningún momento su efectividad y validez (Akbari, 2007; Díaz Barriga y Pérez, 2010). En este sentido, desde el ámbito de la formación del profesorado (área en la cual se han llevado a cabo más investigaciones relacionadas con el uso del portafolio), autores como Stake y Mouzourou (2013, p.57) afirman lo siguiente:

El empleo de portafolios para mejorar la evaluación puede ser un gran paso adelante (en realidad dos pasos) si se consideran la información y la calidad desplegadas. Aunque también puede ser un paso atrás, dado que el esfuerzo y la atracción del conjunto tienden a distraer al que lo hace y al que lo observa de otros aspectos que necesitan su atención.

Por otro lado, Pérez (2013, p. 165) considera que un factor determinante en el éxito del desarrollo de los portafolios es «el compromiso con un proceso de reflexión por parte de los profesores. De lo contrario, el portafolio puede convertirse solo en una recopilación de información que no contribuye a su formación». En línea con esto,

Menéndez (2013, p. 94) también afirma que el portafolio puede ser un instrumento excepcional «siempre que se establezcan las cautelas necesarias contra los riesgos de convertirlo en un mero contenedor de evidencias inconexas, injustificadas y escasamente representativas (...) es el único recurso que concita al profesor como practicante reflexivo».

Por su parte, Shulman (1999, p. 59-60) apunta cinco peligros que se dan en la elaboración de un portafolio docente:

1. El primero es que el portafolio se convierta en una mera exhibición del trabajo realizado por uno mismo, y no en un espacio para la formación y la reflexión personal.
2. El segundo es que sea visto y sentido como un trabajo adicional que es pesado e incómodo (se refiere a este con la metáfora del «levantamiento de pesas»).
3. El tercero es que se conciba como un trabajo trivial, como un trámite que hay que cumplir para responder a las expectativas y demandas de las autoridades; y no se asuma como un compromiso propio ni se sienta como algo que resultará beneficioso para uno mismo.
4. El cuarto es que para procesos de acreditación el profesor pretenda ser tan objetivo que se acabe desvirtuando completamente la idea de un portafolio con identidad propia.
5. Y el quinto es, también en procesos de acreditación, que el profesor corra el riesgo de seleccionar solo las evidencias más satisfactorias.

Asimismo, Van Tartwijk et al. (2007) consideran tres factores principales que determinan el éxito de la implementación del portafolio: la congruencia entre el objetivo del uso del portafolio, su estructura y contenido; el modelo educativo en donde el portafolio se incorpora; y el soporte que se les proporciona a maestros, estudiantes y directivos, conjuntamente con la disponibilidad de una infraestructura adecuada (Pérez Rendón, 2014).

## 2.2. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA: AYUDA PEDAGÓGICA Y TUTORIZACIÓN

En este estudio, siguiendo la línea de investigación en «Interacción e Influencia Educativa» del grupo de investigación GRINTIE<sup>14</sup>, se parte de una concepción constructivista de orientación sociocultural del proceso de aprendizaje, según la cual en contextos educativos el aprendizaje se da a resultas de un proceso de construcción conjunta entre profesor y alumnos que interactúan en torno a unos contenidos concretos culturalmente establecidos y organizados (Engel, 2008).

De esta manera, a partir de estos parámetros, se entiende por «ayuda pedagógica» el conjunto de intervenciones educativas que tienen lugar en un proceso de enseñanza – aprendizaje, y que tienen como objeto la creación de zonas de desarrollo próximo y la asistencia del alumno en ellas. Esta ayuda incluye todos los apoyos, soportes o instrumentos que pueden darse en los diferentes niveles que supone la actuación docente. Onrubia (1993b, p. 103):

...desde la intervención directa con un alumno o un grupo de alumnos hasta la organización global de la situación en sus aspectos de horario, elección de espacios, organización y estructura de la clase o agrupamiento de los alumnos, pasando por todos los niveles intermedios (elección y ordenación de contenidos, elección de actividades, presentación de estas consignas, tipos de material de apoyo que se emplean, recursos adicionales...).

Asimismo, según Onrubia (1993b, pp. 102-103), la ayuda pedagógica, entendida como ayuda ajusta al proceso constructivo que realiza el alumno, debe reunir las siguientes dos condiciones básicas:

- 1) En primer lugar, debe tener en cuenta (...) los esquemas de conocimiento de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como

---

14. Grupo de investigación del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, dirigido por César Coll (Coll, 1990, 2001a; Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Coll y Onrubia, 1993, 1995, 1996; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Colomina, Mayordomo y Onrubia, 2001; Gómez y Mauri, 2000; Onrubia, 1993a, 1993b; 2005).

punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a ese contenido, dispongan los alumnos. 2) Pero, al mismo tiempo, debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca la comprensión y la actuación del alumno a las intenciones educativas.

Así pues, las intervenciones educativas que constituyen la ayuda pedagógica están encaminadas a favorecer un proceso de construcción compartida de conocimiento y de aprendizaje; que para que sean eficaces siempre deberán ser ajustadas a la situación y a las características concretas que en cada momento presente la actividad mental constructiva del alumno (Coll, 1990, 1991, 1993; Onrubia, 1993b). Los procesos que permiten a profesores y agentes educativos ayudar de manera ajustada a los alumnos se consideran procesos de influencia educativa (Coll, Onrubia y Mauri, 2008) y para comprender cómo el profesor o agente educativo favorece la construcción de aprendizaje mediante estos es necesario estudiar el tipo de interacciones que establece con los alumnos. Solo así es posible explicar los mecanismos que subyacen a esa interacción, responsables de que acontezca aprendizaje.

Tal como afirman Coll et al. (2008, p. 36), resulta imprescindible la comprensión de los procesos de influencia educativa:

(...) para que una perspectiva constructivista de la orientación sociocultural pueda realmente ofrecer criterios concretos y eficaces de actuación a los profesores y a otros agentes educativos, y que dichos criterios les sean de utilidad a la hora de reflexionar sobre su práctica y diseñar actuaciones que permitan innovar y mejorarla. Se trata, en definitiva, de extender a la enseñanza la visión constructivista, que tradicionalmente se ha centrado en los procesos de aprendizaje (...).



Según Coll et al. (2008), para el estudio de los procesos de influencia educativa son de especial importancia los referentes teóricos que se derivan de las siguientes líneas de investigación:

➤ *El estudio de los procesos de asistencia en la ZDP*

Los trabajos realizados en esta tradición de investigación han ofrecido dos grupos de herramientas conceptuales para el estudio de los procesos de influencia educativa: un primer grupo en el que se incluyen nociones relativas a la delimitación de ciertas características de los procesos que presentan las ayudas que los adultos o expertos ofrecen a los participantes menos competentes cuando les asisten en la ZDP, asociadas a conceptos como «andamiaje» y «participación guiada» (véase el apartado 2.1.1.3.); y un segundo, en el que se agrupan nociones relacionadas con los mecanismos semióticos que intervienen en el logro, a través de la actividad conjunta y del proceso de internalización, de niveles más altos de intersubjetividad y facilitan el paso de la heterorregulación a la autorregulación.

➤ *El análisis del discurso en el aula*

Los trabajos sobre el estudio de los procesos de asistencia en la ZDP ponen de manifiesto la importancia de determinados instrumentos en el ejercicio de la influencia educativa, entre los que destaca, el discurso. Por este motivo, para el estudio y la caracterización de la influencia educativa, resulta muy relevante la comprensión de las características del discurso en el aula y de las estrategias discursivas empleadas por profesores y alumno en los procesos de construcción conjunta de conocimiento. El interés radica, pues, en los rasgos del discurso y de los procesos discursivos que ayudan a entender cómo los profesores y los compañeros apoyan y orientan eficazmente los procesos de construcción de significados (Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997, 2001).

➤ *El análisis ecológico del aula*

Tanto los estudios sobre los procesos de asistencia en la ZDP como los trabajos sobre el discurso en el aula muestran la profunda interrelación existente entre discurso y actividad, entre lo que los participantes en la interacción hacen y dicen, entre la actividad conjunta y los instrumentos mediadores de esa actividad. De

ahí la necesidad de comprender cómo las características peculiares y distintivas que presentan las aulas como contextos de actividad, así como las formas en que la actividad conjunta de profesores y alumnos se estructura y organiza en ellas (Stodolsky, 1991; Tharp et al., 2002) restringen e delimitan los procesos de influencia educativa que ahí se dan.

➤ *El carácter contextualmente situado de la influencia educativa*

El reconocimiento del carácter específico del contexto de los procesos de influencia educativa, así como la importancia atribuida a las características peculiares de los contextos en que tienen lugar estos procesos, hacen que en esta aproximación se tenga en cuenta diferentes tipos de situaciones y prácticas educativas. Lo que lleva a prestar una especial atención al modo en que los participantes se ponen de acuerdo para definir de una u otra manera el contexto socio-institucional de la actividad conjunta, priorizando o no los motivos educativos en su definición de la situación y articulándolos con otros motivos posibles. A este respecto destacan las aportaciones de algunas propuestas desarrolladas desde la teoría de la actividad (Engeström, 1996; Leontiev, 1974) y desde las propuestas de la cognición situada (Brown, Collins y Duguid, 1989), al igual que algunos trabajos que analizan las características específicas de contextos y situaciones de educación no formal.

Para los propósitos de esta investigación resultan especialmente relevantes las aportaciones de las líneas de investigación relacionadas con el estudio de los procesos de asistencia en la ZDP y con el análisis del discurso en el aula. Como se ha visto en los apartados 2.1.1.3 y 2.1.1.4, desde la teoría sociocultural se resalta la importancia que desempeñan los instrumentos de mediación en el proceso de traspaso progresivo que se da en la ZDP del control y la responsabilidad del aprendizaje del profesor a los alumnos (uno de los mecanismos fundamentales de influencia educativa).

En la acción pedagógica que se analiza en esta investigación las herramientas de mediación que se emplean son el portafolio y el discurso; esta última, en su modalidad escrita, estrategia a través de la cual se canaliza toda la ayuda pedagógica que se ofrece a la alumna para que elabore adecuadamente el portafolio y en la que tiene un rol muy importante la orientación y retroalimentación que la tutora le proporciona a

través de su discurso. En el apartado 2.1.2 se ha abordado ya el portafolio como instrumento de mediación y autorregulación, por tanto, a continuación se trata el discurso del profesor como sustento semiótico esencial de la intervención educativa.

### **2.2.1. El discurso del profesor desde la perspectiva sociocultural y la pedagogía dialógica**

Como se ha indicado antes, en este apartado, entre otros aspectos, se tratan más ampliamente algunos de los conceptos introducidos en el apartado 2.1.1.3 en relación con la pedagogía dialógica, pero en esta ocasión tomando únicamente como referencia la perspectiva del discurso del profesor y contextualizándolo en los estudios que al respecto se han realizado en el marco del análisis del discurso en el aula.

El discurso en el aula hace años que es objeto de estudio desde perspectivas y ámbitos diferentes, muchas veces con fines educativos y otras como contexto apropiado para el estudio del lenguaje y la comunicación. Así, en relación con el estudio de su estructura, destacan los trabajos de los lingüistas Sinclair y Coulthard (1975) y Mehan (1979) sobre la secuencia típica de interacción *Iniciación – Respuesta – Feedback* o Evaluación (*I-R-F / I-R-E*)<sup>15</sup>; del educador Lemke (1990) sobre la estructura de contenido y el diálogo triádico en una lección organizada en actividades; y del grupo de investigación GRINTIE sobre la estructura de la interactividad en la comprensión de los procesos de influencia educativa. Asimismo, respecto a las estructuras de participación<sup>16</sup>, cabe resaltar los trabajos del filósofo Grice (1975) sobre el principio de cooperación; de Edwards y Mercer (1988) en torno a las reglas básicas del discurso educativo; así como los de Cazden (1991), Barnes (1976) y Wertsch (1993) sobre lo que es esperable y no esperable en este tipo de discurso.

---

15. Sinclair y Coulthard (1975) analizaron el discurso oral en el aula a partir de la interacción que se da entre profesor y alumno y, tras la detección de cinco niveles o unidades (acto – *act* - movimiento discursivo – *move* -; intercambio – *exchange* -; transacción – *transaction* -; y clase – *lesson* -), identificaron que la estructura típica del discurso está constituida por tres elementos básicos: iniciación por parte del profesor (normalmente con la formulación de una pregunta), respuesta o reacción del alumno y *feedback* o evaluación del profesor: *I-R-F / I-R-E*. Una secuencia que presenta una interacción jerárquica y asimétrica entre profesor y alumno. Este patrón de interacción ha sido durante muchos años un referente para los estudios sobre el discurso oral en el aula al ofrecer una categorización exhaustiva de las distintas funciones que ejerce el discurso del profesor (Carretero, 2004).

16. Normas básicas que los participantes en una conversación deben compartir y respetar para que esta tenga éxito.

Por otra parte, por lo que se refiere al discurso del profesor, destacan los trabajos de Barnes (1976, 2013) sobre el habla exploratoria y el habla final o de presentación; de Coll y Edwards (1996), Edwards (1990b), Edwards y Mercer (1988, 1989), Mercer (1997) y Mercer y Edwards (1987) sobre las estrategias y los mecanismos discursivos que emplea el profesor para guiar la construcción del conocimiento en el aula; de Mercer (2001) respecto al apoyo que ofrece el diálogo en los procesos de enseñanza y aprendizaje (el interpensamiento y la ZDI, véase el apartado 2.1.1.3) y de Cros (1995, 2002, 2003a, 2003b) en relación con el discurso argumentativo y las estrategias persuasivas que utilizan los profesores universitarios para captar la atención o «convencer» a los alumnos<sup>17</sup>.

Por otro lado, en el ámbito de las lenguas extranjeras, además de los trabajos de Sinclair y Coulthard, también merece la pena mencionar el sistema *FOCUS*<sup>18</sup> de codificación del discurso del aula desarrollado por Fanselow (1977); los estudios sobre el discurso del profesor y la interacción llevados a cabo desde la perspectiva de la negociación de significados (Long, 1985a, 1996; Pica, Young y Doughty, 1987; Sharwood Smith, 1986; Faerch and Kasper, 1983); los trabajos de Prokop (2000) y Salaberri (2002) en torno a las estrategias instructivas empleadas por el docente; los estudios de Cambra (1992a) y Cambra y Nussbaum (1997) sobre la alternancia de código (*code-switching*) en el discurso del profesor; así como los de Cambra (1998) respecto a la pregunta como una herramienta instructiva (preguntas referenciales versus preguntas didácticas), de González Argüello (2001) sobre las modificaciones en el discurso del profesor de español lengua extranjera y de Carretero (2004) en referencia al discurso contingente como herramienta pedagógica.

La investigación que aquí se presenta analiza el discurso del profesor desde una perspectiva sociocultural. Desde estos postulados se entiende que el papel principal del profesorado consiste en ofrecer a los estudiantes, fundamentalmente a través de una serie de mecanismos discursivos, la ayuda pedagógica ajustada necesaria para la construcción conjunta de conocimiento. De esto se desprende la importancia que cobra desde esta óptica la función discursiva del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se abordan los fundamentos en los que se basa.

---

17. Para una amplia revisión de la mayoría de estos trabajos se recomienda consultar Prados (2009).

18. *Foci for Observing Communications Used in Settings*.

### 2.2.1.1. *La creación y asistencia en la ZDP a través del discurso*

En la interacción profesor – alumno el lenguaje es la herramienta mediadora por excelencia y su uso debe ir siempre encaminado, por un lado, a la creación de zonas de desarrollo próximo que tengan en cuenta los esquemas de conocimiento de los alumnos y los significados que les atribuyen, y que les planteen retos abordables que les permitan cuestionar sus conocimientos previos y modificarlos (Onrubia, 1993b); y por otro lado, a la asistencia y orientación del estudiante en esas zonas ajustándose en todo momento a las necesidades tanto cognitivas como afectivas que el proceso de construcción conjunta vaya planteando. Es decir, los apoyos discursivos deberán establecer un clima emocional y de confianza adecuado (actuar «con tacto», Van Manen, 1998) para y, a la vez, que ayudan a avanzar en la construcción de conocimiento y en el proceso de traspaso del control del aprendizaje del profesor al alumno a través de procedimientos de colaboración conjunta como el «andamiaje» (Wood et al., 1976), la «construcción guiada del conocimiento» (Mercer, 1997, 2001) y la «participación guiada» (Rogoff, 1990) (véase el apartado 2.1.1.3).

### 2.2.1.2. *El aprendizaje como un proceso continuo. El discurso proléptico y la interacción contingente*

La puesta en práctica por parte del docente de unos mecanismos lingüísticos que estimulen los procedimientos de colaboración conjunta que se acaban de citar requiere partir de la idea de que el **aprendizaje está situado** en un contexto determinado en el cual adquiere significado (*situated learning*, Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1991; Robins y Aydede, 2008) y consiste en un **proceso continuo** que a medida que avanza y accede a nuevas experiencias, reinterpreta y reajusta las anteriores (Mercer, 1997).

El **contexto**, en consecuencia, desde esta perspectiva, es un factor crucial para dar sentido a las actividades compartidas y también al discurso que se genera en el proceso educativo. El aprendizaje entendido de esta manera ocurre dentro de la interacción social y de forma incidental. A través de la práctica social emerge la individualidad del alumno participando en actividades que tienen sentido, no de forma aislada, sino precisamente por formar parte de un sistema más amplio (Carretero, 2004, p. 61). Tal como afirman Lave y Wenger (1991, p. 35), «learning is an integral

part of generative social practice in the live-in world». De todo esto se desprende que una determinada práctica educativa será apropiada o no (por ejemplo, la formulación de una pregunta por parte del docente para guiar la construcción del conocimiento) en función del contexto en el que tenga lugar.

Por otra parte, si se entiende el aprendizaje como una progresión, el profesor debe favorecer un proceso de desarrollo cognitivo en el que, siguiendo a Mercer (1997, p. 44), «las experiencias anteriores proporcionan las bases para dar sentido a las siguientes». Este autor se refiere a esta idea con el término de «**continuidad**» y presenta (Mercer, 2001, pp. 78-82) algunas estrategias que permiten al docente fomentar a través del discurso el valor de una experiencia pasada para construir el futuro:

- **Recapitular:** breve repaso de cosas acaecidas anteriormente a la experiencia conjunta de la clase para encajar y contextualizar la actividad presente.
- **Suscitar:** normalmente adopta la forma de una pregunta y es el intento por parte del profesor de que los alumnos aporten alguna información adquirida en el proceso de aprendizaje que sea pertinente para una actividad presente o futura.
- **Repetir:** consiste en repetir la respuesta de un alumno con la intención de ratificarla o, por el contrario, para indicar que no es adecuada y que aún se espera otra posibilidad. La entonación marca si debe entenderse en un sentido u otro.
- **Reformular:** tras obtener la respuesta de un estudiante, los profesores la parafrasean para devolverla a la clase con una forma ligeramente distinta, quizá pensada para que la vean más clara o sea más pertinente para el tema actual.
- **Exhortar:** los profesores destacan el valor de alguna experiencia pasada de los alumnos para el éxito de sus actividades actuales invitándoles a pensar o recordar.

Desde esta concepción del aprendizaje como un proceso continuo, basado en la construcción conjunta de significados y concebido para que la persona más competente (en este caso, el profesor) transfiera paulatinamente el control del proceso a la menos experta (el estudiante), cobran una especial importancia dos conceptos estrechamente relacionados: la «prolepsis» y la «contingencia». Desde esta

perspectiva, es imprescindible que el discurso del profesor se caracterice por ser proléptico y contingente. A continuación se explica qué se entiende por cada uno.

### *i. Discurso proléptico*

El concepto de «prolepsis», tal como indica Esteve (2007), fue introducido por Rommetveit (1974) y aplicado por algunos autores del ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Antón, 1999; Van Lier, 1996, 2000) para referirse a un procedimiento pedagógico que se hace patente a través del discurso y que propone al estudiante solucionar los conflictos lingüísticos que se plantean en las actividades de aprendizaje a partir de la activación de conocimientos previos, y de estrategias de inferencia y deducción.

En términos generales, en palabras de Antón (1999, p. 305), la prolepsis «refers to a communicative move which indicates presupposition of some information on the part of the speaker». En el campo de la educación, por tanto, el procedimiento proléptico consiste en situar a los alumnos en un contexto en el cual el profesor asume (o pretende asumir) que estos «saben más de lo que en ese momento son capaces de hacer» (Van Lier, 2004, p. 153; Esteve, 2007), desafiándoles así a interpretar nuevos significados (Antón, 1999).

Así pues, en una instrucción proléptica, la ZDP cobra una especial relevancia, ya que a través de la interacción los participantes negocian significados para llegar a un punto de comprensión mutua y, además, negocian la responsabilidad a la hora de resolver el conflicto que se plantea. Es decir, tal como afirma Antón (1999, p. 308), «the transfer of responsibility from the teacher to the learner». Para conseguirlo, el discurso del profesor no debe ser autoritario (cerrado al debate), sino «autoritativo» (*authoritative*); es decir, siguiendo a Van Lier (1996), esperado por los alumnos, abierto y persuasivo. La adopción de una pedagogía dialógica (véase el apartado 2.1.1.3) ofrece una alternativa a la distribución del poder que tradicionalmente se ha dado en clase y que refleja claramente el discurso de aula.

Asimismo, el primer paso de una instrucción proléptica debe consistir en que el docente consiga que los alumnos tomen conciencia de todo aquello que ya conocen o saben hacer en relación con el aspecto objeto de aprendizaje. Esto les permite activar los conocimientos previos y, de esta manera, crear una expectativa hacia la

información y los contenidos nuevos, consiguiendo relacionar lo propio, lo ajeno y lo compartido (Esteve, 2007, p. 4). En la bibliografía existente sobre el tema (Carretero, 2004; McCormick y Donato, 2000; Mercer, 2001), **las preguntas** se destacan como una de las estrategias discursivas más propicias para estos propósitos.

En la investigación de Carretero (2004) en torno al discurso contingente como herramienta pedagógica en la clase de alemán lengua extranjera, se llega a la conclusión de que el tipo de pregunta que parece más idóneo es el que reúne las siguientes características:

- Nunca son preguntas de respuesta sí / no, sino de preguntas abiertas que generalmente invitan a razonar o justificar, definir o relacionar el objeto de estudio con experiencias de los aprendices.
- Una vez verbalizado el conocimiento o las experiencias previas, las preguntas parten en muchas ocasiones de la aportación hecha por algún aprendiz o por un grupo de aprendices; con ello se pretende que el grupo avance en el pensamiento colectivo a partir de aportaciones individuales.
- A menudo estas preguntas se caracterizan por apelar a la memoria de los aprendices intentando que apliquen sus conocimientos estratégicos.

Esteve (2007, p. 6) hace referencia también a otras estrategias prolépticas identificadas en ese estudio y en el del proyecto Deicomecu (citado en el apartado 2.1.2.3). Estas son las siguientes:

- **Rebotar la intervención o la propuesta de algún aprendiz a modo de pregunta al resto de la clase:** Con ello se consigue fomentar un *andamiaje colectivo* entre iguales así como entre profesor y alumno, lo que favorece la motivación y la participación activa de los aprendices en una *comunidad de prácticas* (Lave y Wenger, 1991). Asimismo ayuda a la profesora a situarse en la Zona de Desarrollo Grupal y a entrever la manera cómo ajustar la ayuda pedagógica que necesitan los alumnos.
- **Aprobar o dar muestras de aprobación:** Ayuda a crear empatía en tanto que favorece la autoconfianza. La aprobación hace emerger un sentimiento de acercamiento hacia el profesor: el alumno se ‘siente escuchado y ratificado’, y es este sentimiento el que parece fomentar un sentimiento de identidad de grupo.



- **Pedir que se razone o justifique una opción:** Sirve para entrever el camino mental que han seguido los alumnos para llegar a la solución con la finalidad de que tomen conciencia tanto del estado actual de sus conocimientos como del estado potencial (hacia donde van avanzando); les ayuda en este sentido a trabajar dentro de su Zona de Desarrollo Próximo.

## *ii. La interacción contingente*

El concepto de «contingencia» y, en especial, la concepción de una «interacción contingente» (término acuñado por Van Lier, 1996) está estrechamente ligado a la noción de diálogo y conversación, al encontrar su fundamento en la idea clave de que la educación es un proceso de reciprocidad en el que enseñar implica conversar (Esteve 2007, Mercer, 2001; Van Lier, 2004).

Desde esta óptica, partiendo de la base de que la conversación que se da en la vida cotidiana se sustenta en los deseos, intenciones y comportamientos de los participantes a lo largo de un intercambio que va conjugando las distintas aportaciones individuales en un constructo conjunto, se entiende que el profesor debe dinamizar las sesiones de clase de tal manera que, aunque tenga unos objetivos prefijados, siga la orientación que va adquiriendo el intercambio, ajustándose así a las necesidades y las cuestiones que emergen de los alumnos y decidiendo a cada momento cuál es el mejor camino para seguir (Esteve, 2007, p. 7).

Según Van Lier (1996, p. 171), la contingencia «is the quality of language use that can most directly be associated with engagement and learning» pues:

- Alude a contenidos familiares para conectarlos con nuevos contenidos.
- Y se crea a partir de la intervención de los alumnos para crear expectación hacia los nuevos.

Según Coyle (2000, citado por Esteve, 2007, p. 7), respecto a la contingencia se pueden dar los siguientes movimientos dialógicos, entre los que destaca el último:

1. Monológico: el experto controla el discurso como transmisor de información.
2. Duológico: el experto controla el discurso en su interacción con el menos experto; es la secuencia I-R-F (iniciación, respuesta o reacción, feedback)

3. Contingencia explorativa: discurso instruccional transaccional en un proceso bi-direccional impuesto por el más experto: profesor-aprendiz, aprendiz-aprendiz.
4. Contingencia conversacional: interacción transformativa y co-constructiva de eventos a través de un discurso contingente no impuesto; auto-control del aprendiz.

Por último, para que en el aula se propicie una interacción contingente entre profesor y alumnos debe establecerse una relación simétrica entre los participantes. En este punto es pertinente aclarar, siguiendo a Van Lier (1996), que por simetría no se entiende igualdad, sino la creación de un contexto común con una distribución equilibrada de derechos y obligaciones en el que también influyen factores como el respeto y la afectividad (enseñar y actuar «con tacto», Van Manen, 1998). Es necesario crear una relación personal basada en el respeto mutuo y en el afecto para favorecer la autonomía del alumno y, por tanto, su proceso de aprendizaje.

Por lo contrario, no se puede hablar de igualdad en tanto en cuanto hay un participante experto y uno o varios menos competentes.

### ***2.2.2. Las tutorías dentro de la pedagogía sociocultural y dialógica***

Tomando como base todo lo expuesto hasta aquí, desde la pedagogía sociocultural y dialógica, se entiende que el profesor debe adoptar el rol de tutor o de mentor. Es decir, su función principal debe ser la de orientar y guiar al alumno de una forma planificada y sistemática en dirección hacia la autorregulación a través de la mediación de los instrumentos y sistemas de signos, principalmente el lenguaje.

Tal como afirma Esteve (2007, p. 11):

Se trata de un acompañamiento colaborativo (no prescriptivo) que tiene como objetivo ayudar a través de la intervención pedagógica a que la persona en formación siga su propio proceso: hacer emerger inquietudes y necesidades, escuchar, construir sobre lo que ya aporta el alumno, guiar, orientar, aconsejar. Desde esta premisa, es absolutamente necesario crear una relación de simetría

entre expertos y no expertos, de tal suerte que se evite que emerjan sentimientos de miedo, presión o frustración.

Así pues, el profesor debe ser capaz de crear las condiciones idóneas para favorecer la verbalización de las reflexiones del alumno. Lo que implica establecer tanto una interacción constructiva, contingente y proléptica que le permita actuar como mediador y asistir al alumno cognitiva y emocionalmente, como una relación simétrica a través del discurso basada en el respeto y en la aceptación del estudiante como un interlocutor con ideas, experiencias y creencias tan válidas como las suyas. Para ello deberá hacer uso de los procedimientos de colaboración y mediación citados anteriormente.

La idea es que el docente cree oportunidades o *affordances* en las que mediante la interacción con el alumno piensen juntos para aprender, y ambos se corresponsabilicen de que el este último progrese en su proceso formativo (Littleton y Mercer, 2013; Mercer, 2001, 2004; véase el apartado 2.1.1.3).

#### *2.2.2.1. La orientación según la teoría de la actividad*

Una de las funciones principales y más decisivas del tutor es orientar, puesto que el éxito del desempeño de las acciones de aprendizaje del estudiante, su comunicación y autorregulación dependen en gran parte de lo adecuada que sea la orientación que el profesor le proporcione (Bernaza y Douglas, 2005). Así lo recoge el psicólogo ruso Galperin (1958, 1982, 1968) en su teoría sobre el desarrollo psíquico basada, a su vez, en la teoría de la actividad del psicólogo soviético Leontiev (1978), ambos autores seguidores de Vygotsky.

Según la teoría de la actividad, el hombre no responde directamente a los estímulos que proceden del medio sino que a través de su actividad se pone en contacto con los objetos y fenómenos de su entorno, y actúa sobre ellos modificándolo y transformándose a sí mismo. Por tanto, una de las ideas clave de esta teoría consiste en que toda actividad tiene un objeto (ya sea material o ideal) que aparece primero de forma independiente del sujeto y que, posteriormente, a partir del conocimiento que la persona obtienen a través de la actividad e interacción con este, se convierte en su imagen psíquica.

Leontiev (1981a) en su teoría distingue tres niveles de análisis diferentes pero interrelacionados: actividad, acción y operación. En el nivel más general, se encuentra la actividad, la cual relaciona al sujeto con el mundo, la realidad, en respuesta a una necesidad. Se trata de un enlace intermedio entre dos polos: el sujeto y el objeto. Sus principales elementos estructurales son: el objetivo y el motivo. El objetivo es la meta que origina la necesidad y el motivo es el objeto que mueve al sujeto a la acción. Por otra parte, la actividad está compuesta por acciones, las cuales define como «el proceso subordinado a la representación del resultado que debe alcanzarse, o sea, el proceso subordinado a un objetivo consciente» (p. 104). Lo que significa que la acción mantiene una relación de relativa independencia con la actividad, pues esta puede realizarse por mediación de diferentes acciones o una misma acción puede realizar diferentes actividades. Por último, Leontiev (1981a) define la operación como los métodos a través de los cuales se realiza la acción.

Sobre esta base, Galperin (1958) elabora una teoría sobre el desarrollo psíquico a partir de la cual explica cómo se forman las nuevas acciones internas, sus principales características y las condiciones para su formación. La orientación desempeña un papel decisivo en el desarrollo y formación de acciones, puesto que su aplicación determinará la rapidez de la formación y la calidad de la acción (Galperin, 1958). En consecuencia, en el ámbito académico, es necesario que el profesor o el tutor determine cuáles serán las acciones cognoscitivas que selecciona en cada momento, pues de ello dependerá la adquisición de conocimientos, su aplicación práctica y los próximos pasos del desarrollo del pensamiento (la actividad mental) (López Ruiz, 2013, p. 101).

Desde esta perspectiva, la orientación desempeña un papel decisivo durante el aprendizaje; construyéndose y reconstruyéndose por los participantes en el proceso (tutor y alumno) de forma sistemática con el fin de lograr una representación o imagen cada vez más comprensiva y personal del aprendizaje: las condiciones, las posibles vías de ejecución y su control (Bernaza y Douglas, 2005). Según Galperin (1982, citado por López Ruiz, 2013), a través de la actividad orientadora el sujeto realiza un examen de la nueva situación; confirma o no el significado racional o funcional en los objetos; prueba y modifica la acción; traza un nuevo camino y, durante el proceso de realización, lleva a cabo un control de la acción de acuerdo con las modificaciones previamente establecidas. La construcción de la orientación se ve influenciada tanto

por los rasgos de la personalidad del estudiante (cultura, experiencias, intereses, emociones, necesidades, estilo cognitivo, hábitos y modos de pensar y actuar, etc.) como por las condiciones externas (tarea o problema propuesto; observaciones del profesor o tutor, etc.) (Bernaza y Douglas, 2005).

En última instancia, el estudiante también debe formar parte activa del proceso de orientación, responsabilizándose con vistas a hacerse más consciente de su proceso de aprendizaje. En palabras de Bernaza y Douglas (2005, p. 6), es necesario que reflexione sobre cómo aprendió, cómo construyó o utilizó las vías para llegar al resultado esperado y cómo elaboró sus propias herramientas de aprendizaje.

### **2.2.3. *La intervención educativa y el papel del profesor en la educación virtual***

Hoy en día empieza a ser extraño que una institución educativa no incluya en su oferta formativa, además de cursos presenciales, formación semipresencial o a distancia en línea. Incluso no hacerlo puede suponer quedarse desfasado y al margen de los nuevos retos socioeducativos. Han sido varios los motivos que han contribuido a que en los últimos años desde el mundo educativo se esté llevando a cabo una puesta seria por esta modalidad educativa:

- En primer lugar, el surgimiento de la educación en línea de la mano del gran avance experimentado en el campo de las tecnologías de la información y de la comunicación ha permitido superar las limitaciones de carácter comunicativo que caracterizaban la educación a distancia tradicional al conseguir reproducir en gran medida la intensa interacción comunicativa que se puede dar en la formación presencial (aunque con otras características). En este sentido, actualmente el aprendizaje mediado por ordenador permite que tanto entre profesores y alumnos como entre los mismos estudiantes se puedan propiciar ricos intercambios comunicativos, que a su vez suponen la puesta en práctica de nuevas estrategias didácticas, como el aprendizaje colaborativo (Coll y Monereo, 2009; Salinas, 2004).
- Por otra parte, la educación en línea pone estudios especializados y universitarios al alcance de personas que por su situación geográfica, laboral y/o personal tendrían muchas dificultades para acceder (Area, 2000). Es decir,

permite una flexibilidad tal, que hace posible una fácil adaptación al medio por personas que anteriormente ni siquiera podían optar a determinada formación o hacerlo les suponía mucho esfuerzo y sacrificio. Todo esto revierte muy positivamente en la sociedad en general, puesto que significa poder contar con profesionales cada vez más formados y cualificados.

- Asimismo, el hecho de poder ofrecer formación a nivel mundial en principio supone la posibilidad, por un lado, de aumentar notablemente el número de alumnos de cualquier institución educativa – aspecto especialmente atractivo para las más modestas y con menor poder de influencia; y por otro, de potenciar incluso ofertas formativas que de otra manera estarían destinadas a su desaparición por falta de público en el área local en la que la institución se encuentra.
- Por otro lado, el nuevo contexto socioeducativo postindustrial en el que los conocimientos quedan anticuados rápidamente reclama que la educación se prolongue durante toda la vida y la educación presencial no puede hacerse cargo de unas demandas de necesidades de formación y cultura cada vez más amplias y diversificadas (Gallejo y Alonso, citado por Cabero, 2007).
- Por último, la puesta en práctica de una educación a distancia en línea de calidad resulta más rentable económicamente que la educación convencional (Gallejo y Alonso, citado por Cabero, 2007).

De esta manera, es lógico que resulte cada vez más imprescindible y necesario que cualquier profesional de la educación que quiera disponer de un perfil competente y actualizado tenga formación en la educación en línea. Y ello implica la posesión de los conocimientos y capacidades necesarios para ejercer adecuadamente en esta modalidad de enseñanza.

### 2.2.3.1. *Concepto de educación virtual / e-learning*

La educación a distancia ha recibido a lo largo de los años distintas denominaciones en función del avance tecnológico del momento y del aspecto que se ha querido enfatizar. Así pues, nos encontramos desde la primera denominación *Enseñanza por correspondencia*, pasando por *Enseñanza abierta* y *Teleformación*, hasta llegar a la actualidad con términos como *e-learning*, *enseñanza electrónica*, *enseñanza on-line* o

*en línea y aprendizaje o enseñanza / educación virtual*. Actualmente existe la tendencia a utilizar la denominación *e-learning* como término paraguas que englobaría al resto. Este ha sido definido de las siguientes maneras (en Area, 2009, p. 63):

(E-learning) se trata de un conjunto de métodos, tecnologías, aplicaciones y servicios orientados a facilitar el aprendizaje a distancia a través de Internet (Cornella, 2002, p. 65).

E-learning se puede definir como un “aprendizaje basado en Internet”, el cual está formado por varios componentes como la entrega de contenido en diferentes formatos, la administración del avance del aprendizaje y una comunidad de estudiantes, desarrolladores de contenido y expertos en educación (Machuca, 2001).

Como recogen Cabero y Román (2006, p.12) la Dirección General de Telecomunicaciones de Teleeducación propone entender el *e-learning* como:

(...) el desarrollo del proceso de formación a distancia (reglada o no reglada), basado en el uso de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones, que posibilitan un aprendizaje interactivo, flexible y accesible, a cualquier receptor potencial. En este informe se entiende por teleeducación *una enseñanza a distancia, abierta, flexible e interactiva basada en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y sobre todo, aprovechando los medios que ofrece la red Internet* (Azcorra y otros, 2001).

Además, junto a este modelo de enseñanza existe también la enseñanza semipresencial (*blended learning*). Esta hace referencia a la combinación en un mismo curso o programa de procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales y presenciales. Dentro de este tipo de formación existen variantes en función de cómo se distribuyen los procesos didáctico-discentes entre las situaciones virtuales y presenciales. En

algunos casos la distribución es más o menos equitativa, pero en otros la mayor parte de estos procesos se llevan a cabo en un determinado espacio en detrimento del otro.

Cabero y Román (2006, p.13) analizan el *e-learning* desde una doble perspectiva: por una parte, en contraposición a la enseñanza presencial tradicional, y por otra, presentando sus características distintivas. En el cuadro siguiente se recogen las diferencias que presenta una modalidad de enseñanza con respecto a la otra y se puede observar cómo a la formación en línea se le atribuyen más cualidades positivas: se adapta mejor a las necesidades de aprendizaje de los alumnos (ritmo y estilos de aprendizaje), es más flexible y permite llegar a un número mayor de alumnos, entre otras. Por otra parte, como aspectos negativos se señala que no se cuenta con mucha experiencia en su uso ni con recursos para ponerla en práctica (aunque cada vez son más tanto la experiencia como los recursos con los que se cuenta).

FORMACIÓN BASADA EN LA RED	FORMACIÓN PRESENCIAL TRADICIONAL
- Permite que los estudiantes vayan a su propio ritmo de aprendizaje.	- Parte de una base de conocimiento y el estudiante debe ajustarse a ella.
- Es una formación basada en el concepto de <i>formación en el momento en que se necesita (Just-in-time training)</i> .	- Los profesores determinan cuándo y cómo los estudiantes recibirán los materiales formativos.
- Permite la combinación de diferentes materiales (auditivos, visuales y audiovisuales).	- Parte de la base de que el sujeto recibe pasivamente el conocimiento para generar actitudes innovadoras, críticas e investigadoras.
- Con una sola aplicación se puede atender a un mayor número de estudiantes.	- Tiende a apoyarse en materiales impresos, y en el profesor como fuente de presentación y estructuración de la información.
- El conocimiento es un proceso activo de construcción.	- Tiende a un modelo lineal de comunicación.
- Tiende a reducir el tiempo de formación de las personas.	- La comunicación se desarrolla básicamente entre el profesor y el estudiante.
- Tiende a ser interactiva, tanto entre los participantes en el proceso (profesor y estudiantes) como con los contenidos.	- La enseñanza se desarrolla de forma preferentemente grupal.
- Tiende a realizarse de forma individual, sin que ello signifique la renuncia a la realización de propuestas colaborativas.	- Puede prepararse para desarrollarse en un tiempo y en un lugar.
- Puede ser utilizada en el lugar de trabajo, y en el tiempo disponible por parte del estudiante.	- Se desarrolla en un tiempo fijo y en aulas específicas.
- Es flexible.	- Tiende a la rigidez temporal.
- Tenemos poca experiencia en su uso. - No siempre disponemos de los recursos estructurales y organizativos para su puesta en funcionamiento.	- Tenemos mucha experiencia en su utilización. - Disponemos de muchos recursos estructurales y organizativos para su puesta en funcionamiento.

**Figura 2.11.** Características de la formación presencial y en red.  
Fuente: Cabero y Román (2006, p. 13).



Por otra parte, en el cuadro siguiente especifican las características distintivas de la formación en red en relación con cuestiones técnicas, educativas y tecnológicas:

<b>CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DE LA FORMACIÓN EN RED</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Aprendizaje mediado por ordenador.</li><li>- Uso de navegadores Web para acceder a la información.</li><li>- Conexión profesor/alumno separados por el espacio y el tiempo.</li><li>- Utilización de diferentes herramientas de comunicación tanto sincrónica como asincrónica.</li><li>- Multimedia.</li><li>- Hipertextual/hipermedia.</li><li>- Almacenaje, mantenimiento y administración de los materiales sobre un servidor web.</li><li>- Aprendizaje flexible.</li><li>- Aprendizaje muy apoyado en tutorías.</li><li>- Materiales digitales.</li><li>- Aprendizaje individualizado versus colaborativo.</li><li>- Interactivo.</li><li>- Y el uso de protocolos TCP y HTTP para facilitar la comunicación entre los estudiantes y los materiales de aprendizaje y/o los recursos.</li></ul>

**Figura 2.12.** Características distintivas de la formación en red.

Fuente: Cabero y Román (2006, p. 14).

En este punto, tal como afirman Coll y Martí (2001, citado por Coll y Moreneo, 2008, p.85), cabe resaltar que la novedad en este tipo de enseñanza reside en que la tecnología en que se sustenta, es decir, las TIC digitales:

(...) permiten crear los entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechables la capacidad humana para (re)presentar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información con cada vez menos limitaciones de espacio y de tiempo, de forma casi instantánea y con un coste económico cada vez menor.

Sin embargo, esta potencialidad que ofrecen las TIC solo es efectiva si el uso que se hace de ellas en las prácticas educativas es de calidad, aspecto relacionado también con la naturaleza y las características que reúnen tales recursos tecnológicos. Actualmente existe una gran variedad de herramientas tecnológicas con diferencias sustanciales en cuanto a las posibilidades y limitaciones que presentan; variación que

obviamente repercute en el tipo de actividades y tareas que, mediante el uso de estas aplicaciones, se pueden desarrollar.

### *2.2.3.2. La didáctica en la educación virtual y sus repercusiones en el rol del profesor*

A lo largo de estos años, tal como ha ocurrido en otros ámbitos, las TIC se han ido incorporando al campo de la educación y los profesores las han ido integrando en su quehacer como docentes; lo que ha despertado un considerable interés por comprender cómo esto está influyendo en el perfil y las competencias del profesor. Según Mauri y Onrubia (2008, pp. 132-133), con la integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesorado debe aprender a interactuar en una nueva cultura del aprendizaje que muy esquemáticamente se puede caracterizar a partir de tres rasgos básicos (Adell, 1997; Coll y Martí, 2001; Salinas y Aguaded, 2004; Pozo, 2006):

- a) En una sociedad de la información, lo que los estudiantes necesitan de la educación no es fundamentalmente información sino, sobre todo, que les capacite para organizarla y atribuirle significado y sentido. Se trata de prepararlos para los retos que la sociedad les depara mediante el desarrollo y la adquisición de capacidades como buscar, seleccionar e interpretar información para construir conocimiento.
- b) En una sociedad en cambio rápido y constante, el aprendizaje y la formación permanente a lo largo de la vida se sitúan en el centro mismo del ciclo vital de las personas. Lo que pone de relieve hasta qué punto es necesario fomentar en lo estudiantes el desarrollo de capacidades de gestión del aprendizaje, del conocimiento y de la formación.
- c) En una sociedad compleja, la diversidad de perspectivas culturales y la existencia de interpretaciones múltiples de toda información subrayan la necesidad de aprender a construir de forma bien fundamentada el propio juicio o punto de vista. Los estudiantes deben aprender a convivir con la relatividad de las teorías y con la incertidumbre del conocimiento y formar su propia visión del mundo basándose en criterios relevantes. Además de poner en relación el ámbito de lo universal con el ámbito de lo próximo o local.

Al igual que ocurre en la enseñanza tradicional presencial, como se verá en el apartado siguiente, la manera de hacer frente a estos desafíos varía en función de las concepciones que se tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, existen otros elementos inherentes a la formación en línea que condicionan la acción docente y la planificación de este tipo de formación, y que son diferentes de la enseñanza presencial.

A continuación, se tratan resumidamente estos elementos a partir de las reflexiones que Bautista, Borges y Forés (2006) realizan al respecto:

*a) La asincronía: la construcción y disposición del tiempo virtual y real*

El tiempo no se distribuye ni se organiza en sesiones de clase. El hecho de que la mayor parte de la interacción se produzca de forma asincrónica supone que tanto discentes como docentes entren en el aula virtual, contacten con el resto de miembros y accedan a los materiales cuando y donde les vaya mejor. No están sujetos a la rigidez del tiempo ni el espacio. Y esto, aunque a priori pueda parecer un inconveniente, tal como afirman Bautista et al. (2006, p. 24):

[...] se convierte en una ventaja para el aprendizaje si pensamos en la flexibilidad y posibilidades de comunicación que toma así el proceso: poder planificar la acción formativa para que pueda adaptarse a diferentes ritmos de aprendizaje, establecer estrategias de participación de los estudiantes y de interacción entre ellos sin necesidad de que coincidan en el tiempo ni en el espacio, o también que cada estudiante pueda dedicarse a la asignatura en el momento que le parezca más adecuado.

Esta distancia espacial y diferencia temporal llevan a realizar las siguientes consideraciones:

- El alumno no cae en el olvido, bien al contrario, si existen buenas prácticas didáctico-discentes y hay una voluntad sincera de comunicarse y relacionarse, la experiencia académica resulta intensa y provechosa en general. El alumno se siente acompañado durante su proceso formativo.

- El docente no está disponible ni trabaja 24 horas al día. «La docencia en línea no debe significar necesariamente una sobrecarga de trabajo, sino aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno virtual<sup>19</sup>» (Bautista et al., 2006, p. 26). Muchas veces los profesores noveles en la educación virtual realizan una planificación que requiere por su parte una dedicación muy superior a la que pueden hacer frente.

*b) La planificación de la docencia en equipo*

En muchos casos es necesario trabajar de forma coordinada con un grupo interdisciplinario de profesionales en el momento de realizar el diseño tecnopedagógico: la coordinación de los cursos, el profesorado, los informáticos, los autores de los materiales, etc.

*c) La agrupación de estudiantes en un aula virtual*

La forma cómo se organiza el contexto virtual y la agrupación de los alumnos condiciona la acción formativa. Existen diferentes posibilidades de organización, pero en todo caso el hacerlo de una manera u otra siempre debería responder a unas motivaciones didácticas y estructurales bien definidas (Bautista et al., p. 27-28). Como afirman estos autores, de entre estas destacan dos:

- *Modelo flexible y de autoformación*, en el que no se agrupa a los estudiantes en aulas, sino que estos individualmente se enfrentan a su aprendizaje, generalmente a partir del trabajo sobre unos materiales didácticos y con la posibilidad de consultar por correo electrónico o por teléfono con un profesor o tutor que les resolverá las dudas que vayan surgiendo.
- *Grupos de número variable*, que a priori puede parecer que reproducen los modelos de agrupación tradicionales, concentra a los estudiantes en una clase (aula virtual) y existen unos compañeros y uno o más profesores.

La primera forma de organización tiende a asociarse más con modelos de formación autosuficientes de carácter conductista, mientras que la segunda con modelos colaboracionistas de orientación constructivista. No obstante, tal como afirman (Bautista et al., 2006, p. 28):

---

19. Las comillas son de los autores.

Nuestra experiencia nos dice que la agrupación de los estudiantes y el contexto virtual en el que se desarrolla la acción formativa no son totalmente determinantes para que una u otra forma de agrupar a los estudiantes se relacione de forma directa con uno u otro enfoque psicopedagógico de comprensión del aprendizaje. Por ejemplo, en modelos de autoaprendizaje se pueden hacer diseños formativos y propuestas de aprendizaje en las que se pongan en juego mecanismos, entre otros, de autorregulación y para conseguir un aprendizaje significativo.

*d) La comunicación escrita entre los participantes*

Al contrario de lo que ocurre en contextos de aprendizaje presenciales, en la educación virtual la mayor parte de la comunicación es escrita, aunque con las nuevas herramientas de videoconferencia cada vez hay más interacciones orales en los contextos formativos virtuales. Para contrarrestar las limitaciones de la comunicación en código escrito existen formas de expresividad o estado anímico como los emoticonos. En el siguiente cuadro se recogen algunos de ellos:

Alegría	Tristeza	Contrariedad	Broma	Asombro	Ridículo	Duda
:-) ;D	:-(	:-\	;)) ;-) :p	:-O	:]	:?

**Figura 2.13.** Algunos emoticonos y su significado ampliamente acordado por los cibernautas. Fuente: Bautista et al. (2006, p. 29).

Un aspecto clave para que la acción docente resulte exitosa en esta modalidad de enseñanza es la realización de una buena planificación previa y la existencia de una buena comunicación entre profesor y alumnos. En este sentido, Bautista et al. (2006, p. 27) comentan lo siguiente:

[...] en la formación mediada por un entorno virtual el proceso y el sentido de las comunicaciones educativas entre los participantes implicados directamente en el proceso (docentes y estudiantes) cobra mucha importancia, ya que no existen

encuentros entre los participantes (no hay coincidencia espacial). Por esta razón, la “forma de encuentro” o de comunicación en un medio virtual debe ser mucho más planificada, estructurada e intencional. Estar en el mismo espacio presencial asegura una mínima comunicación, aunque sea sólo visual, pero estar en el mismo espacio virtual no asegura ningún tipo de comunicación.

Su uso resulta muy recomendable, pues la falta de elementos comunicativos verbales y gestuales hace que la posibilidad de que se den malentendidos sea bastante más alta que en la formación presencial.

*e) La gestión de la diversidad cultural*

La educación virtual permite la participación en los cursos de estudiantes que se encuentran en lugares diferentes del mundo, procedentes de realidades muy heterogéneas y con un origen sociocultural distinto. Por tanto, tal como afirman Bautista et al. (2006, p. 30):

[...] en nuestra comunicación, nuestro diseño y nuestra acción docente incorporaremos en lo posible la descontextualización local de los contenidos (que puedan adaptarse a las necesidades y características individuales) y un escrupuloso cuidado por parte de todos los participantes en respetar las diferencias y características socioculturales, así como una actitud abierta y receptiva para aprovecharlas y enriquecerse con ellas.

En este sentido, es muy importante tener en cuenta las diferencias culturales a la hora de comunicarse, puesto que, siguiendo de nuevo a Bautista et al. (2006, p. 31):

- Expresiones habituales en un país pueden resultar extrañas, secas o incluso arrogantes para un lector de otro país.
- La longitud de un mismo mensaje puede ser adecuada para una cultura y excesiva para otra.

- Un estudiante de un grupo étnico determinado puede considerar grosero el plantear una duda directamente al profesor.
- En ciertas culturas el respeto estricto de los plazos de entrega puede no ser una prioridad.
- En algunas culturas no se considera correcto expresar la propia opinión abiertamente en grupo, y menos aún si el profesor todavía no ha dado la suya.

Estas características exclusivamente inherentes a la educación virtual tienen una repercusión clara en el papel que ejerce el profesor. El profesor debe adoptar roles más significativos como el de diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje, tutor, orientador virtual, etc. Tal como afirman Cabero y Román (2006, p. 19):

No podemos dejar de reconocer que de todas estas funciones la de la tutoría virtual es de máxima importancia y relevancia para garantizar una acción educativa de calidad, y además (...) las funciones que pueden desempeñar los tutores son verdaderamente amplias y superan la académica alcanzando a otras como la técnica, la orientadora, la organizativa y la social.

Existen muchas taxonomías variadas y complementarias sobre las funciones que debe desarrollar un profesor en línea. Por ejemplo: Adell y Sales (1999), Bautista et al. (2006), Goodyear et al. (2001), García Aretio (2001), García-Valcárcel (2001). Pero, al margen de todas estas clasificaciones, tal como afirman Bautista et al. (2006, p. 65):

(...) el rol fundamental del docente, la función más importante que debe realizar, es ser *acompañante del aprendizaje*. Nuestra experiencia nos dice que el acompañamiento del estudiante en EVEA es fundamental en la acción docente, y en los textos que hablan de la integración de las TIC en los procesos de formación es uno de los roles que más se mencionan. De forma más o menos explícita se habla del docente como un *facilitador / acompañante / guía del aprendizaje*. Y este acompañamiento del estudiante debe formar parte del perfil del docente en línea del siglo XXI.

Desde esta visión del papel del profesor en la educación virtual, se considera que su capacidad para motivar y llevar a cabo la acción tutorial son aspectos clave. Siguiendo a Bautista et al. (2006, p. 76), enseñar y aprender en este contexto debería conllevar la asunción por parte del docente del rol de tutor en el sentido etimológico de la palabra: ser guía «en el crecimiento académico, profesional y personal de los estudiantes durante el itinerario formativo por la universidad». Desde esta perspectiva, «el docente ejerce un rol que trasciende el contenido curricular si en verdad quiere facilitar el aprendizaje y quiere acompañar al estudiante. (...)». Los estudiantes deben sentir que el tutor está presente y está ahí para acompañarles en su proceso formativo.

### *2.2.3.3. El papel del profesor en la educación virtual desde la teoría sociocultural*

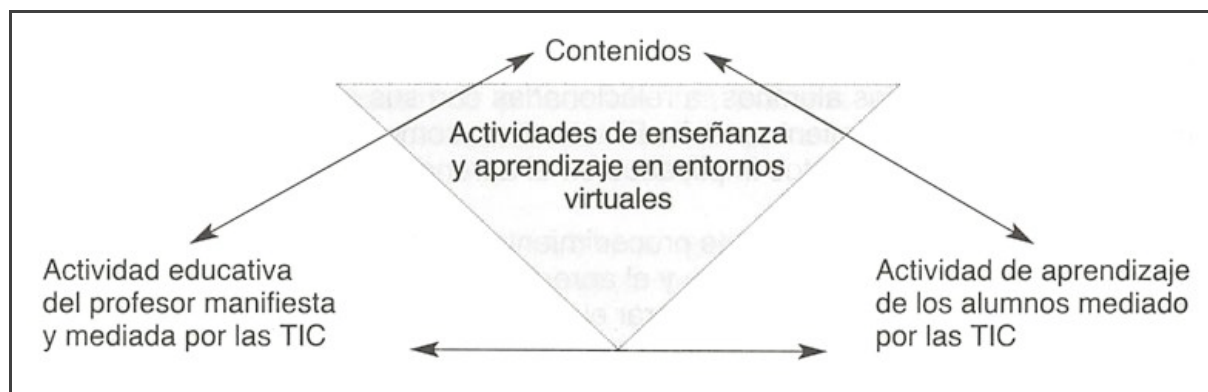
El uso educativo que se hace de las TIC y los programas de formación virtual que se proponen reflejan, de forma consciente o inconsciente, una determinada visión del aprendizaje que determina la manera de organizar el aprendizaje, las actividades de aprendizaje que se proponen y los roles que desempeñan profesores y alumnos. En este sentido, como se ha referido anteriormente, en los últimos tiempos se han publicado un considerable volumen de trabajos centrados en el análisis del papel y de las competencias del profesorado en la educación virtual. No obstante, se hace difícil encontrar unanimidad al respecto, puesto que para la definición de estos aspectos se parte de concepciones diferentes sobre la educación y la dinámica que debe establecerse entre profesor, alumno y contenido de aprendizaje (Mauri y Onrubia, 2008).

Estas concepciones se pueden agrupar en dos grupos: una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje virtual centrada en la dimensión tecnológica, la cual se inspira en modelos conductistas y transmisivo-receptivos cuya finalidad es presentar la realidad de la manera más objetiva posible y modificar la conducta de los alumnos; y otra, centrada en la construcción del conocimiento, que tiene en cuenta la actividad de aprendizaje del alumno mediada por las TIC, y otorga importancia a la atribución de significado y sentido que el alumno da al contenido de aprendizaje a partir del proceso de construcción del conocimiento en el que se le involucra. Dentro de esta última visión, se incluye la aproximación que desde los postulados de la teoría sociocultural concibe el aprendizaje como resultado de un proceso constructivo de



carácter interactivo, social y cultural, y en la cual se inscribe la investigación que aquí se presenta.

Como puede observarse en la figura siguiente, desde esta orientación constructivista y sociocultural, el aprendizaje se entiende como una relación interactiva entre profesor, alumno y contenidos (el «triángulo interactivo», Coll, 2001a) que toma cuerpo en el seno de la «actividad conjunta» o «interactividad», entendida esta como la articulación e interacción de las actuaciones del profesor y alumnos en torno a los contenidos o tareas de aprendizaje, y en su evolución a lo largo del proceso de construcción del conocimiento (Mauri y Onrubia, 2008, pp. 140-141).



**Figura 2.14.** El «triángulo interactivo» (Coll, 2001a).  
Fuente: Mauri y Onrubia (2008, p. 140).

Partiendo de esta perspectiva, el papel del profesor en la interacción virtual se ha definido como «moderador» (Berge y Collins, 2000; Salmon, 2004) o «facilitador» (Berge, 1995; Collison et al., 2000), lo cual supone no solo atribuir al docente el papel de orientar y guiar al alumno en la construcción de conocimientos, sino también el de mediador de su actividad.

En su acción tutorial, desde este marco, el profesor debe proporcionar a los alumnos la ayuda y los andamiajes necesarios, con el apoyo de las TIC, que les conduzcan a la construcción de significados. Para ello, esa ayuda debe ser ajustada en todo momento a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, las posibilidades de manejo del tiempo de interacción (asincrónico / sincrónico), del espacio (virtual) y del ritmo de participación (personalizado) que ofrecen las TIC favorecen el ajuste de la ayuda educativa al alumno y facilitan la individualización de la enseñanza (Mauri y Onrubia, 2008).

Según Fainholc (2000), asumir el rol del profesor como «mediador» o «facilitador» del aprendizaje del estudiante conlleva reconocer que la conectividad tecnológica no es lo mismo que interactividad pedagógica. Así pues, tal como afirman Mauri y Onrubia (2008, p. 142):

Para favorecer el acceso del alumno al contenido de aprendizaje, tan importante es la infraestructura tecnológica como el diseño didáctico de los contextos de mediación. La interactividad que se promueve y su calidad educativa dependen de los usos efectivos de las TIC para prestar ayuda conveniente y adecuada a las necesidades educativas del alumno. Resulta pertinente, por ello, distinguir entre interactividad tecnológica e interactividad pedagógica. La primera se refiere a la incidencia de las herramientas y recursos TIC en las formas que toma la relación profesor-alumno-contenidos; la segunda a las formas de organización de la actividad conjunta entre profesores y alumnos, y más en concreto a las ayudas educativas que se diseñan para, y se despliegan en, la interacción entre profesor y alumnos en torno a los contenidos o tareas de aprendizaje (Coll, 2004; Mauri, Onrubia, Coll y Colomina, 2005; Onrubia, 2005).

A partir de aquí, Mauri y Onrubia (2008, pp. 145-149) definen las competencias generales del profesor mediador virtual diferenciando entre aquellas que están relacionadas con la interactividad tecnológica, la interactividad pedagógica o el desarrollo o uso tecnopedagógico. Es decir, aquellas que se orientan a temas relacionados con el diseño (tecnológico y pedagógico) y aquellas otras que hacen referencia a aspectos relacionados con el desarrollo de la propuesta instruccional. Las competencias se plantean considerando la naturaleza constructiva, social y comunicativa de la mediación, e integran las aportaciones de otros autores (Berge, 1995; McPherson y Nunes, 2004; Monereo, 2005; Salmon, 2002; Savery, 2005), los cuales concretan el rol del profesor e-mediador en cuatro grandes ámbitos: el pedagógico, relacionado con un proceso de aprendizaje virtual eficaz; el social, vinculado al desarrollo de un entorno de aprendizaje con un clima emocional y afectivo

confortable en el que los alumnos sienten que el aprendizaje es posible; el de organización y gestión, relacionado con el establecimiento de un diseño instruccional adecuado que incluye animar a los implicados a ser claros en sus contribuciones; y finalmente, el técnico, que engloba actuaciones dirigidas a ayudar a los alumnos a sentirse competentes y cómodos con los recursos y las herramientas que configuran la propuesta instruccional.

Véanse a continuación:

Diseño de la interactividad tecnológica	Diseño de la interactividad pedagógica	Desarrollo o uso tecnopedagógico
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar y valorar la integración de las TIC en educación para posicionarse de manera razonada al respecto.</li> <li>• Valorar la enseñanza de su uso contribuyendo a que los alumnos encuentren sentido a su aprendizaje.</li> <li>• Conocer el currículum oculto de las TIC, sus implicaciones y consecuencias en la vida cotidiana, incluidos los posibles efectos de segregación y marginación social, y actuar con criterios éticos en la integración de las mismas en el currículum escolar.</li> <li>• Conocer las diferentes herramientas disponibles: <ul style="list-style-type: none"> <li>— de gestión académica</li> <li>— de presentación y acceso a la información</li> <li>— de diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje</li> <li>— de diseño de actividades de evaluación</li> <li>— de comunicación</li> <li>— de trabajo colaborativo</li> <li>— de evaluación y de seguimiento</li> </ul> </li> <li>para garantizar la accesibilidad y la participación de los alumnos, individual y de grupo; para concretar su caracterización educativa; y para establecer una propuesta flexible y adecuada al logro de los objetivos.</li> <li>• Saber informarse y analizar las características tecnológicas de propuestas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar propuestas educativas virtuales que promuevan la construcción significativa y con sentido del conocimiento por el alumno, individualmente y en grupo, para: <ul style="list-style-type: none"> <li>— garantizar el acceso y la continuidad de la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje;</li> <li>— ofrecer apoyo al alumno para acceder, usar y comprender textos típicos de propuestas educativas virtuales como, por ejemplo, los hipertextos;</li> <li>— facilitar la exploración por el alumno de sus representaciones iniciales sobre el contenido de aprendizaje;</li> <li>— facilitar al alumno la anticipación del proceso y la planificación de la actividad individual y de grupo (procurarle un calendario con los diferentes tipos de sesiones y de tareas y con las fechas de evaluación o de entregas de los trabajos del curso; procurarle un documento que le indique qué hacer y qué no hacer en nuestras clases virtuales, describir normas, etc.);</li> </ul> </li> <li>• Diseñar propuestas instruccionales que incluyan contenidos y actividades de tipología variada, para responder a las exigencias de flexibilidad del aprendizaje;</li> </ul>	<p>Utilizar las TIC para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir conjuntamente con el alumno una representación compartida inicial de la situación virtual.</li> <li>• Crear las condiciones para hacer visible la presencia social individual y de grupo.</li> <li>• Acceder, seleccionar y presentar información.</li> <li>• Buscar y consultar información nueva para responder a las necesidades de aprendizaje significativo y con sentido de los alumnos.</li> <li>• Gestionar, almacenar y presentar información de modo que responda a las necesidades de aprendizaje significativo y con sentido de los alumnos.</li> <li>• Potenciar la exploración activa por el alumno de las posibilidades de información que ofrecen las TIC como medio de acceso al aprendizaje eficaz.</li> <li>• Potenciar la selección de información por el alumno discerniendo entre lo trivial y lo importante para el aprendizaje eficaz.</li> <li>• Ayudar al alumno a comprender lo esencial de la información, infiriendo consecuencias y conclusiones.</li> <li>• Mediar en la lectura de lenguajes diversos (multimedia e hipermedia) para informarse y aprender.</li> <li>• Ayudar al alumno a gestionar y presentar información con distintas finalidades y en diferentes contextos de aprendizaje relevantes.</li> <li>• Contribuir al conocimiento mutuo entre los implicados, a establecer vínculos comunicativos adecuados y a iniciarse como miembro del grupo.</li> <li>• Gestionar, organizar y hacer funcionar el proceso de enseñanza y aprendizaje de modo que se anime a la participación, se requiera las contribuciones de los implicados y se facilita la construcción de la interactividad entre ellos.</li> </ul> <p style="text-align: right;"><i>(Continúa)</i></p>

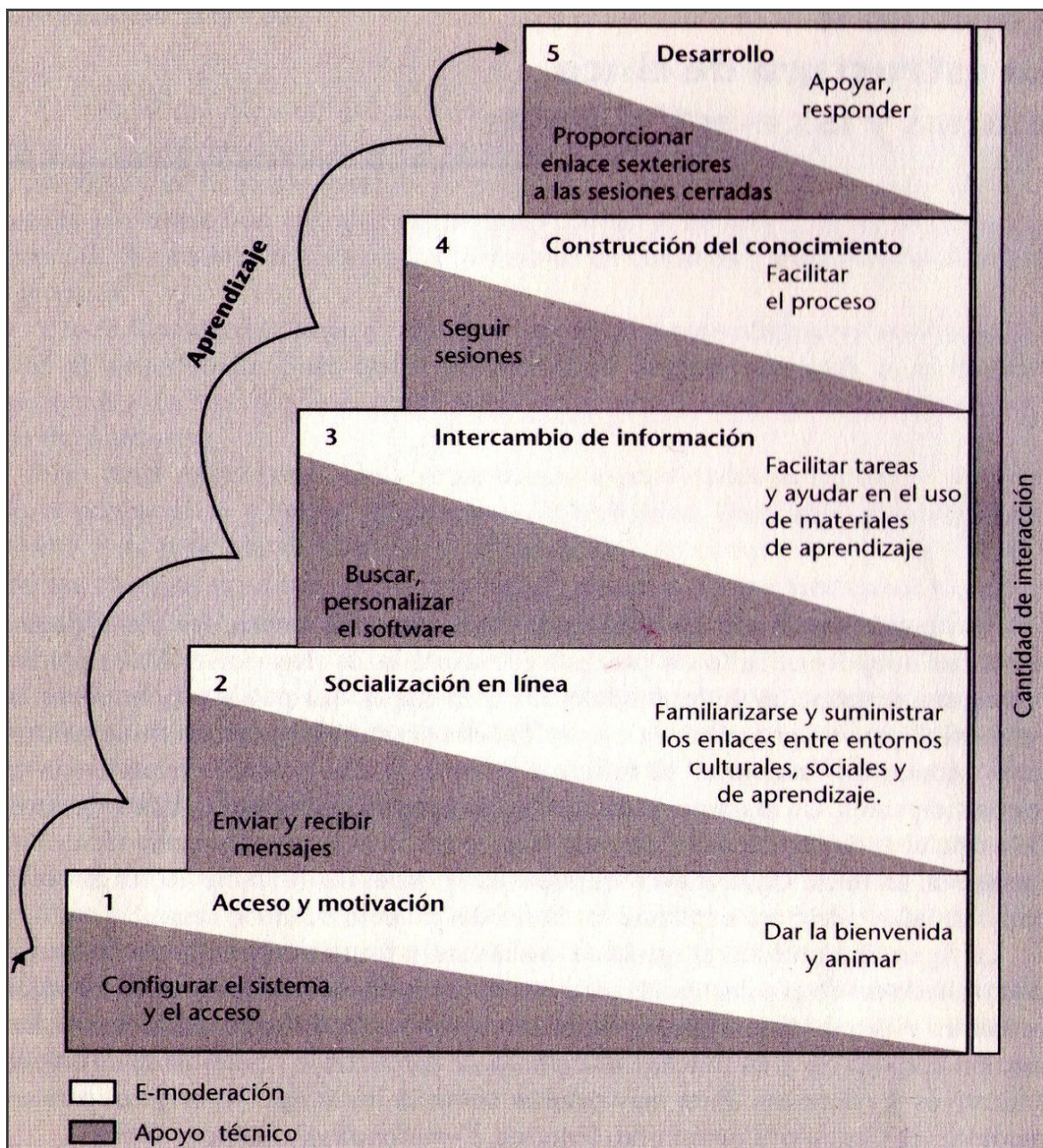
Diseño de la interactividad tecnológica	Diseño de la interactividad pedagógica	Desarrollo o uso tecnopedagógico
<p>instruccionales, de materiales didácticos y de contenidos educativos reutilizables existentes en el ámbito profesional y valorarlas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar propuestas de contenidos cuya organización y secuenciación responda a los criterios de significatividad y de atribución de sentido al aprendizaje.</li> <li>• Diseñar actividades y tareas de aprendizaje eficaz.</li> <li>• Diseñar tareas de evaluación acordes con el aprendizaje eficaz y útiles para evaluar el nivel de aprendizaje previo al curso.</li> <li>• Diseñar tareas de evaluación para progresar en el control y la autogestión del aprendizaje por el alumno.</li> <li>• Diseñar las condiciones para facilitar la presencia social de los implicados en el proceso instruccional: saber hacerse visible a los otros en el marco de la interacción; tomar conciencia y desarrollar el conocimiento de los otros en la interacción y apreciar la relación interpersonal que se establece.</li> <li>• Diseñar oportunidades de orientación, seguimiento y guía del alumno para apropiarse del contenido, y para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje e incrementar el control y la autogestión del mismo.</li> <li>• Diseñar oportunidades de consulta al profesor centradas en las necesidades de apoyo del alumno.             <ul style="list-style-type: none"> <li>— Diseñar oportunidades de comunicación entre profesor-alumno y entre alumnos para favorecer el aprendizaje individual y de grupo colaborativo.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar el tiempo y el ritmo de trabajo conjunto con los alumnos para facilitar el proceso de aprendizaje combinando elementos de exigencia y flexibilidad.</li> <li>• Hacer progresar la actividad conjunta en las actividades de enseñanza y aprendizaje a lo largo del proceso: regulando las normas de participación e intercambio; centrando la actuación conjunta en los temas específicos; identificando áreas de acuerdo y de desacuerdo entre los participantes; ofreciendo ayudas adecuadas para establecer relaciones y alcanzar niveles de relación entre conocimientos con un grado de significado compartido más elevado; resumiendo o sintetizando, si cabe, para reemprender la actividad a niveles de mayor complejidad cognitiva y autorregulada individualmente y en grupo, y contribuyendo a que se le considere como una parte integrante del proceso de construcción del conocimiento.</li> <li>• Lograr que el material se utilice de modo que resulte relevante para el proceso de construcción conjunta del conocimiento (planteando preguntas apropiadas, logrando que los alumnos las relacionen con la experiencia personal y de grupo), y para responder a la diversidad de necesidades educativas.</li> <li>• Hacer progresar la actividad conjunta en actividades de evaluación para confirmar qué se ha aprendido, analizar, revisar y valorar el proceso e identificar y subsanar errores.</li> <li>• Establecer pautas de comunicación que animen a los implicados a darse a conocer y a realizar contribuciones características de una comunidad de aprendices eficaz; facilitar el intercambio efectivo y afectivo entre los aprendices y con el profesor, respondiendo, si cabe,</li> </ul> <p style="text-align: right;"><i>(Continúa)</i></p>

Diseño de la interactividad tecnológica	Diseño de la interactividad pedagógica	Desarrollo o uso tecnopedagógico
		<p>rápidamente a sus contribuciones o tomándolas en consideración; reforzar y modelar formas de contribución efectivas y sociales capaces de hacer progresar la discusión y el intercambio y, en definitiva, el aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir al aprendizaje en grupo colaborativo, enfatizando el papel de la interacción entre alumnos en la construcción del conocimiento.</li> <li>• Usar un lenguaje escrito y diferentes lenguajes (multimedia) sabiendo seguir un debate o conversación no lineal o múltiple; manejando el tiempo, el espacio y el ritmo y las posibles rupturas, inconvenientes y requisitos de la participación.</li> </ul>

**Figura 2.15.** Las competencias generales del profesor en entornos virtuales.  
Fuente: Mauri y Onrubia (2008, pp. 146-148).

Por su parte, Salmon (2004) propone un modelo en cinco fases para apoyar a los moderadores en la creación, mantenimiento y desarrollo de cursos virtuales, sobre la base de que los patrones y procesos de interacción virtual siguen modelos diferentes a los de interacción que se dan cara a cara en el aula. En su propuesta el profesor se erige como «e-moderador» de la construcción del conocimiento del alumno, actuando como diseñador, promotor y mediador del aprendizaje; y el factor clave es la «e-actividad», término que emplea para referirse a la estructura mediante la cual lleva a cabo una formación en línea activa e interactiva. Las «e-actividades» son tareas motivadoras, atractivas y resueltas a través de las cuales se promueve un aprendizaje activo. El «e-moderador» primero las desarrolla y después, anima (Mauri y Onrubia, 2008; Salmon, 2004).

Como se puede observar en el cuadro siguiente, se trata de un andamio estructurado de aprendizaje por cuanto se amplía gradualmente la experiencia de los participantes, y se les ofrece ayuda y desarrollo esencial en cada etapa a la vez que aumentan su técnica de formación en línea. Cada etapa requiere que los participantes lleguen a dominar habilidades técnicas (expuestas en la parte inferior izquierda de cada escalón) y exige diferentes habilidades de e-moderación (expuestas en la parte superior derecha de cada escalón). La «barra de interacción» al margen derecho de la escalera, sugiere la intensidad de interacción entre los participantes que se puede esperar en cada etapa (Salmon, 2004).



**Figura 2.16.** Modelo de enseñanza y formación en línea mediante redes en línea.  
Fuente: Salmon (2004, p. 28).

Mauri y Onrubia (2008, pp. 142-143) presentan un cuadro resumen en el que describen brevemente las técnicas de e-moderación que puede utilizar el profesor en cada una de las fases del modelo que propone Salmon (2002, pp. 29-53). Como puede observarse, el «e-moderador» en cada una de estas etapas ofrece al alumno apoyo afectivo, cognitivo y técnico, en mayor o menor medida, en función de la fase en la que



se encuentre y, por tanto, de las necesidades que tenga. Por ejemplo, el apoyo técnico y emocional es especialmente intenso en las primeras etapas.

<b>Actuaciones del e-moderador</b>	
Fase 1. Acceso y motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar la bienvenida y animar.</li> <li>• Promover la seguridad emocional y social que se requiere para aprender juntos.</li> <li>• Ayudar a los participantes a sentirse cómodos en el uso de la tecnología de manera integrada y que les sea útil.</li> </ul>
Fase 2. Socialización en línea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarizarse y suministrar los enlaces entre entornos culturales, sociales y de aprendizaje.</li> <li>• Crear conciencia de pertenencia a este grupo en este momento.</li> <li>• Promover las presentaciones, el cuidado de las relaciones entre estudiantes, el establecimiento de normas basadas en la confianza hacia los demás, poder dar a conocer las intenciones y las expectativas personales en el proceso.</li> <li>• Participar en el establecimiento y desarrollo de un repertorio de significados y artefactos compartidos: lenguajes, rutinas, sensibilidades, artefactos, herramientas, historias y estilos, puntos de vista, etc.</li> </ul>
Fase 3. Intercambio de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar las tareas de intercambio.</li> <li>• Ayudar en el uso de materiales de aprendizaje.</li> <li>• Asignar tareas concretas: individuales (resúmenes, autoevaluación) y colectivas (creación de grupos de trabajo, asignación de tareas).</li> <li>• Ayudar en la interacción con el contenido del curso y con las personas o participantes y el <i>e-moderador</i> (selección de información).</li> </ul>
Fase 4. Construcción del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar el proceso de construcción del conocimiento mediante el establecimiento de retos reales y abordables. Toda contribución debe tener respuesta y debe poder ser utilizada por todos los participantes para construir conocimiento. Hay que modelar modos de explorar y desarrollar argumentos.</li> <li>• Proponer <i>e-actividades</i> que incluyan habilidades como el análisis crítico, la creatividad y el pensamiento práctico.</li> </ul>
Fase 5. Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promocionar y realzar la reflexión y maximizar el papel del aprendizaje en línea para cada participante y para la experiencia de aprendizaje en grupo.</li> <li>• Apoyar el proceso de reflexión sobre el propio aprendizaje y sobre el curso.</li> </ul>

**Figura 2.17.** El modelo de Salmon (2002) para apoyar a los moderadores en la creación, mantenimiento y desarrollo de cursos virtuales.

Fuente: Mauri y Onrubia (2008, p. 143).

Asimismo, la autora también define las competencias para el profesor que ejerce como «e-moderador». En este caso, describe, en relación con seis niveles que van desde la seguridad en sí mismo hasta la creatividad, la competencia que este debe tener en cinco ámbitos: a) el conocimiento del proceso en línea; b) las habilidades técnicas; c) las habilidades de comunicación en línea; d) la experiencia y pericia con el contenido; y e) las características personales. Véase la siguiente tabla:

Cualidad / Característica	Reclutar		Formar		Desarrollar	
	1. Seguridad en sí mismo	2. Habilidad constructiva	3. Habilidad para el desarrollo	4. Habilidad para intervenir	5. Compartir conocimientos	6. Creatividad
Conocimiento del proceso en línea A	Experiencia personal como alumno en línea, flexibilidad con métodos de enseñanza y aprendizaje. Comprensión de las dificultades de convertirse en alumno en línea.	Capacidad de fomentar en otras personas confianza y propósito en línea. Entender el potencial del aprendizaje y grupos en línea.	Habilidad para desarrollar y capacitar a otros, actuar como catalizador, fomentar debates, resumir, reafirmar, desafiar, hacer seguimientos del conocimiento y malas interpretaciones, acoger comentarios constructivos	Saber cuando controlar a los grupos, cuando dejarlos solos, cómo involucrar a los que no participan, saber establecer el ritmo de un debate y el uso del tiempo en línea, entender la estructura del proceso de cinco etapas y cómo utilizarlo	Capacidad para explorar ideas, desarrollar argumentos, promover líneas de pensamiento, clausurar líneas improductivas, escoger cuándo se puede archivar	Capacidad en el empleo de una serie variada de métodos desde las actividades estructuradas (e-actividades) hasta debates libres, y para evaluar y juzgar el éxito de los mismos.
Habilidades técnicas B	Conocimientos operacionales sobre el <i>software</i> en uso, habilidades razonables con el teclado, capacidad de leer en pantalla con facilidad, amplio acceso a Internet, incluso de viaje	Capacidad de apreciar las estructuras básicas de la conferencia en línea, y el potencial para el aprendizaje de páginas Web e Internet	Saber cómo utilizar características especiales del <i>software</i> para la e-moderación, p. ej. control, enlazar, archivar. Saber cómo "aumentar el nivel" sin emplear cantidades de tiempo personal poco usuales, usando el <i>software</i> con efectividad	Capacidad de uso de las características especiales del <i>software</i> para explorar el uso que hace el alumno, p. ej. historial de mensajes, resúmenes, archivo	Capacidad de creación de enlaces entre otras características de programas de formación, introducir recursos en línea sin desviar a los participantes de la interacción	Capacidad en el uso de las prestaciones del <i>software</i> para crear y manipular conferencias y e-actividades y para generar un entorno de aprendizaje en línea; capacidad en el uso de <i>software</i> y de plataformas alternativas

Cualidad / Característica	Reclutar		Formar		Desarrollar	
	1. Seguridad en sí mismo	2. Habilidad constructiva	3. Habilidad para el desarrollo	4. Habilidad para intervenir	5. Compartir conocimientos	6. Creatividad
Habilidades de comunicación en línea C	Cortesía y respeto en la comunicación (escrita) en línea, capacidad de marcar el ritmo y el uso del tiempo apropiadamente	Capacidad para escribir mensajes en línea concisos, motivadores y amistosos	Capacidad para "conectar" con gente en línea (no la máquina o el software), para responder a los mensajes apropiadamente, para estar apropiadamente "visible" en línea, para obtener y dirigir las expectativas de los alumnos	Capacidad para interactuar mediante e-mail o conferencias, y conseguir la interacción entre otros, ser un modelo a seguir. Capacidad para incrementar gradualmente el número de participantes con los que se trabaja con éxito en línea, sin grandes cantidades de tiempo personal extra	Capacidad de valorar la diversidad con delicadeza cultural; explorar diferencias y significados	Capacidad para comunicarse con eficacia sin indicaciones visuales, capacidad de diagnosticar y resolver problemas y oportunidades en línea, uso de humor en línea, uso y trabajo con las emociones en línea, manejar conflictos de manera constructiva
Experiencia con el contenido D	Conocimientos y experiencia para compartir, disposición para añadir contribuciones propias	Capacidad para promover contribuciones sólidas de otros, conocer recursos útiles en línea para su tópico	Capacidad para promover debates mediante cuestiones sugerentes. Saber cuando intervenir y cuando no hacerlo	Mantener la autoridad otorgando calificaciones justas a los estudiantes por su participación, contribución y resultados de aprendizaje	Conocimiento de recursos valiosos (p. ej. en Internet) y su uso como detonantes de chispas en las e-actividades	Capacidad de animar conferencias mediante el uso de recursos electrónicos y multimedia, capacidad de ofrecer comentarios constructivos con creatividad y de ampliar ideas de los participantes
Características personales E	Resolución y motivación para llegar a ser un e-moderador	Capacidad de establecer una identidad en línea como e-moderador	Capacidad de adaptación a nuevos contextos de enseñanza, métodos, audiencias y roles	Mostrar sensibilidad en las relaciones y comunicación en línea	Mostrar una actitud positiva, compromiso y entusiasmo por el aprendizaje en línea	Saber cómo crear y mantener una comunidad de aprendizaje en línea útil y relevante

Figura 2.18. Competencias del «e-moderador».  
Fuente: Salmon (2004, pp. 207-208).

Por último, Berge (1995) y Berger y Collins (2000) listan los papeles del «-moderador» a partir de su estudio sobre las percepciones que los «e-moderadores» tienen sobre su papel y ponen de relieve la complejidad de su ejercicio como tales. A continuación, en la tabla siguiente se presentan los papeles identificados por estos autores:

1. Administrador	Integra a los participantes en la lista o los suprime de la lista; mantiene la lista al día.
2. Facilitador	Acompaña el proceso mostrando habilidades de relación con los participantes, especialmente para escucharles; está capacitado para hacer viables y fáciles las relaciones. Se muestra justo, amigable, discreto y sereno.
3. Bombero	Reduce participaciones exaltadas o fuera de control. Rechaza ataques personales y contribuye a resolver conflictos entre los participantes.
4. Soporte	Ayuda, de un modo más general que un experto, a los participantes en los temas (les suministra o envía y explica los materiales y responde preguntas iniciales). Muestra paciencia y empatía hacia los participantes con escasas habilidades técnicas, de participación o comunicación.
5. Agente de marketing	Promociona la "lista" para lograr ampliarla o mantenerla, buscando, si cabe, el modo de lograr su financiación.
6. Líder de la discusión	Promueve el debate o mantiene la discusión en la vía elegida.
7. Filtro	Hace que los participantes se mantengan en el tema principal por encima de otros colaterales o adyacentes que pueden surgir y llegar a distraerles.
8. Experto	Responde a las preguntas más frecuentes, realiza contribuciones expertas sobre los temas de debate.
9. Editor	Edita textos, da forma a los mensajes, corrige la gramática, etc.

**Figura 2.19.** Papeles del «e-moderador» (Berge, 1995; Berge y Collins, 2000).  
Fuente: Mauri y Onrubia (2008, p. 144).

Berge (1995) se ha encargado de sintetizar los cambios que este rol presenta en relación con el del profesor tradicional (Mauri y Onrubia, 2008, p. 144):

- Cambian de oradores o conferenciantes a consultores y guías.
- Se muestran como expertos en plantear preguntas, más que como proveedores de respuestas.
- Procuran asistencia, ayuda y orientación a la actividad de aprendizaje del estudiante, animándole a progresar en la autorregulación y la gestión del propio aprendizaje.

- Valoran el hecho de formar a los estudiantes como aprendices a lo largo de la vida y como agentes activos y constructivos de cuya actividad depende también el desarrollo de un rico contexto de trabajo cooperativo en grupo.
- Desarrollan su tarea como *e-moderadores* formando parte de un equipo colaborativo de profesionales.

### 2.3. RECAPITULACIÓN

Los planteamientos teóricos en los que se sustenta esta investigación y expuestos en este capítulo pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Concepción de un modelo de formación del profesorado basado en un paradigma crítico-reflexivo que apuesta por un aprendizaje indagador y experiencial; la formación de profesionales reflexivos; y la comprensión del aula como fuente de reflexión, espacio de trabajo cotidiano, y recurso y herramienta de formación (Allwright y Bailey, 1991; Bailey y Nunan, 1996; Cambra, 2000, 2009; Camps, 1999; Kohonen et al. 2001; Esteve, 2000, 2004a, 2004b, 2013; González y Pujolà, 2006; Imbernón, 2012; Korthagen, 2001, 2004, 2010, 2011; Lantolf, 2000; Marcelo, 1999; Monereo, 2010; Perrenoud, 2004a; Schön, 1983, 1987; Stenhouse, 1980, 1984, 1993; Van Lier, 1995, 1996; Van Manen, 1991, 1998; Wallace, 1991; Widdowson 1990, 1998; Woods, 1996; Zeichner, 1997).
- Adopción de la práctica reflexiva como la metodología de formación del profesorado más adecuada para poner en práctica el modelo formativo crítico-reflexivo, fundamentada en los siguientes elementos clave:
  - Consideración de las experiencias personales y profesionales como punto de partida de la formación e incorporación de una reflexión sistematizada con el fin de generar conocimiento práctico fundamentado a partir de la interacción de lo propio, lo nuevo y lo ajeno (Domingo y Gómez, 2014; Esteve 2011, 2013, 2015; Esteve y Carandell, 2009; Imbernón, 2007; Korthagen, 2001, 2010; Monereo, 2010; Pozo et al., 2006, 2008).
  - Trabajo significativo con la teoría mediante un proceso de construcción guiada del conocimiento basado en la conexión de las experiencias con los saberes teóricos (Domingo y Gómez, 2014; Korthagen, 2010; Esteve, 2013; Esteve y Carandell, 2009; Melief et al., 2010; Mercer, 1997, 2001).

- Concepción del aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento (teoría sociocultural) en el que el desarrollo de una interacción auténtica, proléptica, contingente y simétrica entre los diferentes participantes a través de procedimientos pedagógico-discursivos de colaboración – andamiaje, conocimiento compartido, participación guiada - constituye una pieza fundamental que permite «pensar juntos para aprender» (pedagogía dialógica) (Carretero, 2004; Domingo y Gómez, 2014; Edwards y Mercer, 1988; Esteve, 2007, 2009; Korthagen, 2001; Lantolf, 2006; Lantolf y Thorne, 2006; Lantolf y Poehner, 2008; Littleton y Mercer, 2013; Melief et al., 2010; Mercer, 1997, 2001, 2004; Rogoff, 1990; Van Lier, 1996, 2004; Vygotsky, 1979, 1995; Wood et al., 1976).
- Fomento de la autonomía a través de un proceso mediado por el docente en el que mediante el uso planificado de estrategias e instrumentos diseñados para tal efecto (el portafolio, las pautas metacognitivas, el discurso proléptico) ayuda al profesor en formación a pasar de forma gradual de una fase de heterorregulación a otra en la que es capaz de activar de forma autónoma los procesos de concienciación y control necesarios para alcanzar la autorregulación de su quehacer diario y desarrollo profesional en general (Benson, 2001a; Carandell et al., 2010; Esteve et al., 2006, 2008; Diadori et al., 2012; Instituto Cervantes, 2012; Little, 1997; Lantolf y Thorne, 2006; Lantolf y Poehner, 2008; Monereo, 1995, Perrenoud, 2004a; Sinclair et al., 2000; Van Lier, 1996; Verdía, 2010, 2012a, 2012b; Vygotsky, 1979).
- Concepción del portafolio formativo del docente como un instrumento de mediación y autorregulación que, como tal, requiere de una metodología autonomizadora, y que tiene como eje vertebrador la reflexión orientada tanto al pasado como al futuro (Carandell et al, 2010; Esteve, 2004a; Esteve et al., 2006; González Argüello, 2007; González Argüello et al., en prensa; Keim, 2012; Kohonen, 2006; Lyons, 1998, 1999, 2010; Pujolà y González, 2008).
- Comprensión de la «ayuda pedagógica», desde la teoría sociocultural, como el conjunto de intervenciones educativas que tienen lugar en un proceso de enseñanza-aprendizaje situado y continuo, y que:
  - tienen como objeto la creación de zonas de desarrollo próximo y la asistencia del alumno en ellas;
  - son ajustadas a la situación y a las características concretas, tanto cognitivas como afectivas, que en cada momento presenta el alumno;

- y a la vez provocan desafíos y retos que fuerzan al alumno a modificar y cuestionar sus conocimientos previos según las intenciones educativas.

(Brown et al, 1989; Coll, 1990, 2001a; Coll et al., 1992, 1995; Coll y Onrubia, 1993, 1995, 1996; Coll et al., 2008; Colomina et al., 2001; Gómez y Mauri, 2000; Lave y Wenger, 1991; Mercer, 1997; Robins y Aydede, 2008; Onrubia, 1993a, 1993b; 2005; Van Manen, 1998).

- Concepción de la enseñanza y el aprendizaje virtual, desde una orientación constructivista y sociocultural, como un proceso constructivo de carácter interactivo, social y cultural mediado por las TIC en el que se establece una relación interactiva entre profesor, alumno y contenidos en el seno de una actividad conjunta (Coll, 2001a; Mauri y Onrubia, 2008).
- Concepción del papel del docente, tanto en la enseñanza presencial como virtual, como un mediador cuya función principal debe ser orientar y guiar al alumno de forma planificada y sistemática mediante una interacción constructiva, contingente y proléptica, con el objetivo de crear las condiciones idóneas que favorezcan la construcción del conocimiento, y la atención cognitiva y emocional (Esteve, 2007; Littleton y Mercer, 2013; Mercer, 2001, 2004). En la acción tutorial virtual, el profesor como e-mediador debe proporcionar a los alumnos la ayuda y los andamiajes necesarios con el apoyo de las TIC respecto a cuatro ámbitos: el pedagógico, el social; el de organización y gestión; y el técnico (Berge y Collins, 2000; Mauri y Onrubia, 2008; Mauri et al., 2005; Onrubia, 2005; Salmon, 2002).

## ■ ■ CAPÍTULO 3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

---

Una vez presentado el marco teórico en el cual se enmarca esta investigación, en este capítulo se detallan los objetivos que se persiguen y los interrogantes de los cuales se parte para llevar a cabo el estudio. En este punto, conviene aclarar que, en coherencia con el enfoque etnográfico, no se formulan hipótesis previas para confirmar después en los datos recogidos, sino que la intención es generar teoría a partir de los datos obtenidos y analizados (Cambra, 2003; Colás y Buendía, 1994; LeCompte y Preissle, 1993; Nunan, 1992).

Asimismo, siguiendo los lineamientos del enfoque etnográfico, las preguntas de investigación se han ido revisando, refinando y reformulando a medida que el trabajo avanzaba mediante un proceso cíclico y dinámico que LeCompte y Preissle (1993) denominan «recurrencia» (*recursivity*). Este consiste en que los marcos conceptuales y teóricos que informan el proceso de investigación son constantemente revisados y, si es preciso, modificados.

En todo caso, tanto los objetivos como las preguntas de investigación tienen su origen en los intereses particulares de la investigadora como tal, en sus experiencias docentes como tutora de portafolio y en las lecturas realizadas en relación con el ámbito de estudio en el que inscribe la investigación.

### 3.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El **objetivo general** de esta investigación es:

Analizar en qué medida una de las profesoras en formación de un postgrado en línea de formación de profesores de español lengua extranjera (ELE) emplea el



portafolio como instrumento autorregulador y de qué manera la ayuda pedagógica que recibe, especialmente por parte de la tutora, contribuye a ello.

Este objetivo se concreta en los siguientes **objetivos específicos**:

- Identificar, interpretar y analizar los procesos autorreguladores que la profesora en formación manifiesta en la reflexión que lleva a cabo en el portafolio de un programa en línea de formación de profesores de ELE.
- Observar y analizar de qué manera la ayuda pedagógica que recibe incide en la manifestación de procesos autorreguladores en el portafolio.
- Identificar las estrategias tutoriales que favorecen el desarrollo de procesos autorreguladores en el período de elaboración del portafolio.

### **3.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Los objetivos de la investigación se concretan en una serie de preguntas que se organizan alrededor de dos ámbitos: la autorregulación que la alumna manifiesta en el Portafolio del Certificado y la ayuda pedagógica que recibe para elaborarlo. Se detallan a continuación:

#### **1. *¿Cómo es la autorregulación que la profesora en formación manifiesta en la reflexión que genera en el portafolio?***

El interés de esta pregunta radica en que, si bien el uso del portafolio en la formación del profesorado ha recibido bastante atención y se ha investigado desde distintas perspectivas (Aristu, 2013; Bozu, 2008; Campaña, 2013; Klenowski et al., 2006; Lyons, 1999, 2010; Rodrigues, 2013; Smith y Tillema, 2003; Sung et al., 2009; Zeichner y Wray, 2001), se echa en falta su estudio como instrumento de autorregulación; es decir, desde una óptica sociocultural en la que el componente reflexivo del portafolio se relaciona estrechamente con su concepción como instrumento de mediación para potenciar la autorregulación y, por tanto, la autonomía del docente.

Esta pregunta de carácter general se desglosa en otras más concretas que ayudan a afinar mejor el análisis de la autorregulación que la alumna evidencia:

##### **1.1. *¿Respecto a qué aspectos se autorregula la profesora en formación?***

**1.2. ¿Qué tipo de procesos autorreguladores manifiesta?**

**1.3. ¿Cómo se manifiestan estos procesos autorreguladores?**

**2. ¿Cómo es la ayuda pedagógica que recibe la profesora en formación para la elaboración del portafolio?**

La investigadora de este estudio en su experiencia como tutora del portafolio ha constatado que a menudo los alumnos manifiestan tener dificultades para comprender el concepto del portafolio, su cometido y el uso que se espera que hagan de este. De aquí se desprende la importancia que tiene para su buen uso la ayuda pedagógica que los estudiantes reciben, especialmente por parte de los tutores.

Por tanto, la inclusión en el estudio de esta pregunta de investigación se justifica por el hecho de que los resultados obtenidos en relación con esta pueden aportar información muy valiosa sobre cómo ofrecer ayuda pedagógica de manera que los profesores en formación puedan obtener un mejor aprovechamiento del portafolio como instrumento de mediación autorregulador.

Al igual que en el caso anterior, esta pregunta se descompone en otras más específicas que incluyen primero la identificación del tipo de ayuda y los efectos que esta produce en la profesora en formación; y luego, la detección de procedimientos pedagógicos favorables para la explicitación de procesos autorreguladores:

**2.1. ¿Qué ayuda pedagógica recibe la profesora en formación para la realización del portafolio?**

**2.2. ¿Qué efectos tiene esta ayuda en el proceso de elaboración del portafolio de la alumna?**

**2.3. ¿Qué procedimientos pedagógicos favorecen la manifestación en el portafolio de procesos autorreguladores?**



## **CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA**

---

En este capítulo se describen los siguientes aspectos: el paradigma metodológico en el que se enmarca esta investigación, la acción pedagógica y el contexto objeto de estudio, los procedimientos de recogida y análisis de los datos, y las medidas adoptadas para minimizar las limitaciones que presenta la metodología aplicada.

### **4.1. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN**

El propósito de este estudio consiste en comprender mejor, desde el análisis de un caso particular, el uso del portafolio como instrumento autorregulador del proceso formativo y desarrollo profesional del profesorado, y la ayuda pedagógica que favorece este cometido. Así pues, en esta investigación no se pretende presentar modelos prescriptivos generalizables, sino contribuir a elaborar constructos teóricos explicativos de los fenómenos objeto de estudio. Por este motivo, la investigación se enmarca en el paradigma cualitativo o interpretativo, pues este tiene entre sus objetivos científicos principales la comprensión de los fenómenos mediante el estudio de casos concretos que permitan alcanzar universalidades específicas, no abstracciones universales (Erickson, 1986; Merriam, 1998; Stake, 1995).

Según Husén (1999, p. 31), «a paradigm determines the criteria according to which one selects and defines problems for inquiry and how one approaches them theoretically and methodologically». Así pues, la elección de un paradigma de investigación cualitativo supone asumir los siguientes presupuestos (Colás y Buendía, 1994, p. 250; Guba y Lincoln, 1982; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003; Taylor y Bogdan, 1987, pp. 20-23):

1. Una concepción múltiple de la realidad. Se parte de la idea de que existen múltiples realidades que solo pueden ser estudiadas holísticamente. El investigador concibe el escenario y las personas que lo integran como un

todo. Los datos que se obtienen divergen necesariamente de la realidad, por tanto, no se determina una única verdad ni se considera posible la predicción ni el control de los hechos.

2. El principal objetivo científico es la comprensión de los fenómenos. Este se logra mediante el análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa. Con la comprensión se pretende llegar a la captación de las relaciones internas y profundas, indagando en la intencionalidad de las acciones.
3. El investigador y el objeto de investigación están interrelacionados, interaccionando e influyendo mutuamente. Por este motivo, los investigadores cualitativos se muestran sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio y aspiran a entenderlas dentro de su propio marco de referencia.
4. El objetivo de la investigación es desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos que describan los casos individuales y permitan alcanzar universalidades específicas, no abstracciones generalizables. A ello se llega mediante el estudio de casos en profundidad y detalle, comparándolos con otros, a fin de generar patrones o redes.
5. Es una investigación inductiva que no parte de categorías predeterminadas y aplica métodos que se basan en acciones humanas, destinados a asegurar una estrecha relación entre los datos y lo que los participantes hacen y dicen que hacen.
6. Los valores están implícitos en la investigación, reflejándose en las preferencias por un paradigma, elección de una teoría, etc. El investigador cualitativo aporta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
7. El investigador no puede dar nada por sobreentendido.
8. Todas las perspectivas son valiosas.
9. Todos los contextos y participantes son dignos de estudio porque son similares y únicos.

10. La investigación es un arte por cuanto el investigador debe ser creativo en la combinación de métodos y estrategias que a la vez puedan adaptarse a las necesidades del estudio de manera libre y flexible.

De aquí se deriva una metodología de investigación relacionada muy estrechamente con los principios citados anteriormente (Colás y Buendía, 1994, pp. 251-252):

- a) La fuente principal y directa de los datos son las *situaciones naturales*. Todos los fenómenos deben entenderse dentro de sus referencias espacio-temporales y de su contexto.
- b) El investigador se convierte en el principal instrumento de recogida de datos.
- c) *Incorporación del conocimiento tácito*. El conocimiento de intuiciones, aprehensiones o sentimientos que no se expresan de forma lingüística pero que se refieren a aspectos conocidos de algún modo. Muchos de los matices de la realidad sólo pueden ser apreciados de esta manera, a la vez que muchas de las interacciones entre investigador e investigados ocurren en este nivel.
- d) Aplicación de *técnicas de recogida de datos abiertas*, por adaptarse mejor a las influencias mutuas y ser más sensibles para detectar patrones de comportamiento.
- e) *Muestreo intencional*. La selección de la muestra no tiene el propósito de representar a una población con el objeto de generalizar los resultados. Su objetivo es generar una teoría adecuada a las condiciones y valores locales.
- f) *Análisis inductivo de los datos*. En el análisis de los datos se describen las situaciones y se toman decisiones sobre la transferibilidad a otras. El método inductivo guía todo ese proceso.
- g) *La teoría se genera a partir de los datos de una realidad concreta*, no partiendo de generalizaciones *a priori*.
- h) *El diseño de la investigación es emergente y en cascada*, es decir, se va elaborando a medida que avanza la investigación.
- i) La metodología cualitativa se plantea *criterios de validez específicos*, utilizando técnicas propias que garantizan la credibilidad de los resultados.

Este estudio, como se ha indicado al principio, se adscribe a este paradigma de investigación, pero para contextualizarlo mejor es necesario realizar dos observaciones terminológicas:

En primer lugar, siguiendo a Erickson (1986), aunque a menudo se suele hablar de metodología «cualitativa» en oposición a la «cuantitativa», aquí se prefiere el término «interpretativa», puesto que es más inclusivo; incorpora un aspecto clave como es el interés por el significado humano en la vida social, y su percepción y exposición por parte del investigador; y evita tener que referirse a estos métodos como esencialmente «cualitativos» cuando en estos también se puede recurrir a la cuantificación (Arumí, 2006, p.180). De hecho, en la investigación que aquí se presenta, como se explica más adelante en la descripción del proceso de análisis de los datos, en algunos casos se ha optado por su cuantificación para complementar la interpretación de los resultados.

Por otra parte, el término «cualitativo» es demasiado amplio y se hace necesario concretarlo en enfoques que ofrezcan orientaciones más específicas tanto sobre los objetivos y la manera de llevar a cabo la investigación, como sobre cómo el investigador debe actuar. En este sentido, Watson-Gegeo (1988, p. 580) afirma que «qualitative research is an umbrella term for many kinds of research approaches and techniques, including ethnography, case studies, analytic induction, content analysis, semiotics, hermeneutics, life histories, and certain types of computer and statistical approaches».

Son varios los autores que han identificado dentro del paradigma cualitativo-interpretativo diferentes enfoques unidos por el interés de interpretar y comprender la realidad social en oposición al enfoque cuantitativo o positivista, centrado en explicar y descubrir las regularidades de los fenómenos (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992). Entre ellos, Creswell (1998, p. 47; 2014, pp. 13-14) describe cinco tradiciones diferentes en el campo de las ciencias sociales y de la antropología:

- a) La biografía: analiza las experiencias en la vida de un individuo a través de las entrevistas realizadas por el investigador y/o el registro existente en documentos, y establece relaciones entre sí.
- b) La fenomenología: describe el sentido que un conjunto de individuos le dan a algo (un fenómeno) a partir de las experiencias vividas; así que el estudio

depende de la interpretación de las personas. Los datos se recogen normalmente a través de entrevistas semiestructuradas y a posteriori se realiza una categorización.

- c) La teoría fundamentada (*grounded theory*): el objetivo de este enfoque es desarrollar o descubrir una teoría a partir de los datos recogidos del contexto y los participantes y el análisis de las regularidades.
- d) La etnografía: consiste en describir e interpretar a un grupo o sistema social y cultural desde dentro, atendiendo a todas las perspectivas inmersas y en su contexto natural.
- e) El estudio de caso: consiste en analizar en profundidad un caso, a menudo un programa, un suceso, una actividad o uno o más individuos. a través de un caso (o varios casos) el desarrollo de un individuo. Los datos recogidos pertenecen a una sola perspectiva.

En la investigación que aquí se presenta se opta por dos de estas tradiciones: el enfoque etnográfico y el estudio de caso. A continuación se explica en qué consiste cada una y los motivos por los cuales se han elegido.

#### **4.1.1. La investigación etnográfica**

La etnografía es una de las modalidades de investigación de las ciencias sociales y en sus orígenes constituyó, junto a otras, una herramienta clave de los estudios antropológicos (Del Rincón, 2000).

Tal como indica Del Rincón (2000, p. 13), los orígenes de la etnografía moderna se sitúan a finales del siglo XIX y comienzos del XX, en los trabajos que los antropólogos realizaron sobre el modo de vida de las tribus bajo dominio del imperio británico. Estos se empezaron a interesar por la cultura de los pueblos primitivos y se fueron a vivir entre ellos para estudiar sus sociedades «desde dentro». El antropólogo más destacado fue Malinowski, quien en 1922 escribió un informe sobre los habitantes de las islas Trobriand (Melanesia) que revolucionó el campo de la antropología social porque marcó el inicio de un enfoque diferente en la manera de estudiar las culturas y supuso el origen de la antropología cultural.



Este autor entendía que la única forma de comprender la vida de estas sociedades era integrándose como un miembro más y analizándolas «desde dentro». En su estudio además de transmitir la información explícita de la cultura que observó, informó sobre la información implícita que infería de los datos obtenidos. Juntamente con la antropología, aunque un poco más tarde, la sociología cualitativa contribuyó a desarrollar la Etnografía en las ciencias sociales.

A lo largo de los años diversos autores han definido qué se entiende por investigación etnográfica (Fetterman, 1986; Goetz y Lecompte, 1988; Hammersley, 1992; Hammersley y Atkinson, 1995; Harris, 1968; Spradley y McCurdy, 1972; entre otros). Del Rincón (2000, p. 13) ofrece una definición basada en Woods (1987, pp. 12-18) y Taft (1988, p. 59) que recoge los rasgos principales:

La etnografía consiste en una descripción o reconstrucción de escenarios, grupos culturales intactos y formas de vivir que incluye:

1. Las características socioculturales, las estructuras sociales, los estilos de vida en una sociedad o grupo cultural.
2. Cómo las diferentes partes de la comunidad contribuyen a crear la cultura como un todo unificado y consistente.
3. Las actividades del grupo: qué hacen las personas, cómo se comportan y cómo interactúan.
4. Las creencias, los valores, las expectativas, las motivaciones, las percepciones y las vivencias de estas sociedades.
5. La manera como se desarrollan o cambian dentro del grupo los aspectos mencionados.
6. Las interpretaciones y los significados que los miembros atribuyen a la cultura en que se encuentran inmersos.

#### *4.1.1.1. La etnografía en la educación*

En los años 50 del siglo XX en el campo de la antropología se inició el estudio de la cultura dentro del ámbito educativo, lo que supuso un punto de encuentro entre la etnografía y la escuela. En esta época se gestaron las bases de lo que actualmente se

conoce como *etnografía educativa* y el método etnográfico empezó a aplicarse a la investigación en el ámbito escolar a partir de los años 60 del siglo XX.

En el campo de la educación, la etnografía consiste en comprender, describir detalladamente e interpretar los patrones socioculturales y los fenómenos que se producen en un determinado contexto educativo con el fin de aportar datos descriptivos valiosos de los escenarios, actividades y creencias de sus participantes (Woods, 1987; Woods, 1992; Goetz y Lecompte, 1988). Se trata de descubrir los procesos de enseñanza y aprendizaje tal como se producen en la realidad cotidiana de las aulas, es decir, en su contexto natural y genuino, a partir del análisis de las acciones e interacciones (Van Lier, 1988).

De acuerdo con Woods y Jeffrey (1996), en este estudio se sigue esta metodología de investigación por cuanto se considera idónea para comprender los procesos educativos y la práctica docente:

La etnografía, a mi criterio, presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre el investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica. (Woods, 1987, p. 18)

L'etnografia, amb els seus èmfasis en el respecte del món empíric, en la penetració dels nivells de significat, en la facilitació de «assumpció del paper de l'altre», en la definició de situacions i en la comprensió d'un sentit de procés, constitueix la metodologia natural per a aquest enfocament i per intentar comprendre «l'art de la docència». (Woods y Jeffrey, 1996, p. 122, citado por Woods, 1995, p. 108)

Asimismo, desde el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, en el cual se han llevado a cabo numerosos estudios basados en la investigación etnográfica, Van Lier (1988) se posiciona a favor de la etnografía como modalidad de investigación por las siguientes razones:

1. Existe un conocimiento limitado sobre lo que sucede en las aulas.

2. Es necesario aumentar este conocimiento.
3. Eso solo se puede hacer entrando en las aulas.
4. Los datos deben interpretarse atendiendo el contexto en el que se producen.
5. Este contexto no es solo lingüístico o cognitivo, sino también social.

En este tipo de investigación resulta decisiva la aplicación del principio émico: cada situación investigada debe entenderse desde la perspectiva de los participantes; y holístico: cada aspecto cultural ha de ser descrito y explicado en relación con todo el sistema del cual forma parte. Así, la investigación etnográfica aplicada a cualquier campo de conocimiento tiene en cuenta todos aquellos elementos (situaciones, interacciones, discursos, comportamientos y experiencias) humanos que son inherentemente subjetivos (micro-contexto), pero que no se pueden comprender ni interpretar sino es dentro del macro-contexto en el que se originan (Arnal et al., 1994; Boyle, 1994; Cambra, 2003; Esteve, 1999; Mehan, 1979; Van Lier, 1988).

Siguiendo a Watson-Gegeo (1988, p. 582), el principio émico implica que los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales:

Emic terms, concepts and categories are therefore functionally relevant to the behaviour of the people studied by the ethnographer. An analysis built on emic concepts incorporates the participants' perspectives and interpretations of behavior, events and situations and does so in the descriptive language they themselves use.

Desde esta perspectiva, se asume que todos los elementos que participan de un determinado escenario son percibidos e interpretados de distintas maneras por los actores presentes, de forma que siempre surgen estructuras de significado situadas en diferentes niveles (Pulido, 1995). Para poder dar cuenta de este complejo entramado es preciso realizar *descripciones densas* (Geertz, 2001). Es decir, descripciones que a partir de «cierto esfuerzo intelectual» (Geertz, 2001, p. 21) permitan realizar un análisis más minucioso, así como alcanzar y explorar niveles más profundos de significado. Pero, en palabras de Boyle (1994, p. 162), «to understand why the behaviour takes place and under what circumstances» el etnógrafo debe ir más allá de la descripción detallada de lo que observa.

El proceso de investigación etnográfico se caracteriza por ser cíclico e inductivo. No se pretende la verificación de una serie de hipótesis o categorías establecidas con antelación sino que estas emergen de los datos que se van obteniendo. En todo momento existe una estrecha relación entre recogida de datos, hipótesis, muestreo y elaboración de teorías. Por tanto, las hipótesis que surgen a partir del análisis de los datos siempre están abiertas a posibles reformulaciones que se van consolidando a la luz de la información que se va obteniendo de la aplicación de diferentes métodos de recogida de datos. De este modo, la teoría se genera a partir de los datos que emanan de una realidad concreta y se desarrolla desde abajo, a través de la interconexión de evidencias y datos recogidos (Goetz y Lecompte, 1988).

Cambra (2003, pp. 18-19) resume las principales características de la etnografía educativa en diez puntos que se recogen a continuación:

1. La etnografía se interesa por la realidad de las situaciones educativas: el aula no se analiza a partir de cómo debería ser, sino como un contexto de aprendizaje real en el que cobra una especial importancia cómo el profesor y los aprendientes actúan realmente en este.
2. La finalidad de la etnografía es profundizar en los hechos cotidianos a partir de la reconstrucción de los significados para entender e interpretar las interacciones de sus participantes y contribuir al conocimiento de las culturas de clase en todas sus dimensiones: expresiva, emocional, afectiva y social.
3. El hecho de considerar la clase como un grupo social y una comunidad cultural permite tratar la manera de comunicarse que adoptan los individuos que participan.
4. La etnografía tiene como objetivo realizar una descripción detallada e interpretar las acciones e interacciones de los aprendientes y docentes a partir de datos empíricos con el propósito de construir modelos explicativos. Sin embargo, para ello no pretende reducir la realidad a variables o predicciones de resultados, sino comprender, de manera holística, los procesos complejos que tienen lugar.
5. La importancia de entender el aula como microcontexto construido por sus interactuantes y que, a la vez, está inmersa en un macrocontexto que influye.

6. El conocimiento del aula tiene que contribuir a la innovación y mejora pedagógicas. Las condiciones y experiencias tienen que repercutir en la organización de las tareas, los grupos de clase, etc.
7. La etnografía se centra en los participantes y en sus percepciones y representaciones, así como en la cultura a la cual pertenecen y en la cual todos los individuos están implicados.
8. La investigación etnográfica se centra muy especialmente en el docente como transmisor del currículum e informador y colaborador en la investigación. Ello contribuye en su desarrollo y formación profesionales.
9. La realización de una investigación etnográfica supone la aceptación de la singularidad de cada clase y partir de una concepción plural de la realidad.
10. Aceptar la singularidad o complejidad de las situaciones educativas implica no buscar una explicación sencilla para fenómenos complejos. Así, se parte de un análisis metódico y un modelo teórico complejo que tiene en cuenta los acontecimientos significativos, ya sean esporádicos o recurrentes.

#### **4.1.2. El estudio de caso**

El estudio de caso es un método de investigación interpretativa y empírica que ha tenido una gran importancia en las ciencias humanas y sociales, y que tiene como objetivo principal describir y comprender en profundidad lo que le ocurre a uno o más sujetos, objetos o fenómenos en un contexto natural determinado.

En las últimas décadas han sido muchos los autores que han esbozado las características que reúnen los estudios de casos cualitativos, poniendo énfasis en algunos aspectos u otros. A continuación se destacan las aportaciones de algunos:

Walker (1983, p. 45) define el estudio de caso haciendo especial hincapié en el carácter dinámico del aspecto objeto de investigación y, por lo tanto, en las relaciones inevitables que este establece con el contexto del cual forma parte:

Estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter

biográfico, intenciones y valores, permite al que lo realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado.

Por su parte, Yin (1994, p. 13) ofrece una definición más técnica de esta metodología de investigación:

1. A case study is an empirical inquiry that: a) Investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when, b) The boundaries between phenomenon and context are not clearly evident (...) 2. The case study inquiry a) Copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result, b) Relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as another result, c) Benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis.

Como puede observarse, en esta definición el autor identifica los problemas que pueden surgir al aplicar el estudio de caso y ofrece posibles soluciones relacionadas con su diseño: emplear múltiples fuentes de datos, aplicar la triangulación o utilizar proposiciones teóricas como guía del proceso de recogida y análisis de datos.

Asimismo, Stake (1995, p. 8) se aproxima a esta metodología poniendo de relieve que el cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización:

The real business of case study is particularization, not generalization. We take particular case and come to know it well, not primarily as to how it is different from others but what it is, what it does. There is emphasis on uniqueness, and that implies knowledge of others that the case is different from, but the first emphasis is on understanding the case itself.

Por otro lado, Creswell (1998, p. 61) destaca el hecho de que el estudio de caso supone el análisis de un fenómeno en un contexto delimitado o acotado por diferentes aspectos:

A case study is an exploration of a 'bounded system or case (or multiple cases) over time through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information rich in context. This bounded system is bounded by time and place, and it is the case being studied – a program, an event, an activity, or individuals'.

Sea como sea y siguiendo a Merriam (1988, 1998), aunque el número de características y la terminología puede variar de una fuente a otra, la revisión de diversos autores sugiere que las cuatro propiedades esenciales del estudio de caso son las siguientes:

- Es *particular* por cuanto se centra en una situación, evento, programa o fenómeno particular.
- Es *descriptivo* porque pretende realizar una rica y densa descripción del fenómeno objeto de estudio.
- Es *heurístico* en tanto que el estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso; puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe.
- Y es *inductivo*, puesto que llega a generalizaciones, conceptos o hipótesis a través de procedimientos inductivos; se caracteriza más por el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos que por la verificación de hipótesis predeterminadas.

Así pues, a partir de aquí se entiende que el objetivo de un estudio de caso es comprender la complejidad y la particularidad de un fenómeno único en su contexto natural, y no estudiarlo con la intención de entender otros. Aunque, evidentemente, en toda investigación pueden aparecer aspectos recurrentes (Arumí, 2006; Van Lier 2004).

Por otra parte, diversos autores han distinguido diferentes tipos de estudios de caso, entre los que destacan: Guba y Lincoln (1981) según el propósito: para hacer una

crónica de un fenómeno, para describirlo, para enseñar o para contrastar una teoría; Stake (1995): intrínseco, instrumental y colectivo; Reigeluth y Frick (1999): casos diseñados, casos naturales in vivo y casos naturales Post facto; Yin (1993): explicativos, descriptivos y exploratorios; Yin (1994): simples – múltiples y holísticos - encapsulados.

No obstante, para los intereses de esta investigación, resulta especialmente relevante la clasificación de Merriam (1998, pp. 34-37). Esta autora clasifica los estudios de caso, en función de la disciplina sobre la que se apoyan, en: estudios de caso etnográficos, históricos, psicológicos o sociológicos. Véase la siguiente tabla:

<b>Disciplina de apoyo:</b>	<b>Naturaleza del informe final:</b>		
	<b>Descriptivo</b>	<b>Interpretativo</b>	<b>Evaluativo</b>
<b>Etnográfico</b>	Etnográfico y descriptivo	Etnográfico e interpretativo	Etnográfico y evaluativo
<b>Histórico</b>	Histórico y descriptivo	Histórico e interpretativo	Histórico y evaluativo
<b>Psicológico</b>	Psicológico y descriptivo	Psicológico e interpretativo	Psicológico y evaluativo
<b>Sociológico</b>	Sociológico y descriptivo	Psicológico e interpretativo	Sociológico y evaluativo

**Tabla 4.1.** Tipos de estudio de caso según Merriam (1988, 1998).  
Fuente: Elaboración propia a partir de Rovira (2004, p. 17).

Como puede observarse, a su vez, dentro de cada disciplina, según la naturaleza del informe final, el estudio de caso puede clasificarse en: descriptivo, interpretativo o evaluativo. Estos reúnen las siguientes características (Merriam, 1998, pp. 38-39):

- Un estudio de caso descriptivo presenta de forma detallada el fenómeno objeto de investigación sin fundamentación teórica previa, dejando para posteriores estudios la generación de hipótesis para contrastar la teoría.
- Los estudios de caso interpretativos también contienen una descripción rica y densa, pero esta se emplea para desarrollar categorías conceptuales, o para ilustrar, apoyar o retar asunciones teóricas formuladas antes de la obtención de los datos.



- Los estudios de caso evaluativos incluyen descripción, explicación y enjuiciamiento. No obstante, su objetivo último es enjuiciar y por lo tanto el diseño metodológico está dirigido a obtener la información necesaria para emitir este juicio.

Por otro lado, en la bibliografía existente sobre el tema, generalmente se suele establecer tres etapas principales para realizar un estudio de caso (Pérez Serrano, 1994, p. 95): una etapa inicial (el investigador busca familiarizarse con la naturaleza y el ámbito del área objeto de estudio); una segunda etapa (supone una continua obtención de datos a través de diferentes medios); y la tercera etapa (hace referencia al análisis de los datos que se comienzan a recoger y se va haciendo los primeros análisis provisionales de los mismos). Especialmente interesante para este estudio es la clasificación que propone Martínez Bonafé (1988, pp. 43-46) para la profundización en los problemas o hechos educativos a través de tres fases:

1. *Fase preactiva*: en esta se tienen en cuenta aspectos como: los fundamentos epistemológicos que completan el problema o caso, los objetivos pretendidos, la información de que se dispone, los criterios de selección de los casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas que se han de necesitar y la temporalización prevista.
2. *Fase interactiva*: corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio mediante diferentes técnicas cualitativas: tomas de contacto y negociación para delimitar las perspectivas iniciales del investigador, las entrevistas, la observación y las evidencias documentales. Especialmente importante aquí es el procedimiento de la *triangulación* de modo que los datos y sus posibles distorsiones puedan ser contrastados desde diferentes fuentes.
3. *Fase posactiva*: se refiere a la elaboración del informe etnográfico y final en el que se reflexiona críticamente sobre los resultados en torno al problema o caso estudiado. En algunos casos, se separa el informe final etnográfico de la reflexión crítica de los hallazgos.

Por último, teniendo en cuenta todas estas consideraciones, el trabajo que aquí se presenta sigue una metodología de investigación de estudio de caso simple etnográfico e interpretativo. Esta elección viene avalada por el hecho de que, tal como Merriam (1998, p. 41) afirma:

Because of its strengths, case study is a particularly appealing design for applied fields of study such as education. Educational processes, problems, and programs can be examined to bring about understanding that in turn can affect and perhaps even improve practice. Case study has proven particularly useful for studying educational innovations, for evaluating programs, and for informing policy.

#### **4.1.3. Limitaciones de la metodología de investigación**

A pesar de las ventajas que conlleva la puesta en práctica de una metodología de investigación basada en un estudio de caso etnográfico e interpretativo, al igual que otros métodos, su aplicación también presenta algunos inconvenientes o limitaciones. A continuación se exponen de forma resumida:

##### *i. La cantidad de datos recogidos y su interpretación*

Este tipo de estudios, por lo general, supone la acumulación de una cantidad ingente de datos que pueden llegar a intimidar al investigador tanto por la dificultad que entraña su gestión y organización como por el tiempo necesario para analizarlos. Esto puede tener las siguientes consecuencias:

- Que el investigador se quede solo en la descripción detallada del fenómeno y no alcance a interpretarlo (Goetz y LeCompte, 1988).
- Que el trabajo sea tan extenso, denso y detallado que disuada a los políticos y educadores de su lectura y uso (Merriam, 1998, p.42).
- Que el estudio de caso simplifique en exceso o exagere una determinada situación y conduzca al lector a una conclusión errónea sobre el estado actual de la cuestión (Guba y Lincoln, 1981, p. 377, citado por Merriam, 1998, p. 42).

Para paliar estos problemas Goetz y LeCompte (1988, citado por Arumí, 2006, p. 194) proponen:

- Dejar pasar un tiempo entre el momento de obtener los datos y el momento de interpretarlos, puesto que cuando los detalles y las relaciones personales son recientes no siempre se está en condiciones de dilucidar las relaciones y las

conexiones que realmente son importantes. Aconsejan realizar diversas lecturas de los datos.

- Entender la interpretación de los datos como el momento en el que es necesario tomar partido por una serie de cuestiones que pueden ir desde la concreción de las categorías del análisis hasta la elaboración de las síntesis finales.

## *ii. Validez interna, validez externa y fiabilidad*

Una de las principales críticas que reciben este tipo de investigaciones consiste en que el hecho de que se basen en la descripción y el análisis detallados de un contexto concreto dificulta que tengan validez. Es decir, que consigan interpretar aquello que se habían propuesto en un inicio (validez interna) y que puedan reproducirse por otros investigadores en otros contextos (validez externa).

La validez interna consiste en valorar hasta qué punto los resultados de una investigación concuerdan con la realidad. Por tanto, en todos los estudios esta dependerá del concepto de realidad del que se parta. Desde la investigación cualitativo-interpretativa se entiende que la realidad es holística, multidimensional y cambiante; no es un fenómeno único, fijo y objetivo a la espera de ser descubierto, observado y medido como se asume desde la perspectiva cuantitativa (Merriam, 1998).

Así pues, si se tiene en cuenta que en los estudios cualitativos las personas son el instrumento principal de recogida y análisis de datos, fácilmente se puede acceder a las interpretaciones que estas hacen de la realidad a través de observaciones y entrevistas. Lo que pone de relieve que estos estudios permiten acercarse más a la realidad que los casos en los que se interpone un instrumento de recogida de datos entre el investigador y los participantes (Merriam, 1998).

Visto de esta manera, muchos investigadores (Goetz y Lecompte, 1988; Lincoln y Guba, 1985; Merriam, 1998) concluyen que definitivamente la validez interna es una fortaleza de las investigaciones cualitativo-interpretativas. Lecompte y Preissle (1993, p. 342) aportan cuatro argumentos para sustentar la idea de que la investigación etnográfica tiene una alta validez interna:

First, the ethnographer's common practice of living among participants and collecting data from long periods provides opportunities for continual data analysis and comparison to refine constructs; it ensures a match between researcher categories and participant realities. Second, informant interviews, a major ethnographic data source, are phrased in the empirical categories of participants; they are less abstract than many instruments used in other research designs. Third, participant observation, the ethnographer's second key source of data - is conducted in natural settings reflecting the life experiences of participants more accurately than do more contrived or laboratory settings. Finally, ethnography analysis incorporates researcher reflection, introspection, and self-monitoring that Erickson (1973) calls disciplined subjectivity, and these expose all phases of the research to continual questioning and reevaluation.

Por otra parte, la validez externa consiste en valorar en qué medida los hallazgos de un estudio pueden aplicarse a otras situaciones. Es decir, hasta qué punto son generalizables. No obstante, para ello antes es preciso que el estudio tenga validez interna, puesto que no tiene sentido plantearse si una determinada información puede generalizarse si esta se considera irrelevante (Guba y Lincoln, 1981, citado por Merriam, 1998, p. 207).

En el ámbito de la investigación cualitativa se ha dedicado mucha atención al tema de la generalización, pero parte del problema está, una vez más, en que la cuestión se aborda desde la óptica de la investigación experimental cuando el investigador cualitativo o interpretativo no tiene como principal interés buscar generalizaciones, y parte de un concepto dinámico y cambiante de realidad según el cual es difícil que los fenómenos tengan lugar en las mismas condiciones exactas, a no ser que se intervenga en el contexto (y aún así no se puede asegurar del todo) (Merriam, 1998; Stake, 1995).

Partiendo de esta premisa, desde la metodología cualitativa, el concepto de generalización se ha reformulado de diferentes maneras (Merriam, 1998):

- *Hipótesis de trabajo* (Cronbach, 1975; Donmoyer, 1990): información relevante obtenida en un estudio local que sirve de guía para la toma de decisiones.
- *Universales concretos* (Erickson, 1986): los cuales se alcanzan mediante el estudio en profundidad de un caso específico y su comparación con otros casos analizados con el mismo nivel de detalle.
- *Generalizaciones naturalistas* (Stake, 1978): a partir del conocimiento profundo de lo particular las personas pueden aprender muchas cosas que son generales y transferibles a otros contextos nuevos y diferentes.
- *Y generalización del usuario o del lector del estudio* (Wilson, 1979; Walker, 1983): consiste en dejar en manos del usuario o lector la valoración de qué resultados pueden aplicarse a su contexto.

Merriam (1998, pp. 211-212) propone las siguientes estrategias para aumentar las posibilidades de que los resultados de un estudio cualitativo-interpretativo sean generalizables en cualquiera de los cuatro sentidos que se acaban de exponer:

- Realizar descripciones ricas y densas que permitan a los lectores comparar el contexto de la investigación con su situación y valorar en qué medida los resultados son transferibles.
- Describir los rasgos comunes que un programa, suceso o individuo comparte con otros de su misma clase de tal modo que los usuarios puedan realizar comparaciones con las situaciones en las que se encuentran (Lecompte y Preissle, 1993).
- Realizar estudios multicéntricos, es decir, que se lleven a cabo en varios centros o respecto a varios casos o situaciones, especialmente para potenciar la diversidad del fenómeno investigado.

Por su parte, para garantizar la validez externa, Goetz y Lecompte (1988) afirman que es imprescindible que el etnógrafo explicita claramente los siguientes aspectos de la investigación:

- a) La posición del investigador en el marco de la investigación.
- b) La selección de los informantes, las situaciones y las condiciones sociales.
- c) Los constructos y las premisas de análisis.

d) Los métodos de recogida y análisis de los datos.

Solo así sus informes podrán ser utilizados como manuales de procedimiento por aquellos que deseen reproducir el estudio.

Para finalizar, la fiabilidad de un estudio tiene que ver con que hasta qué punto sus hallazgos pueden replicarse. Es decir, en qué medida se obtendrían los mismos resultados si el estudio se volviera a llevar a cabo. En este caso, de nuevo, entra en juego el concepto de realidad. Si como se ha afirmado, desde la investigación cualitativa la realidad se entiende variable, multifacética y muy determinada por el contexto, es prácticamente imposible conseguir que un estudio cualitativo-interpretativo sea fiable en el sentido tradicional del término. En este sentido, Merriam (1998, p. 206) afirma:

Since the term *reliability* in the traditional sense seems to be something of a misfit when applied to qualitative research, Lincoln and Guba (1985, p. 288) suggest thinking about the “dependability” or “consistency” of the results obtained from the data. That is, rather than demanding that outsiders get the same results, a researcher wishes outsiders to concur that, given the data collected, the results make sense – they are consistent and dependable. The question then is not whether findings will be found again but *whether the results are consistent with the data collected*.

Los investigadores cualitativos pueden usar diferentes técnicas para asegurar la consistencia de un estudio entre las cuales se encuentran las que anteriormente se han citado y, además, la triangulación, la cual, dada su importancia, se aborda más adelante en un apartado aparte.

### *iii. La subjetividad*

Otro de los aspectos que puede resultar limitante en una investigación etnográfica es la subjetividad. Tanto la que se da por parte de los participantes, los cuales tienen un peso muy importante en el estudio al aportar gran parte de los datos que son analizados y estos pueden ser incompletos o sesgados; como la del investigador, el

cual tiene unas características específicas (edad, sexo, experiencias, concepciones) y puede analizar las situaciones desde su propio marco de referencia (Arumí, 2006).

Este nivel tan alto de implicación de los participantes y del investigador hace que no puedan ser neutrales en relación con los aspectos objeto de estudio, pero al mismo tiempo también les ayuda a comprenderlos y conocerlos mejor.

Para contrarrestar las limitaciones que este enfoque pueda tener se recurre a la *triangulación*. La aplicación de un solo enfoque en el estudio podría distorsionar el retrato del fragmento de la realidad que se investiga. La *triangulación*, en cambio, puede mitigar los posibles desenfoces que provocan las zonas difusas entre categorías (Ballesteros, 2000). A continuación se expone en qué consiste este procedimiento.

#### 4.1.3.1. *El procedimiento de la triangulación*

Con el fin de mitigar las limitaciones que se acaban de exponer y aumentar el crédito de la investigación, en las metodologías de carácter cualitativo-interpretativo se emplean procedimientos de *triangulación*. Los antropólogos tomaron prestado este término de los estudios realizados sobre el terreno, los cuales sugieren que para obtener una idea precisa de un determinado fenómeno como mínimo son necesarias dos perspectivas diferentes.

La triangulación puede adoptar las siguientes formas (Denzin, 1970, 1984):

- a) La *triangulación de las fuentes de datos*: consiste en usar diferentes estrategias de muestreo, como, por ejemplo, observar si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, espacios o cuando las personas actúan de manera distinta; y además, emplear diferentes técnicas para analizar los datos obtenidos.
- b) La *triangulación del investigador*: en este caso, más de un observador participa en el análisis de los datos para que el trabajo de investigación tenga más fiabilidad.
- c) La *triangulación metodológica*: hace referencia al uso de diferentes métodos para recoger los datos (por ejemplo, la observación, el análisis de transcripciones e informes elaborados por una misma persona).

d) Y, por último, la *triangulación teórica* requiere que los investigadores se aproximen al análisis de los datos desde más de una perspectiva teórica.

Por otra parte, Colás y Buendía (1994, p. 258) hablan de:

- a) *Triangulación interna del observador*, mediante un estudio lo más completo y sistemático de su cuaderno de campo.
- a) *Triangulación teórica*, que supone la confrontación de modelos teóricos múltiples.
- a) *Triangulación entre observadores* y la confrontación de las conclusiones con los actores implicados.
- a) *Descripciones muy precisas* de las situaciones particulares.

La decisión de aplicar la estrategia de triangulación se basa en los argumentos presentados por Allwright y Bailey (1991), Van Lier (1988), Watson-Gegeo (1988, 1992) y recogidos por Arumí (2006, p. 193):

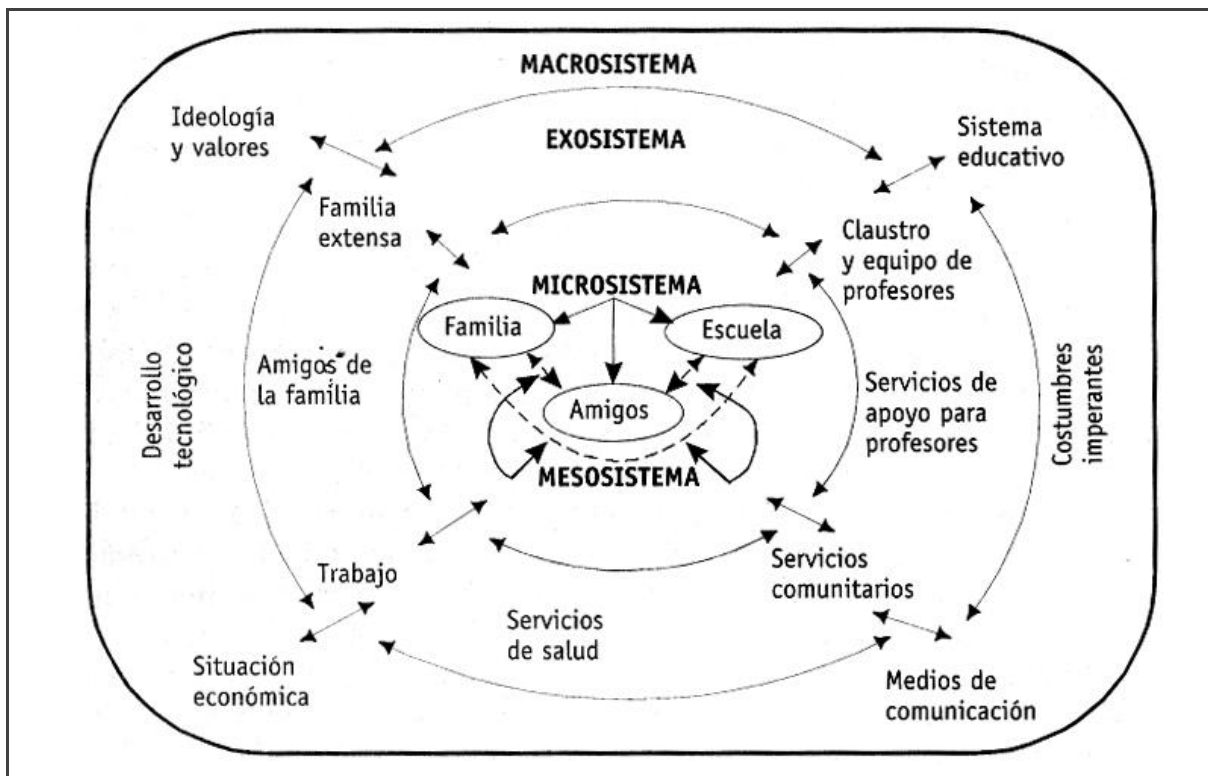
- Permite integrar impresiones, percepciones y observaciones de todos los participantes en la investigación.
- Si los datos procedentes de fuentes distintas conducen a las mismas conclusiones, podemos estar seguros de la validez de los resultados.
- Los participantes de la realidad investigada, además de constituir una fuente importante de datos, pueden ayudar a evaluar los descubrimientos principales de un estudio.

#### **4.2. DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA Y DEL CONTEXTO OBJETO DE ESTUDIO**

A partir de las ideas de Bronfenbrenner (1979, 1993) y Van Lier (2002), en este estudio se concibe el contexto educativo como una jerarquía de diferentes ecosistemas, en la que cada uno está incluido en el siguiente.

Bronfenbrenner publicó en 1979 el modelo ecológico del desarrollo humano representándolo de la siguiente manera:





**Figura 4.1.** Modelo ecológico de Bronfenbrenner.  
Fuente: Coll (2001a, pp. 157-186).

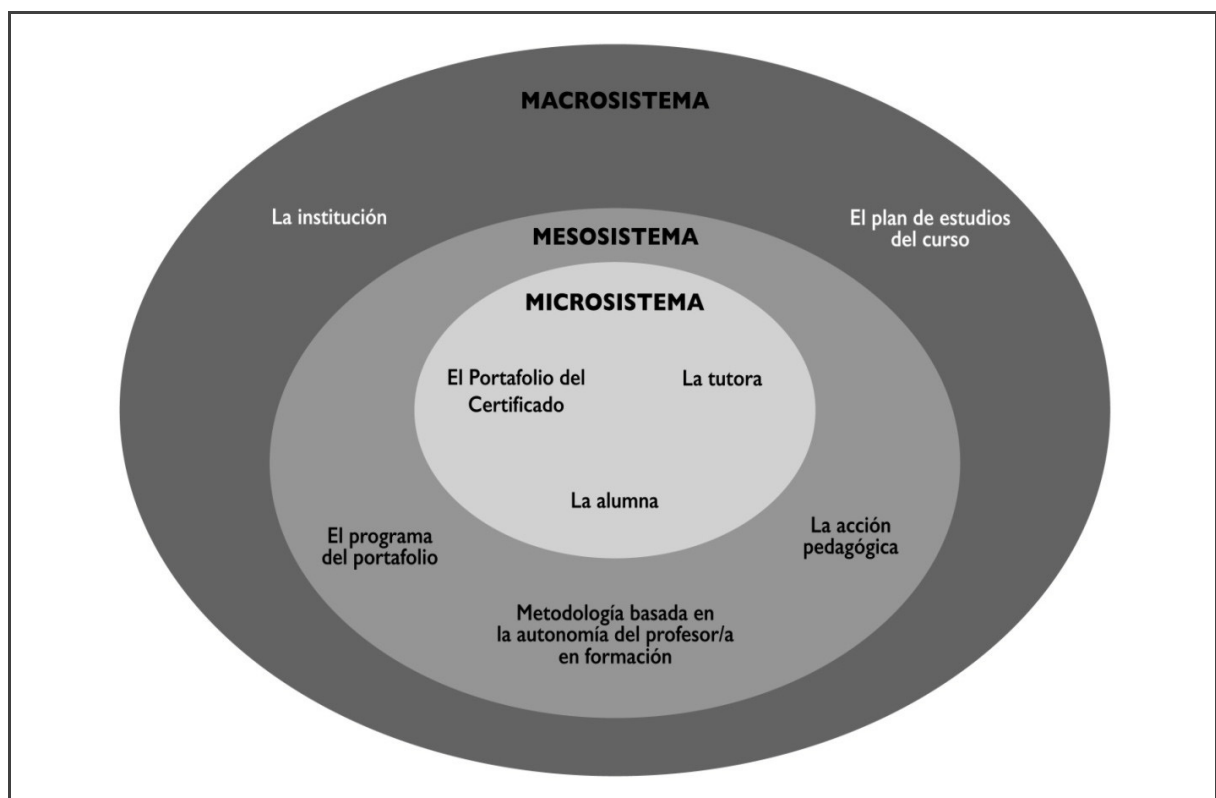
Según este:

- El *microsistema* se define como el espacio en el que se desarrollan las actividades, los roles y las relaciones interpersonales vividas por cada persona. En este se dan unas condiciones físicas, sociales y simbólicas que permiten al individuo desarrollar progresivamente interacciones y actividades en su entorno más inmediato.
- El *mesosistema*, en un nivel más elevado, es el espacio en el que se dan las relaciones familiares y de vecindad.
- El *exosistema* es el nivel más elevado que comprende los ámbitos que, de forma indirecta, afectan a los otros dos sistemas inferiores. Estos pueden ser el sistema político, las instituciones, etc.
- El *macrosistema* consiste en el paraguas que engloba los tres niveles anteriores. Está formado por todo aquello relacionado con el ámbito de las ideologías y los valores, la situación económica, los medios de comunicación, el sistema educativo, etc.

Van Lier (2002) trasladó este sistema ecológico al mundo del aula y propuso la siguiente estratificación:

- Exosistema o macrosistema: comprende el currículum, es decir, la planificación de tareas o actividades.
- Mesosistema: se ocupa, a un nivel más inmediato, de la planificación de las tareas o actividades de clase y de los pasos que se realizarán para llevarlas a cabo.
- Microsistema: se define como el trabajo interactivo que se lleva a cabo durante la clase. En este espacio se tomarán las decisiones pertinentes según los problemas que vayan surgiendo.

A continuación, se incluye una representación del conjunto de ecosistemas en el que se enmarca la acción pedagógica que se estudia en esta investigación:



**Figura 4.2.** Ecosistema de este estudio.

Fuente: Elaboración propia a partir de Arumí (2006, p. 201).

#### **4.2.1. El ámbito institucional**

La acción pedagógica objeto de estudio se desarrolló durante el año académico 2009-2011 en el máster semipresencial de formación de profesores de español como lengua extranjera ofrecido por la Universidad de Barcelona, institución con más de 500 años de existencia. El programa, gracias a las valiosas aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al campo de la educación, se creó en el año 1999 con el objetivo de ofrecerlo como opción alternativa al mismo máster que desde 1987 se venía impartiendo de manera presencial, y el cual fue pionero y referencia en el ámbito de la formación de profesores de español lengua extranjera (ELE).

Las seis primeras ediciones del máster semipresencial se organizaron en el seno de la entidad Universidad de Barcelona Virtual, pero, posteriormente, a partir de 2006 y hasta su fin en la edición 2013-2014 se ha ofrecido por el Instituto de Formación Continua de la Universidad de Barcelona (IL3-UB). Esta institución educativa nació en 2006 fruto de la integración operativa y de la posterior fusión de dos entidades existentes en el Grupo UB: Les Heures – Fundació Bosch i Gimpera (formación presencial) y la Universidad de Barcelona Virtual (formación online).

La misión de IL3-UB es dar continuidad formativa a las personas para que puedan cumplir sus propósitos de desarrollo profesional y personal, así como ayudar a las empresas y organizaciones a mejorar su competitividad a través de la gestión del conocimiento. Para ello, su oferta formativa abarca un amplio abanico de disciplinas, con modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia.

#### **4.2.2. El plan docente del programa y el perfil de estudiante**

El programa semipresencial de formación de profesores de ELE estaba estructurado en tres bloques que correspondían a tres titulaciones: Certificado en Metodología de ELE, Postgrado en Didáctica de ELE y Máster de Formación de profesores de ELE. Sus objetivos eran:

- Proporcionar conocimientos teóricos actualizados y estrategias prácticas en la didáctica del español como lengua extranjera (ELE)
- Contribuir al desarrollo profesional de los docentes de ELE en tareas de organización de cursos y programas, diseño de materiales, etc.

- Desarrollar la comprensión y la reflexión de la práctica docente, y alcanzar un óptimo conocimiento de las líneas actuales de investigación aplicada a la didáctica de lenguas.

Para alcanzar estos objetivos, tal como consta en el plan docente del programa, se seguía una metodología sustentada en seis pilares fundamentales:

- La visión del aprendizaje como una construcción de conocimientos y habilidades que emprende el propio estudiante a lo largo del curso.
- La concepción del tutor (profesor de la asignatura) como apoyo externo esencial que ayuda en este proceso de construcción de conocimientos.
- La práctica reflexiva como línea maestra de todas las actividades académicas.
- Materiales interactivos para que el estudiante fuera en todo momento partícipe activo en su proceso de aprendizaje en línea.
- El desarrollo de un aprendizaje cooperativo a partir de las distintas herramientas de comunicación que brindaba el aula virtual (foro, correo, chat, wiki).
- Introducción del portafolio del profesor como herramienta de gestión autónoma del propio proceso de formación.

En el curso de Certificado los estudiantes cursaban cuatro asignaturas en las que se presentaban y cursaban los conceptos básicos del campo de la didáctica de ELE: *Conceptos básicos para la didáctica de ELE; Elementos de gramática pedagógica; Metodología I; y Metodología II.*

Para obtener el título de Postgrado en Didáctica de ELE, además de las asignaturas del bloque del Certificado, los alumnos tenían que cursar tres asignaturas obligatorias (*Metodología III; Gramática descriptiva y Evaluación*), una optativa y el prácticum.

Finalmente, para completar el Máster de Formación de profesores de ELE los estudiantes debían cursar *Análisis y diseño de materiales* o *Métodos de investigación* (en función de la línea de trabajo que querían seguir para la elaboración de la Memoria de máster) y cuatro optativas más<sup>1</sup>; así como entregar y defender ante un tribunal el trabajo de fin de máster (la memoria).

---

1. Se ofrecían las siguientes asignaturas optativas: *Sociolingüística, Fonética aplicada, Léxico y diccionarios de aprendizaje, Textos literarios, Discurso escrito, Español para uso profesional y Las TIC en la enseñanza / aprendizaje de E/LE.*

Al finalizar cada curso el alumno debía entregar el portafolio correspondiente.

Por otra parte, todo el proceso formativo se desarrollaba en línea, a excepción de dos semanas presenciales que tenían lugar a principios de julio. Los alumnos matriculados en el curso de postgrado solo tenían que asistir a las sesiones de la primera semana, mientras que los de máster debían hacerlo a las dos. Durante la primera semana se realizaban principalmente tutorías sobre las prácticas que anteriormente los profesores en formación habían realizado en diferentes contextos educativos y a partir de las grabaciones que habían realizado. La semana siguiente, se ofrecían sesiones formativas sobre las asignaturas *Análisis y diseño de materiales* o *Métodos de investigación*, las cuales en septiembre continuaban con tutorías en línea.

Por último, normalmente en el programa predominaban estudiantes de nacionalidad española (aunque también había habido de países como Bolivia, Argentina, México, Brasil o Grecia), con una edad media alrededor de los 30 años y que ya estaban ejerciendo o habían ejercido como profesores, ya fuera de español LE, de otras lenguas extranjeras o de otras disciplinas. Muchos vivían en el extranjero y otros seguían el programa desde otras comunidades autónomas. Aportaban enriquecedoras experiencias vitales, formativas, laborales y lingüísticas; y en general, tenían importantes obligaciones tanto familiares como profesionales.

#### **4.2.3. El portafolio en el programa**

A partir de la edición 2004-2006 se introdujo en el plan de estudios del programa la elaboración de un portafolio formativo por parte de los alumnos como actividad esencial de una metodología basada en el desarrollo de la autonomía del profesorado en formación. La introducción de esta acción pedagógica se organizó y se consensuó por parte de la dirección y de la coordinación del programa con los tutores implicados a lo largo de varias reuniones que tuvieron lugar durante la primavera de 2004.

Como ya se ha indicado anteriormente, para superar cada uno de los bloques el alumno debía presentar el portafolio correspondiente a cada fase. Es decir, para concluir el programa el estudiante tenía que haber entregado el portafolio en diferentes fases del proceso: el Portafolio del Certificado, el Portafolio del Postgrado y el Portafolio del Máster. Este, en cada momento, pretendía evidenciar la evolución del alumno.

En el plan docente se introducía el concepto del portafolio y se argumentaba su inclusión en el programa de esta manera:

### **El portafolio**

El concepto de Portafolio se originó en un ámbito ajeno al de la formación de los profesores pero, recientemente se ha introducido en el campo de la educación en general y en el de la enseñanza de lenguas. Como puede deducirse de su nombre, se trata de una especie de carpeta, en la que un profesional dado (tradicionalmente un pintor, un arquitecto) selecciona y archiva una serie de documentos determinados que constituyen una muestra de su actividad o su obra. Por medio de la observación del contenido del portafolio, una persona ajena a dicho trabajo puede hacerse una idea de la forma de trabajar de ese profesional, de sus capacidades, de su currículo... y puede valorar así el interés de contratarlo, emitir un juicio sobre su valía profesional, evaluarlo de una forma instruida, en definitiva.

La aplicación de este modelo al campo de la formación de profesores se está consolidando en muchas facultades de Educación en Europa y Estados Unidos. El Portafolio ofrece, en este sentido, la gran ventaja de potenciar procesos de práctica reflexiva que son fundamento de la metodología de este curso Máster.

El volumen de producción del estudiante (aún no profesional) en el curso de nuestro programa es, así, cuantiosa y continuada. Cada estudiante ha de llevar un portafolio de aprendizaje en el que incluya y conserve una selección de las cosas que va haciendo. De este modo, los documentos que los estudiantes del curso pueden incluir en su portafolio pueden ser de procedencia muy diversa, no sólo son muestras de práctica docente, sino también de reflexión sobre esa práctica, y de reflexión sobre la propia formación.

Por medio del examen del Portafolio, una persona ajena al transcurso de este proceso de formación en puede hacerse una idea bastante clara de lo que el estudiante va logrando en cada período; es decir, el Portafolio permite hacer una evaluación de cómo transcurre esa formación. Al mismo tiempo, dado que estamos en un contexto de desarrollo de la autonomía, la evaluación es también autoevaluación. Ello quiere decir que el propio estudiante, consecuentemente, se convierte a la vez en titular del Portafolio y en evaluador del mismo. Esta evaluación continua le va a permitir introducir sobre la marcha aquellas modificaciones y cambios de rumbo que se consideren oportunos en cada momento. En definitiva, el Portafolio es una herramienta evaluadora flexible que puede adaptarse a las necesidades formativas específicas de cada estudiante.

Los objetivos del uso de la herramienta del portafolio eran:

- Estimular la reflexión sobre la propia actuación.
- Desarrollar la percepción del sentido global de su formación.
- Monitorizar el proceso de desarrollo profesional de futuros profesores.
- Permitir evaluar externamente sus habilidades y conocimientos.

De aquí se desprendía que el portafolio en el programa tenía dos vertientes principales:

- Una evaluativa, ya que servía como muestra del trabajo para que fuera evaluado y al mismo tiempo para que el estudiante se autoevaluara.
- Otra formativa, ya que le servía al formando para tomar conciencia de la propia actuación, así como para intentar abrir nuevas formas de actuación hacia el futuro, a partir de la retrospección sobre la misma y de los objetivos marcados.

De este modo, el portafolio no se concebía como una simple colección de documentos, sino como herramienta didáctica para promover aprendizajes significativos a través de la reflexión sobre el proceso formativo. El elemento clave, en consecuencia, era la capacidad de reflexión sobre los conocimientos, capacidades y habilidades desarrollados en el período formativo.

Para su elaboración, además de contar con el apoyo de la coordinadora y del material disponible en el campus (véase Anexo IX), al principio del curso se asignaba al alumno un tutor de portafolio. En el plan docente del programa la labor del tutor se definía así:

El **tutor de portafolio** será la ayuda directa de la que disponen los alumnos durante el proceso de aprendizaje que constituye la elaboración del portafolio. El portafolio consistirá en una recopilación selectiva de muestras de experiencias de aprendizaje que servirán para poner de manifiesto las habilidades, los conocimientos y las capacidades que haya desarrollado el alumno. Entre las funciones del tutor están las de resolver y canalizar las dudas que se presentan respecto al portafolio, estimular a los alumnos positivamente a través de sugerencias, facilitarles información útil que amplíe y mejore su trabajo, etc. El tutor de portafolio también ayudará a asesorar la memoria final de Máster.

En todas las ediciones del programa cada tutor de portafolio se encargaba de asesorar y ofrecer retroalimentación sobre su trabajo a un grupo reducido de estudiantes inscritos en cualquiera de las tres fases del programa (el número variaba en función de la disponibilidad de los tutores y de la cantidad de alumnos inscritos). La interacción con los estudiantes se llevaba a cabo de forma asincrónica a través del correo electrónico tanto para contactar con todo el grupo de alumnos que le había sido asignado como para enviar mensajes personalizados a cada uno de ellos con el fin de hacerles llegar la revisión de los borradores que le mandaban. Por tanto, toda la comunicación era escrita.

El proceso de tutorización del portafolio también incluía una sesión presencial en grupo durante la primera semana de julio dirigida a los alumnos de postgrado y máster que el tutor tenía a su cargo. El objetivo de esta sesión era poner en común la experiencia de realización del Portafolio del Certificado y preparar la elaboración del Portafolio del Postgrado que tenían que entregar en septiembre.

El portafolio debía plasmarse por escrito haciendo uso de un procesador de textos (normalmente *Word*) y seguir la siguiente estructura:

- *Portada*
- *Índice*
- *Introducción* (presentación del portafolio)
- *Punto de partida* (situación del alumno con respecto a la didáctica del español LE / LLEE en el momento de empezar el curso)
- *Muestras* (selección de las experiencias de aprendizaje más relevantes relacionadas con el curso)
- *Reflexión personal* (reflexión sobre por qué el alumno considera relevantes las experiencias anteriores para su proceso formativo y desarrollo profesional)
- *Otros conceptos relevantes* (opcional, reflexión sobre otros conceptos relevantes que no hayan quedado recogidos en el apartado anterior)
- *Autoevaluación* (valoración del propio proceso formativo en el curso tomando como referencia el «Punto de partida»)
- *Plan de acción* (planificación de un plan de acción a corto, medio y largo plazo en el que se formulen o reformulen objetivos, metas o retos a partir de la autoevaluación realizada anteriormente)
- *Apéndice* (opcional, material o documento que complemente el portafolio)

Para más detalles sobre el contenido de cada apartado, véase el Anexo IX.

El proceso de elaboración del documento empezaba durante la primera semana del curso (perteneciente a la fase del Certificado) con la entrega del apartado del «Punto de partida». Esta era la primera actividad académica que los alumnos realizaban en el programa con el propósito de que pudieran reflexionar y tomar conciencia de cuál era su situación de partida en el momento de empezar el curso en relación con la didáctica del español LE / LLEE sin que el estudio de las primeras asignaturas les pudiera influir. Posteriormente, las reflexiones registradas en este apartado les servirían como punto



de referencia para poder valorar la evolución de su proceso formativo y desarrollo profesional en los diferentes portafolios del programa como consecuencia de la realización del curso.

Las fechas de entrega de los diferentes portafolios eran:

- Portafolio del Certificado: principios de marzo
- Portafolio del Postgrado: a finales de septiembre
- Portafolio del Máster: un mes después de defender la Memoria de Máster

Una vez entregado el portafolio, este era evaluado siguiendo los siguientes criterios, que:

- Se ajustara a las pautas marcadas de formato y contenido.
- Tuviera una coherencia interna.
- Mostrara la capacidad de reflexión del formando de su proceso formativo.
- Explicitara procesos de aprendizaje personal o de crecimiento formativo, por ejemplo, describiendo procesos metacognitivos individuales y grupales, presentando juicios de valor acerca de su trabajo integral o particular, valorando el logro de objetivos y el desarrollo de competencias, y estableciendo metas futuras de desarrollo personal y profesional.
- Evidenciara los logros alcanzados durante el curso.
- Mostrara capacidad para relacionar conceptos, experiencias personales y contenidos de diferentes asignaturas.
- Mostrara una familiarización evidente de conceptos y un uso adecuado de la terminología específica introducida a lo largo del curso.

Finalmente, se remitía al alumno un informe en el que se valoraba el portafolio como apto o no apto y se recogían las observaciones correspondientes (véase el Anexo LVIII). A partir de la edición del máster 2012-2014, este informe también incluía una calificación numérica.

#### **4.2.4. La acción pedagógica objeto de estudio**

La acción pedagógica objeto de estudio en esta investigación tuvo lugar en el año académico 2009-2010 durante el curso del Certificado (del 17 de noviembre de 2009 hasta el 07 de marzo de 2010) y consistió en la introducción de los alumnos en el uso del portafolio como instrumento para autorregular su proceso formativo y desarrollo profesional durante ese curso. Para llevarla a cabo se contó con nueve tutores de portafolio a quienes se les asignó entre cinco y diez estudiantes a cada uno.

En esta ocasión la tutora de portafolio objeto de este estudio tuvo a su cargo a diez alumnos: cuatro pertenecientes al curso de Certificado; dos, al de Postgrado; y cuatro, al de Máster. En el momento en el que tuvo lugar la acción pedagógica la estudiante que participa en esta investigación, Lafayette, estaba inscrita en el curso de Postgrado, pero posteriormente se cambió al Máster.

El PC debía tener la estructura expuesta en el apartado anterior, pero en este caso el estudiante tenía que incluir de tres a cinco muestras, una de las cuales debía estar relacionada obligatoriamente con la asignatura de *Metodología I o II*. Asimismo, tal como se ha comentado, el PC tenía que tener un formato digital y la tutora participante en la investigación dio a sus alumnos la opción de hacerlo oral, pero todos eligieron elaborarlo por escrito.

En el curso del Certificado de la edición 2009-2010 se estableció el siguiente calendario académico:

Noviembre 2009	
Fecha	Evento
17 noviembre	<b>Inicio del Curso</b> Inicio de la <b>tutoría del Portafolio del Certificado</b> con la elaboración del apartado del «Punto de partida»
25 noviembre	Inicio tutorías de <b>Conceptos Básicos</b>
Diciembre 2009	
Fecha	Evento
7 diciembre	Entrega documento <b>PUNTO DE PARTIDA</b> Inicio tutorías de <b>Metodología 1</b>
22 diciembre	Inicio vacaciones de <b>Navidad</b>
Enero 2010	
Fecha	Evento
7 enero	Finalización tutorías de <b>Conceptos Básicos</b>
8 enero	Inicio tutorías de <b>Gramática Pedagógica</b>
22 enero	Finalización tutorías de <b>Metodología 1</b>
25 enero	Inicio tutorías de <b>Metodología 2</b>
Febrero 2010	
Fecha	Evento
15 febrero	Finalización tutorías de <b>Gramática Pedagógica</b>
Marzo 2010	
Fecha	Evento
01 marzo	Finalización tutorías de <b>Metodología 2</b>
07 marzo	Entrega <b>Portafolio del Certificado</b>
21 marzo	Prórroga en la entrega <b>Portafolio del Certificado</b>

**Tabla 4.2.** Calendario académico del curso del Certificado en Metodología de ELE de UB-IL3 (2009-2010).

Como puede observarse en el calendario, el curso empezó el 17 de noviembre de 2009 con la actividad académica del Portafolio del Certificado (PC). Durante la primera semana los alumnos se centraron únicamente en la elaboración del apartado del «Punto de partida» para entregarlo el 07 de diciembre de 2009. Posteriormente, siguieron con la elaboración del resto de apartados y entregaron la versión definitiva del PC antes del 21 de marzo de 2010. La fecha oficial de entrega era el 07 de marzo pero se extendió dos semanas más ante los problemas que muchos estudiantes manifestaron tener para cumplirla. En todo este proceso contaron con la ayuda pedagógica personalizada del tutor de portafolio a través del correo electrónico, además del apoyo de la coordinadora (véanse los anexos VIII y XLV) y del material disponible en el campus (véase el Anexo IX).

Por su parte, la tutora participante en esta investigación ofreció ayuda pedagógica a los alumnos asignados tanto de manera colectiva como individualizada de la siguiente manera:

- Dos mensajes enviados a la vez a todos los estudiantes a su cargo a través del correo electrónico.
- Los mensajes que mandó de manera personalizada a los alumnos también a través del correo electrónico con orientación y retroalimentación sobre el trabajo que iban realizando (a la alumna objeto de este estudio envía 15 mensajes en total, véanse los anexos VII y XLIV).
- La actividad de puesta en común en el foro de portafolio que organizó el 02/03/10 como retroalimentación colectiva al trabajo que los alumnos estaban desarrollando para ayudarles a enfocar mejor la reflexión (véase el Anexo XLVI).

Respecto a esta última actividad, cabe destacarse que la tutora es la única que la puso en práctica y para ello solicitó la creación del foro del portafolio, al cual solo tenían acceso ella y los alumnos a su cargo. Asimismo, desde la introducción del uso del portafolio en la edición del máster 2004-2006, era la primera vez que la organizaba y también la única. Para información más detallada sobre la ayuda pedagógica proporcionada por la tutora respecto al PC en esta actividad y en el resto de intervenciones, se remite al apartado de resultados: *5.2. La ayuda pedagógica recibida en la elaboración del Portafolio de Certificado.*

Por último, también se señala que, a excepción de una alumna que no llegó a entregar el PC porque se dio de baja del programa, todos los alumnos a cargo de la tutora obtuvieron un apto. Si bien una estudiante tuvo que entregarlo de nuevo porque lo envió inconcluso.

#### **4.2.5. Los participantes en la investigación y su implicación**

En este estudio participan una de las alumnas que formó parte de la acción pedagógica que se acaba de describir, su tutora de portafolio y la investigadora. El papel de tutora e investigadora coinciden en la misma persona.

En un principio el propósito era realizar un estudio de caso múltiple en el que participaran tres de los diez alumnos que la tutora de portafolio tenía a su cargo en la

edición 2009-2010, y así se planificó la investigación y se llevó a cabo la recogida de datos.

No obstante, durante el proceso de análisis de los datos, la gran cantidad de información de la que se disponía, la profunda y detallada descripción e interpretación de la misma que requiere un estudio etnográfico y el tiempo disponible para llevar a cabo la investigación, llevaron a la investigadora a tomar la decisión de reducir el estudio a un único caso.

Se seleccionó a la alumna participante en este estudio porque, después de haber analizado algunos de sus datos, se consideró que era la que podía aportar información más valiosa para esta investigación (véase una descripción más detallada de los motivos en el apartado 4.4.1.3).

Seguidamente, se proporciona información relevante sobre la alumna y la tutora-investigadora.

#### *4.2.5.1. La profesora en formación: Lafayette*

La información que aquí se presenta se ha extraído del cuestionario que la alumna respondió nada más empezar el curso del Certificado el 17/11/09 y el cual puede consultarse íntegramente en el Anexo LXIV.

Lafayette es de nacionalidad española y en el momento de empezar el curso tiene 22 años, acaba de finalizar el grado de Educación infantil y reconoce tener dos profesiones: maestra y actriz. En ese momento es tutora de estudiantes estadounidenses en la institución IES Barcelona, apoyándoles en el aprendizaje del español, y ha empezado como maestra sustituta de inglés en escuelas municipales de Barcelona. Por tanto, forma parte de los estudiantes del programa que no se encuentra en el extranjero o en otra comunidad autónoma.

Hasta el momento nunca antes ha realizado ningún curso relacionado con la enseñanza del español LE y su experiencia docente formal es más bien escasa. Al margen de su experiencia docente actual, indica tener la siguiente:

- En 2006 enseñó español de forma voluntaria durante dos meses a niños en una escuela de 0 a 6 años de Indiana, EEUU.

- De 2005 a 2008 colaboró también de voluntaria en un centro cívico como profesora de catalán a niños inmigrados.

En cuanto a su perfil lingüístico, afirma tener como lenguas maternas el catalán y el castellano; así como un dominio avanzado del inglés y un nivel intermedio del francés.

Respecto a sus experiencias de aprendizaje manifiesta que:

- Pese a obtener siempre muy buenas calificaciones, en varias ocasiones se ha sentido frustrada porque ha intentado recordar algunos de los conocimientos adquiridos y no ha podido. Estas experiencias le llevan a valorar la importancia del aprendizaje significativo en detrimento del memorístico, especialmente en el aprendizaje de lenguas (*pienso que el aprendizaje de lenguas tiene que ir encaminado hacia una función comunicativa que haga que los conocimientos sean lo más significativos posible*).
- Las experiencias de aprendizaje en las que se ha sentido más motivada han sido aquellas en las que se le ha dado autonomía para decidir qué contenido aprender y por qué (*desvinculadas de los “libros de texto”*). Cree encontrar el motivo en la *novedad* del enfoque, en sentir lo *conocimientos más cercanos* y en el *interés que le despertaban*.
- Su única experiencia de aprendizaje en un entorno virtual se limita a una asignatura de la carrera que cursó en línea. Valora la experiencia como satisfactoria porque le obligó a ser más autónoma, aunque en cierta manera se contradice al afirmar que *le costó seguir los temas porque no le despertaban tanto interés como en una clase presencial*. De aquí desprende que la alumna siente que la enseñanza presencial es capaz de fomentar en ella más interés y, por tanto, motivación respecto a los aspectos objeto de aprendizaje.

Por otro lado, en el cuestionario también deja constancia de que entiende el *portafolio del profesor* como un repositorio en el cual recoger todas las *actividades, investigaciones y reflexiones a lo largo de una asignatura*. Curiosamente, quizá influida por su experiencia previa en una asignatura de la carrera en la que tuvo que realizar un trabajo parecido al portafolio, habla del portafolio formativo y no, como se le pregunta, sobre el del profesor. Incluso planifica un objetivo respecto al portafolio que debe realizar en el postgrado de ELE: *dejar plasmado todo aquello que aprenda*.

De aquí se deriva una concepción tradicional de la evaluación consistente en demostrar los conocimientos adquiridos. Además, partiendo de la experiencia vivida y de esa idea de portafolio, considera que su elaboración es *muy útil y es una manera de aprender cómoda y organizada* que estimula un *aprendizaje continuo*. Esta visión del portafolio variará como consecuencia de la elaboración del PC (véase la pregunta XIII del Anexo LXVI).

Por otra parte, en el cuestionario se le plantean una serie de preguntas que le permiten mostrar sus creencias en el momento de empezar el curso sobre su perfil como alumna, su estilo cognitivo y de aprendizaje, la formación del profesorado, entre otras. A continuación se presenta un resumen:

- *Con qué dinámica cree que aprende mejor (individual, en parejas, en pequeños grupos, con toda la clase, con el profesor):* entre las alternativas que se le dan, manifiesta tener preferencia por trabajar en grupos y con el profesor. En pequeños grupos, porque en el aprendizaje de lenguas extranjeras considera que es la mejor dinámica para favorecer la competencia comunicativa (*creo que para aprender un idioma debes sentir que este tiene una función comunicativa inmediata*) y con el profesor, puesto que un inicio proporciona los conocimientos lingüísticos. Si bien la pregunta se refiere a sus preferencias de aprendizaje en general, ella se centra únicamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras (véase la pregunta V en el Anexo LXIV). Más adelante, como consecuencia de su experiencia en el postgrado, también añade el trabajo en parejas y descarta el trabajo en grupo de tres (véase la pregunta V del Anexo LXVI).
- *Qué estilo cognitivo y de aprendizaje tiene:* a partir de la valoración de los enunciados de la pregunta VI del cuestionario (véase Anexo LXIV) se desprende un estilo cognitivo visual y un estilo de aprendizaje basado en la vivencia y la experiencia. En el apartado de aclaraciones, focalizando en el aprendizaje de lenguas, confirma esta percepción: *Creo que todos los enunciados relacionados con vivenciar / experimentar la teoría son los más acertados en el aprendizaje de lenguas.*
- *Qué características generales considera que debe tener un alumno:* de nuevo, aunque el planteamiento de la pregunta es general, se centra en el aprendiente de lenguas y afirma que, además de reunir todas las características que se recogen en la pregunta VII.a del cuestionario (véase Anexo LXIV), este debe

aprovechar todas las oportunidades y recursos de aprendizaje que tenga a su alrededor.

- *Qué rasgos específicos debe tener un alumno en un entorno virtual de aprendizaje:* la alumna considera que este especialmente *debe ser capaz de organizarse para que su aprendizaje autónomo tenga éxito*. Asimismo, también da a entender que el proceso de aprendizaje en un entorno virtual es más complicado por este motivo (véase la pregunta VII.b del Anexo LXIV). Más adelante, como consecuencia de su experiencia en el postgrado, también añade que la motivación debe ser mayor en un alumno que estudia en un entorno virtual al que lo hace presencialmente (véase la pregunta V del Anexo LXVI).
- *Qué cualidades reúne ella como alumna:* cree que aplica estrategias de aprendizaje, como organizar la información de manera que aprendizajes complejos le resulten más comprensibles, que le ayudan a tener un proceso formativo *fructífero*; demuestra cierta autonomía y autorregulación (le gusta observar su *proceso de aprendizaje y si algo no funciona, analizar por qué y modificarlo si es necesario*); e intenta transferir los aprendizajes a la práctica y a contextos diferentes (se basa en la creencia de que *cualquier aprendizaje se debe aplicar “a la vida”*) (véase la pregunta VII.c del Anexo LXIV).
- *Cómo debe ser la formación del profesorado:* Lafayette valora especialmente que esta se base en: la transmisión de conocimientos y recetas mágicas, la estimulación de la reflexión crítica y el desarrollo de la autonomía en el ámbito profesional. En el apartado de aclaraciones, hace hincapié en la importancia de formar a los profesores como profesionales autónomos y en cierto modo se contradice al proponer hacerlo mediante prácticas bastante opuestas a lo que tradicionalmente se entiende por una formación basada en la transmisión de conocimientos: *Nos deben hacer autónomos proporcionándonos recursos didácticos útiles, haciéndonos vivenciar los aprendizajes, poniéndolos en práctica, reflexionando sobre ellos e interpretando los resultados. Debemos ser capaces de hacer una reflexión crítica sobre nuestro aprendizaje y la materia en curso*<sup>2</sup>. De aquí se deduce que al inicio de curso la alumna no parece tener muy claro en qué consiste la enseñanza transmisiva (véase la pregunta VIII del Anexo LXIV). Más adelante, como consecuencia de su experiencia en el

---

2. Se mantienen los errores ortográficos y tipográficos cometidos por la alumna.



postgrado, valora este tipo de enseñanza como muy poco importante (véase la pregunta VIII del Anexo LXVI).

- *Qué es para ella un estudiante reflexivo:* para ella es aquel que es capaz de valorar la utilidad de una determinada actividad, de aplicar los conocimientos adquiridos en esta en la resolución de otras actividades o en otros contextos, y de *ir más allá del ejercicio en sí* y establecer relaciones con otros conocimientos a la vez que los lleva a la práctica (véase la pregunta IX.a del Anexo LXIV). Más adelante, como consecuencia de su experiencia en el postgrado, también añade una dimensión autorreguladora a la definición (véase la pregunta IX del Anexo LXVI).
- *¿Se considera una estudiante reflexiva?:* En cierta manera parece indicar que sí porque *reflexiona sobre lo que aprende, contrasta opiniones con otras personas y relaciona lo que aprende con otros contenidos*. No obstante, cree que lo debería ser más y se propone trabajar en ello en el postgrado (véase la pregunta IX.b del Anexo LXIV).

Estas son las creencias que la alumna manifiesta tener en el momento de empezar el curso. No obstante, tal como se demuestra en la revisión del cuestionario que la investigadora le pidió realizar el 30/04, como consecuencia de la realización del Certificado, Lafayette cambia o matiza algunas. Resulta muy interesante comparar las respuestas en función del momento en el que tuvieron lugar. Para ello, véanse los anexos LXIV y LXVI.

Para finalizar, la participación de la alumna en esta investigación consiste en:

- a) Responder a un cuestionario inicial que se le administró el primer día del curso del Certificado (17/11/09).
- b) Elaborar el Portafolio del Certificado y mantener un contacto regular con la tutora de portafolio.
- c) Participar en la actividad de foro que sobre el portafolio la tutora organizó días antes de su entrega (02/03/10).
- d) Revisar las respuestas que dio en el cuestionario que cumplimentó al iniciar el curso, una vez finalizado este (30/04/10).

- e) Participar en la entrevista individual semi-dirigida que le realizó la investigadora el 14/06/10.
- f) Asistir y participar en la sesión presencial en grupo que sobre el portafolio tuvo lugar el 29/06/10.

#### 4.2.5.2. *La tutora-investigadora*

La tutora-investigadora es licenciada en Traducción e Interpretación pero nunca ha ejercido como tal. Desde que acabó la carrera encaminó su trayectoria profesional hacia la didáctica del español como lengua extranjera realizando numerosos cursos de especialización en este ámbito.

Entre estos, destaca especialmente el máster presencial de formación de profesores de ELE organizado por la Universidad de Barcelona del cual fue alumna en la edición 1999-2001 y posteriormente pasó a formar parte del equipo docente de su versión semipresencial desde la edición 2000-2002 hasta su extinción en 2013-2015 (contexto académico en el que se desarrolla la acción pedagógica objeto de estudio en esta investigación).

Como profesora del máster semipresencial, durante todo esos años ha sido tutora de las asignaturas de *Metodología*; ha dirigido 22 memorias de máster relacionadas principalmente con el análisis y el diseño de materiales, el ámbito de las creencias y el uso del portafolio como herramienta didáctica; y a partir del año académico 2004-2005, también ha sido tutora del portafolio. En este punto, es importante remarcar que como tutora del portafolio vivió en primera persona la incorporación de este instrumento formativo en el programa y participó activamente en las reuniones que se mantuvieron en la primavera de 2004 para organizar y consensuar su implementación.

Así pues, en el momento de empezar esta investigación la tutora tenía ya una experiencia de cinco años en la tutorización del portafolio objeto de estudio y, por tanto, unas determinadas creencias sobre su uso y sobre cómo el tutor debía guiar al alumno en su elaboración. En este sentido, consideraba que es imprescindible que el alumno se inicie en el uso del portafolio de la mano de una persona más experta y que, por lo menos en las primeras fases de asesoramiento, se requiere que esta asuma un rol más dirigista para hacerle ver el cambio de paradigma de evaluación que conlleva

la realización del portafolio formativo, y que su cometido no es demostrar ni exponer cuánto se sabe a partir del estudio realizado durante el curso.

Por otra parte, hasta el año 2009, profesionalmente compaginó la formación del profesorado con la enseñanza del español LE; y desde entonces se dedica exclusivamente a la formación del profesorado a nivel de grado y postgrado, y ocupa un cargo de gestión académica en una institución privada. Asimismo, en el ámbito formativo, el creciente interés por su profesión le llevó a matricularse en el *Doctorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura* de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona.

Respecto a su formación y experiencia investigadoras, solo cuenta con la que ha ido adquiriendo en sus estudios de máster y doctorado.

La participación de la tutora-investigadora en este estudio consiste en:

a) Como tutora de portafolio:

- Proporcionar ayuda pedagógica a los alumnos para el uso y la elaboración del portafolio.
- Evaluar el trabajo realizado por los alumnos en el portafolio y emitir un informe final.
- Organizar y gestionar la sesión presencial en grupo que sobre el portafolio tuvo lugar de forma presencial el 29/06/10.

b) Como investigadora:

- Planificar la investigación, seleccionar a los participantes, solicitarles permiso.
- Elaborar el cuestionario inicial que administró el 17/11/09.
- Solicitar una revisión del cuestionario cumplimentado al inicio de curso a la luz de la experiencia vivida en el mismo (27/04/10).
- Elaborar y registrar en audio la entrevista individual que realizó a la alumna el 14/06/10.
- Registrar en vídeo y audio la sesión presencial en grupo que sobre el portafolio tuvo lugar el 29/06/10.
- Elaborar un diario del investigador en el que ha ido reflejando las reflexiones que le ha provocado el estudio y las decisiones que ha ido tomando.
- Analizar los datos.

- Elaborar el informe final de la investigación.

#### **4.2.6. Temporalización**

Esta investigación se inicia en mayo de 2009 con la conceptualización y el diseño del estudio. A continuación, sigue con la recogida de datos desde noviembre de 2009 a junio de 2010. Y concluye en octubre de 2015 con el fin de la redacción del informe final, después de un largo y arduo período de análisis e interpretación de los datos (de septiembre de 2011 a noviembre 2014) durante el cual la investigadora ha tenido que compaginar las labores investigadoras con otras obligaciones profesionales.

Respecto a la temporalización, cabe señalar que, tal como recomiendan diversos estudiosos como Arumí (2006), Goetz y Lecompte (1988), Miles y Huberman (1994) y Silverman (2000), entre el período de recogida de datos y su análisis se dejó transcurrir poco más de un año con el objetivo de minimizar el riesgo de que una excesiva cercanía en el tiempo con el trabajo de campo pudiera hacer perder la perspectiva global en el proceso de análisis e interpretación de los datos.

Ese período de tiempo se aprovechó para profundizar en el método de análisis de los datos; para ampliar conocimientos a partir de nuevas lecturas y el intercambio de pareceres con diferentes miembros de la comunidad científica, especialmente con el director de esta tesis; y, corroborando a Arumí (2006, p. 214), para dudar mucho: «aquest procés també forma part del moviment cíclic de retroalimentació que és característic de la recerca etnogràfica».

### **4.3. LA RECOGIDA DE DATOS**

En la investigación que aquí se presenta la fase de recogida de datos comprende un período de ocho meses que se inicia en noviembre de 2009 con la administración de un cuestionario a los alumnos a cargo de la tutora de portafolio y la puesta en práctica de la acción pedagógica; y finaliza a finales de junio de 2010 con la grabación de la sesión presencial en grupo que la tutora organiza con sus estudiantes.

A continuación se presenta el calendario de la recogida de los datos que se han analizado en este estudio:

		FECHA DE RECOGIDA DE DATOS
MÉTODOS PRINCIPALES DE RECOGIDA DE DATOS	<p><b>EVIDENCIAS DOCUMENTALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Versión definitiva del Portafolio del Certificado elaborado por la alumna.</li> <li>• Borradores del PC elaborados por la alumna.</li> <li>• Revisiones de los borradores de la alumna.</li> <li>• Mensajes enviados por la tutora del PC a la alumna.</li> <li>• Mensajes enviados por la tutora a todos sus alumnos de PC.</li> <li>• Mensajes de la actividad de puesta en común organizada por la tutora en el foro del portafolio.</li> <li>• Mensajes enviados por la coordinadora sobre el PC a todos los alumnos .</li> <li>• Material de apoyo del portafolio disponible en el campus.</li> <li>• Informe de evaluación del PC.</li> </ul>	De noviembre de 2009 a mayo de 2010
MÉTODOS SECUNDARIOS DE RECOGIDA DE DATOS	• Cuestionario inicial.	17/11/09
	• Revisión del cuestionario inicial.	30/04/10
	• Entrevista individual.	14/06/10
	• Sesión presencial en grupo.	29/06/10
	• Muestras del trabajo realizado en el PC por otros alumnos (evidencia documental).	-----

**Tabla 4.3.** Calendario de la recogida de datos de la investigación.

#### 4.3.1. Los métodos de recogida de datos

En la bibliografía relacionada con la investigación interpretativo-cualitativa se emplea normalmente el término *método* para hacer referencia a los procedimientos que se utilizan para hacer aflorar los datos de un estudio y para poder analizarlos e interpretarlos con el fin de lograr la comprensión del fenómeno investigado. Asimismo, en concreto desde la metodología etnográfica, aunque entre los métodos que se aplican destaca la observación participativa y la entrevista exploratoria (Lecompte y Preissle, 1993), se acepta el uso de una gran variedad, pues al fin y al cabo lo que interesa es que estos sean los más idóneos para acceder, como afirma Palou (2002, p. 110), «als sistemes de significats dels participants».

Así pues, para la recogida de datos de este estudio se han empleado una gran variedad de métodos, los cuales se clasifican en métodos principales y métodos secundarios. Estos permiten realizar la triangulación metodológica para la validación de los datos. Se presentan a continuación.

#### 4.3.1.1. *Los métodos principales de recogida de datos*

Los métodos principales de recogida de datos en esta investigación consisten únicamente en evidencias documentales que se recogieron durante el período que va de noviembre de 2009 a mayo de 2010 y que se generaron en el marco de la acción pedagógica objeto de estudio. De estos métodos se extraen los datos principales de la investigación, por tanto, es imprescindible que estos sean directamente observables. Estas son las evidencias documentales:

- La versión definitiva del Portafolio del Certificado elaborado por la alumna
- Los borradores del PC elaborados por la alumna
- Las revisiones que realizó la tutora de los borradores del PC entregados por la alumna
- Los mensajes enviados por la tutora a la alumna
- Los mensajes enviados por la tutora a todos sus alumnos de PC
- Los mensajes que se generan en relación con la actividad de puesta en común organizada por la tutora en el foro del portafolio
- Los mensajes enviados por la coordinadora sobre el PC a todos los alumnos
- El material de apoyo del portafolio disponible en el campus
- El informe de evaluación del PC emitido por la tutora

El primer documento, la versión definitiva del PC elaborado por Lafayette, como resulta lógico, se emplea como único método de recogida de datos para dar respuesta al primer ámbito de estudio al que se refieren las preguntas de investigación: *el proceso de autorregulación que la alumna manifiesta en el portafolio*: tipos de procesos autorreguladores que explicita, aspectos objeto de autorregulación, rasgos discursivos que denotan autorregulación.

Por otra parte, se recurre al resto de evidencias documentales (además de al PC definitivo) para extraer los datos que permitan responder a las preguntas de investigación que hacen referencia al segundo ámbito de estudio: *la ayuda pedagógica que la alumna recibe para elaborar el portafolio*: aspectos objeto de ayuda, procedimientos pedagógicos que se emplean, estrategias pedagógicas que favorecen la manifestación de procesos autorreguladores, etc.

Estos métodos de recogida de datos tienen las siguientes características:

i. La versión final del Portafolio del Certificado elaborado por Lafayette

Lafayette entrega la versión definitiva del PC el 20/03/10 en el campus y, como puede observarse en el Anexo LVII, esta tiene la siguiente estructura:

- Portada.
- Índice.
- Introducción.
- Punto de partida.
- Muestras de aprendizaje.
- Conceptos relevantes.
- Autoevaluación.
- Plan de acción.

En el apartado «Muestras de aprendizaje» incluye tres experiencias y al final de cada una su correspondiente reflexión. La primera de las muestras está relacionada con la asignatura *Metodología I*; la segunda, con *Conceptos Básicos y Metodología I*; y la tercera, con *Elementos de gramática pedagógica*.

ii. Los borradores del PC entregados por Lafayette y las revisiones de la tutora

El proceso de entrega y revisión de borradores se lleva a cabo a través del correo electrónico personal de la alumna y de la tutora. Empieza el 30/11/09 con el envío por parte de la alumna del primer borrador del «Punto de partida», y finaliza el 17/03/10 cuando le manda el último borrador, el del Portafolio del Certificado completo, y la tutora ese mismo día envía a la alumna la revisión correspondiente.

Durante el proceso de elaboración del PC la alumna manda a la tutora un total de nueve borradores distribuidos de la siguiente manera:

- Apartado «Punto de partida»: dos borradores (30/11/09 y 04/12/09, véanse anexos III y V, respectivamente).
- Muestra 1<sup>3</sup>: dos borradores (18/02/10 y 08/03/10, véanse anexos XV y XVII, respectivamente).

- Muestra 2<sup>4</sup>: dos borradores (08/03/10 y 11/03/10, véanse los anexos XXI y XXIII).
- Muestra 3<sup>5</sup>: dos borradores (09/03/10 y 11/03/10, véanse los anexos XXVII y XXIX).
- PC completo: un borrador (17/03/10, véanse los anexos XXXIV, XXXVI y XLI, correspondientes a los apartados «Conceptos relevantes», «Autoevaluación» y «Plan de acción». Los únicos nuevos).

Asimismo, eso quiere decir que durante el proceso de retroalimentación la tutora manda a la alumna nueve revisiones correspondientes a los mismos borradores que Lafayette le envía:

- Revisión del primer borrador del «Punto de partida»: 01/12/09, véase el anexo X.
- Revisión del segundo borrador del «Punto de partida»: 06/12/09, véase el anexo XI.
- Revisión del primer borrador de la reflexión sobre la primera muestra<sup>6</sup>: 01/03/10, véase el anexo XLVII.
- Revisión del segundo borrador de la reflexión sobre la primera muestra: 09/03/10, véase el anexo XLVIII.
- Revisión del primer borrador de la reflexión sobre la segunda muestra<sup>7</sup>: 09/03/10, véase el anexo XLIX.
- Revisión del segundo borrador de la reflexión sobre la segunda muestra: 11/03/10, véase el anexo L.
- Revisión del primer borrador de la reflexión sobre la tercera muestra<sup>8</sup>: 10/03/10, véase el anexo LI.
- Revisión del segundo borrador de la reflexión sobre la tercera muestra: 12/03/10, véase el anexo LII.

---

3. Esta numeración sigue el orden en el que la alumna entregó el primer borrador de la reflexión sobre cada una de las muestras para su revisión y no el que finalmente le dio la alumna en la versión definitiva del Portafolio del Certificado. Esto es así porque el orden en el que la alumna recibió la retroalimentación es muy importante para los aspectos objeto de investigación. Esta muestra en concreto corresponde a la muestra 2 de la versión definitiva del PC.

4. Esta muestra corresponde a la muestra 3 de la versión definitiva del PC.

5. Esta muestra corresponde a la muestra 1 de la versión definitiva del PC.

6. Esta muestra corresponde a la muestra 2 de la versión definitiva del PC.

7. Esta muestra corresponde a la muestra 3 de la versión definitiva del PC.

8. Esta muestra corresponde a la muestra 1 de la versión definitiva del PC.



- Revisión de los apartados «Conceptos relevantes», «Autoevaluación» y «Plan de acción»: 17/03/10, véanse los anexos LIII, LIV y LV, respectivamente. Se recogen de manera separada pero realmente la tutora hizo la revisión de los tres apartados conjuntamente en el borrador del PC completo que la alumna le envió.

Como puede verse en los anexos, la tutora ofrece retroalimentación a la alumna en los mismos borradores valiéndose de diferentes procedimientos. Para una descripción y análisis detallados de los mismos, consúltese el apartado de resultados: 5.2.1.3 *La intervención tutorial*.

### iii. Los mensajes enviados por la tutora durante el proceso de elaboración del PC

Durante el proceso de elaboración del PC la tutora envía a la alumna un total de 17 mensajes:

- 9 mensajes son de retroalimentación directa sobre el trabajo que la alumna lleva a cabo en los borradores:
  - 2 relacionados con los borradores del «Punto de partida» (01/12/09 y 06/12/09, véase Anexo VII).
  - 7 relacionados con los borradores del resto de apartados (01/03/10 –envía dos correo -; 09/03/10; 10/03/10; 12/03/10; 13/03/10 y 17/03/10, véase el Anexo XLIV).
- 7 mensajes de orientación general, instrucciones y resolución de dudas:
  - 2 dirigidos a todos sus alumnos del PC (22/12/09 y 04/02/10, véase el Anexo XLIV).
  - 5 dirigidos exclusivamente a la alumna (18/11/09, 19/11/09, 08/12/09, 15/02/10 y 19/02/10; véase el Anexo XLIV). El mensaje del 15/02/10 se genera en respuesta a las dudas que la alumna le plantea el 13/02/10.
- 1 mensaje de retroalimentación de la versión final del PC – informe de valoración (17/05/10, véase el Anexo LVIII).

### iv. Los mensajes que se generan en relación con la actividad de puesta en común que la tutora organiza en el foro del portafolio

Como se ha comentado anteriormente, durante el proceso de retroalimentación la tutora organiza en el foro del portafolio una actividad dirigida exclusivamente a sus

alumnos del PC para ayudarles a enfocar mejor la reflexión. Como consecuencia de esta actividad se generan los siguientes mensajes (véanse en el Anexo XLVI):

- 4 mensajes enviados por la tutora:
  - 2 de presentación y justificación de la actividad: uno enviado al foro del portafolio (02/03/10) y otro a todos sus alumnos de PC a través del correo electrónico personal (03/03/10).
  - 1 enviado al foro del portafolio en respuesta a la duda que plantea una de la alumna (09/03/10).
  - 1 enviado al foro del portafolio para estimular la puesta en común (10/03/10).
- 4 mensajes enviados por alumnos al foro del portafolio:
  - 3 enviados por tres alumnas diferentes para responder a lo que la actividad les propone (03/03/10, 04/03/10 y 10/03/10). El mensaje del 04/03/10 lo manda la alumna Lafayette.
  - 1 enviado por una de las estudiantes anteriores para plantear una alumna sobre el apartado «Conceptos relevantes» (07/03/10).

#### v. Los mensajes enviados por la coordinadora sobre el PC a todos los alumnos

Durante el proceso de elaboración del PC la coordinadora del programa manda al foro de coordinación siete mensajes relacionados con este tema:

- 3 durante la fase de elaboración del «Punto de partida» (17/11/09, 19/11/09 y 03/12/09, véase Anexo VIII).
- 4 durante la fase de realización del resto de apartados (16/02/10, 23/02/10, 25/02/10 y 12/03/10, véase Anexo XLV). El mensaje del 25/02/10 se da en respuesta a la duda que le plantea una alumna el 23/02/10.

#### vi. El material de apoyo disponible en el campus sobre el PC

Desde el inicio del curso los estudiantes tienen habilitada una sección en el campus con material de consulta para realizar el portafolio. Ahí tienen a su disposición, por un lado, una guía que les orienta paso a paso sobre cómo deben abordar la tarea (aspectos formales y de contenido) y, por otro, recomendaciones bibliográficas que les ayuden a comprender qué se entiende por portafolio y qué se espera que hagan en este.

El material que actúa como guía es una evidencia documental más de esta investigación que arroja información relevante sobre la ayuda pedagógica que la alumna recibe durante el proceso de elaboración del PC. Véase el Anexo IX.

#### vii. El informe de evaluación del PC emitido por la tutora

La acción pedagógica objeto de estudio se cierra con el envío el 17/05/10 por parte de la tutora a la alumna del informe de evaluación del PC. Esta evidencia documental forma parte de la retroalimentación que la alumna recibe sobre su trabajo. Puede consultarse en el Anexo LVIII.

#### *4.3.1.2. Los métodos secundarios de recogida de datos*

Los métodos secundarios de recogida de datos que se han utilizado en esta investigación para contrastar los datos directamente observables son los siguientes:

- El cuestionario inicial.
- La revisión de las respuestas del cuestionario inicial.
- La entrevista individual.
- La sesión presencial en grupo.
- Muestras del trabajo realizado en el PC por otros alumnos.

Se describen a continuación.

#### i. El cuestionario inicial y su posterior revisión

El cuestionario es uno de los métodos de uso más extendido para la obtención de información tanto en las investigaciones de carácter cuantitativo como cualitativo.

En la bibliografía se encuentran diferentes definiciones sobre este método, pero el presente estudio se acoge a la propuesta por Brown (2001, p. 6, citado por Dörnyei, 2007, p. 102): «any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers».

Existe cierta tendencia a considerar, quizá por tratarse de un instrumento de uso muy común incluso en ámbitos diferentes al de la investigación, que el diseño de un

cuestionario es relativamente fácil. No obstante, se concuerda con Davidson (1970, citado por Cohen y Manion, 1990) en que un buen cuestionario debe reunir las siguientes propiedades:

Ser claro, sin ambigüedades y realizable uniformemente; su diseño debe minimizar los errores potenciales de los informantes y codificadores (...); debe ayudar a atraer el interés de la gente que participa en él de forma voluntaria, animar a la cooperación y a extraer las respuestas lo más cerca posible de la verdad.

Por su parte, Nunan (1992, p. 143) advierte del peligro de formular preguntas que en cierta manera revelen las actitudes del investigador y del riesgo que supone que la respuesta que se busca al final acabe siendo un artefacto del mismo instrumento en vez de surgir de forma espontánea.

Por este motivo, uno de los momentos clave en el diseño de este método de investigación es la formulación de las preguntas. Son varios los autores que ofrecen consejos al respecto (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995; Dörnyei, 2007; Openheim, 1992):

- Redactar preguntas e ítems claros y cortos.
- Emplear un lenguaje sencillo y natural.
- No proponer dos preguntas en un mismo enunciado.
- Evitar la doble negación.
- Evitar palabras ambiguas y connotadas.
- No emplear términos valorativos.
- No usar palabras vacías de significado.
- Incluir ítems de contenido positivo y negativo.

Asimismo, existen diferentes tipos de preguntas. Dörnyei (2007, pp. 102-103) propone la clasificación siguiente en función de la naturaleza del contenido por el que se pregunta:

- *Preguntas concretas o sobre hechos objetivos*: tienen como objetivo obtener información objetiva del informante: características demográficas (edad, sexo, raza), lugar de residencia, estado civil, estatus socio-económico, nivel de estudios, profesión, perfil lingüístico, etc.
- *Preguntas sobre comportamiento*: se refieren a aquellas que se emplean para averiguar cómo actúan los informantes en un determinado momento (en el presente o en el pasado), prestando especial atención a acciones, estilos de vida, hábitos y experiencias personales.
- *Preguntas actitudinales*: son aquellas que se formulan con el objetivo de obtener información sobre actitudes, opiniones, creencias, intereses y valores de los sujetos de investigación.

Por otra parte, según su formato, las preguntas se pueden clasificar como de respuesta abierta o de respuesta cerrada. Las preguntas abiertas son aquellas en las que se deja al informante un margen de libertad considerable para contestar y un espacio en blanco para que lo pueda hacer. De todas formas, Dörnyei (2007, p. 107) igualmente recomienda que para el buen funcionamiento del cuestionario estas incluyan cierta guía y se acoten un poco. Para ello, sugiere cuatro tipos:

- *Preguntas abiertas de carácter específico*: preguntan por información concreta relacionada con hechos objetivos, experiencias pasadas o preferencias.
- *Preguntas de clarificación*: estas suelen aparecer junto a preguntas de más relevancia para solicitar al informante una mayor concreción en un determinado sentido (por ejemplo, «Por favor, especifique...»).
- *Frases para completar*: en estos casos se le proporciona al informante el inicio de una frase y se le pide que la complete.
- *Preguntas de respuesta corta*: se trata de un tipo de pregunta que se formula de tal manera que se puede responder con un texto breve, normalmente más extenso que una frase y menos que un párrafo.

En cuanto a las preguntas cerradas, estas se caracterizan por solicitar al informante que seleccione alguna de las alternativas que se le dan. Es decir, no permiten la elaboración de un texto libre. Tal como recoge Dörnyei (2007, pp. 105-107), los formatos más comunes son los siguientes:

- *Escala de Likert (o respuesta de escala)*: consiste en que se le proporciona al informante un enunciado y debe indicar en qué medida está de acuerdo o no con este marcando la opción correspondiente en una gradación que va de «totalmente de acuerdo» a «totalmente en desacuerdo». Por ejemplo, «totalmente de acuerdo» = 5 y «totalmente en desacuerdo» = 1.
- *Escala numérica*: en este caso el informante tiene que valorar un determinado enunciado en una gradación numérica. Si los números se sustituyen por palabras o frases (como: muchas veces, a veces, casi nunca, nunca) se trata de una *escala nominal*.
- *Escala de diferencial semántico*: se trata de una escala de clasificación que pretende medir el significativo connotativo (afectivo o subjetivo) que el informante le da a un aspecto en concreto. Para ello, en un continuum en cuyos extremos se encuentran dos adjetivos opuestos debe indicar con una X en qué punto se encuentra en relación con estos (por ejemplo, bueno – malo; difícil – fácil).
- *Preguntas de verdadero – falso*: como su propio nombre indica, aquí se pide al informante que marque si un enunciado es verdadero o falso.
- *Preguntas de elección múltiple*: son aquellas en las que al informante se le proporciona varias opciones y tiene que elegir entre una o más.

Otra cuestión relevante a la hora de diseñar un cuestionario es el formato. En este sentido, existe una estructura bastante consolidada que establece los siguientes apartados principales: título, introducción general, instrucciones, específicas, preguntas, información adicional y agradecimientos. Asimismo, también es importante dedicar un tiempo a decidir el orden de las preguntas, pues el contexto en el que se da una determinada pregunta puede tener un impacto en su interpretación y su respuesta (Dörnyei, 2007, pp. 109-112).

El cuestionario no es un método de investigación de especial agrado en investigaciones cualitativas, especialmente de tipo etnográfico, por los siguientes motivos:

The problem with questionnaires from qualitative perspective is that they inherently involve a somewhat superficial and relatively brief engagement with the topic on the part of the respondent. Therefore, no matter how creatively we

formulate the items, they are unlikely to yield the kind of rich and sensitive description of events and participant perspectives that qualitative interpretations are grounded in. If we are seeking long and detailed personal accounts, other research methods such as interviews are likely to be more suitable for our purpose (Dörnyei, 2007, pp. 104-105).

Woods (citado por Arnal et al., 1992, p. 202), por su parte, afirma que en este tipo de investigaciones los cuestionarios son útiles como instrumento de recogida de información de muestras más amplias que las que se puedan obtener a través de la entrevista, como punto de partida para el uso de métodos más cualitativos y subsidiarios de técnicas interpretativas. Aún así, en esta investigación, aunque se analiza un único caso, se decidió administrar un cuestionario inicial a los potenciales participantes del estudio con el objetivo de obtener información relevante que ayudase a seleccionar los sujetos más idóneos (la intención inicial, como se ha comentado anteriormente, era que fueran tres) y, además, poder contar después con más datos que permitieran conocer mejor quiénes son los informantes que acabarían formando parte del estudio (así puede comprobarse en el apartado *4.2.5.1 La profesora en formación: Lafayette*).

Como puede observarse en el Anexo LXIV, el cuestionario diseñado sigue la estructura: título, introducción general, instrucciones específicas y preguntas; y está formado por trece preguntas mediante las cuales se pretende obtener información tanto sobre hechos objetivos (nacionalidad, edad, profesión) como en torno a aspectos relacionados con el comportamiento (actuaciones, hábitos, experiencias de aprendizaje) y las actitudes (opiniones, creencias) de los informantes. Asimismo, incluye diferentes formatos de pregunta: pregunta abierta de carácter específico, pregunta abierta de respuesta corta, pregunta cerrada de escala Likert y numérica, y pregunta cerrada de elección múltiple.

Para el diseño y la administración del cuestionario inicial, se siguieron principalmente las indicaciones de Dörnyei (2007) y el proceso constó de las siguientes fases:

1. Fase de concepción y diseño:

- i. Se definió claramente el cometido del cuestionario como método de recogida de información en el estudio.
- ii. Se estableció la información que se quería obtener de los informantes: datos personales objetivos; concepción del aprendizaje presencial y virtual; estilo cognitivo y de aprendizaje propio; creencias sobre cómo debes ser un buen estudiante y la formación del profesorado; visión propia como alumno; actitud y motivación respecto al aprendizaje; conocimiento y experiencia en el uso del portafolio.
- iii. Se definió la estructura del cuestionario, se redactaron las preguntas y se les dio una secuencia.

2. Fase de pilotaje:

Una profesora totalmente ajena a la investigación respondió al cuestionario para detectar antes de su administración posibles problemas que el cuestionario pudiera plantear.

3. Fase de administración:

El mismo día en el que empezaba el programa de formación de profesores de ELE, el 17/11/09, la tutora del portafolio (y también investigadora de este estudio) mandó por correo electrónico e individualmente el cuestionario a los diez alumnos que tenía a su cargo para que lo cumplimentaran. En el anexo LXV puede consultarse el mensaje que les envió.

Posteriormente, en concreto el 27/04/10, una vez el curso de Certificado ya había finalizado, la tutora volvió a escribir a los alumnos<sup>9</sup> para pedirles que revisaran, a la luz de la experiencia vivida en el programa, las respuestas que en su momento habían dado al cuestionario inicial y registraran en rojo cualquier cambio que estimaran oportuno realizar. Lafayette le devolvió el cuestionario revisado el 30/04/10 (véase el Anexo LXVI).

---

9. En este caso, solo se lo envió a cinco alumnos, pues eran los únicos matriculados en la fase de postgrado y/o máster.



Se decidió llevar a cabo esta actuación para obtener especialmente información que ayude a complementar los datos principales que afloran del análisis de la versión definitiva del PC en relación con el proceso formativo y desarrollo profesional de los alumnos objeto de estudio.

### ii. La entrevista individual

Desde la perspectiva etnográfica, la entrevista de investigación se concibe no tanto como un método para *recoger* datos, sino para *generarlos* (Spradley, 1979; Mason, 1996; Kvale, 1996) a través de la interacción que se produce entre el entrevistador y la persona entrevistada. Se entiende como un acto comunicativo en el que los interlocutores construyen significado conjuntamente. No obstante, para llegar a este grado de implicación es esencial que el investigador sea capaz de establecer con el interlocutor una relación de empatía y sepa transmitirle que le entiende y que lo que está diciendo es significativo (Goetz y Lecompte, 1988). Solo en ese ambiente distendido podrá sentir la confianza suficiente para hablar de sí mismo y de sus trabajos con sus propias palabras y partiendo de sus propias ideas. En este sentido, la entrevista se plantea como «*a conversation with a purpose*» (Burgess, 1988), es decir, una conversación con un propósito.

La modalidad de entrevista que se ha empleado en este estudio es la semi-estructurada, ya que estimula un proceso dialéctico, reflexivo y observacional totalmente acorde con los principios etnográficos. Este tipo de entrevista consiste en la elaboración previa de un guion de preguntas bien definidas, pero siempre abierto a la aportación personal tanto por lo que respecta a las preguntas como a las respuestas. De este modo, el guion se supedita al curso natural de la entrevista y no a la inversa, se aplica con flexibilidad.

Por otra parte, la secuenciación de las preguntas se caracteriza por progresar de menor a mayor dificultad; se parte de lo más cotidiano, de lo más concreto; y por desarrollarse en un estilo conversacional, con un tono coloquial.

El proceso de diseño y realización de la entrevista individual constó de las siguientes fases:

## 1. Fase de concepción y diseño:

- i. Se definió claramente el cometido de la entrevista como método de recogida de información en el estudio: obtener información que complemente y enriquezca los datos obtenidos a partir de los métodos principales de recogida de información.
- ii. Se establecieron los siguientes ámbitos de respuesta:
  - Motivación para dedicarse a la enseñanza del español como LE.
  - Razones para formarse en un curso con fuerte componente en línea.
  - Valoración de la experiencia formativa vivida en el curso.
  - Perfil de alumno y estilo de aprendizaje.
  - Concepto de reflexión y estudiante reflexivo.
  - Visión de la formación del profesorado y perfil de profesor.
  - Valoración y descripción de la experiencia vivida con la realización del PC.
  - Concepto de portafolio y objetivos que persigue su realización.
  - La intervención tutorial en la elaboración del portafolio del certificado.
  - Autoevaluación del trabajo realizado en el PC.
- iii. Se elaboró el guion de la entrevista: se redactaron las preguntas y se les dio una secuencia según los ámbitos anteriores (véase el Anexo LXI). En el guion se distinguió dos partes:
  - Una fase previa en la que la idea era empezar a conversar de manera distendida a partir de la información que la investigadora ya disponía del informante para hacerle sentir más cómodo.
  - Una fase troncal en la que el objetivo era centrar la conversación en los temas definidos previamente y objeto de estudio.

## 2. Fase de pilotaje:

Se realizó la entrevista a una alumna del programa que no participaba en la investigación para poder paliar cualquier problema que pudiera detectarse y ello sirvió también de entrenamiento a la investigadora para ayudarle a naturalizar

su rol como entrevistadora y practicar cómo extraer la información que buscaba de manera efectiva.

3. Fase de realización:

- i. Se contactó individualmente con cada uno de los cinco alumnos<sup>10</sup> a los que se les iba a realizar la entrevista para fijar un día y se les proporcionó las indicaciones que debían tener en cuenta (véase el Anexo LXI).
- ii. Se realizó la entrevista individual a los cinco alumnos a lo largo del mes de junio (03/06/10, 12/06/10, 14/06/10 y 18/06/10). En tres casos la entrevista se llevó a cabo por *skype* porque los estudiantes se encontraban fuera de Cataluña y se registró la voz a través del mismo sistema de grabación que la herramienta de comunicación lleva incorporado. Por otra parte, a dos estudiantes se les hizo la entrevista de forma presencial el mismo día, el 14/06/10 (uno por la mañana y otro por la tarde), en una de las salas del lugar de trabajo de la investigadora. En esta ocasión, se registró la entrevista con una grabadora de voz. Lafayette fue una de las alumnas que participó en la entrevista de forma presencial.

La entrevista de Lafayette tiene una duración total de 51'25".

iii. La sesión presencial en grupo

Como se ha informado anteriormente, en todas las ediciones del programa durante la primera semana presencial los tutores de portafolio organizaban una sesión de tutorías con los alumnos a su cargo<sup>11</sup>. La investigadora de este estudio decidió grabar la sesión de la edición 2009-2011 con una cámara de vídeo para contar con información que complementara y enriqueciera los datos principales obtenidos con otros métodos.

La sesión tuvo lugar el 29/06/10 en una de las aulas del edificio de la institución organizadora del programa, IL3 – Universidad de Barcelona, y duró 58'49" registrados en dos partes de 42'37" y 16'12" de duración cada una. Además de los cinco alumnos de la edición 2009-2011, también participó en la sesión otra alumna de la edición 2008-

---

10. En este caso, solo se lo envió a cinco alumnos, pues eran los únicos matriculados en la fase de postgrado y/o máster.

11. Solo aquellos matriculados en la fase de postgrado y/o de máster.

2010 que el año anterior no había podido asistir. En el apartado 4.4.3.2 se puede consultar cómo se llevó a cabo el análisis de estos datos y de qué manera se ha integrado la información obtenida en los resultados relacionados con los datos principales.

La sesión presencial en grupo tenía como objetivo poner en común la experiencia de realizar el PC, las dificultades con que los alumnos se habían encontrado y ayudarles a encarar la realización del Portafolio del Postgrado. Para la preparación de la sesión la tutora elaboró un guion con las cuestiones que iba a plantear a los alumnos y en el orden en que lo iba hacer (puede consultarse en el Anexo LXII). Durante la sesión Lafayette participó activamente en la puesta en común.

#### *iv. Muestras del trabajo realizado en el PC por otros alumnos*

Como evidencia documental, gracias al rol de tutora de portafolio que también ejerce la investigadora de este estudio, se aportan dos muestras del trabajo realizado por otros alumnos en el PC (véase el Anexo LXIII). El motivo está en que ayudan a comprender mejor determinados fenómenos identificados en el proceso de análisis de los datos principales de esta investigación.

Los ejemplos pertenecen al primer borrador que dos alumnos entregaron a la tutora de la reflexión sobre la primera muestra: el primero, perteneciente a la edición 2012-2014; y el segundo, a la misma promoción que Lafayette, la edición 2009-2011.

## **4.4. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS**

En esta investigación el proceso de análisis de los datos tuvo lugar de septiembre de 2011 a noviembre de 2014, poco más de un año después de que se hubieran recogido todos. Se trató de un proceso lento y complejo con muchos momentos de ida y vuelta que dieron lugar a un procedimiento cíclico y retroalimentador, propio de las investigaciones etnográficas.

Asimismo, dado su carácter etnográfico, siguiendo la metáfora de Arumí (2006, p. 228), esta investigación «nace de dejar que hablen los datos y de escucharlos con paciencia». Es decir, se ha basado en un método de análisis de «arriba a abajo» en el que no se ha partido de unas hipótesis o categorías establecidas previamente, sino

que estas se han ido configurando y reformulando *ad hoc* en función de los datos que se han ido obteniendo. La teoría ha emanado de una realidad concreta.

El proceso de análisis ha conestado de las siguientes fases:

1. La fase previa de análisis de los datos.
2. La fase de análisis de los datos principales.
3. La fase de análisis de los datos secundarios y triangulación de la información.

A continuación se describen de manera detallada.

#### **4.4.1. La fase previa del análisis de los datos**

En los estudios interpretativo-etnográficos antes de empezar con el análisis propiamente dicho, a causa de la gran cantidad de información que se recoge, es imprescindible que el investigador realice una primera aproximación a los datos recolectados para tomar algunas decisiones que faciliten su análisis.

Así pues, en esta investigación se llevaron a cabo las siguientes actuaciones previas:

##### **4.4.1.1. Lectura, visualización y audición de los datos con anotaciones**

Durante esta etapa la investigadora realizó una primera lectura de todos los datos escritos, escuchó las entrevistas individuales y visionó la sesión presencial en grupo grabada en vídeo anotando todo aquello que le resultaba relevante pero sin seguir ninguna sistematización.

##### **4.4.1.2. Definición del modelo de análisis de los datos principales**

A continuación, disponiendo de más conocimiento sobre los datos objeto de estudio, y partiendo de la revisión bibliográfica que había realizado hasta el momento y su experiencia en la realización de estudios etnográficos<sup>12</sup>, la investigadora decidió establecer como método de análisis de los datos principales: el análisis del discurso. Para ello, se basó en la aproximación que propone el grupo de investigación *Plural*<sup>13</sup>

---

12. Previamente la investigadora había realizado un estudio etnográfico como trabajo final del Máster de formación de profesores de español lengua extranjera organizado por la Universidad de Barcelona, dirigido por la Dra. Margarida Cambra.

(Cambra, 2000; Palou, 2002); el proceso de análisis de Deprez (1993); y la propuesta de Arumí (2006). Más adelante, se ofrece información más detallada al respecto.

Asimismo, en esta etapa la investigadora aplicó el método de análisis a diferentes tipos de datos obtenidos durante la recogida de datos con la intención de definirlo cada vez mejor y ajustarlo cada vez más a la información objeto de estudio. Este proceso de ajuste fue más intenso durante esta etapa, pero cabe decir que en las siguientes fases también fue necesario realizar algunos acomodamientos.

#### 4.4.1.3. *Acotación del volumen de datos y selección de los participantes de la investigación*

Como consecuencia de las dos actuaciones anteriores, la investigadora se encontró en mejor disposición para valorar los datos que finalmente formarían parte del estudio.

En un principio el propósito era realizar un estudio de caso múltiple en el que participaran tres de los diez alumnos que la tutora de portafolio tenía a su cargo en la edición 2009-2010, y con esta intención se planificó la investigación y se llevó a cabo la recogida de datos. La idea era seleccionar a los estudiantes pasado un tiempo prudencial desde el período de recogida de datos y una vez hubiera finalizado la acción pedagógica para poder así elegir sujetos que ofrecieran un perfil variado respecto a la manera de abordar el portafolio.

Asimismo, en pro de esa heterogeneidad, en la elección de los participantes también se pretendía tener en cuenta la información que los alumnos habían proporcionado en el cuestionario que se les administró el mismo día de inicio del curso del Certificado (Anexo LXIV).

No obstante, durante las dos etapas descritas anteriormente, la investigadora se percató de:

- La necesidad de acotar el volumen de datos objeto de análisis ante la imposibilidad de abarcar toda la cantidad de información recogida.

---

13. Grupo de investigación del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona que, si bien en sus orígenes centró sus primeras investigaciones en el ámbito de las creencias del profesorado, actualmente se centra en los procesos de formación inicial y permanente basados en el fomento de un pensamiento sobre la acción, un pensamiento sobre la acción en la práctica y un pensamiento sobre el pensamiento: <http://www.ub.edu/plural/presentacio/>

- La gran dedicación de tiempo que suponía la aplicación del método de análisis elegido desde una perspectiva etnográfica (al requerir una profunda y detallada descripción e interpretación de los datos) y el tiempo real del que disponía para dedicar a la investigación.

Esto le llevó a tomar la decisión de reducir el estudio a un único caso y a seleccionar a la alumna Lafayette como sujeto de investigación. Para ello se basó en que ya contaba con datos analizados sobre su actuación en el portafolio susceptibles de ofrecer información relevante en relación con las preguntas de investigación que se plantean en este estudio; y asimismo, era la alumna que más borradores del PC había entregado a la tutora durante el proceso de elaboración y revisión, lo que permitía obtener más datos sobre la ayuda pedagógica y su influencia en la elaboración del portafolio.

#### **4.4.2. *El análisis de los datos principales***

En este apartado se describe el método seguido para el análisis de los datos principales de esta investigación, tanto por lo que se refiere al modo como al orden en el que se analizaron las evidencias documentales.

El método de análisis fue complejo por los siguientes motivos:

- i. Primero, el procedimiento que se siguió fue diferente en función del documento objeto de estudio. A continuación, se describe cómo fue en cada caso:

##### **a) Versión definitiva de los apartado del PC y sus borradores**

Como se ha especificado anteriormente, para caracterizar y comprender mejor la autorregulación que la alumna explicita en el PC se tomó como evidencia documental la versión definitiva que entregó del mismo.

En este caso, su análisis se llevó a cabo mediante el método del análisis del discurso, entendido este como una práctica social que se articula a través del uso lingüístico contextualizado, tanto escrito como oral (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 15).

En el proceso de análisis, recogiendo las propuestas de Adam (1985, 1987 y 1992), Arumí (2006), Bassols y Torrent (2003), Calsamiglia y Tusón (2001),

Ducrot (1982 y 1984), Kerbrat-Orecchioni (1980), se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- La relación entre los enunciados: los marcadores y los conectores.
- La localización temporal.
- La conducta discursiva: tipos de secuencias textuales.
- Y la inscripción del sujeto en el discurso: la modalización y la polifonía.

Asimismo, siguiendo las aportaciones del grupo de investigación PLURAL, Deprez (1993) y Arumí (2006) el procedimiento de análisis se desarrolló a lo largo de cuatro niveles:

- *Primer nivel: el detalle*<sup>14</sup>

En este nivel, en primer lugar, la investigadora dividía los datos de cada uno de los apartados del PC en unidades de análisis. Normalmente aquello que distingue una unidad de análisis de otra es el tema principal que se trata y este es el criterio de segmentación que se suele seguir. No obstante, en este estudio se decidió dividir el texto en una unidad más breve como es el párrafo. El motivo se encuentra en que así el análisis se hacía más abarcable. Si se hubiera mantenido la división por temas, en bastantes ocasiones las unidades de análisis hubieran resultado demasiado extensas (incluirían varios párrafos) y en otras, aparecerían fragmentadas porque a veces no tenían continuidad en el texto, lo que hubiera dificultado su estudio. Además, desde el momento en que el escritor concibe el párrafo como tal es porque atribuye a las ideas que en él expone una estrecha relación temática y sintáctica y, por tanto, significativa. No obstante, para no perder la perspectiva de los datos que ofrece la agrupación por temas, en los textos también se identificaban unidades temáticas: algunas compuestas por un párrafo o varios seguidos como puede verse en el análisis de la versión definitiva del «Punto de partida» (Anexo II); y otras, intercaladas, como puede observarse en la versión definitiva de la reflexión sobre la primera muestra (consúltese la unidad temática 1a – párrafo 1 – y la unidad temática 1b – párrafo 5- del Anexo XIV). En un tercer nivel de análisis, esta identificación temática ayudó a detectar

---

14. El análisis realizado a este nivel puede consultarse en la sección *Análisis interpretativo* del apartado I. *Análisis de los datos* de los anexos II, XIV, XX, XXVI, XXXII, XXXVI y XXXIX.



ciclos autorreguladores en la reflexión de Lafayette alrededor de una misma unidad temática.

A continuación, se realizaba un análisis interpretativo, contextualizado y sintagmático de los datos, el cual se puede consultar en la tabla que figura en la sección *Análisis interpretativo* de cada uno de los párrafos del texto (véase, por ejemplo, el apartado *I. Análisis de los datos* del Anexo XXXII). Este análisis consistía en describir e interpretar las ideas que la alumna manifestaba en la reflexión haciendo uso de un estilo descriptivo y narrativo. A medida que se iba realizando esta descripción interpretativa contextualizada se iban identificando aspectos relevantes que guiaban la investigación. En este primer nivel de análisis el investigador tiene una perspectiva muy cercana de los datos.

Finalmente, a partir del análisis interpretativo anterior también se realizaba un análisis del discurso focalizando en los aspectos que plantean las preguntas de investigación relacionadas con el primer ámbito de estudio: 1) *¿Qué hace la alumna?*; 2) *¿Con qué recursos discursivos?*; 3) *¿Qué procesos cognitivos y autorreguladores manifiesta?*

Para responder a estas preguntas describía:

- En la primera pregunta: qué hace comunicativamente hablando la alumna en cada párrafo.
- En la segunda pregunta: con qué recursos lingüísticos lo hace.
- Y en la tercera pregunta: qué procesos cognitivos y autorreguladores la alumna manifestaba mediante las actuaciones anteriores.

En este punto cabe señalar que, aunque para la elaboración de estas preguntas se tomaron como referencia los objetivos y las preguntas de investigación planteados inicialmente, a la luz de los datos que afloraban del análisis, fue necesario llevar a cabo un proceso de revisión y adaptación de las mismas hasta llegar a la versión final, que es la que finalmente ha guiado todo el análisis. Un proceso de ajuste y de «ida y vuelta» que, obviamente, también afectó a los objetivos y a las preguntas de investigación.

- *Segundo nivel: la abstracción del detalle*<sup>15</sup>

Aquí la investigadora volvía a considerar los datos obtenidos en el primer nivel de análisis del apartado del PC, pero con un grado de abstracción un poco mayor que en el anterior. Ello permitía empezar a detectar las primeras categorías significativas para el estudio y, a la vez, mediante la relación de las ideas en forma de síntesis, la integración de los procesos autorreguladores identificados en el párrafo y la reconstrucción de cómo se manifestaban. Puede consultarse como ejemplo el apartado *I. Análisis de los datos* del análisis de la reflexión sobre la segunda muestra disponible en el Anexo XX.

- *Tercer nivel: la relación entre los datos y las categorías en el apartado analizado*<sup>16</sup>

En este nivel la investigadora subía un escalón más el grado de abstracción para obtener una visión panorámica de todos los datos significativos detectados en el apartado del PC objeto de análisis, y de las relaciones que se establecían entre los datos y las categorías en este contexto.

Para ello, en línea con los principios de la investigación interpretativa que consiste en alcanzar estructuras de significado a partir de lo que han escrito las personas (Arumí, 2006, p. 247), se consideró oportuno elaborar un informe analítico cada vez finalizado el análisis de cada uno de los apartados del PC.

Según Elliot (1991, citado por Arumí, 2006, p. 247), el informe analítico es un documento que recoge la interpretación por parte del investigador de los datos ha obtenido a partir de los documentos en los que se basa. Se trata, afirma, de un informe interpretativo en el que el investigador expone sus pensamientos a partir de la interpretación de los documentos que tiene a su alcance. Así pues, supone un ejercicio de recomposición de todas las cuestiones destacables, en este caso, a nivel de apartado.

Por otra parte, los informes también incluyen:

- 
15. El análisis realizado a este nivel puede consultarse en la sección *Síntesis* del apartado *I. Análisis de los datos* de los anexos II, XIV, XX, XXVI, XXXII, XXXVI y XXXIX.
  16. El informe analítico realizado en este nivel puede consultarse en el apartado *II. Informe analítico de la versión definitiva del apartado* de los anexos II, XIV, XX, XXVI, XXXII, XXXVI y XXXIX.

- Cuando así lo amerita, representaciones gráficas de los ciclos autorreguladores que Lafayette manifiesta en el marco del apartado objeto de estudio.
- La cuantificación de algunos datos con el objetivo de contrastar y complementar los datos cualitativos. En este sentido, diversos autores recomiendan el recurso de la cuantificación para la obtención de resultados (Arnal et al., 1992; Gil, García y Rodríguez, 1995; Van Lier, 2004; citados por Arumí, 2006, p. 248).

Puede consultarse un ejemplo de informe analítico del apartado «Autoevaluación», en el apartado *II. Informe Analítico* del Anexo XXXVI.

- *Cuarto nivel: la relación entre los datos y las categorías en el PC*

Este último nivel permite visualizar los datos desde el grado superior de abstracción, ya que supone obtener una visión panorámica de todas las categorías significativas en el PC (y por tanto, en el estudio) y, además, de las relaciones que se establecen entre los datos y dichas categorías.

Todo ello se ha recogido en un informe analítico de las mismas características que el empleado en el tercer nivel de análisis y constituye el apartado 5.1 del capítulo de resultados.

En cuanto a los borradores<sup>17</sup> de los apartados del PC, se utilizó el mismo procedimiento, pero en este caso, para analizar de qué manera la retroalimentación recibida influía en la autorregulación que Lafayette manifestaba en las diferentes versiones de los apartados, solo fue necesario llegar hasta el tercer nivel de análisis. Este, como se acaba de indicar, comprendía la elaboración de un informe analítico por cada borrador de apartado analizado en el cual se ponían en relación los datos y las categorías identificadas en los niveles de análisis anteriores. Puede consultarse un ejemplo en el análisis realizado al primer borrador de la reflexión sobre la muestra 3, Anexo XXVIII.

b) Resto de evidencias documentales

Asimismo, como ya se ha indicado más arriba, para analizar la ayuda pedagógica que la alumna recibió para elaborar el PC, además de la versión definitiva que

---

17. El análisis de los borradores se puede consultar en los siguientes anexos: IV, VI, XVI, XVIII, XXII, XXIV, XXVIII, XXX, XXXIV, XXXVIII y XLII.

entregó del mismo y los borradores de los diferentes apartados, se tomaron como evidencias documentales: las revisiones que la tutora de portafolio realizó sobre estos; los mensajes enviados por la tutora durante el proceso de elaboración del PC (tanto a la alumna como a todos los estudiantes a su cargo); los mensajes que se generaron en relación con la actividad de puesta en común que la tutora organizó en el foro del portafolio; los mensajes que la coordinadora envió en relación con el PC al foro de coordinación; el material de apoyo del portafolio disponible en el campus; y el informe de evaluación del PC.

Por lo que se refiere a estos documentos, se decidió llevar a cabo un análisis funcional del discurso al considerarse el más idóneo para comprender cómo se vehiculaba esta ayuda (en qué estrategias pedagógico-discursivas se sustentaba) y qué repercusiones tenía en el trabajo que Lafayette iba realizando en el PC.

El procedimiento de análisis funcional se realizó en dos niveles:

- *Primer nivel*

En este nivel el proceso de análisis consistía en, tomando como unidad de análisis todo el texto (en el caso de los mensajes y de extractos del material de apoyo disponible en el CV) o cada una de las observaciones (en el caso de las revisiones), identificar las acciones comunicativas que se llevaban a cabo en los documentos para ofrecer apoyo pedagógico (estrategias discursivo-pedagógico discursivas), en relación a qué y los efectos que ello tenía en la reflexión de la alumna, especialmente en la autorregulación que explicitaba. Con esta información la investigadora elaboró dos informes analíticos: uno referente a la fase de elaboración del apartado «Punto de partida» (véase Anexo XII) y otro, al resto de apartados del PC (véase Anexo LVI).

El orden de análisis se mantuvo fiel a la secuencia en la que se había proporcionado la ayuda para poder observar de qué manera esta repercutía en la reflexión de Lafayette, principalmente, en la autorregulación que manifestaba.

- *Segundo nivel*

En este último nivel la investigadora buscaba visualizar los datos desde un grado mayor de abstracción para obtener una visión panorámica de todas las categorías significativas en las evidencias documentales (y por tanto, en el estudio) y, además, de las relaciones que se establecen entre los datos y dichas categorías.

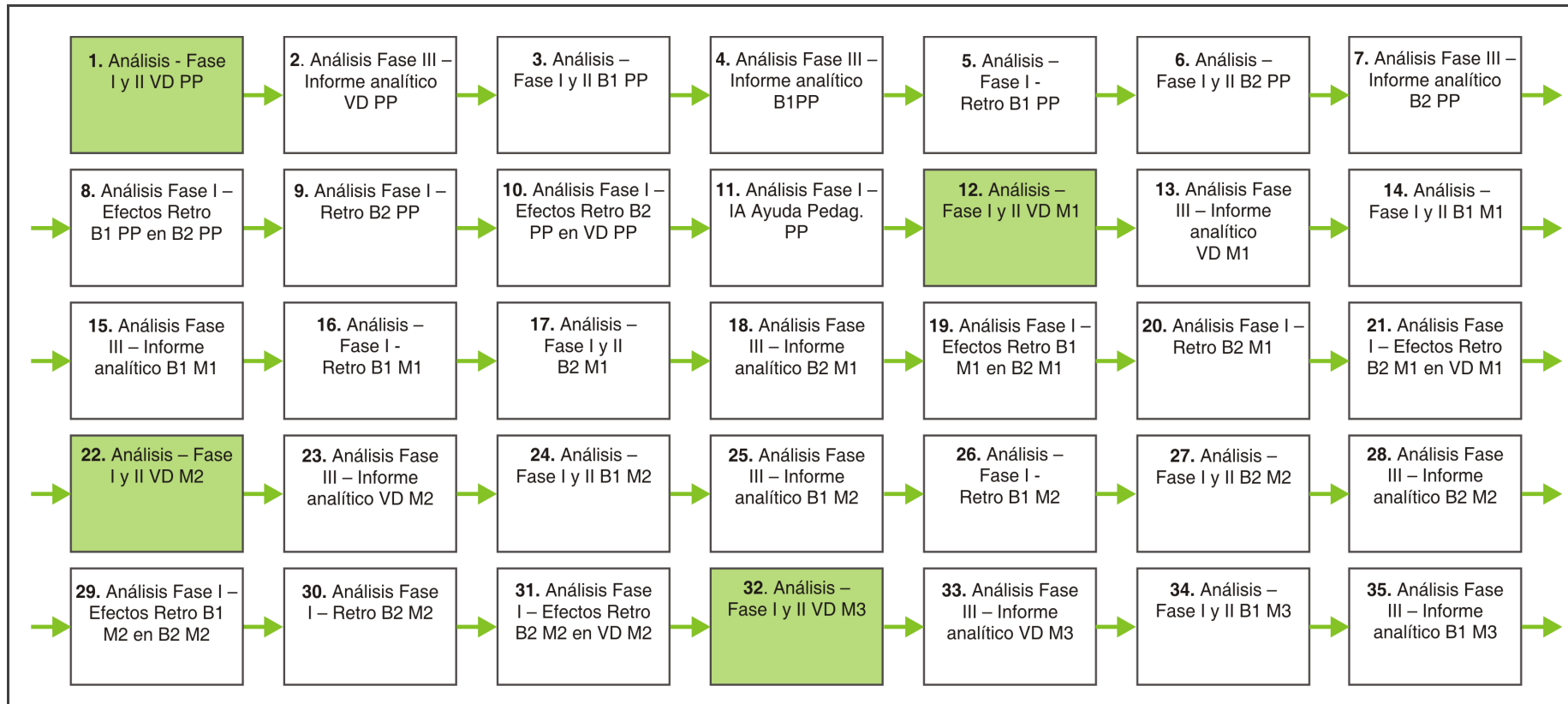
Todo ello se ha recogido en un informe analítico que constituye el apartado 5.2 del capítulo de resultados.

- ii. Por otra parte, el procedimiento de análisis también fue complejo porque se tuvo que elegir un orden que permitiera combinar de la mejor manera posible varios aspectos: seguir la huella del proceso autorregulador que la alumna manifestaba en la versión definitiva y en los borradores de los apartados del PC; la influencia que la ayuda pedagógica iba teniendo en esta; y, además, la puesta en relación de los datos que iban aflorando en la investigación.

Esto conllevó que en muchos momentos se fueran alternando, de un lado, procedimientos y niveles de análisis diferentes y, de otro, el estudio de evidencias documentales distintas referentes a los dos ámbitos objeto de estudio: la autorregulación que explicita Lafayette en el portafolio y las repercusiones que tiene la ayuda pedagógica que recibe.

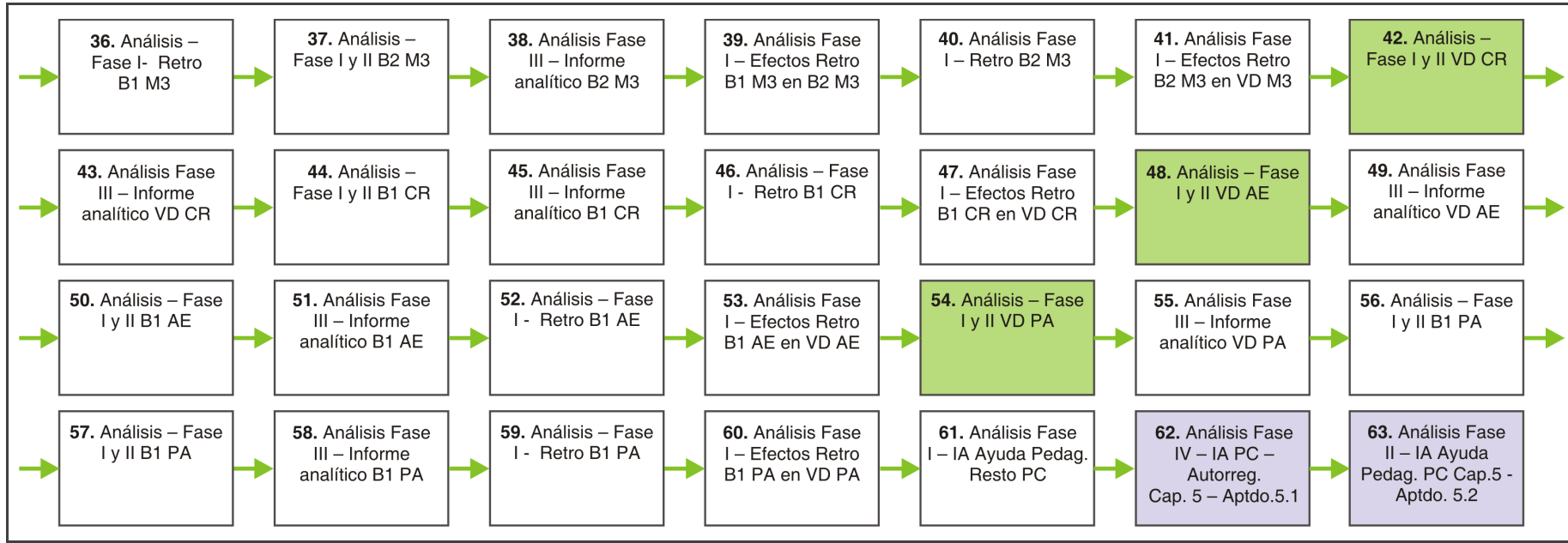
Para llevar a cabo el análisis, se tomaron como referencia cada uno de los apartados reflexivos del PC de Lafayette y su orden de entrega para revisión. De esta manera, la investigadora iba analizando todo el material relacionado con cada uno por separado (versión definitiva, borradores, ayuda pedagógica) y en este orden: «Punto de partida», muestra 1, muestra 2, muestra 3, «Conceptos relevantes», «Autoevaluación» y «Plan de acción», para luego integrar los datos obtenidos en los niveles superiores de abstracción.

Solo empezaba el análisis de un apartado cuando había finalizado por completo el del anterior y el orden en cada apartado era: 1) versión definitiva, 2) primer borrador y 3) segundo borrador (este último, en el caso de que hubiera). A continuación, se ofrece un esquema de la secuencia de análisis. Los casilleros verdes indican el inicio del análisis de un apartado y los lilas, los niveles superiores de abstracción:



VD = Versión definitiva; PP = Punto de partida; B1 = Borrador 1; B2 = Borrador 2; Retro = Retroalimentación de la tutora; IA = Informe analítico; M1 = Muestra 1; M2 = Muestra 2; M3 = Muestra 3; CR = Conceptos relevantes; AE = Autoevaluación; PA = Plan de acción.

**Tabla 4.4.** Secuencia de análisis de datos principales de la investigación (I).



VD = Versión definitiva; PP = Punto de partida; B1 = Borrador 1; B2 = Borrador 2; Retro = Retroalimentación de la tutora; IA = Informe analítico; M1 = Muestra 1; M2 = Muestra 2; M3 = Muestra 3; CR = Conceptos relevantes; AE = Autoevaluación; PA = Plan de acción.

**Tabla 4.5.** Secuencia de análisis de datos principales de la investigación (II)

#### **4.4.3. El análisis de los datos secundarios y la triangulación de la información obtenida**

Los datos secundarios, como ya se ha especificado más arriba, se recogieron a partir de: el cuestionario inicial y su revisión, la entrevista individual, la sesión presencial en grupo y las muestras del trabajo realizado en el PC por otros alumnos.

##### **4.4.3.1. El cuestionario inicial y su revisión**

Como ya se ha comentado anteriormente, el objetivo de administrar un cuestionario al inicio del curso fue obtener información valiosa que ayudase a seleccionar los sujetos más adecuados para el estudio, así como conocer mejor a los alumnos que acabarían formando parte de este.

Por este motivo, la información que se proporciona en el apartado 4.2.5.1 sobre la alumna objeto de estudio se ha extraído íntegramente de los datos que proporcionó en este cuestionario el 17/11/09 y ha servido para conocerla mejor, con más detalle. El apartado viene a ser un breve informe en el que se han recogido tal cual los datos objetivos y se ha realizado una descripción interpretativa de la información subjetiva (creencias, valores, concepciones) proporcionada en el cuestionario.

##### **4.4.3.2. La revisión del cuestionario inicial, la entrevista individual y la sesión presencial en grupo**

En primer lugar, es preciso señalar que el análisis del cuestionario revisado y de la entrevista individual se ha centrado exclusivamente en los pasajes que tienen como eje temático el portafolio; y el de la sesión presencial en grupo, únicamente en las intervenciones de la alumna Lafayette y en las que la tutora de portafolio generó en relación con aquellas.

Por esta razón, de la entrevista individual solo se han transcrito las intervenciones en las que se aborda el tema del portafolio (duración 20': del 31'24" al 51'24", véase el Anexo LXI) y de la sesión presencial en grupo, las que protagoniza la alumna y la tutora respecto a esta (duración total 4'54"<sup>18</sup>, véase el Anexo LXII). Asimismo, para la

---

18. La duración total corresponde a tres bloques de intervenciones: 1º) del 16'39" al 17'30"; 2º) del 33'31" al 35'34"; y 3º) del 42'10" al 42'37" y del 0 al 1'36" (se recuerda que esta sesión se registró en dos partes y, por eso, el tercer bloque queda partido).



transcripción de los datos registrados en audio y vídeo se ha empleado el código de transcripción disponible en el Anexo LX y adaptado del grupo Val.Es.Co.

Los datos obtenidos a través de estos tres métodos de recogida de información permiten complementar los datos principales del estudio. Esto es así porque emanan de fuentes de información distintas y son de naturaleza diferente. En este sentido, los datos secundarios tienen que ver principalmente con las percepciones que la alumna tiene sobre la experiencia, aspectos que difícilmente se pueden obtener de otra manera.

El procedimiento de análisis consistió en dos fases:

- En la primera, la investigadora realizó un análisis temático de los datos proporcionados por los tres métodos.
- Y en la segunda, llevó a cabo una descripción interpretativa e integrada de los aspectos relevantes detectados en la primera fase de análisis, poniéndolos en relación, a su vez, con los hallazgos obtenidos respecto a los datos principales. De esta manera, trianguló los datos principales y secundarios. Esta triangulación se recoge a modo de informe en el apartado 5.3.1 del capítulo de resultados.

#### *4.4.3.3. Muestras del trabajo realizado en el PC por otros alumnos*

En este caso, gracias a la experiencia de la investigadora como tutora de portafolio, se ha recurrido a muestras del trabajo realizado en el PC por otros alumnos para matizar o complementar algunos de los datos obtenidos en la investigación. En esta ocasión no se ha realizado ningún análisis de la evidencia documental, pues la lectura de los textos por sí sola ya ejemplifica las observaciones que se recogen al respecto en la investigación (véase el apartado 5.3.2 del capítulo de resultados).

### **4.5. MEDIDAS PARA MINIMIZAR LAS LIMITACIONES DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN ESTE ESTUDIO Y DIFICULTADES DETECTADAS**

Como se ha expuesto anteriormente, la metodología de investigación interpretativo-etnográfica presenta algunas limitaciones. En este estudio, se ha intentado hacerles frente de la siguiente manera:

- Se ha planteado la investigación como el estudio en profundidad de un caso específico, representativo de una determinada comunidad, pero que no aspira a ser generalizable, sino a alcanzar universales concretos (Erickson, 1986).
- Se ha explicitado claramente la posición de la investigadora en el marco del estudio; la selección de los informantes, las situaciones y las condiciones sociales; los constructos y premisas de análisis; y los métodos de recogida y análisis de datos (Goetz y Lecompte, 1988).
- Se dejó transcurrir un poco más de un año desde que se finalizó el período de recogida de datos hasta su análisis (Goetz y Lecompte, 1988).
- Se han realizado descripciones detalladas, densas e interpretativas de los fenómenos objeto de estudio y del contexto en los que tuvieron lugar (Goetz y Lecompte, 1988). Esto, unido a que la investigadora en su papel de tutora forma parte del grupo cultural y educativo analizado, fortalece, por un lado, la validez interna de la investigación, por cuanto ofrece una visión de los fenómenos muy próxima a cómo acontecieron en la realidad; y por otro, la validez externa, al permitir a los lectores comparar el contexto de la investigación con su situación y valorar en qué medida y modo los resultados son transferibles (Merriam, 1998).
- Además de las actuaciones anteriores, se ha aplicado el procedimiento de triangulación para minimizar el grado de subjetividad en el análisis y dar consistencia a los resultados obtenidos (Lincoln y Guba, 1985). Es decir, que estos sean coherentes con los datos recogidos. Teniendo en cuenta la tipología establecida por Denzin (1970), en esta investigación se ha aplicado la triangulación metodológica o de métodos (se han empleado métodos de recogida de datos diferentes: evidencias documentales, cuestionarios, entrevistas, etc.), la triangulación de fuentes de datos (se han utilizado diferentes técnicas para analizar la información: análisis del discurso interpretativo, funcional, cuantificación) y la triangulación del investigador.

Respecto a esta última, conviene señalar que en dos ocasiones varios expertos se prestaron a analizar un extracto de los datos obtenidos haciendo uso de las categorías que la investigadora había identificado hasta el momento. La primera vez, fueron tres; y en la segunda ocasión, de estos, solo pudieron participar dos.

Los tres habían sido o eran docentes del máster semipresencial en el que tuvo lugar la acción pedagógica que aquí se analiza; habían participado en el proceso de incorporación del portafolio al programa; contaban con una extensa experiencia en su tutorización (en el programa objeto de estudio o en otros); y eran autores de diversos artículos sobre el tema.

La primera vez que participaron fue en julio de 2013. Los tres expertos tuvieron que analizar individualmente un fragmento de texto (véase el Anexo LXVII) y posteriormente poner en común los resultados en una reunión que se celebró con este fin el 22/07/13. La sesión se grabó en audio y tiene una duración total de 1h 21'.

La retroalimentación que obtuvo la investigadora en aquel momento fue muy reveladora porque comportó un cambio importante de parte del sistema que hasta el momento había aplicado en la última fase del primer nivel de análisis de la versión definitiva de los apartados del PC y sus borradores (véase el apartado 4.4.2), y supuso un punto de inflexión en este proceso, pues le ayudó a superar cierto atascamiento.

En concreto, le permitió darse cuenta de que la focalización excesiva en unos determinados aspectos discusivos que afloraban del análisis y de la interpretación de los datos le estaba dificultando obtener la información necesaria para dar respuesta a las preguntas de investigación relacionadas con el primer ámbito de estudio. Como consecuencia, sin desestimar su aportación al estudio, dejó de otorgarles un lugar preeminente en el análisis y a partir de ese momento este fluyó en la dirección que marcan los objetivos de esta investigación.

Posteriormente, dos de los tres expertos colaboraron por segunda vez en la investigación entre febrero y marzo de 2014. En esta ocasión, también tuvieron que analizar por su cuenta un extracto de texto (véase el Anexo LXVIII) y después comentaron a título individual el trabajo que habían realizado con la investigadora el 28/02/14 y el 11/03/14 (ambas reuniones también fueron grabadas en audio, con una duración total de 33'29" y 35'09", respectivamente). Esta puesta en común ayudó a la investigadora a definir mejor y a consolidar las

categorías que hasta el momento había detectado respecto a los procesos autorreguladores identificados.

En este proceso de consolidación del sistema de análisis y de categorización de la información que emergía de los datos también desempeñó un papel muy importante el director de la tesis, con el que se compartieron largas sesiones de tutorías, la gran mayoría registradas en audio (en concreto, 22 sesiones con una duración total aproximada de 30 horas).

Por otra parte, durante el proceso de análisis de los datos la investigadora también se ha encontrado con los siguientes problemas:

- Dificultad para delimitar algunas categorías, especialmente las relacionadas con el análisis de la ayuda pedagógica. Por ejemplo, discurso instruccional, explicativo o informativo; o enfoque, temas, organización. En algunos casos, la frontera entre uno y otro no estaba muy clara y se fue definiendo cada vez más con el avance en el análisis de los datos.
- Dificultad en el proceso de cuantificación de las estrategias pedagógico-discursivas que la tutora emplea en las observaciones que realiza a la alumna en las revisiones de sus borradores. En algunas ocasiones en el mismo comentario pero de forma separada la tutora utiliza la misma estrategia para ofrecer retroalimentación respecto al mismo aspecto (enfoque, tema, organización textual y discursiva o aspecto formal). En tales casos, se ha contabilizado como una única ocurrencia. Por ejemplo, en el comentario 9 de la retroalimentación sobre el primer borrador de la primera muestra (Anexo XLVII), la tutora en dos ocasiones emplea la estrategia indagadora para ofrecer retroalimentación sobre cuestiones relacionadas con el tema de la reflexión. Véase la parte del discurso subrayada:

*«Dejas esto para el final y es muy importante porque una de las razones por las que escoges esta muestra, creo yo, es porque tiene una relación directa con la experiencia más inmediata que estás teniendo actualmente en el aula. Deberías explicar por qué y proporcionar más información sobre la experiencia. ¿En qué escuela estabas, etc.? Contexto...»*

*Esto es realmente lo interesante de la reflexión.*

¿De qué manera te ayudó la lectura del artículo a afrontarte con esta situación profesional? ¿Te facilitó herramientas, habilidades? ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿Por qué?)»<sup>19</sup>.

- En su doble rol de investigadora y tutora en algunos momentos la investigadora ha tenido que tener cuidado, en especial en el proceso de análisis de los datos, de no dejarse influir por percepciones basadas exclusivamente en su experiencia como tutora del portafolio, las cuales, si bien son valiosas, pueden ser sesgadas.

---

19. El subrayado es de la investigadora.

## ■ ■ CAPÍTULO 5. RESULTADOS

---

En este capítulo se recogen los resultados obtenidos a partir del análisis que se ha llevado a cabo de los datos principales recolectados para esta investigación (versión definitiva y borradores del Portafolio de Certificado de la profesora en formación y de la ayuda pedagógica recibida para su elaboración), así como de los datos complementarios (cuestionario inicial y revisado, entrevista individual, sesión presencial en grupo y ejemplos de portafolios elaborados por otros alumnos).

Los resultados se han organizado en torno a los dos ámbitos a los que se refieren las preguntas de investigación de este estudio:

- *El proceso de autorregulación que la alumna manifiesta en el portafolio:* tipos de procesos autorreguladores que explicita, aspectos objeto de autorregulación, rasgos discursivos que denotan autorregulación.
- *La ayuda pedagógica que la alumna recibe para elaborar el portafolio:* tipo de ayuda pedagógica, aspectos objeto de ayuda pedagógica, cómo se proporciona y repercusiones que tiene en el portafolio que la alumna elabora, especialmente por lo que se refiere a la manifestación de procesos autorreguladores.

### **5.1. EL PROCESO DE AUTORREGULACIÓN DE LA ALUMNA EN EL PORTAFOLIO**

El portafolio formativo, en el marco de la acción pedagógica objeto de estudio en esta investigación, es una herramienta didáctica que tiene como principal objetivo estimular en los formandos un tipo de reflexión que les permita autorregular **su propio proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la enseñanza-aprendizaje del español LE.**

Partiendo de esta base, Lafayette en el portafolio, en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional en ese ámbito, manifiesta autorregulación respecto a: su realidad presente en el momento de empezar el postgrado; su actuación discente en el curso; su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del programa; y sus actuaciones docentes previas. A continuación, se explica cada aspecto con detalle:

**a) Su realidad presente en relación con el campo de la didáctica de ELE / LLEE en el momento de empezar el postgrado:**

Esta regulación se da únicamente en el apartado del «Punto de partida», puesto que este tiene como objetivo, como su propio nombre indica, que mediante su realización el alumno tome conciencia de cuál es su situación de partida al iniciar el postgrado: experiencias docentes y formativas previas relevantes, creencias, conocimientos, carencias, aprendizajes, interrogantes. Como ejemplo, a continuación se incluye un extracto del párrafo 14 en el cual la alumna expone los interrogantes que se plantea a partir de sus experiencias como aprendiente de otras lenguas:

*«A pesar de esto, a lo largo de estos cinco años aprendí francés y actualmente me puedo comunicar en esta lengua, no del mismo modo que en inglés, pero puedo hacerlo. El hecho de haber aprendido francés, aunque las circunstancias no fuesen las mismas (y obviamente no al mismo nivel que el inglés), me plantea ciertos interrogantes: ¿se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes?, ¿dónde reside la diferencia?, ¿en qué se diferencian los resultados?» (Párrafo 14, Anexo I).*

**b) Su actuación discente en el postgrado:**

Se trata de aquellos casos en los que la alumna regula su actuación discente tanto en relación con una tarea concreta del curso (por ejemplo, la elaboración del portafolio) como respecto a su actuación como alumna en el postgrado en general. Contrariamente a lo que se pudiera pensar, son pocas las ocasiones en las que la alumna en el portafolio manifiesta autorregulación sobre estos aspectos.

Por lo que se refiere a la tarea de elaboración del portafolio, Lafayette explicita autorregulación solamente tres veces, en dos apartados: dos en el «Punto de partida»; y una, en el de «Conceptos relevantes». Por ejemplo, en el material de apoyo para la elaboración del portafolio (véase el Anexo IX) se pide a los alumnos que en el apartado «Conceptos relevantes» señalen otros conceptos que no han tratado en las muestras incluidas y que también consideran

significativos para su proceso formativo. Mediante la presentación de lo que se dispone a hacer en ese apartado, Lafayette demuestra que en el proceso de planificación de su elaboración ha tenido en cuenta lo que en las instrucciones se pide a los alumnos que hagan.

*«En este apartado me gustaría mostrar otros conceptos relevantes que no han quedado reflejados en las muestras [...]».* (Párrafo 1, Anexo XXXI).

Por otra parte, Lafayette también pone de manifiesto en dos apartados que está autorregulando su actuación como alumna en el postgrado: en la reflexión sobre la segunda muestra y en el «Plan de acción». En el primero, solo una vez; y en el segundo, en ocho ocasiones. En este último, como puede verse en el siguiente ejemplo, valora su actuación como discente en las asignaturas del postgrado y planifica introducir mejoras:

*« [...] Considero que hasta ahora, en las asignaturas realizadas hasta el momento (Conceptos básicos, Metodología I y II, Elementos de gramática pedagógica), me he limitado a hacer lo que debía en cada caso. No obstante, creo que para que el proceso sea todavía más fructífero, debo implicarme de una manera más activa, y sobre todo mucho más reflexiva. Me planteo una participación más activa en los foros, dado que he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso es el que más adelantos me ha hecho vivir».* (Párrafo 2, Anexo XXXIX).

### **c) Su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado:**

Esta regulación es la que se da con más frecuencia a lo largo de todo el portafolio y se refiere a la autorregulación que la alumna pone de relieve sobre su propio proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica del ELE / LLEE durante y en relación con los estudios del postgrado que está cursando: expectativas y objetivos de formación del curso, aprendizajes, conocimientos, interrogantes, creencias, experiencias relevantes, práctica docente. A continuación, se muestra un ejemplo:

En el siguiente extracto del segundo párrafo de la reflexión sobre la tercera muestra, Lafayette describe, y con ello manifiesta la toma de conciencia, de las dificultades con las que se encuentra en la práctica a la hora de atender las diferencias individuales y necesidades de aprendizaje que presenta cada alumno (tema trabajado en el postgrado):

*«Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad*



*(Nussbaum y Tusón). Actualmente soy maestra en l'Escola del Mar, en el barrio de Horta, en Barcelona. Soy tutora de P3, la clase de "las tortugas". Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje. Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje. Pero en la práctica no lo veo tan fácil. A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos». (Párrafo 2, Anexo XXV).*

**d) Sus actuaciones docentes previas:**

En este caso Lafayette hace alusión a procesos de autorregulación que claramente han tenido lugar con anterioridad a la elaboración del portafolio y están relacionados con actuaciones docentes propias y concretas.

La alumna únicamente manifiesta esta regulación en la reflexión sobre la primera muestra. A continuación, se incluye un ejemplo, pero más adelante se analizará con más detenimiento cómo Lafayette en la reflexión sobre esta muestra pone en relación su actuación docente con la teoría (artículos consultados y temas trabajados en el postgrado) de tal manera que ello le permite teorizar sobre su propia práctica.

En el siguiente extracto del párrafo 3, la alumna describe la dificultad con la que se encontró cuando empezó a trabajar como maestra de inglés en una escuela municipal de Barcelona (seguían la metodología AICLE<sup>1</sup>) y cómo le hizo frente (consultó bibliografía especializada):

*«[...] Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas de Barcelona. Trabajé durante un par de semanas en el CEIP Els Pins situado en el recinto de Mundet, en Barcelona. De pronto, me vi involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Gracias al artículo aquí citado, entre otros, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Esta metodología implica "actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo" [...].» (Párrafo 3, Anexo XIII)*

Como puede deducirse de lo expuesto hasta ahora, no todos los procesos de autorregulación que la alumna explicita en el portafolio han tenido lugar durante su realización. Su sola verbalización no significa que haya sido así. De hecho, la mayoría de las veces es difícil situar el momento exacto en el que se han producido porque

---

1. Aprendizaje integrado de contenido y lengua.

Lafayette no hace referencia explícita a ello. Pueden haberse dado con anterioridad a la elaboración del portafolio o como consecuencia de su realización. Solo se puede establecer con total seguridad el momento en el que se ha tenido lugar la autorregulación cuando Lafayette lo deja lingüísticamente claro. Véanse los siguientes ejemplos:

- *Autorregulación que tiene lugar antes de la elaboración del portafolio respecto a su actuación docente como maestra de inglés en escuelas municipales:*

*«Por mi parte, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Pronto me sentí frustrada y rápidamente me dí cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía. Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Introduje la L1 en el aula siempre que era necesaria».* (Párrafo 4, M1<sup>2</sup>, Anexo XIII)

En esta ocasión se puede afirmar con seguridad que la autorregulación se ha producido con anterioridad a la realización del portafolio porque Lafayette emplea la descripción de acciones en el pasado (pretérito indefinido y pretérito imperfecto) para explicitar cómo autorreguló su actuación docente en la escuela municipal CEIP *Els Pins*.

- *Autorregulación que se produce durante la realización del portafolio en relación con su propia elaboración y su proceso formativo en el marco del postgrado:*

*«Del mismo modo, la realización del portafolio también me ha permitido revisar los conceptos aprendidos desde una perspectiva mucho más crítica, pero sobre todo mucho más personal. El análisis de las tres muestras y su posterior reflexión ha puesto de manifiesto los avances y logros realizados a lo largo de estos primeros meses».* (Párrafo 1, AE<sup>3</sup>, Anexo XXXV)

En este ejemplo queda claro que la autorregulación ha tenido lugar durante la elaboración del portafolio, puesto que en este extracto Lafayette hace referencia a lo que le ha aportado la realización de esta tarea.

A continuación, se presentan en este orden: los tipos de procesos y ciclos autorreguladores que se han identificado en el portafolio elaborado por la alumna, y los rasgos discursivos que denotan autorregulación.

---

2. M1 = Muestra 1.

3. AE = Autoevaluación.

### **5.1.1. Tipos de procesos autorreguladores**

A partir del análisis realizado al Portafolio del Certificado (PC) de la alumna Lafayette se han detectado los siguientes tipos de procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia
- De búsqueda de respuestas o explicaciones
- De planificación (objetivos y/ o actuaciones)
- De declaración de intenciones
- De puesta en práctica de una actuación
- De transformación de una actuación
- De ajuste del contenido de la reflexión a lo que se pide en la tarea

A continuación, se explica en qué consiste cada uno y se ofrecen ejemplos.

#### **5.1.1.1. Proceso autorregulador de toma de conciencia**

Se trata de un conjunto de reflexiones a partir de las cuales la alumna manifiesta que se da cuenta o tiene conciencia sobre algún aspecto relacionado con su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica de ELE / LLEE. También forman parte de este proceso las evaluaciones que la alumna realiza sobre algo, puesto que a estas también subyace la toma de conciencia de la situación en la que se encuentra respecto a lo que está evaluando.

Asimismo, este es el proceso autorregulador que, con diferencia, más se manifiesta en todos los apartados del portafolio. En total, de los 159 procesos autorreguladores identificados, se han detectado 105 ocurrencias de toma de conciencia: 18, en el «Punto de partida»; 20, en la reflexión sobre la primera muestra; 17, en la reflexión sobre la segunda; 18, en la reflexión sobre la tercera; 13, en el apartado «Otros conceptos relevantes»; 10, en el apartado «Autoevaluación»; y 9, en el apartado «Plan de acción». Aunque, como puede observarse, este tipo de procesos se dan de manera más destacada en el apartado del «Punto de partida» y en el de reflexión sobre las muestras (véanse los Anexos II, XIV, XX y XXVI).

Esto resulta lógico, puesto que, de una parte, el propósito del «Punto de partida» es que el alumno tome conciencia sobre cuál es su realidad presente respecto a la

didáctica de ELE y LLEE en el momento de empezar el postgrado; y de otra, el criterio principal que determina la inclusión o no de una muestra en el portafolio es la toma de conciencia de lo que esta le ha aportado.

Lafayette manifiesta en el portafolio la toma conciencia de diversos y variados aspectos relacionados con los cuatro ámbitos que se han citado anteriormente: su realidad presente en el momento de empezar el postgrado; su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado; su actuación discente en el curso y sus actuaciones docentes previas. Antes de abordarlos con más detalle y proporcionar ejemplos que los ilustren se presentan de manera resumida en la siguiente tabla:

ASPECTOS DEL PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA DEL ELE / LLEE SOBRE LOS CUALES LAFAYETTE MANIFIESTA TOMA DE CONCIENCIA EN EL PORTAFOLIO			
i. EN RELACIÓN CON SU REALIDAD PRESENTE EN EL MOMENTO DE EMPEZAR EL POSTGRADO RESPECTO AL CAMPO DE LA DIDÁCTICA ELE / LLEE:	ii. EN RELACIÓN CON SU PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL EN EL MARCO DEL POSTGRADO:	iii. EN RELACIÓN CON SU ACTUACIÓN DISCENTE EN EL POSTGRADO:	iv. EN RELACIÓN CON ACTUACIONES DOCENTES PREVIAS:
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Creencias iniciales</li> <li>b) Conocimientos previos</li> <li>c) Experiencias formativas y docentes más relevantes</li> <li>d) Aportaciones de las experiencias formativas y docentes más relevantes:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>d.1) Identificación de conocimientos y aprendizajes</li> <li>d.2) Identificación de carencias</li> <li>d.3) Identificación de interrogantes</li> <li>d.4) Identificación de dificultades y problemas</li> <li>d.5) Identificación de preferencias metodológicas</li> </ul> </li> <li>e) Necesidades formativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Expectativas de formación en el postgrado</li> <li>b) Relevancia de las muestras incluidas en el portafolio</li> <li>c) Aportaciones de las experiencias formativas, profesionales y personales en relación con los contenidos del curso:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>c.1) Identificación de elaboración, constatación, confirmación y reestructuración de creencias</li> <li>c.2) Identificación de conocimientos y aprendizajes</li> <li>c.3) Identificación de la validez de presupuestos teóricos y criterios de autoridad en contextos reales</li> <li>c.4) Identificación aspectos relevantes para su proceso formativo y desarrollo profesional</li> <li>c.5) Identificación de avances y logros</li> <li>c.6) Identificación de carencias</li> <li>c.7) Identificación de dificultades y problemas</li> <li>c.8) Identificación de sentimientos, emociones y actitudes</li> <li>c.9) Identificación de interrogantes</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Identificación de retos</li> <li>b) Su actuación discente en las asignaturas</li> <li>c) Su actuación como profesora en formación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Identificación de dificultades y problemas</li> <li>b) Identificación de conocimientos y aprendizajes</li> <li>c) Identificación de confirmación y reestructuración de creencias</li> <li>d) Identificación de las repercusiones de transformaciones en su actuación docente</li> <li>e) Identificación de otros aspectos</li> </ul>

**Tabla 5.1.** Aspectos sobre los cuales en el portafolio la alumna manifiesta toma de conciencia.

**i. En relación con su realidad presente respecto al campo de la didáctica de ELE / LLEE en el momento de empezar el postgrado, la alumna explicita toma de conciencia sobre:**

- a) Creencias iniciales
- b) Conocimientos previos
- c) Experiencias formativas y docentes más relevantes
- d) Aportaciones de las experiencias formativas y docentes más relevantes:
  - d.1) Identificación de conocimientos y aprendizajes
  - d.2) Identificación de carencias
  - d.3) Identificación de interrogantes
  - d.4) Identificación de dificultades y problemas
  - d.5) Identificación de preferencias metodológicas
- e) Necesidades formativas

**a) Sus creencias iniciales sobre la didáctica del ELE / LLEE:**

En primer lugar, en el «Punto de partida», la alumna valora cómo son las representaciones iniciales que tiene respecto a la didáctica del ELE y, por tanto, manifiesta toma de conciencia sobre ello:

*«Mis **representaciones iniciales**<sup>4</sup> sobre la didáctica del español como lengua extranjera son, en cierto modo, limitadas o muy básicas [...]».* (Párrafo 2, PP<sup>5</sup>, Anexo I)

A continuación, pone de relieve que es consciente de dónde se encuentra el origen de estas creencias. Por ejemplo:

*«Con todo esto, gracias a estas pequeñas experiencias formativas que me han hecho reflexionar a lo largo de los años, hoy en día tengo algunas ideas iniciales sobre la enseñanza E/LE. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla».* (Párrafo 4, PP<sup>6</sup>, Anexo I)

Y por último, manifiesta conciencia sobre cómo concibe la enseñanza-aprendizaje de ELE / LLEE en el momento de empezar el postgrado (qué y cómo enseñar, a qué edad empezar, y el rol que deben asumir profesores y alumnos en este proceso). Sirva el siguiente extracto como ejemplo:

*«Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla».* (Párrafo 5, PP<sup>7</sup>, Anexo I)

---

4. La negrita es de la alumna.  
 5. PP = Punto de Partida.  
 6. PP = Punto de Partida.  
 7. PP = Punto de Partida.

**b) Sus conocimientos previos sobre la didáctica del ELE / LLEE:**

Por conocimientos previos se entiende todos aquellos aprendizajes y saberes declarativos y procedimentales que la alumna explicita tener cuando inicia el postgrado.

En este sentido, en el caso siguiente, Lafayette valora estos conocimientos previos y, como consecuencia, manifiesta la toma de conciencia de los saberes con los que cuenta al empezar el curso:

*« [...] Sí que es cierto que no parto de cero ya que a lo largo de mi formación como maestra he recibido conocimientos de didáctica general. [...] Recuerdo haber trabajado normas gramaticales, tipología de textos, teoría lingüística... pero no recuerdo haber adquirido conocimientos sobre cómo se enseña y aprende una lengua». (Párrafo 5, PP<sup>8</sup>, Anexo I)*

**c) Las experiencias formativas y docentes previas que considera que le han sido más relevantes en relación con la enseñanza-aprendizaje del ELE / LLEE:**

Aquí la alumna hace referencia a todas aquellas experiencias formativas y docentes previas que considera que, por diferentes razones, hasta ahora han sido especialmente relevantes para su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la enseñanza-aprendizaje del ELE / LLEE.

Esta manifestación se produce simplemente por el mero hecho de que la alumna se refiere a ellas, puesto que en las indicaciones del material de apoyo del portafolio, así como en las que la tutora proporciona, se insta a los alumnos y se incide en que recapaciten sobre aquellas vivencias formativas y docentes que en relación con este ámbito profesional creen que les han sido más significativas. En consecuencia, si las citan, es porque las consideran importantes.

No obstante, en algunos casos como el siguiente, la alumna manifiesta lingüísticamente la relevancia que ha tenido para ella la experiencia a la que hace referencia:

*«Además de considerar importante mi experiencia como docente, también considero que la experiencia como aprendiente es de vital importancia». (Párrafo 12, PP<sup>9</sup>, Anexo I)*

---

8. PP = Punto de Partida.

9. PP = Punto de Partida.

**d) Aportaciones de las experiencias formativas y docentes más relevantes:**

Sobre este punto Lafayette verbaliza la identificación de conocimientos, aprendizajes, carencias, dificultades e interrogantes que las experiencias anteriores, y la reflexión sobre estas en el «Punto de partida», le han aportado:

**d.1) Identificación de conocimientos y aprendizajes:**

Por ejemplo, en el siguiente extracto la alumna identifica los aprendizajes que obtuvo de su experiencia como voluntaria en el Centre de promoció social Francesc Palau:

*«[...] Después de esta experiencia entendí que para aprender un idioma se necesita interés, que este te sirva para algo. Aprender un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, si queremos motivar a nuestros alumnos, estos tienen que sentir el aprendizaje como algo personal, constructivo y muy significativo [...]».* (Párrafo 10, PP<sup>10</sup>, Anexo I)

**d.2) Identificación de carencias:**

En el ejemplo que se incluye a continuación Lafayette detecta algunas carencias en el programa de los estudios de Educación Infantil que cursó en la universidad:

*«[...] A pesar de esta formación global, considero que, durante mis años de formación, el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras. En el currículo de mis estudios universitarios las asignaturas más ligadas a la enseñanza de lenguas eran lengua castellana y lengua catalana. Recuerdo haber trabajado normas gramaticales, tipología de textos, teoría lingüística... pero no recuerdo haber adquirido conocimientos sobre cómo se enseña y aprende una lengua. En el currículo no había ninguna asignatura relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras y considero que todo maestro debería ser consciente del proceso de enseñanza- aprendizaje de una nueva lengua, dado el alto nivel de alumnos inmigrantes que cada año llegan a las escuelas, entre otras razones».* (Párrafo 2, PP<sup>11</sup>, Anexo I)

**d.3) Identificación de interrogantes:**

Por ejemplo, en el extracto siguiente, la alumna manifiesta ser consciente de que el análisis de sus experiencias docentes previas y como aprendiente de otras lenguas le ha hecho plantearse algunos interrogantes:

---

10. PP = Punto de Partida.

11. PP = Punto de Partida.



«[...] El análisis de estas experiencias me ha llevado a hacerme algunas preguntas sobre la enseñanza de E/LE, las cuales espero que poco a poco se vayan respondiendo». (Párrafo 9, PP<sup>12</sup>, Anexo I)

#### **d.4) Identificación de dificultades y problemas:**

En el ejemplo siguiente Lafayette pone de manifiesto haber detectado las dificultades que tuvo para motivar a los alumnos cuando colaboró como voluntaria en el Centre de promoció social Francesc Palau:

«[...] Durante los cuatro años en que colaboré en el taller, pude observar que lo que a un niño le interesaba, a otro le parecía aburridísimo. Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para mí, y creo que todos los recursos que llegué a utilizar son lo que hoy en día todavía tengo en mi maleta de maestra [...]». (Párrafo 10, PP<sup>13</sup>, Anexo I)

#### **d.5) Identificación de preferencias metodológicas en la enseñanza-aprendizaje de LLEE:**

En este extracto que se incluye a continuación la alumna contrapone su experiencia de aprendizaje del francés a la del inglés y de esta manera deja constancia de ser consciente de sus preferencias metodológicas respecto a la enseñanza y aprendizaje de LLEE:

«El caso del francés es bastante diferente. Solamente lo estudié en la escuela, durante cinco años. Siempre seguimos el libro y el cuaderno, y no recuerdo haber hecho ni una clase que saliera un poco de lo normal. La maestra nos hablaba en catalán y nos hacía todas las explicaciones en nuestra lengua, luego, éramos nosotros los que teníamos que hacer los ejercicios en francés. A pesar de esto, a lo largo de estos cinco años aprendí francés y actualmente me puedo comunicar en esta lengua, no del mismo modo que en inglés, pero puedo hacerlo [...]». (Párrafo 14, PP<sup>14</sup>, Anexo I)

#### **e) Necesidades formativas que tiene respecto a la didáctica del ELE / LLEE:**

Aquí la alumna explícita que, a partir de la reflexión que genera en el «Punto de partida» sobre su experiencia docente y como aprendiente de otras lenguas, es consciente de que tiene unas determinadas necesidades formativas en relación con la didáctica del ELE / LLEE. No obstante, no especifica cuáles.

«Reflexionando sobre mi experiencia docente y sobre lo que he vivido como aprendiente de inglés y francés, se derivan algunas **necesidades de formación**<sup>15</sup>. [...]». (Párrafo 9, PP<sup>16</sup>, Anexo I)

---

12. PP = Punto de Partida.

13. PP = Punto de Partida.

14. PP = Punto de Partida.

15. La negrita es de la alumna.

**ii. En relación con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado, la alumna pone de relieve la toma de conciencia de:**

- a) Expectativas de formación en el postgrado
- b) Relevancia de las muestras incluidas en el portafolio
- c) Aportaciones de las experiencias formativas, profesionales y personales en relación con los contenidos del curso:
  - c.1) Identificación de elaboración, constatación, confirmación y reestructuración de creencias
  - c.2) Identificación de conocimientos y aprendizajes
  - c.3) Identificación de la validez de presupuestos teóricos y criterios de autoridad en contextos reales
  - c.4) Identificación aspectos relevantes para su proceso formativo y desarrollo profesional
  - c.5) Identificación de avances y logros
  - c.6) Identificación de carencias
  - c.7) Identificación de dificultades y problemas
  - c.8) Identificación de sentimientos, emociones y actitudes
  - c.9) Identificación de interrogantes

**a) Sus expectativas de formación en relación con el postgrado:**

Por ejemplo, en el extracto de más abajo la alumna manifiesta la toma de conciencia de que sus expectativas son que el postgrado le ayude a responder a los interrogantes que en el momento de empezar el curso se plantea y a todos aquellos que le surgirán cuando curse las asignaturas:

*«Con todo esto, tengo ciertas **expectativas de formación**<sup>17</sup> a lo largo del curso que me ayuden a responder estas preguntas y muchas otras que se presentaran a lo largo del desarrollo de las asignaturas. [...]».* (Párrafo 15, PP<sup>18</sup>, Anexo I)

**b) Relevancia de las muestras incluidas en el portafolio para su proceso formativo y desarrollo profesional:**

El acto mismo de incluir las muestras en el portafolio ya pone de manifiesto un proceso autorregulador de toma de conciencia de que las experiencias de aprendizaje a las que hace referencia han sido especialmente significativas para el proceso formativo y desarrollo profesional de la alumna en el campo de la enseñanza-aprendizaje del ELE / LLEE.

Esto es así porque tanto en las indicaciones del material de apoyo del portafolio como en las que la tutora proporciona, se insta a los alumnos a que solamente incluyan en este documento aquellas muestras que les han parecido más relevantes. En consecuencia, si las incluyen, es porque las consideran importantes.

16. PP = Punto de Partida.

17. La negrita es de la alumna.

18. PP = Punto de Partida.

No obstante, en ocasiones esta toma de conciencia no solo se manifiesta a partir de la inclusión de la muestra por parte de la alumna en el portafolio sino a través de otros recursos lingüísticos. Este es el caso del ejemplo siguiente en el que Lafayette argumenta los motivos por los cuales considera que la muestra es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional:

*«He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. [...]».* (Párrafo 1, M2<sup>19</sup>, Anexo XIX)

**c) Aportaciones de las experiencias formativas, profesionales y personales vividas a lo largo del postgrado en relación con los contenidos trabajados en el mismo:**

A lo largo del portafolio, pero de manera especial en el apartado de las muestras, Lafayette hace referencia a los diferentes tipos de experiencias que ha vivido durante la primera fase del postgrado, la fase del Certificado, y lo que le han aportado. Estas se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Experiencias formativas: se refiere a todas aquellas experiencias de aprendizaje que se derivan de la realización del curso: asignaturas, portafolio.
- Experiencias profesionales: hacen referencia a experiencias que la alumna ha protagonizado como docente, hayan tenido lugar con anterioridad al postgrado o durante su realización. Entre estas se encuentra, por ejemplo, su experiencia como maestra de inglés en dos escuelas municipales de Barcelona.
- Experiencias autodidactas: se refiere a todas aquellas actuaciones que la alumna lleva a cabo a iniciativa propia con el fin de mejorar su proceso formativo y desarrollo profesional. Aquí se incluiría, por ejemplo, la consulta a título personal de bibliografía especializada sobre metodología AICLE.
- Experiencias personales: hacen referencia, como se su nombre indica, a aquellas vivencias del ámbito personal de la alumna. A este grupo pertenece, por ejemplo, la referencia que la alumna hace a un intercambio comunicativo que mantuvo con un amigo.

Se trata de diferentes tipos de experiencias, pero todas ellas tienen en común que están relacionadas de un modo u otro con temas abordados en el curso de postgrado. Es decir, Lafayette las interrelaciona en torno a contenidos que ha

---

19. M2 = Muestra 2.

trabajado en el curso y este nexo de unión les hace formar parte a todas ellas del proceso formativo y desarrollo profesional que la alumna protagoniza en el marco del postgrado.

Sobre estas experiencias, la alumna:

**c.1) Identifica la elaboración, la constatación, la confirmación y la reestructuración de creencias propias:**

• ***Elaboración de creencias propias:***

Por *elaboración de creencias* se entiende aquellos casos en los que la alumna elabora una creencia o se conforma una opinión sobre un aspecto en concreto de la didáctica del ELE / LLEE a partir de una determinada experiencia. En el ejemplo siguiente se puede observar cómo a partir de sus experiencias de aprendizaje en las asignaturas la alumna elabora una creencia:

*« [...] En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística. [...] ».* (Párrafo 1, M2<sup>20</sup>, Anexo XIX)

• ***Constatación de creencias propias:***

La constatación de creencias se da cuando la alumna manifiesta la toma de conciencia de tener unas determinadas creencias en torno a un aspecto en concreto de la didáctica del ELE / LLEE.

A continuación, en el siguiente extracto, Lafayette pone de manifiesto que es consciente de cuáles son sus creencias sobre el uso de técnicas como dramas, escenificaciones, juegos de rol, simulaciones, etc., en clase de lengua extranjera:

*«Dada la curiosidad que este tema me plantea y mis creencias en cuanto a las ventajas de trabajar con este tipo de técnicas<sup>21</sup>, enfocaré la unidad didáctica del Prácticum a descubrir cómo aplicarlas en el aula. [...] ».* (Párrafo 6, M2<sup>22</sup>, Anexo XIX)

---

20. M2 = Muestra 2.

21. El subrayado es de la investigadora para señalar la parte del discurso de la alumna en la que manifiesta la constatación de creencias propias.

22. M2 = Muestra 2.

- **Confirmación de creencias propias:**

La confirmación de creencias se produce cuando la alumna se da cuenta de que las experiencias formativas, profesionales y/o autodidácticas que experimenta durante el curso corroboran creencias suyas previas relativas a algún aspecto de la didáctica del ELE / LLEE. Seguidamente, se muestra un ejemplo:

A partir de la experiencia que recoge en la muestra 3, la alumna corrobora la idea de que ser profesor no es fácil; de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; y de la figura del profesor como profesional reflexivo y crítico con su propia actuación:

*«En definitiva, muy a menudo me reitero en la afirmación de que ser profesor no es nada fácil. Situación tras situación, en la escuela, se presentan momentos críticos y ambiguos que resultan complejos de resolver. Comparto al cien por cien la idea del profesor como profesional reflexivo y crítico de su propia praxis y considero el proceso de enseñanza- aprendizaje como algo complejo y singular. Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza- aprendizaje también. [...]».* (Párrafo 4, M3<sup>23</sup>, Anexo XXV)

- **Reestructuración de creencias propias:**

Por reestructuración de creencias se entiende, siguiendo a Pujolà y González (2008), los procesos de cambio inicial relacionados con creencias y valores en la mente del profesor en formación. Se trata de una «sacudida» inicial que la alumna sufre tras el descubrimiento de nueva información, en este caso, respecto a la enseñanza-aprendizaje del ELE / LLEE. Esta reestructuración puede ser parcial o total. Seguidamente, se muestran dos ejemplos:

En el primer caso, Lafayette, a partir de sus experiencias de aprendizaje en las asignaturas del postgrado y de iniciativas autodidactas como la lectura de artículos relacionados con el tema, se da cuenta de que ha reestructurado parcialmente sus creencias sobre el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera:

*«[...] No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de*

---

23. M3 = Muestra 3.

*los distintos módulos de las asignaturas Conceptos Básicos y Metodología I, me han permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje. [...]».* (Párrafo 1, M1<sup>24</sup>, Anexo XIII)

Por otra parte, en el siguiente extracto, la alumna manifiesta que, a partir de las experiencias formativas vividas en el curso, ha cambiado su visión de la enseñanza del ELE:

*«Considero que a lo largo del curso he ido asentando unas bases que me permiten ver la enseñanza ELE como algo complejo y singular. Antes de empezar el curso tenía una visión de la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera algo limitada. Ahora puedo decir que contemplo este proceso desde una visión mucho más amplia que me permite tener en cuenta otros factores con los que antes no contaba».* (Párrafo 4, AE<sup>25</sup>, Anexo XXXV)

## **c.2) Identifica conocimientos y aprendizajes:**

- **Saberes declarativos**

- *Conceptos, principios, teoría y práctica*

En este punto se recogen aquellos saberes que tienen que ver con la comprensión y asimilación de conceptos y teorías pertenecientes al ámbito de la didáctica del ELE / LLEE; así como con su relación con la práctica. Este tipo de conocimiento es el que con mayor frecuencia Lafayette manifiesta tomar conciencia en el portafolio. Por este motivo, y dada la diversidad de contextos en los que se da, a continuación se incluyen varias muestras:

En el primer ejemplo, Lafayette manifiesta ser consciente de haber desarrollado aprendizajes relacionados con conceptos del ámbito de la didáctica de ELE / LLEE a partir de la puesta en relación de una experiencia autodidacta (consulta de bibliografía especializada), por una parte, con la experiencia formativa en el curso; y por otra, con su aplicación en la práctica docente, lo cual le ha permitido comprender estos conceptos desde diferentes perspectivas:

*«En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el*

---

24. M1 = Muestra 1.

25. AE = Autoevaluación.

*curso y profundizar en algunos de ellos (enfoque comunicativo, uso de lengua meta en el aula, papel del profesor, papel del alumno, análisis de necesidades, input/output, aprendizaje significativo). Además, he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado de significatividad lo que ya había trabajado teóricamente».* (Párrafo 5, M1<sup>26</sup>, Anexo XIII)

En el segundo, la alumna manifiesta que a partir de la puesta en común de una experiencia personal (un intercambio comunicativo que mantuvo con un amigo) con su experiencia de aprendizaje en la asignatura de *Elementos de Gramática Pedagógica*, ha podido tomar conciencia de la importancia que ciertos conceptos tienen en contextos de comunicación reales:

*«[...] A partir de una situación real [la segunda muestra], he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica. Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que dé pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso. [...]».* (Párrafo 1, M2<sup>27</sup>, Anexo XIX)

Por otro lado, en el ejemplo siguiente, la alumna explicita la asimilación de una serie de conceptos a partir de la puesta en relación de la misma experiencia personal anterior con sus experiencias de aprendizaje en las asignaturas del postgrado:

*«[...] El análisis de este acto comunicativo [la segunda muestra] me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa [...]».* (Párrafo 1, M2<sup>28</sup>, Anexo XIX)

Asimismo, en el extracto que se presenta a continuación, Lafayette manifiesta la toma de conciencia de que la reflexión que ha generado a partir de la intervención de una de las compañeras en el debate

---

26. M1 = Muestra 1.

27. M2 = Muestra 2.

28. M2 = Muestra 2.

organizado en la asignatura *Metodología I* le ha ayudado a asimilar algunos conceptos:

«[...] *La reflexión alrededor del comentario me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula)*. (Párrafo 1, M3<sup>29</sup>, Anexo XXV)

– *Documentos de referencia*

Aquí Lafayette manifiesta la comprensión del cometido de diferentes documentos relacionados con la didáctica del ELE y LLEE, y el papel de referente que de desempeñan en este ámbito:

«*El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora. [...]*». (Párrafo 2, CR<sup>30</sup>, Anexo XXXI)

• **Saberes procedimentales**

– *Habilidades*

Por *habilidades* se entiende cuando la alumna hace referencia a alguna destreza o capacidad relacionada con el campo de la enseñanza-aprendizaje del ELE y LLEE. Esto se produce únicamente en una ocasión. A partir de la puesta en relación de los conceptos trabajados en la asignatura *Elementos de Gramática Pedagógica* del postgrado con una experiencia personal (un intercambio comunicativo que mantuvo con un amigo), la alumna se refiere a una habilidad:

«[...] *[La segunda muestra] Además, me ha ayudado a trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando problemas y encontrando posibles soluciones [...]*». (Párrafo 1, M2<sup>31</sup>, Anexo XIX)

– *Procedimientos*

Con el término *procedimientos* se hace referencia a los pasajes en los que la alumna se refiere a unas determinadas directrices didácticas para aplicar en el ámbito de la didáctica del ELE / LLEE:

---

29. M3 = Muestra 3.

30. CR = Conceptos relevantes.

31. M2 = Muestra 2.



*«[...] Los profesores, a su vez, tendrán un papel activo. En este sentido, en el punto de partida me planteaba preguntas como: ¿qué significa realmente acompañar? y ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje? Como respuesta a mis propias preguntas, ahora puedo decir que el profesor será el que ofreciendo el andamiaje necesario en cada caso, ayudará a los alumnos a aprender a aprender. Debe ofrecer una ayuda ajustada que vaya conduciendo al alumno en su propio aprendizaje. Hace unos meses también me planteaba si debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento. Como decía, el profesor se configura como el guía de proceso y su actuación se basa en un constante análisis de necesidades [...]». (Párrafo 3, AE<sup>32</sup>, Anexo XXXV)*

– **Recursos y técnicas**

Por lo que se refiere a los recursos y las técnicas, en todo el portafolio solo se ha identificado una vez en la que la alumna haga referencia a estos. Para afrontar la dificultad de formar a los alumnos para que estén preparados para desenvolverse en cualquier tipo de intercambio comunicativo la alumna se plantea de qué recursos dispone:

*«[...] En este sentido, me planteo de qué recursos didácticos dispongo como profesora para que esto sea posible [potenciar situaciones en el aula en las cuales el uso de la lengua sea lo más cercano posible a su uso real]. Dramas, escenificaciones, juegos de rol, simulaciones, improvisaciones y el trabajo en equipo, pueden ser buenas técnicas y recursos para trabajar la lengua oral inmersa en contextos que simulan la realidad. [...]». (Párrafo 6, M2<sup>33</sup>, Anexo XIX)*

**c.3) Identifica la validez de presupuestos teóricos y criterios de autoridad en la práctica docente y/o experiencias personales reales:**

Aquí se incluyen aquellos casos en los que la alumna valida los presupuestos teóricos y criterios de autoridad en la práctica docente y en experiencias personales, así como los momentos en los que se da cuenta de que puede recurrir a sus experiencias docentes para responder a los interrogantes que se plantea desde la teoría.

• **Presupuestos teóricos**

En la parte subrayada del ejemplo siguiente la alumna manifiesta la toma de conciencia de que la puesta en relación de aspectos teóricos con experiencias propias le ha permitido conferirles más significado, sentido:

---

32. AE = Autoevaluación.

33. M2 = Muestra 2.

«En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos (enfoque comunicativo, uso de lengua meta en el aula, papel del profesor, papel del alumno, análisis de necesidades, input/output, aprendizaje significativo). Además, he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado de significatividad lo que ya había trabajado teóricamente<sup>34</sup>». (Párrafo 5, M1<sup>35</sup>, Anexo XIII)

- **Criterios de autoridad**

En el ejemplo siguiente valida las ideas de las autoras Nussbaum y Tusón en su práctica docente:

«Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón) [...]». (Párrafo 2, M3<sup>36</sup>, Anexo XXV)

- **Respuesta a interrogantes**

En el siguiente extracto, Lafayette se da cuenta de que puede recurrir a su experiencia docente para responder a las preguntas que se plantea desde la teoría:

«Para responder estas preguntas puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso presenta [...]». (Párrafo 3, M1<sup>37</sup>, Anexo XIII)

#### c.4) **Identifica aspectos relevantes para su proceso formativo y desarrollo profesional:**

- **Importancia de experiencias externas al postgrado**

Respecto a este punto, Lafayette valora la importancia que determinadas experiencias docentes y personales tienen para su proceso formativo y desarrollo profesional. Por ejemplo, en el extracto siguiente, valora la experiencia docente en el CEIP Els Pins como totalmente positiva y esgrime los motivos:

«[...] Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mi y obviamente para los alumnos. Me di cuenta que los alumnos llegan hasta donde

34. El subrayado es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna valida presupuestos teóricos a partir de experiencias reales.

35. M1 = Muestra 1.

36. M3 = Muestra 3.

37. M1 = Muestra 1.

*se les deja llegar. Ser exigentes con ellos es bueno, y pedirles el máximo también. Creí rápidamente en sus posibilidades en relación a su nivel de lengua, mostrándoles que confiaba en ellos, y ellos lo captaron. No tuvieron miedo ni vergüenza, se lanzaron al vacío. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en lengua inglesa. [...]».* (Párrafo 3, M1<sup>38</sup>, Anexo XIII)

- **Para su práctica docente**

Se clasifican de este modo los momentos en los que la alumna detecta que alguna cuestión (concepto, tarea, principio, aprendizaje) es importante o va a tener una determinada repercusión en su práctica docente. Como se muestra en el siguiente caso:

Lafayette manifiesta ser consciente de que las reflexiones que le ha provocado la realización de una de las tareas propuestas en la asignatura Metodología I del postgrado ya están repercutiendo en su práctica docente:

*«[...] Las reflexiones que me ha incitado la realización de la tarea y en concreto la aportación de X, ya tienen pequeñas repercusiones en mi práctica docente [...]».* (Párrafo 5, M3<sup>39</sup>, Anexo XXV)

- **Para su proceso formativo de aprendizaje en el postgrado**

Se clasifican de este modo los pasajes en los que Lafayette detecta que alguna cuestión es importante para su proceso formativo. Véase el ejemplo siguiente:

La consulta del MCER ha sido importante para cursar las asignaturas del postgrado:

*«[...] En términos generales, me gustaría destacar el trabajo realizado entorno<sup>40</sup> el **Marco Europeo de Referencia**<sup>41</sup> ya que a lo largo de las distintas asignaturas ha sido un documento de consulta que me ha proporcionado información relevante».* (Párrafo 1, CR<sup>42</sup>, Anexo XXXI)

---

38. M1 = Muestra 1.

39. M3 = Muestra 3.

40. La falta ortográfica es de la alumna.

41. La negrita es de la alumna.

42. CR = Conceptos relevantes.

**c.5) Identifica avances y logros:**

Se habla de avances y logros cuando la alumna percibe, y así lo manifiesta, haber conseguido o estar en el camino de conseguir algo que previamente se había propuesto. Esto solo ocurre una vez:

La alumna manifiesta ser consciente de que después de unos meses cursando el postgrado ha detectado avances y logros en su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica de ELE / LLEE; y de que así lo demuestra el análisis de las tres muestras que ha incluido en el portafolio y sus respectivas reflexiones.

*«[...] El análisis de las tres muestras y su posterior reflexión ha puesto de manifiesto los avances y logros realizados a lo largo de estos primeros meses».*  
(Párrafo 1, AE<sup>43</sup>, Anexo XXXV)

**c.6) Identifica carencias:**

La detección de carencias se produce en una única ocasión cuando la alumna indica la ausencia en lo que lleva de curso de aprendizajes que enseñen a los alumnos a llevar a la práctica la teoría trabajada. Esta carencia que inicialmente identifica respecto al postgrado acaba traspasándola a su formación:

*«[...] Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, echo en falta cómo llevar a la práctica todos los ideales teóricos que hemos tratado. Me ha parecido maravilloso tratar temas como el análisis de necesidades de los alumnos, el modelo interactivo de comprensión y producción de la lengua, el enfoque comunicativo, las estrategias de comprensión e interacción, el aprendizaje significativo y la autorregulación por parte del alumno, entre otros. Ahora mismo entiendo todos estos conceptos, pero de manera aislada. [...]».* (Párrafo 1, PA<sup>44</sup>, Anexo XXXIX)

**c.7) Identifica dificultades y problemas:**

Aquí se engloban aquellas situaciones en las que la alumna se ha encontrado con problemas o detecta posibles futuros obstáculos. Curiosamente, en este caso, la identificación de dificultades y problemas solo se da respecto a su actuación docente, ya sea previa o futura. Véanse los siguientes ejemplos:

---

43. AE = Autoevaluación.

44. PA = Plan de acción.

En este caso la alumna manifiesta tomar conciencia de la dificultad que entraña encontrar el equilibrio entre el uso de la lengua primera y la lengua extranjera en clase:

*«[...] Empecé a sentirme mejor, y después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros. Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio<sup>45</sup>. [...]».* (Párrafo 3, M1<sup>46</sup>, Anexo XIII)

En el extracto que presenta a continuación, Lafayette muestra ser consciente de la dificultad de formar a los alumnos con el fin de que estén preparados para desenvolverse en cualquier tipo de intercambio comunicativo:

*«En definitiva, me doy cuenta que ofrecer a nuestros alumnos herramientas para estar preparados ante cualquier tipo de comunicación es muy complicado. Existen numerosos factores extralingüísticos que modificaran, en cada caso, el sentido concreto de los intercambios comunicativos [...]».* (Párrafo 6, M2<sup>47</sup>, Anexo XIX)

### **c.8) Identifica sentimientos, emociones y actitudes:**

Aquí se incluyen los momentos en que la alumna toma conciencia de sus sentimientos, emociones y actitudes respecto a un determinado aspecto o hecho relacionado con la didáctica del ELE / LLEE. Al igual que en el caso anterior, resulta muy remarcable que Lafayette solo manifieste la identificación de estos sentimientos en torno a su práctica profesional, ya sea previa, actual o futura. Véase el siguiente ejemplo, en primer lugar, respecto a su experiencia docente en general:

*«[...] He podido sentir que entender estos pequeños gestos, me acerca a mis alumnos, creando un vínculo empático entre ellos y yo. Este vínculo les crea confianza a ellos, y a la vez a mí. Confianza en mi actuación y confianza hacia ellos. Por su parte, que sientan que son capaces de hacer algo o asimilar ciertos conocimientos, será esencial para que se impliquen en su propio proceso de aprendizaje positivamente. Este planteamiento me hace sentir cómoda en el aula. Un pequeño esfuerzo por entender a mis alumnos puede tener muchas ventajas. Estoy segura de que vale la pena».* (Párrafo 5, M3<sup>48</sup>, Anexo XXV)

45. El subrayado es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna explicita la dificultad que observa.

46. M1 = Muestra 1.

47. M2 = Muestra 2.

48. M3 = Muestra 3.

En segundo lugar, en referencia a su práctica docente futura:

*«[...] Sobre todo, como futura profesora, me preocupa la idea de tener todos estos aspectos bajo control, que todos ellos formen parte de una acción docente pensada y bien coordinada. Por otro lado, me preocupa la manera de evaluar a mis futuros alumnos. No me convence la idea de un examen cuantitativo, prefiero encaminar la evaluación hacia aspectos más cualitativos y enfocados en el proceso. Todas estas dudas me plantean un sin fin de miedos a los que me tendré que afrontar dentro de muy poco. No vivo esta situación con angustia, sino con entusiasmo. Me apasiona la idea de situarme ante un grupo de alumnos que no conozco de nada y partir de cero. Tirarme al vacío y ver qué pasa. [...]».* (Párrafo 1, PA<sup>49</sup>, Anexo XXXIX)

Y en tercer lugar, en referencia a su experiencia laboral actual. La alumna se da cuenta de lo que la experiencia formativa que está viviendo en el postgrado le provoca respecto a su trabajo actual:

*«Actualmente soy tutora de chicas americanas que vienen a Barcelona a estudiar durante un cuatrimestre. Uno de sus objetivos es aprender español. He observado que cada vez siento más curiosidad por cómo aprenden español, qué hacen en las clases, de qué enfoque parten, si usan la lengua española en clase o no, etc. Por otro lado, siento devoción por ayudarlas a aprender nuevo vocabulario, frases hechas y otros aspectos de la lengua. [...]».* (Párrafo 3, PA<sup>50</sup>, Anexo XXXIX)

### **c.9) Identifica interrogantes:**

Aquí se incluyen los pasajes en los que la alumna manifiesta ser consciente de que se plantea interrogantes, normalmente relacionados con la práctica.

Por ejemplo, en el caso siguiente, manifiesta la toma de conciencia de que le han surgido una serie de dudas a partir del intercambio comunicativo fallido que mantuvo con un amigo:

*«Esto me plantea diversos interrogantes, ¿cómo podemos reflejar en el aula, con actividades concretas, todas estas variables que en la comunicación real quedan fuera de nuestras manos?, ¿cómo proveemos a nuestros alumnos de herramientas para estar listos ante cualquier tipo de acto comunicativo? [...]».* (Párrafo 5, M2<sup>51</sup>, Anexo XIX)

---

49. PA = Plan de acción.

50. PA = Plan de acción.

51. M2 = Muestra 2.

**iii. En relación con su actuación discente en el postgrado, la alumna manifiesta la toma de conciencia de:**

- a) Identificación de retos
- b) Su actuación discente en las asignaturas
- c) Su actuación como profesora en formación

**a) Identificación de retos:**

Como parte del plan de acción del portafolio, la alumna manifiesta que también se plantea retos en relación con su actuación discente:

*«No sólo me planteo retos y dudas sobre mi práctica docente, sino que también me planteo metas en relación a mi experiencia formativa [...]».* (Párrafo 2, PA<sup>52</sup>, Anexo XXXIX)

**b) Su actuación discente en las asignaturas:**

En el ejemplo siguiente pone de relieve que es consciente de cómo ha actuado, en general, como alumna de las asignaturas del postgrado:

*«[...] Considero que hasta ahora, en las asignaturas realizadas hasta el momento (Conceptos básicos, Metodología I y II, Elementos de gramática pedagógica), me he limitado a hacer lo que debía en cada caso. [...]».* (Párrafo 2, PA<sup>53</sup>, Anexo XXXIX)

**c) Su actuación como profesora en formación:**

En el caso que se muestra a continuación, Lafayette toma conciencia sobre cómo debe actuar como profesora en formación:

*«[...] Me parece primordial que seamos nosotros, los propios alumnos lo que llevemos a cabo este proceso de ensayo- error a la práctica. Aunque hayamos leído la teoría varias veces, necesitamos vivir la experiencia nosotros mismos. Aprender de nuestros errores y también de nuestros logros [...]».* (Párrafo 4, PA<sup>54</sup>, Anexo XXXIX)

En este último caso, la autorregulación no solo afecta a su actuación discente en el postgrado, sino también a su proceso formativo y desarrollo profesional en general.

---

52. PA = Plan de acción.

53. PA = Plan de acción.

54. PA = Plan de acción.

**iv. En relación con actuaciones docentes previas, la alumna retoma procesos autorreguladores de toma de conciencia acaecidos en el pasado respecto a su práctica docente como maestra de inglés en escuelas municipales de Barcelona:**

- a) Identificación de dificultades y problemas
- b) Identificación de conocimientos y aprendizajes
- c) Identificación de confirmación y reestructuración de creencias
- d) Identificación de las repercusiones de transformaciones en su actuación docente
- e) Identificación de otros aspectos

**a) Identificación de dificultades y problemas:**

Aquí se engloban aquellas situaciones en las que en su actuación docente la alumna se ha encontrado con obstáculos. Véase el siguiente ejemplo en relación con su desconocimiento de la metodología AICLE:

El desconocimiento de la metodología AICLE:

*«[...] Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas de Barcelona. Trabajé durante un par de semanas en el CEIP Els Pins situado en el recinto de Mundet, en Barcelona. De pronto, me vi involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. [...]».* (Párrafo 3, M1<sup>55</sup>, Anexo XIII)

**b) Identificación de conocimientos y aprendizajes:**

Se trata de pasajes en los que Lafayette detecta aprendizajes a partir de situaciones que se han dado en su actuación docente. Por ejemplo, para hacer frente al problema anterior (desconoce la metodología AICLE), decidió informarse mediante la búsqueda de bibliografía especializada y se da cuenta de que su lectura le permitió conocer qué significan las siglas AICLE y qué se entiende por esa metodología:

*«[...] De pronto, me vi involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Gracias al artículo aquí citado, entre otros, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Esta metodología implica “actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo”<sup>56</sup>. Estas promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua en cuestión y un enfoque auténticamente integrado mostrando un doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido. [...]».* (Párrafo 3, M1<sup>57</sup>, Anexo XIII)

55. M1 = Muestra 1.

56. Escobar, C. “Enseñar en inglés”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 46-50. (Esta cita es de la alumna).

57. M1 = Muestra 1.



**c) Identificación de confirmación y reestructuración de creencias:**

• **Confirmación de creencias**

En este caso, la alumna confirmó creencias sobre el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera a partir de una experiencia docente como maestra de inglés en la escuela CEIP Els Pins:

*«[...] Después de la experiencia, me reafirmé en la idea del uso de la lengua meta en el aula. Sí que es cierto que ya había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación, pero no tenía una opinión fundamentada. [...]».* (Párrafo 3, M1<sup>58</sup>, Anexo XIII)

• **Reestructuración de creencias**

Lafayette manifiesta que tomó conciencia de un cambio en sus creencias promovido por su experiencia docente y la lectura de un artículo especializado en el tema: no siempre se debe utilizar en clase la lengua extranjera a toda costa ni es contraproducente emplear la L1 en clase de lengua extranjera, especialmente en niveles iniciales:

*«[...] Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Introduje la L1 en el aula siempre que era necesaria. La lectura del artículo me ayudó a aceptar esta situación dado que Nussbaum expone que “en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas”<sup>59</sup> [...]».* (Párrafo 4, M1<sup>60</sup>, Anexo XIII)

**d) Identificación de las repercusiones de transformaciones en su actuación docente:**

Este aspecto se da una vez y hace referencia a la toma de conciencia de los efectos que tuvo en la práctica docente de la alumna en el CEIP Ignasi Iglesias cambiar su actuación docente (dejar de usar el inglés a toda costa en clase):

*«[...] Empecé a sentirme mejor, y después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros. [...]».* (Párrafo 4, M1<sup>61</sup>, Anexo XIII)

---

58. M1 = Muestra 1.

59. Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 58. (La cita es de la alumna).

60. M1 = Muestra 1.

61. M1 = Muestra 1.

**e) Identificación de otros aspectos:**

- ***Diferencias metodológicas entre distintos contextos educativos***

Tan solo ocurre en una ocasión cuando Lafayette manifiesta que en su experiencia como maestra de inglés en dos escuelas municipales de Barcelona se dio cuenta de las diferencias que presentaban ambas respecto a la metodología que seguían y el nivel de inglés que alcanzaban los alumnos:

*«Un mes después, trabajé en el CEIP Ignasi Iglèsies en el barrio de Sant Andreu, también en Barcelona. Esta vez se partía de otro enfoque completamente distinto: ya no se partía de programas AICLE y las clases de inglés se basaban en la realización de ejercicios mecanicistas y sin sentido alguno. Tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me dí cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa. [...]».* (Párrafo 4, M1<sup>62</sup>, Anexo XIII)

- ***Concepto de aula***

En una sola ocasión la alumna se refiere que en sus experiencias docentes se ha dado cuenta de cómo concibe el aula:

*«Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón) [...]».* (Párrafo 2, M3<sup>63</sup>, Anexo XXV)

#### 5.1.1.2. *Proceso autorregulador de búsqueda de respuestas o explicaciones*

Este proceso autorregulador se manifiesta una vez la alumna ya ha tomado conciencia sobre algo relacionado con su proceso formativo y desarrollo profesional, y empieza a ejercer control sobre ello mediante la búsqueda de explicaciones, soluciones o respuestas; o bien, cuando la alumna toma una determinada decisión, declara una intención o planifica una acción y argumenta por qué, lo justifica. Generalmente, en todos estos casos la alumna intenta responder a preguntas como: *¿Por qué? ¿Cómo lo puedo solucionar?*

Lafayette generalmente explicita este proceso autorregulador en forma de causas y consecuencias o bien en la explicación, justificación o exposición de motivos / razones. En tal caso, se considera un proceso autorregulador de búsqueda de respuestas o explicaciones **resuelto**, puesto que es la manifestación de la explicación encontrada lo que pone de relieve la existencia de un proceso autorregulador de búsqueda de

---

62. M1 = Muestra 1.

63. M3 = Muestra 3.

respuestas o explicaciones previo. Normalmente en este caso el proceso se manifiesta discursivamente a través de secuencias argumentativas en las que los argumentos se presentan a través de descripciones y/o explicaciones.

Por ejemplo, en el extracto que se incluye a continuación la alumna manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de las razones por las cuales considera que una de las muestras que ha incorporado al portafolio es especialmente relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional:

*«He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. El análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa. Además, me ha ayudado a trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando problemas y encontrando posibles soluciones. A partir de una situación real, he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica. Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que dé pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso. En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística».* (Párrafo 1, M2<sup>64</sup>, Anexo XIX)

La manifestación de estas razones / explicaciones es precisamente lo que demuestra la existencia de un proceso autorregulador de búsqueda de las mismas. Es decir, se detecta un **proceso de búsqueda de explicaciones resuelto** al manifestar la alumna el resultado de esta búsqueda. A su vez, el resultado de la búsqueda conlleva la manifestación de procesos autorreguladores de toma de conciencia de lo que le ha aportado la muestra.

Por otra parte, este proceso también se manifiesta mediante el planteamiento de preguntas / dudas a las cuales no responde. De ser así, estamos ante un proceso autorregulador de búsqueda de respuestas o explicaciones **no resuelto**, puesto que el planteamiento de estas preguntas supone el inicio de un proceso de búsqueda de

---

64. M2 = Muestra 2.

respuestas sobre algo para lo cual todavía no las tiene. El planteamiento de estas preguntas / dudas supone el catalizador del proceso.

Por ejemplo, en el extracto siguiente, la alumna, en relación con sus experiencias de aprendizaje de inglés y francés, se plantea en el «Punto de partida» una serie de interrogantes que en ese momento marcan el inicio de un proceso de búsqueda de respuestas no resuelto porque no tiene respuesta todavía para ello:

*«[...] El hecho de haber aprendido francés, aunque las circunstancias no fuesen las mismas (y obviamente no al mismo nivel que el inglés), me plantea ciertos interrogantes: ¿se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes?, ¿dónde reside la diferencia?, ¿en qué se diferencian los resultados?». (Párrafo 14, PP<sup>65</sup>, Anexo I)*

Después del proceso autorregulador de toma de conciencia, este es el que en mayor ocasiones la alumna manifiesta en el portafolio. En total, de los 159 procesos autorreguladores identificados, se han detectado 33 ocurrencias de búsqueda de respuestas o explicaciones: 11, en el «Punto de partida»; 8, en la reflexión sobre la primera muestra; 6, en la reflexión sobre la segunda; 3, en la reflexión sobre la tercera; 3, en el apartado «Otros conceptos relevantes»; y 2, en el apartado «Plan de acción». Se da en todos los apartados del documento, excepto en el de «Autoevaluación».

A continuación, se incluye una tabla en la que se presentan los aspectos sobre los cuales Lafayette manifiesta la búsqueda de respuestas, soluciones o explicaciones en relación con los cuatro ámbitos respecto a los cuales, como se ha dicho anteriormente, se autorregula: su realidad presente en el momento de empezar el postgrado; su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado; su actuación discente en el curso y sus actuaciones docentes previas. Seguidamente, se analiza cada tipo.

---

65. PP = Punto de Partida.

ASPECTOS DEL PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA DEL ELE / LLEE SOBRE LOS CUALES LAFAYETTE BUSCA RESPUESTAS O EXPLICACIONES EN EL PORTAFOLIO			
	Búsqueda de una explicación o justificación	Búsqueda de una respuesta / respuestas	Búsqueda de una solución
<b>Sobre aspectos relacionados con su realidad presente respecto al campo de la didáctica del ELE / LLEE en el momento de empezar el curso:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencias (Anexo I, PP, p5)<sup>a</sup></li> <li>• Experiencias formativas y docentes relevantes (Anexo I, PP, p3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dudas que se plantea sobre la práctica a raíz de experiencias formativas y docentes previas (Anexo I, PP, p14)</li> </ul>	----
<b>Sobre aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevancia muestras (Anexo XXV, M3, p1)<sup>b</sup></li> <li>• Relevancia conceptos y principios teóricos (Anexo XIX, M2, p4)<sup>c</sup></li> <li>• Relevancia documentos referencia (Anexo XXXI, CR, p5)<sup>d</sup></li> <li>• Dificultades en la práctica docente (Anexo XXV, M3, p2)<sup>e</sup></li> <li>• Valoración experiencias docentes (Anexo XIII, M1, p3)<sup>f</sup></li> <li>• Ventajas uso lengua meta en clase (Anexo XIII, M1, p3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dudas que se plantea sobre la práctica a raíz de experiencias personales (Anexo XIX, M2, p5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para hacer frente a dificultades en la práctica (Anexo XIX, M2, p6)</li> </ul>
<b>Sobre aspectos relacionados con actuaciones docentes previas:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas con metodología AICLE en CEIP Ignasi Iglesias (Anexo XIII, M1, p4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dudas que le plantea la lectura de un artículo especializado (Anexo XIX, M2, p5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para hacer frente a problemas metodológicos (Anexo XIII, M1, p3)</li> </ul>
<b>Sobre su actuación discente en el postgrado:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio actuación en asignaturas (Anexo XXXIX, PA, p2)<sup>g</sup></li> <li>• Adopción otra actitud como profesora en formación (Anexo XXXIX, PA, p5)</li> </ul>	----	----

- a) PP = Punto de partida; p = párrafo.
- b) M3 = Muestra 3; p = párrafo.
- c) M2 = Muestra 2; p = párrafo.
- d) CR = Conceptos relevantes; p = párrafo.
- e) M3 = Muestra 3; p = párrafo.
- f) M1 = Muestra 1; p = párrafo.
- g) PA = Plan de acción; p = párrafo.

**Tabla 5.2.** Aspectos sobre los cuales en el portafolio la alumna busca respuestas o explicaciones.

### i. Búsqueda de una explicación o justificación

Aquí se incluyen todos aquellos pasajes en los que se observa que la alumna ofrece las razones que explican o justifican algún aspecto o hecho relacionado con su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica del ELE / LLEE. En total, se han identificado 21 ocurrencias en todo el portafolio: 6, en el «Punto de partida»; 4, en la reflexión sobre la primera muestra; 4, en la reflexión sobre la segunda; 2, en la reflexión sobre la tercera; 3, en el apartado «Otros conceptos relevantes»; y 2, en el apartado «Plan de acción». Se da en todos los apartados del documento, excepto en el de «Autoevaluación».

#### ➤ **En relación con su realidad presente respecto al campo de la didáctica del ELE / LLEE en el momento de empezar el curso:**

En el caso que se expone a continuación, la alumna explica por qué considera que en clase de LE se debe enseñar tanto gramática como cultura:

*«Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla. Una lengua no es solamente una gramática concreta, sino que acarrea de manera implícita una cultura. Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente con su uso sino que también debemos conocer la realidad social en la cual esta se habla. Temas desde tradiciones culturales, festividades, información geográfica, datos sobre la población hasta monumentos importantes u otras curiosidades simbólicas de cada región. Conocer todos elementos nos hará conocer y entender de manera global la nueva lengua y enriquecernos todavía más<sup>66</sup>». (Párrafo 5, PP<sup>67</sup>, Anexo I)*

Véanse más ejemplos en los anexos que se referencian en la tabla 5.2.

#### ➤ **En relación con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado:**

En este primer ejemplo la alumna busca en una experiencia personal vivida recientemente (la conversación fallida con un amigo) la explicación sobre por qué el contexto lingüístico, situacional y sociocultural desempeña un papel tan relevante en el éxito de los intercambios comunicativos (proceso resuelto):

66. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna argumenta sus creencias sobre qué considera que debe enseñarse en clase de LE.

67. PP = Punto de Partida.

«En definitiva, ahora puedo observar la importancia del papel facilitador que tiene el contexto lingüístico (formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado). En el caso que nos concierne, el problema fue probablemente la inexistencia de un contexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía. Por otro lado, entiendo la necesidad de un contexto situacional que sitúe a los participantes del intercambio comunicativo en un mismo espacio físico que les proporcione un conjunto de datos accesibles por parte de los dos. Al tratarse de una llamada telefónica, los dos participantes no nos encontrábamos en un mismo espacio físico. Por otra parte, el contexto sociocultural, si no es compartido, también puede ocasionar una serie de malentendidos y fricciones en la comunicación. Partiendo de la idea de que ambos interlocutores tenemos culturas y costumbres lingüísticas verbales, no es de extrañar que este sea el contexto que más problemas presentara en la comunicación que Z y yo protagonizamos. Así pues, la carencia de conocimiento compartido dificultó la correcta construcción de significado y como resultado, se dio un fracaso en la comunicación. [...]». (Párrafo 4, M2<sup>68</sup>, Anexo XIX)

En el siguiente extracto, Lafayette manifiesta que es consciente de que el concepto *plurilingüismo* es de suma importancia para su proceso formativo y desarrollo profesional, y explica por qué (proceso resuelto):

«Otro concepto reflejado en el Marco de Referencia y al cual he hecho alusión en las muestras es el de plurilingüismo. Es de suma importancia teniendo en cuenta el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de la lengua, este individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales distintos, sino que automáticamente se crea una competencia comunicativa formada por todos los conocimientos y experiencias lingüísticas, donde las lenguas interactúan entre sí y se relacionan [...]<sup>69</sup>». (Párrafo 5, CR<sup>70</sup>, Anexo XXXI)

En el caso que se muestra a continuación, la alumna explicita ser consciente de que el MCER ha sido relevante para su proceso de aprendizaje en el curso y, a continuación, explica por qué (proceso resuelto):

«[...] En términos generales, me gustaría destacar el trabajo realizado entorno el **Marco Europeo de Referencia**<sup>71</sup> ya que a lo largo de las distintas asignaturas ha sido un documento de consulta que me ha proporcionado información relevante<sup>72</sup>». (Párrafo 5, CR<sup>73</sup>, Anexo XXXI)

Véanse más ejemplos en los anexos que se referencian en la tabla 5.2.

68. M2 = Muestra 2.

69. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna justifica u ofrece explicaciones sobre por qué considera que el concepto es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.

70. CR = Conceptos relevantes.

71. La negrita es de la alumna.

72. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna justifica u ofrece explicaciones sobre por qué considera que el MCER es relevante para su proceso de aprendizaje en el postgrado.

73. CR = Conceptos relevantes.

➤ **En relación con su actuación discente en el postgrado:**

En el ejemplo siguiente la alumna se da cuenta de que en las asignaturas del curso se ha limitado a hacer lo que debía en cada caso; como consecuencia, planifica a partir de ahora participar de manera más activa y reflexiva; y finalmente, justifica por qué (proceso resuelto):

*«[...] Considero que hasta ahora, en las asignaturas realizadas hasta el momento (Conceptos básicos, Metodología I y II, Elementos de gramática pedagógica), me he limitado a hacer lo que debía en cada caso. No obstante, creo que para que el proceso sea todavía más fructífero, debo implicarme de una manera más activa, y sobre todo mucho más reflexiva. Me planteo una participación más activa en los foros, dado que he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso es el que más adelantos me ha hecho vivir. Poco a poco, supongo que como proceso natural, he ido compartiendo mis dudas e impresiones con algunas compañeras, y esto ha sido muy fructífero dado que me ha ofrecido la posibilidad de compartir mi aprendizaje y observar e incluso llegar a entender otras maneras de hacer<sup>74</sup>».* (Párrafo 2, PA<sup>75</sup>, Anexo XXXIX)

Véanse más ejemplos en los anexos que se referencian en la tabla 5.2.

➤ **En relación con actuaciones docentes previas:**

La alumna intentó repetir en el CEIP Ignasi Iglesias la metodología AICLE que tan bien le había funcionado en el CEIP Els Pins, pero enseguida se dio cuenta de que en el segundo centro no obtenía los mismos resultados y analizó las causas:

*«[...] Por mi parte, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Pronto me sentí frustrada y rápidamente me dí cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía<sup>76</sup>. [...]».* (Párrafo 4, M1<sup>77</sup>, Anexo XIII)

Véanse más ejemplos en los anexos que se referencian en la tabla 5.2.

74. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna justifica u ofrece explicaciones sobre por qué a partir de ahora va a participar de forma más activa y reflexiva en las asignaturas del curso.

75. PA = Plan de acción.

76. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna explica porqué en el segundo centro no le funcionaba la metodología AICLE.

77. M1 = Muestra 1.



## ii. Búsqueda de una respuesta

En este grupo se incluyen aquellos momentos en los que Lafayette se plantea dudas o interrogantes sobre algún aspecto relacionado con la enseñanza-aprendizaje del ELE / LLEE. En total, se han identificado ocho ocurrencias en todo el portafolio: 5, en el «Punto de partida»; 1, en la reflexión sobre la primera muestra; 1, en la reflexión sobre la segunda; 1, en la reflexión sobre la tercera. En el resto de apartados del documento no se da.

### ➤ **En relación con su realidad presente respecto al campo de la didáctica del ELE / LLEE en el momento de empezar el curso:**

En el ejemplo siguiente, Lafayette se plantea interrogantes a raíz de la reflexión que realiza en el «Punto de partida» sobre su primera experiencia docente:

*«[...] Recogiendo estas aportaciones, me planteo distintas preguntas. He comentado que durante cinco años he acompañado a diversos niños y niñas, pero, ¿qué significa realmente acompañar?, ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje?, ¿debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento?, ¿hasta qué punto es útil utilizar libros?, ¿qué alternativas existen a los libros y que realmente cumplan las funciones de estos? [...]».* (Párrafo 10, PP<sup>78</sup>, Anexo I)

Inicialmente, en el «Punto de partida» se trata de un proceso autorregulador no resuelto, pero después de haber cursado la fase de Certificado del postgrado, tal como puede observarse en el apartado «Autoevaluación», pasa a ser resuelto porque la alumna manifiesta haber encontrado las respuestas a esos interrogantes que se planteaba al iniciar el curso:

*«[...] En este sentido, en el punto de partida me planteaba preguntas como: ¿qué significa realmente acompañar? y ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje? Como respuesta a mis propias preguntas, ahora puedo decir que el profesor será el que ofreciendo el andamiaje necesario en cada caso, ayudará a los alumnos a aprender a aprender. Debe ofrecer una ayuda ajustada que vaya conduciendo al alumno en su propio aprendizaje. Hace unos meses también me planteaba si debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento. Como decía, el profesor se configura como el guía de proceso y su actuación se basa en un constante análisis de necesidades. Este análisis de necesidades subjetivas de nuestros alumnos será el que nos guíe el proceso de enseñanza- aprendizaje. Además nos permitirá detectar los conocimientos previos de los alumnos, a partir de los cuales se configurarán los*

---

78. PP = Punto de Partida.

*nuevos aprendizajes, dotando de significatividad al proceso. Para que todo esto sea posible, el profesor debe ser un profesional reflexivo y observador, no solo de los alumnos, sino también de su propia praxis». (Párrafo 2, AE<sup>79</sup>, Anexo XXXV)*

Véanse más ejemplos en los anexos que se referencian en la tabla 5.2.

➤ ***En relación con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado:***

En el ejemplo que se proporciona a continuación, la alumna a partir del análisis que realiza de un intercambio comunicativo infructuoso con un amigo, se plantea una serie de interrogantes mediante los cuales manifiesta a búsqueda de respuestas para sus dudas:

*«Esto me plantea diversos interrogantes, ¿cómo podemos reflejar en el aula, con actividades concretas, todas estas variables que en la comunicación real quedan fuera de nuestras manos?, ¿cómo proveemos a nuestros alumnos de herramientas para estar listos ante cualquier tipo de acto comunicativo? Me parece interesante, en el aula, potenciar la capacidad de análisis de los actos comunicativos. No obstante, creo que será esencial que los propios alumnos sean los que vivan en primera persona diversos actos comunicativos que les permitan experimentar a partir de contextos vivos y situaciones reales. Deberán verse inmersos en intercambios donde se pongan de manifiesto fenómenos como la constitución del marco conversacional, las reglas de cambio de turno, la actividad negociadora, la ritualización, el principio de cortesía y la comunicación no verbal». (Párrafo 5, M2<sup>80</sup>, Anexo XIX)*

Se trata de un proceso de búsqueda resuelto porque en la misma reflexión la alumna aporta las respuestas.

Véanse más ejemplos en los anexos que se referencian en la tabla 5.2.

➤ ***En relación con actuaciones docentes previas:***

Cuando Lafayette se inicia como maestra de inglés en la escuela municipal CEIP Els Pins se encuentra con un problema (desconoce la metodología AICLE), busca una solución para hacer frente a esa dificultad (leer bibliografía especializada) y durante la lectura de uno de los artículos se plantea los siguientes interrogantes, para los cuales busca respuesta:

*«A lo largo de la lectura del artículo me planteaba distintas preguntas. ¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto plurilingüe?, ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje?, ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?». (Párrafo 2, M1<sup>81</sup>, Anexo XIII)*

---

79. AE = Autoevaluación.

80. M2 = Muestra 2.

En ese momento, el proceso autorregulador no está resuelto. Pero lo resuelve posteriormente en su práctica docente, tal como se puede observar en el extracto siguiente:

*«Para responder estas preguntas puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso presenta. [...]».* (Párrafo 3, M1<sup>82</sup>, Anexo XIII)

Véanse más ejemplos en los anexos que se referencian en la tabla 5.2.

### iii. Búsqueda de una solución

En este apartado se engloban los pasajes en los que la alumna propone una solución para las dificultades y problemas que detecta respecto a su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica del ELE / LLEE. En total, se han identificado cuatro ocurrencias en todo el portafolio: 3, en la reflexión sobre la primera muestra; y 1, en la reflexión sobre la segunda. En el resto de apartados del documento no se da.

#### ➤ **En relación con actuaciones docentes anteriores:**

Cuando Lafayette se inicia como maestra de inglés en la escuela municipal CEIP Els Pins se encuentra con un problema (desconoce la metodología AICLE) y entonces busca una solución para hacer frente a esa dificultad (leer bibliografía especializada):

*«[...] De pronto, me vi involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Gracias al artículo aquí citado, entre otros, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. [...]».* (Párrafo 3, M1<sup>83</sup>, Anexo XIII)

El análisis del primer borrador de la primera muestra, ayuda a confirmar que la alumna manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de una solución:

*«[...] He estado en escuelas donde, de pronto, me he visto involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Después de investigar un poco<sup>84</sup>, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua, que es la traducción literal del inglés Content and Language Integrated Learning. [...]».* (Párrafo 7, M1<sup>85</sup>, Anexo XIII)

81. M1 = Muestra 1.

82. M1 = Muestra 1.

83. M1 = Muestra 1.

84. El subrayado es de la investigadora para señalar que en esa parte del discurso la alumna pone de manifiesto la búsqueda de una solución.

85. M1 = Muestra 1.

La alumna intentó repetir en el CEIP Ignasi Iglesias la metodología AICLE que tan bien le había funcionado en el CEIP Els Pins, pero enseguida se dio cuenta de que no le funcionaba, analizó las causas y buscó una solución:

«[...] Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Introduje la L1 en el aula siempre que era necesaria. [...]». (Párrafo 4, M1<sup>86</sup>, Anexo XIII)

➤ **En relación con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado:**

En el extracto que se aporta a continuación, la alumna, tras darse cuenta de que es muy complicado preparar a los alumnos con el fin de que estén preparados para afrontar cualquier tipo de comunicación, propone una solución (proceso resuelto):

«En definitiva, me doy cuenta que ofrecer a nuestros alumnos herramientas para estar preparados ante cualquier tipo de comunicación es muy complicado. Existen numerosos factores extralingüísticos que modificaran, en cada caso, el sentido concreto de los intercambios comunicativos. Como futura profesora ELE creo que potenciaré situaciones en el aula en las cuales el uso de la lengua sea lo más cercano posible a su uso real. En este sentido, me planteo de qué recursos didácticos dispongo como profesora para que esto sea posible. Dramas, escenificaciones, juegos de rol, simulaciones, improvisaciones y el trabajo en equipo, pueden ser buenas técnicas y recursos para trabajar la lengua oral inmersa en contextos que simulan la realidad. [...]<sup>87</sup>». (Párrafo 6, M2<sup>88</sup>, Anexo XIX)

### 5.1.1.3. Proceso autorregulador de planificación

Se trata de un proceso autorregulador que se manifiesta en los pasajes del portafolio en los que la alumna planea objetivos y/o actuaciones. En concreto, de los 159 procesos autorreguladores identificados en total en todo el portafolio, se han detectado 11 ocurrencias de planificación: 1, en el «Punto de partida»; 3, en la reflexión sobre la segunda muestra; 1, en la reflexión sobre la tercera; 1, en el apartado «Autoevaluación»; y 5, en el apartado «Plan de acción». Como resulta lógico, es en este último apartado en el que se han detectado más casos.

---

86. M1 = Muestra 1.

87. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna propone una solución para la dificultad detectada.

88. M2 = Muestra 2.

Normalmente, como se puede observar en los ejemplos de más abajo, este proceso suele ir precedido por la identificación de dificultades, problemas, dudas o una necesidad de cambio; y la mayoría de veces, está relacionado con su práctica docente (ya sea en el Prácticum del curso o en su contexto laboral).

No obstante, en este punto, también conviene aclarar que, si bien es cierto que estos momentos se han clasificado como una planificación, en general se echa en falta la alusión de la alumna a elementos que confieran un mayor compromiso respecto a lo que dice. Las personas cuando planifican algo no solo lo enuncian sino que organizan, trazan el plan sobre cómo lo van a llevar a cabo.

### **i. Planificación de objetivos**

Se trata de un proceso autorregulador que Lafayette manifiesta en dos ocasiones a lo largo del portafolio (una, en el «Punto de Partida»; y otra, en el apartado «Autoevaluación»), y consiste en el establecimiento de metas en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.

La alumna lo explicita por primera vez en el apartado «Punto de Partida» al establecer los objetivos que se plantea respecto a su proceso de aprendizaje en el curso:

*«[...] Además, este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua. Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español». (Párrafo 15, PP<sup>89</sup>, Anexo I)*

Por segunda, y última vez, la alumna manifiesta el proceso en el apartado «Autoevaluación» cuando, tras comprobar en una experiencia personal (un intercambio comunicativo fallido que mantuvo con un amigo) la importancia de la competencia comunicativa, planifica un objetivo, en términos de necesidad, respecto a su actuación docente como futura profesora:

*«Como aprendizajes significativos destaco, primero de todo, la función comunicativa de la lengua y en consecuencia, la necesidad de potenciar una competencia comunicativa en nuestros alumnos. Como futura profesora me planteo el objetivo de potenciar en mis*

---

89. PP = Punto de Partida.

*alumnos la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. [...]».* (Párrafo 2, AE<sup>90</sup>, Anexo XXXV)

## ii. Planificación de actuaciones

Este proceso autorregulador hace referencia a aquellos pasajes en los que la alumna planea alguna actuación. Lafayette explicita este proceso en nueve ocasiones: 3 en la reflexión sobre la segunda muestra; 1 en la reflexión sobre la tercera; y 5, en el apartado «Plan de acción».

### ➤ **En relación con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del portafolio, la alumna planifica las siguientes actuaciones:**

- Respecto a su práctica docente:

Por ejemplo, a partir de la reflexión generada en la tarea 1 de la asignatura Metodología 1 se propone:

*«[...] Las reflexiones que me ha incitado la realización de la tarea y en concreto la aportación de X, ya tienen pequeñas repercusiones en mi práctica docente. Me planteo observar a los niños/as desde una mirada más abierta, no solo con los ojos, sino con los cinco sentidos. Darles lo que necesitan, no es solamente proporcionarles actividades adecuadas a su nivel de conocimiento. [...]».* (Párrafo 5, M3<sup>91</sup>, Anexo XXV)

### ➤ **En relación con su actuación discente en el postgrado, la alumna planifica las siguientes actuaciones:**

- Respecto al Prácticum:

Por ejemplo, para dar respuesta a las dudas que todavía se plantea en el momento de finalizar la fase de Certificado del postgrado:

*«[...] En el Prácticum que dentro de poco tendremos la posibilidad de realizar, intentaré encontrar respuesta a estas preguntas. La verdad es que no sé por dónde empezaré, pero tengo claro que una de las primeras tareas será establecer un vínculo con ellos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación a la enseñanza y al aprendizaje ELE. A partir de aquí, me centraré en un enfoque orientado en el proceso, en el cual mis alumnos serán los protagonistas de su propio aprendizaje»<sup>92</sup>.* (Párrafo 1, PA<sup>93</sup>, Anexo XXXIX)

90. AE = Autoevaluación.

91. M3 = Muestra 3.

92. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna planifica actuaciones.

93. PA = Plan de acción.

- Respecto a su actuación y actitud en el postgrado:

Por ejemplo, para dar respuesta a las dudas que todavía se plantea en el momento de finalizar la fase de Certificado del Postgrado:

*«[...] En definitiva, voy a hacer lo posible para que de ahora en adelante, mi actitud sea reflexiva y crítica en todo momento, aprovechando al máximo las posibilidades de crecimiento profesional que me ofrece el postgrado. Ahora es mi momento de aprendizaje. Me pongo en el lugar de mis futuros alumnos. [...]»<sup>94</sup>. (Párrafo 5, PA<sup>95</sup>, Anexo XXXIX)*

- Respecto a su condición de profesora en formación:

En este caso la autorregulación no solo afecta a su actuación discente en el postgrado, sino también a su proceso formativo y desarrollo profesional en general.

*«[...] Me parece primordial que seamos nosotros, los propios alumnos lo que llevemos a cabo este proceso de ensayo- error a la práctica. Aunque hayamos leído la teoría varias veces, necesitamos vivir la experiencia nosotros mismos. Aprender de nuestros errores y también de nuestros logros. Me planteo reflexionar cada vez más sobre mi práctica como docente, haciendo balance de la que ya ha pasado y planteándome cómo ser crítica con la futura»<sup>96</sup>. (Párrafo 4, PA<sup>97</sup>, Anexo XXXIX)*

#### 5.1.1.4. *Proceso autorregulador de declaración de intenciones*

Se trata de un proceso autorregulador próximo al de planificación de actuaciones, pero no se ha clasificado como tal porque, en las ocasiones en las que la alumna lo explicita, manifiesta un menor compromiso respecto a lo que se propone hacer. La alumna aventura cómo cree que debería actuar y, en consecuencia, se trata más de una intención que de la planificación de una actuación.

Como se puede observar en los ejemplos de más abajo, este proceso suele ir precedido por la identificación de dificultades, problemas, dudas o necesidades. Asimismo, de los 159 procesos autorreguladores identificados en todo el portafolio, solo cuatro corresponden a la declaración de intenciones: 1 se da en la reflexión sobre la tercera muestra; 1 en el apartado de «Otros conceptos relevantes»; y 2, en el

94. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna planifica actuaciones.

95. PA = Plan de acción.

96. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna planifica actuaciones.

97. PA = Plan de acción.

apartado «Plan de acción». En todos los casos está relacionado con su práctica docente (ya sea en el Prácticum del curso o en su contexto laboral).

En el portafolio, Lafayette declara su intención de actuar de una determinada manera:

➤ ***En relación con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado:***

- Respecto a la práctica docente:

Por ejemplo, después de tomar conciencia de que la teoría lingüística que subyace al enfoque que propone el MCER pone de relieve la importancia de la competencia comunicativa, la alumna declara, en términos de necesidad, la intención de actuar de una determinada manera en su práctica docente:

*«En cuanto a la teoría lingüística que articula el enfoque en cuestión, subrayo que la lengua vista como acción deja entrever la importancia de la competencia comunicativa. [...] Como futura profesora ELE veo la necesidad de potenciar un contexto en el aula que permita que mis alumnos aprender<sup>98</sup> a entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos»<sup>99</sup>. (Párrafo 3, CR<sup>100</sup>, Anexo XXXI)*

- Respecto a su contexto laboral actual - desarrollo profesional en general:

Tras darse cuenta de que la experiencia formativa en el postgrado cada vez le despierta una mayor curiosidad por el proceso de aprendizaje de las alumnas que actualmente tiene a su cargo como tutora, Lafayette declara su intención de actuar en ese contexto laboral de una determinada manera:

*«Actualmente soy tutora de chicas americanas que vienen a Barcelona a estudiar durante un cuatrimestre. Uno de sus objetivos es aprender español. He observado que cada vez siento más curiosidad por cómo aprenden español, qué hacen en las clases, de qué enfoque parten, si usan la lengua española en clase o no, etc. Por otro lado, siento devoción por ayudarlas a aprender nuevo vocabulario, frases hechas y otros aspectos de la lengua. Creo que cada vez más, debo aprovechar el hecho de vivir con estas chicas, para indagar en el proceso de aprendizaje del español así como hacer probaturas de diferentes maneras de acercar la lengua a la vida cotidiana que compartimos en casa»<sup>101</sup>. (Párrafo 3, PA<sup>102</sup>, Anexo XXXIX)*

98. El error tipográfico es de la alumna.

99. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna declara la intención de actuar de una determinada manera.

100. CR = Conceptos relevantes.

101. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna declara la intención de actuar de una determinada manera.

102. PA = Plan de acción.



➤ **En relación con su actuación discente en el postgrado, la alumna declara su intención de actuar de la siguiente manera:**

– Respecto al Prácticum:

*«[...] En el Prácticum que dentro de poco tendremos la posibilidad de realizar, intentaré encontrar respuesta a estas preguntas. La verdad es que no sé por dónde empezaré [...]»<sup>103</sup>. (Párrafo 1, PA<sup>104</sup>, Anexo XXXIX)*

A continuación, se incluye una tabla en el cual se presentan tanto los aspectos sobre los cuales Lafayette manifiesta en el portafolio un proceso de planificación como de declaración de intenciones en relación con los cuatro ámbitos respecto a los cuales, como se ha dicho anteriormente, se autorregula: su realidad presente en el momento de empezar el postgrado; su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado; su actuación discente en el curso y sus actuaciones docentes previas. En la tabla también se referencian anexos en los que se pueden encontrar más ejemplos sobre cada caso.

---

103. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna declara la intención de actuar de una determinada manera.

104. PA = Plan de acción.

ASPECTOS DEL PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA DEL ELE / LLEE SOBRE LOS CUALES LAFAYETTE PLANIFICA ALGO O DECLARA LA INTENCIÓN DE ACTUAR DE UNA DETERMINADA MANERA			
	Planificación de objetivos sobre:	Planificación de actuaciones sobre:	Declaración de actuar de una determinada manera sobre:
<b>Sobre aspectos relacionados con su realidad presente respecto al campo de la didáctica del ELE / LLEE en el momento de empezar el curso:</b>	----	----	----
<b>Sobre aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de aprendizaje en el postgrado (Anexo I, PP, p15)<sup>a</sup></li> <li>• Actuación docente (Anexo XXXV, AE, p2)<sup>b</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica docente (Anexo XIX, M2, p6)<sup>c</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica docente (Anexo XXV, M3, p4)<sup>d</sup></li> <li>• Contexto laboral actual: desarrollo profesional (Anexo XXXIX, PA, p3)<sup>e</sup></li> </ul>
<b>Sobre aspectos relacionados con actuaciones docentes previas:</b>	----	----	----
<b>Sobre su actuación discente en el postgrado:</b>	----	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticum (Anexo XXXIX, PA, p1)</li> <li>• Comportamiento y actitud (Anexo XXXIX, PA, p5)</li> <li>• Condición de profesora en formación (Anexo XXXIX, PA, p4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticum (Anexo XXXIX, PA, p1)</li> </ul>

a) PP = Punto de partida; p = párrafo.

b) AE = Autoevaluación; p = párrafo.

c) M2 = Muestra 2; p = párrafo.

d) M3 = Muestra 3; p = párrafo.

e) PA = Plan de acción; p = párrafo.

**Tabla 5.3.** Aspectos sobre los cuales en el portafolio la alumna planifica algo o declara la intención de actuar de un determinado modo.

### 5.1.1.5. *Proceso autorregulador de puesta en práctica de una actuación*

Se trata de un proceso autorregulador que se manifiesta en los momentos en los que la alumna hace referencia a una actuación que ha puesto en práctica como solución para hacer frente a un problema o a una dificultad. A lo largo de todo el portafolio, Lafayette solo explicita este proceso en tres ocasiones: una, en el apartado «Punto de Partida» y dos, en la reflexión sobre la primera muestra. Este dato contrasta con los 159 procesos autorreguladores que en total se han identificado en el portafolio.

Seguidamente se exponen con detalle los aspectos de su proceso formativo y desarrollo profesional en torno a los cuales la alumna pone en práctica una actuación, y se incluyen los ejemplos correspondientes:

- ***En relación con su actuación discente en el postgrado, la alumna pone en práctica una actuación relacionada con la tarea de elaboración del portafolio:***

En el primer borrador del «Punto de Partida» la alumna manifiesta este proceso cuando se da cuenta de que le es difícil reflexionar en términos generales en torno a su concepción sobre la didáctica del ELE o LLEE, tal como se le pide en las instrucciones; busca una solución y la implementa: focaliza la atención en tres temas que para ella integran la enseñanza del español LE y realiza un análisis por separado sobre cuáles son sus creencias al respecto:

*«Me resulta difícil reflexionar sobre cómo concibo la enseñanza de E/LE en términos generales. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla. [...]<sup>105</sup>». (Apartado c, PP, B1, Anexo III<sup>106</sup>).*

En la versión definitiva del apartado, pese a no contar con toda la información tal como aparece en el primer borrador, se ha podido identificar este proceso gracias al análisis que se ha realizado de todos los borradores. Así es como aparece en la versión definitiva:

*«Con todo esto, gracias a estas pequeñas experiencias formativas que me han hecho reflexionar a lo largo de los años, hoy en día tengo algunas ideas iniciales sobre la*

105. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna manifiesta la puesta en práctica de una actuación.

106. PP = Punto de partida; B1= Primer borrador.

enseñanza E/LE. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla<sup>107</sup>. (Párrafo 4, PP<sup>108</sup>, Anexo I)

Es decir, es gracias al análisis del primer borrador que en la versión definitiva se puede identificar el fenómeno como un proceso autorregulador de puesta en práctica de una actuación.

➤ ***En relación con actuaciones docentes previas, la alumna hace referencia a dos pasajes en los que puso en práctica dos actuaciones:***

Cuando Lafayette se inicia como maestra de inglés en la escuela municipal CEIP Els Pins se encuentra con un problema (desconoce la metodología AICLE), busca una solución para hacer frente a esa dificultad (leer bibliografía especializada) y la pone en práctica:

«[...] De pronto, me vi involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Gracias al artículo aquí citado, entre otros, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua.<sup>109</sup> [...]». (Párrafo 3, M1<sup>110</sup>, Anexo XIII)

Gracias al primer borrador de la primera muestra, se puede apreciar que se trata de la puesta en práctica de una actuación concebida como solución a un problema detectado:

«[...] He estado en escuelas donde, de pronto, me he visto involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Después de investigar un poco<sup>111</sup>, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua, que es la traducción literal del inglés Content and Language Integrated Learning. [...]». (Párrafo 7, M1, B1, Anexo XV<sup>112</sup>).

Por otra parte, en su experiencia como maestra de inglés en la escuela CEIP Ignasi Iglesias, la alumna al principio aplicó la metodología AICLE que tan bien le había funcionado en el CEIP Els Pins y utilizó el inglés como lengua vehicular:

---

107. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna manifiesta la puesta en práctica de una actuación.

108. PP = Punto de Partida.

109. El subrayado es de la investigadora para señalar que en esa parte del discurso la alumna manifiesta que puso en práctica la solución.

110. M1 = Muestra 1.

111. El subrayado es de la investigadora para señalar que en esa parte del discurso la alumna pone de manifiesto la búsqueda de una solución.

112. M1 = Muestra 1; B1= Primer borrador.

«[...] Por mi parte, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. [...]». (Párrafo 4, M1<sup>113</sup>, Anexo XIII)

#### 5.1.1.6. *Proceso autorregulador de transformación de una actuación*

Se trata de un proceso autorregulador que Lafayette únicamente manifiesta en una ocasión en todo el portafolio (frente a los 159 que en total se han identificado) y que, de hecho, tuvo lugar previamente a su elaboración en relación con una actuación docente anterior.

Durante su actuación docente como maestra de inglés en el CEIP Ignasi Iglesias Lafayette se da cuenta de que, al contrario de lo que ocurría en el CEIP Els Pins, la metodología AICLE no funciona y decide transformar su actuación. Véase en el siguiente extracto:

«[...] Por mi parte, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Pronto me sentí frustrada y rápidamente me dí<sup>114</sup> cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía. Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Introduje la L1 en el aula siempre que era necesaria.<sup>115</sup> [...]». (Párrafo 4, M1<sup>116</sup>, Anexo XIII)

#### 5.1.1.7. *Proceso autorregulador de ajuste del contenido*

Consiste en un proceso autorregulador que la alumna explicita en dos ocasiones en relación con su actuación discente en el postgrado, en concreto, respecto a la tarea de elaboración del portafolio.

Mediante la presentación del contenido que va a tratar a continuación, Lafayette manifiesta un proceso de autorregulación basado en el ajuste de ese contenido a lo que se pide a los alumnos que hagan en el apartado correspondiente. A continuación se muestran los dos ejemplos:

---

113. M1 = Muestra 1.

114. El error ortográfico es de la alumna.

115. El subrayado es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna manifiesta que transformó su actuación.

116. M1 = Muestra 1.

### **i. En el apartado «Punto de Partida»**

Lafayette manifiesta este proceso autorregulador en el apartado «Punto de Partida» en tres ocasiones (párrafos 1, 4 y 9, Anexo I). En el primer párrafo, la alumna informa sobre los temas que va a abordar a continuación y, a través de esa acción comunicativa y del contenido temático del párrafo, manifiesta un proceso autorregulador basado en el ajuste parcial de estos dos aspectos a lo que se pide en la tarea que haga.

En el material de apoyo para la elaboración del portafolio se pide a los alumnos que empiecen el apartado con una introducción que presente los diferentes puntos que se incluyen y refleje de manera breve la realidad presente del formando.

En el párrafo Lafayette pone de manifiesto que en el proceso de planificación de la tarea (escritura del «Punto de Partida») tuvo en cuenta que debía empezar el apartado con una introducción en la que presentara los diferentes puntos que se abordan en el «Punto de Partida». No obstante, obvió la consigna de reflejar también de manera breve su realidad presente.

*«En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre las cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiz de inglés y francés. A continuación muestro mis necesidades de formación en base a mi experiencia tanto como estudiante como docente. Para acabar, aludo a mis expectativas de formación en relación a mis metas profesionales». (Párrafo 1, PP<sup>117</sup>, Anexo I)*

### **ii. En el apartado «Conceptos relevantes»**

Del mismo modo que en el ejemplo anterior, en el primer párrafo del apartado «Conceptos relevantes» Lafayette informa sobre los temas que va a abordar a continuación y, a través de esa acción comunicativa y del contenido temático del párrafo, manifiesta un proceso autorregulador basado en el ajuste, en esta ocasión total, de estos dos aspectos a lo que se pide en la tarea que haga.

En el material de apoyo para la elaboración del portafolio se pide a los alumnos que en este apartado señalen otros conceptos que no han tratado en las muestras incluidas y que también consideran significativos para su proceso formativo. En el

---

117. PP = Punto de Partida.

párrafo, Lafayette pone de manifiesto que en el proceso de planificación de la tarea (escritura del «Conceptos relevantes») tuvo en cuenta esto:

*«En este apartado me gustaría mostrar otros conceptos relevantes que no han quedado reflejados en las muestras [...]».* (Párrafo 1, CR<sup>118</sup>, Anexo XXXI)

De todas formas, de algún modo, mediante el contenido temático que aborda en el resto de apartados, también manifiesta un proceso autorregulador de ajuste.

### **5.1.2. Distribución de los procesos autorreguladores por apartados**

A partir de los datos aportados anteriormente, los procesos autorreguladores identificados en el portafolio de Lafayette se distribuyen de la siguiente manera en los distintos apartados que lo componen:

---

118. CR = Conceptos relevantes.

		APARTADOS DEL PORTAFOLIO						
		Punto de Partida	Muestra 1	Muestra 2	Muestra 3	Conceptos relevantes	Autoevaluación	Plan de acción
PROCESOS AUTORREGULADORES IDENTIFICADOS	Toma de conciencia	18	20	17	18	13	10	9
	Búsqueda de explicaciones	11	8	6	3	3	-	2
	Planificación (objetivos / actuaciones)	1	-	3	1	-	1	5
	Declaración de intenciones	-	-	-	1	1	-	2
	Puesta en práctica de una actuación	1	2	-	-	-	-	-
	Transformación de una actuación	-	1	-	-	-	-	-
	Ajuste del contenido a lo que se pide en la tarea	1	-	-	-	1	-	-
<b>TOTAL:</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>26</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>18</b>	

**Tabla 5.4.** Distribución en los apartados del portafolio de los procesos autorreguladores identificados.



Respecto a estos resultados, resaltan los siguientes aspectos:

- El «Punto de Partida» es el apartado en el que se han identificado más procesos autorreguladores (32 ocurrencias), aunque le sigue a muy poca distancia la reflexión sobre la primera muestra con solo uno menos. A medida que se avanza en los apartados, la alumna explicita menos procesos autorreguladores hasta llegar al de «Autoevaluación», que es en el que menos verbaliza de todo el portafolio (11 ocurrencias). Después, repunta de nuevo este dato en el último apartado, el del «Plan de acción», con 18 ocurrencias.
- El proceso autorregulador de toma de conciencia, con diferencia, es el que más predomina tanto en todo el portafolio en general (105 ocurrencias) como en cada uno de los apartados.
- Todos los procesos autorreguladores identificados se dan con más frecuencia en el apartado «Punto de Partida» y en las reflexiones sobre las tres muestras, excepto el de planificación y el de declaración de intenciones, los cuales predominan en el apartado «Plan de acción». Es de esperar que la alumna manifieste más estos dos procesos autorreguladores en el «Plan de acción», pues el cometido de este es que los alumnos formulen los objetivos, metas o retos que se plantean a corto, medio o largo plazo. Sin embargo, cabe señalarse que, aún así, en ese apartado el proceso autorregulador de toma de conciencia sigue siendo mayoritario (9 ocurrencias frente a las 5 del de planificación y a las 2 del de declaración de intenciones).

### **5.1.3. Ciclos autorreguladores**

El análisis de los datos, además de poner de relieve la tipología de procesos autorreguladores presentada en el apartado anterior, también arroja información sumamente relevante sobre la relación que la alumna establece entre estos. Es esta información la que realmente permite comprender el alcance y la naturaleza de la autorregulación que la alumna explicita en el PC en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional.

Los vínculos que la alumna establece entre los procesos autorreguladores pertenecientes a una o varias unidades temáticas conforman lo que en esta investigación se denomina ciclos autorreguladores. Se trata de momentos de autorregulación mediante los cuales Lafayette manifiesta fases de concienciación y de control de su propio proceso formativo y desarrollo profesional.

El momento de la concienciación siempre es previo al del control y actúa como catalizador del segundo. Primero, se produce una toma de conciencia inicial sobre algo y a continuación se ejerce control sobre ello. Seguidamente, las fases de concienciación y control se van sucediendo de manera alternativa y cíclica. De los siete tipos de procesos autorreguladores identificados, solo el de toma de conciencia forma parte de la fase de concienciación. El resto pertenece a la fase de control.

Asimismo, en el contexto del ciclo, los procesos autorreguladores implican diferentes grados de regulación. Aquí por grado de regulación se entiende el nivel de control que se manifiesta respecto al proceso de aprendizaje y desarrollo profesional. La progresión de menor a mayor control de manera esquemática sería: conciencia – comprensión – planificación – actuación - transformación.

De esta manera, el primer grado de regulación lo constituye la primera toma de conciencia y evaluación sobre algo; después, le sigue un nivel de comprensión con la búsqueda de respuestas o explicaciones; a continuación, el grado de planificación y declaración de intenciones; seguidamente, el nivel de actuación con la puesta en práctica de una actuación o el ajuste del contenido del portafolio; y por último, el de transformación de una actuación. Además, las nuevas tomas de conciencia y planificaciones que se dan como consecuencia de la progresión del ciclo, también se consideran como grados superiores de autorregulación respecto a las iniciales.

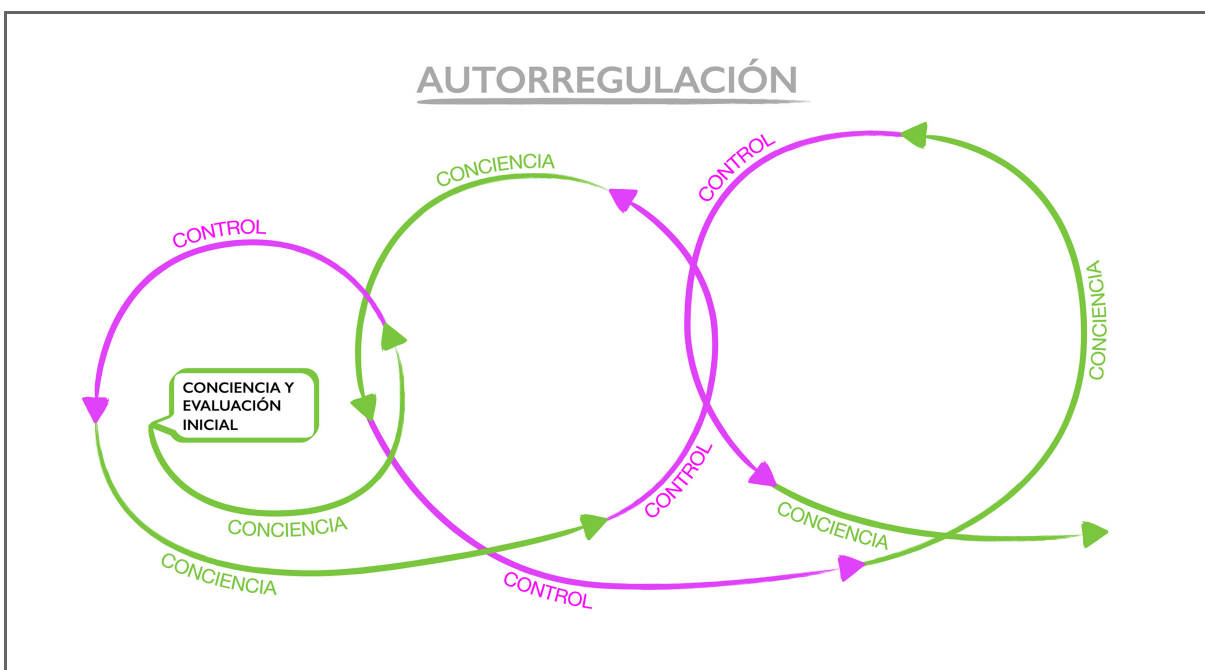
Por otra parte, los procesos autorreguladores de puesta en práctica o transformación de una actuación y el de ajuste del contenido del portafolio representan los niveles más altos de control que Lafayette ejerce sobre su propio proceso formativo y desarrollo profesional porque suponen pasar a la acción una vez la alumna ha buscado una explicación o solución para algo y/o ha planificado algo; y en el caso del proceso autorregulador de transformación, se puede afirmar que todavía más, por cuanto supone la modificación de una actuación planificada previamente y sobre la cual la alumna se percata de que algo no funciona bien.

Asimismo, cabe señalarse que por lo general, en el contexto del ciclo, los procesos autorreguladores establecen una relación de dependencia entre sí a partir de la cual es imprescindible que para que se den unos con anterioridad se hayan producido otros. De esta manera, los primeros ponen de relieve un mayor grado de regulación y

control del proceso de aprendizaje que los segundos, pues van un paso más allá en la influencia que ejercen sobre este.

De todas formas, hay casos en los que esto no es así y, por ejemplo, la alumna explicita un proceso autorregulador de planificación sin que previamente haya manifestado uno de búsqueda de explicaciones. Por ejemplo, en la reflexión del apartado «Plan de acción», en relación con su actuación discente en el programa, después de una fase de concienciación en la que la alumna toma conciencia y evalúa cómo ha sido esta, Lafayette planifica una actuación (véase la figura 5.3. del apartado 5.1.3). En este caso, el proceso de autorregulación de toma de conciencia y evaluación de su actuación como alumna del programa ya comprende cierto grado de comprensión que le permite pasar directamente a la planificación de una actuación.

Teniendo todo esto en cuenta, la autorregulación se puede representar como se muestra en la figura siguiente:

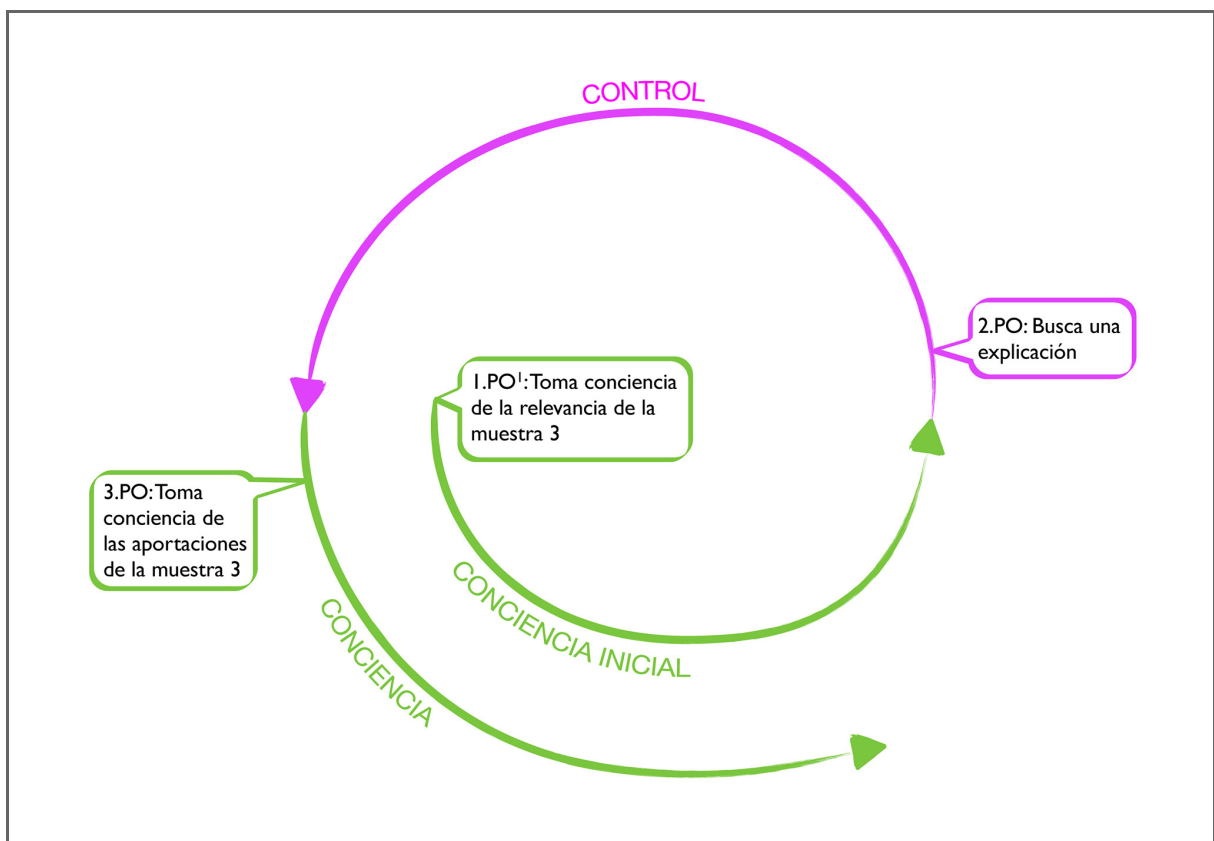


**Figura 5.1.** Representación de la autorregulación.

Como se ha indicado anteriormente, a medida que el ciclo va avanzando, se va adquiriendo y manifestando mayor control y, por tanto, grado de regulación del propio proceso formativo y desarrollo profesional. El aumento en volumen de las espirales representa este control cada vez mayor. No obstante, los ciclos que Lafayette explicita

en el portafolio son como flashes, fotografías a través de las cuales la alumna solo muestra momentos concretos de su autorregulación y muchas veces no manifiesta la secuencia completa del ciclo.

A continuación, se presenta un ciclo autorregulador identificado en el portafolio de Lafayette. Se trata del primero que la alumna manifiesta en la reflexión sobre la tercera muestra respecto a la unidad temática *Aportaciones de la muestra*. Por tanto, mediante este, Lafayette explicita estar regulando su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado (Anexo XXV, párrafo 1). Las partes de color verde señalan fases de conciencia; y las de color lila, fases de control:



<sup>1</sup> PO = Estas siglas identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.

**Figura 5.2.** Representación de la autorregulación respecto a la unidad temática «Aportaciones de la muestra 3».

Como puede observarse, el ciclo está formado por tres fases: una primera de conciencia inicial; la segunda, de control; y la tercera, de nuevo, de conciencia. En cada fase la alumna manifiesta un proceso autorregulador:

- i. Empieza con la toma de conciencia de la relevancia que la muestra tiene o ha tenido para su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica del ELE / LLEE: este proceso autorregulador se manifiesta simplemente con el hecho de que la alumna haya incluido la muestra en el portafolio. En el material de apoyo se indica a los alumnos que en el portafolio deben incluir aquellas muestras que consideran que han sido especialmente relevantes para su proceso formativo y desarrollo profesional. Si la alumna la incluye, es porque así ha sido.
- ii. A continuación, va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué considera que esta muestra es tan importante para ella:

*«Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de X, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I. [...]».* (Párrafo 1, M3<sup>119</sup>, Anexo XXV)

- iii. Y por último, el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de lo que le ha aportado la experiencia contenida en la muestra:

*«[...] La reflexión alrededor del comentario me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos trabajados en la asignatura Metodología I (el aula, análisis de necesidades objetivas y subjetivas, el papel del profesor, la negociación en el aula.*

*A su vez, la realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas».* (Párrafo 1, M3<sup>120</sup>, Anexo XXV)

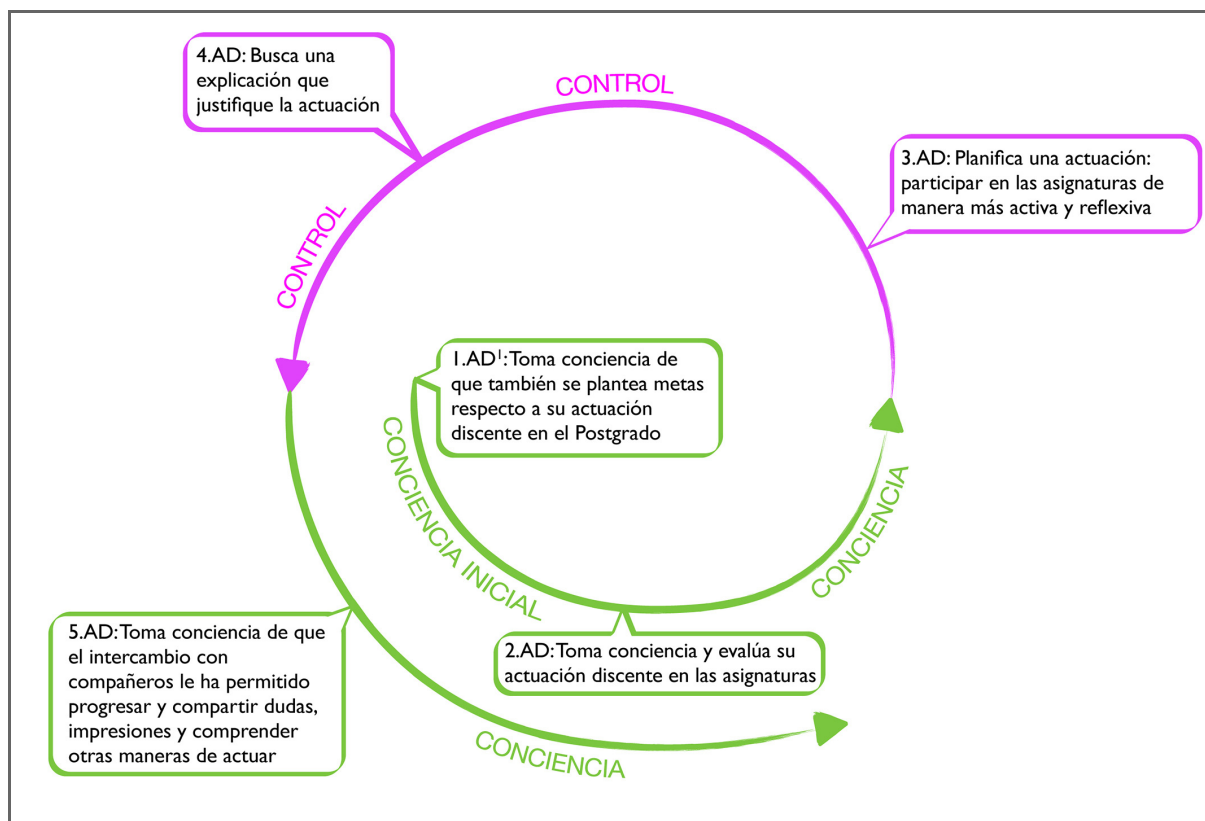
En la representación, el ciclo autorregulador se deja abierto por dos razones: en primer lugar, porque todos los ciclos autorreguladores son susceptibles de continuar en algún momento; y en segundo lugar, porque el hecho de que la alumna no manifieste continuidad en la reflexión, no quiere decir que este no haya podido seguir.

Por otra parte, en el ciclo anterior solo se manifiesta un proceso autorregulador en cada fase, pero muchas veces Lafayette explicita ciclos autorreguladores en los que en algunas fases pone de relieve más de un proceso autorregulador. Sirva como ejemplo el ciclo siguiente en el cual la alumna autorregula su actuación discente en el postgrado (Anexo XXXIII, párrafo 2). Las partes de color verde señalan fases de conciencia; y las de color lila, fases de control:

---

119. M3 = Muestra 3.

120. M3 = Muestra 3.



<sup>1</sup> AD = Estas siglas identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que la alumna regula su actuación discente en relación con la tarea de elaborar el portafolio.

**Figura 5.3.** Representación de la autorregulación respecto a la unidad temática «Evaluación de la propia actuación discente en el curso» (Plan de acción).

Como puede observarse, el ciclo se inicia con una fase de concienciación en la que la alumna manifiesta dos procesos autorreguladores: en el primero, explicita la toma de conciencia de que también se plantea metas en relación con su experiencia formativa en el curso:

*«No sólo me planteo retos y dudas sobre mi práctica docente, sino que también me planteo metas en relación a mi experiencia formativa. [...]».* (Párrafo 2, PA<sup>121</sup>, Anexo XXXIX)

En el segundo, toma conciencia y evalúa cómo ha actuado hasta el momento en las asignaturas:

*«[...] Considero que hasta ahora, en las asignaturas realizadas hasta el momento (Conceptos básicos, Metodología I y II, Elementos de gramática pedagógica), me he limitado a hacer lo que debía en cada caso [...]».* (Párrafo 2, PA<sup>122</sup>, Anexo XXXIX)

121. PA = Plan de acción.

122. PA = Plan de acción.

A continuación, le sigue una fase de control en la que Lafayette manifiesta dos procesos autorreguladores. En primer lugar, un proceso autorregulador de planificación de una actuación discente:

*«[...] debo implicarme de una manera más activa, y sobre todo mucho más reflexiva. Me planteo una participación más activa en los foros [...]».* (Párrafo 2, PA<sup>123</sup>, Anexo XXXIX)

Y en segundo lugar, busca una explicación que justifique la planificación de la actuación anterior:

*«[...] No obstante, creo que para que el proceso sea todavía más fructífero, debo implicarme de una manera más activa [...]».* (Párrafo 2, PA<sup>124</sup>, Anexo XXXIX)

Por último, la búsqueda de esta justificación le lleva a otra fase de concienciación en la que la alumna se da cuenta de que el contacto e intercambio con los compañeros le ha permitido progresar en su proceso de aprendizaje y comprender otras maneras de actuar:

*«[...] he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso es el que más adelantos me ha hecho vivir. Poco a poco, supongo que como proceso natural, he ido compartiendo mis dudas e impresiones con algunas compañeras, y esto ha sido muy fructífero dado que me ha ofrecido la posibilidad de compartir mi aprendizaje y observar e incluso llegar a entender otras manera de hacer».* (Párrafo 2, PA<sup>125</sup>, Anexo XXXIX)

Hasta aquí se han presentado ciclos autorreguladores bastante sencillos, pero en su reflexión en el portafolio, Lafayette manifiesta en varias ocasiones ciclos con una estructura compleja al estar formados por más de un ciclo autorregulador. Además, muchas veces, como puede observarse en el análisis de los datos y en los informes analíticos de cada uno de los apartados disponibles en los anexos II, XIV, XX, XXVI, XXXII, XXXVI y XL, la estructura se complejiza todavía más porque estos ciclos se explicitan a lo largo de varios apartados del portafolio, porque implican la autorregulación de diferentes aspectos de su proceso formativo y desarrollo profesional y/o porque combinan fases de autorregulación que han tenido lugar en diferentes momentos (previamente y durante la elaboración del portafolio).

---

123. PA = Plan de acción.

124. PA = Plan de acción.

125. PA = Plan de acción.

Lo que queda de este apartado se dedica a presentar los tres tipos que se consideran más representativos y significativos. No obstante, la alumna manifiesta más a lo largo del portafolio. Estos pueden consultarse en los anexos que se acaban de citar.

#### 5.1.3.1. *Ejemplo de ciclo autorregulador complejo I*

Uno de los ciclos autorreguladores más complejos que manifiesta la alumna en el portafolio es, sin duda alguna, el que se representa a continuación. Este se pone de relieve como resultado de la reflexión que Lafayette genera sobre la primera muestra<sup>126</sup> (véase anexo XIII): un fragmento del artículo «Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios»<sup>127</sup>. A lo largo del ciclo, la alumna pone en relación su incipiente experiencia docente, artículos consultados a iniciativa propia y experiencias de aprendizaje del postgrado. Es decir, interrelaciona tanto aspectos relacionados con su contexto profesional como con su proceso de aprendizaje en el curso.

Se trata de un ciclo autorregulador muy relevante ya que es el único en todo el portafolio en el que, como se puede observar en la figura de más abajo, Lafayette manifiesta llegar a niveles máximos de control de su propio proceso formativo y desarrollo profesional mediante la explicitación de procesos autorreguladores de puesta en práctica y de transformación de actuaciones (véanse en la figura los procesos autorreguladores número 13 y 19). Todo el ciclo constituye la explicación del proceso a través del cual la muestra seleccionada por Lafayette al final llega a reportarle a su proceso formativo y desarrollo profesional los beneficios que detalla. El detonante es cuando Lafayette en su primera experiencia docente en el *CEIP Els Pins* observa que debe afrontar una situación para la cual no está preparada.

Asimismo, otro aspecto destacable se encuentra en que parte del inicio del ciclo autorregulador no se manifiesta en la versión definitiva del documento, sino en el primer borrador. Es gracias al análisis que se ha realizado de todos los borradores que se cuenta con esta información y, por tanto, se puede reconstruir partes del ciclo que, de otro modo, sería imposible. Este no es el único caso en el que ocurre esto, como

---

126. En esta investigación se identifican las muestras incorporadas en el portafolio según su orden de entrega para revisión y no el orden en el que finalmente la alumna las incluyó. Esto es así porque el orden en que fueron revisadas es un dato muy significativo para el análisis de la intervención tutorial.

127. Nussbaum, L. (2009). Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios. *Cuadernos de pedagogía*, 395, 58.



puede observarse en el ciclo autorregulador complejo que se presenta a continuación de este.

Antes de consultar la figura, es necesario ofrecer algunas pautas para su comprensión: primero, los procesos autorreguladores están numerados en el orden que ocupan en el ciclo según lo manifiesta la alumna en el portafolio; por otro lado, las partes de las espirales en color verde señalan fases de conciencia; y las de color lila, fases de control; y por último, en la primera espiral del ciclo, el segmento de la fase de control de color gris identifica la parte que Lafayette explicita en el primer borrador de la reflexión, pero no en la versión definitiva. Para una mejor comprensión del ciclo, debajo de la figura se incluye información que complementa a la que aparece en la representación sobre algunos de los procesos autorreguladores que se dan.

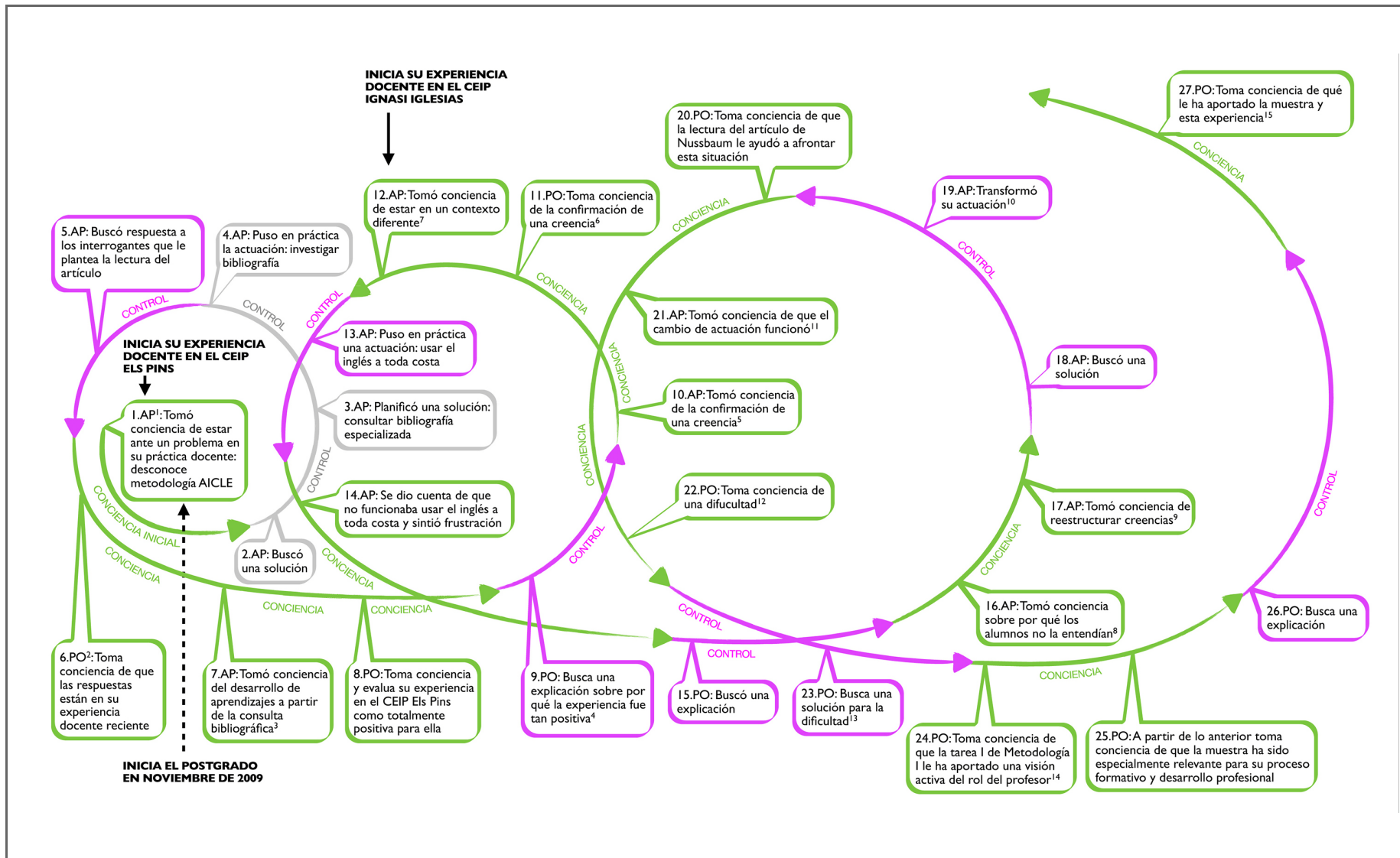


Figura 5.4. Representación del ciclo autorregulador complejo I manifestado en la reflexión sobre la primera muestra.

- <sup>1</sup> AP = Estas siglas identifican procesos autorreguladores que hacen referencia a momentos de autorregulación que han tenido lugar antes de la elaboración del portafolio en relación con actuaciones docentes concretas y que Lafayette recupera en su reflexión.
- <sup>2</sup> PO = Estas siglas identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.
- <sup>3</sup> Los aprendizajes son: qué significa AICLE y qué esperaban de ella como docente en el CEIP Els Pins.
- <sup>4</sup> La experiencia en el CEIP Els Pins fue tan positiva porque se dio cuenta de que los alumnos llegan hasta donde se les deja llegar, creyó en sus posibilidades y ya estaban acostumbrados a la metodología AICLE.
- <sup>5</sup> Confirmó la creencia de que en clase de lengua extranjera debe usarse la lengua meta.
- <sup>6</sup> A partir de su experiencia docente en el CEIP Els Pins, la bibliografía consultada y sus experiencias de aprendizaje en el postgrado, confirma la creencia de que las lenguas se aprenden cuando se usan de manera significativa, con un propósito.
- <sup>7</sup> En el CEIP Ignasi Iglesias no se aplicaba la metodología AICLE y se realizaban ejercicios mecanicistas.
- <sup>8</sup> Tomó conciencia de que en el CEIP Ignasi Iglesias la metodología AICLE no funcionaba porque los alumnos no estaba familiarizados con este enfoque y tenían un nivel de inglés bajo, no la entendían.
- <sup>9</sup> La experiencia en el CEIP Ignasi Iglesias le llevó a reestructurar parcialmente sus creencias sobre el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera: no debía ser extremista y no siempre es contraproducente usar la lengua materna en clase de lengua extranjera.
- <sup>10</sup> Dejó de ser extremista e introdujo la lengua materna cuando fue necesario.
- <sup>11</sup> El cambio de actuación en el CEIP Ignasi Iglesias funcionó porque encontró el equilibrio en el uso de la lengua materna y la lengua meta en clase, y se sintió mejor.
- <sup>12</sup> Toma conciencia de que en la práctica es complicado encontrar el equilibrio entre el uso de la lengua materna y la lengua meta en clase de lengua extranjera.
- <sup>13</sup> La solución está en que los profesores deben ser más sensibles a las demandas de los alumnos pero también más exigentes.
- <sup>14</sup> El profesor debe tener en cuenta las necesidades y perfil de los alumnos para que el aprendizaje sea significativo.
- <sup>15</sup> Toma conciencia de que la muestra y esta experiencia le han permitido:
  - Ser capaz de hacer frente a la preocupación del uso del inglés en clase de lengua extranjera.
  - Contrastar sus experiencias personales como docente y sus resultados con criterios de autoridad de la bibliografía consultada.
  - Darse cuenta de que las creencias que manifestó sobre este tema en el «Punto de Partida» estaban bien encaminadas.
  - Revisar y profundizar en algunos de los conceptos trabajados en el curso.
  - Relacionar conceptos con experiencias docentes propias, lo cual le ha ayudado a dar más sentido a la teoría.
  - Reestructurar parcialmente las creencias sobre el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.
  - Adquirir y asimilar conocimientos que antes no tenía.

Tal como puede observarse, se trata de un ciclo autorregulador complejo porque:

- Está formado por diversos ciclos autorreguladores que se manifiestan a lo largo de toda la reflexión generada en el portafolio en relación con la primera muestra (es decir, abarca diferentes unidades temáticas).
- Se puede reconstruir gracias a la reflexión generada por la alumna en el primer borrador y en la versión definitiva de la muestra.
- Explicita, por un lado, procesos autorreguladores que se dan antes de la elaboración del portafolio y mediante los cuales la alumna regula actuaciones docentes concretas; y por otro, procesos autorreguladores relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado. Estos procesos se retroalimentan. Por ejemplo:
  - Autorregulación de actuaciones docentes propias:

*«Un mes después, trabajé en el CEIP Ignasi Iglèsies<sup>128</sup> en el barrio de Sant Andreu, también en Barcelona. Esta vez se partía de otro enfoque completamente distinto: ya no se partía de programas AICLE y las clases de inglés se basaban en la realización de ejercicios mecanicistas y sin sentido alguno. Tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me dí<sup>129</sup> cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa [...]».* (Párrafo 4, M1<sup>130</sup>, Anexo XIII)

Cuando empezó a ejercer como maestra en el CEIP Ignasi Iglesias se dio cuenta de que estaba en un contexto educativo diferente al del CEIP Els Pins, en el cual no se seguía la misma metodología.

- Autorregulación de su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado:

*«[...] Empecé a sentirme mejor, y después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros. Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio. [...]»<sup>131</sup>.* (Párrafo 4, M1<sup>132</sup>, Anexo XIII)

En la parte del extracto subrayada la alumna a partir de la descripción de un hecho acontecido en una experiencia docente pasada, manifiesta la toma de conciencia de que considera complicado encontrar el equilibrio entre el uso de la lengua meta y la lengua primera en clase de lengua extranjera.

128. El error ortográfico es de la alumna.

129. El error ortográfico es de la alumna.

130. M1 = Muestra 1.

131. El subrayado es de la investigadora.

132. M1 = Muestra 1.

- Como consecuencia de lo anterior, el ciclo implica procesos autorreguladores que han tenido lugar con anterioridad y durante la realización de portafolio (por tanto, temporalmente, se extiende desde noviembre del 2009 hasta marzo del 2010). Por ejemplo:

– Proceso autorregulador anterior a la elaboración del portafolio:

*«[...] Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas de Barcelona. Trabajé durante un par de semanas en el CEIP Els Pins situado en el recinto de Mundet, en Barcelona. De pronto, me vi involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba [...]<sup>133</sup>». (Párrafo 3, M1<sup>134</sup>, Anexo XIII)*

En la parte del discurso subrayada, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de encontrarse ante un problema cuando empezó a ejercer como maestra de inglés en el CEIP Els Pins. Este proceso autorregulador se dio en ese momento.

– Proceso autorregulador durante la elaboración del portafolio:

*«[...] Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua. Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.). [...]». (Párrafo 3, M1<sup>135</sup>, Anexo XIII)*

En la reflexión sobre la primera muestra, como se puede comprobar, Lafayette, tomando como punto de partida sus experiencias docentes, pone en marcha un ciclo autorregulador en el que empieza con la autorregulación de su propia práctica y acaba autorregulando su proceso formativo y desarrollo profesional en general. Progresivamente va generando conocimiento práctico nuevo a partir de la evaluación de su propia actuación y de los conocimientos teóricos que va adquiriendo tanto de manera autodidacta como en el postgrado.

El ciclo resulta un claro ejemplo de desarrollo formativo y profesional a partir de la puesta en relación de la práctica (la propia experiencia docente) y la teoría (artículos consultados y temas / aspectos trabajados en el curso). Lafayette reconstruye sus experiencias docentes a partir de la reflexión sistemática, y el contraste con sus

133. El subrayado es de la investigadora.

134. M1 = Muestra 1.

135. M1 = Muestra 1.

creencias y el saber teórico que obtiene de las consultas bibliográficas que realiza por su cuenta y de las experiencias de aprendizaje que tiene en el postgrado desde noviembre 2009 hasta marzo 2010. Como se puede apreciar en la figura, la alumna llega a establecer una relación dialéctica entre teoría y práctica que le permite teorizar sobre su propia práctica.

Finalmente todo el ciclo autorregulador le lleva a tomar conciencia de la importancia que la experiencia que describe ha tenido para su proceso formativo y desarrollo profesional, y de lo que en concreto le ha comportado:

- La gestión de algunos de los problemas con los que se ha encontrado en su práctica.
- El contraste de sus experiencias docentes con las ideas expuestas en los artículos consultados a iniciativa propia y los contenidos tratados en el postgrado (criterios de autoridad).
- La comparación y la evaluación de creencias en estadios iniciales y finales del postgrado.
- La confirmación y la reestructuración parcial de creencias.
- La teorización de su propia práctica a partir de la puesta en relación de los contenidos y conceptos trabajados en el postgrado con las experiencias docentes que está teniendo a la par, lo cual le ha permitido dar sentido a aquello trabajado teóricamente en el curso.
- La adquisición y asimilación de conocimientos que antes no tenía.

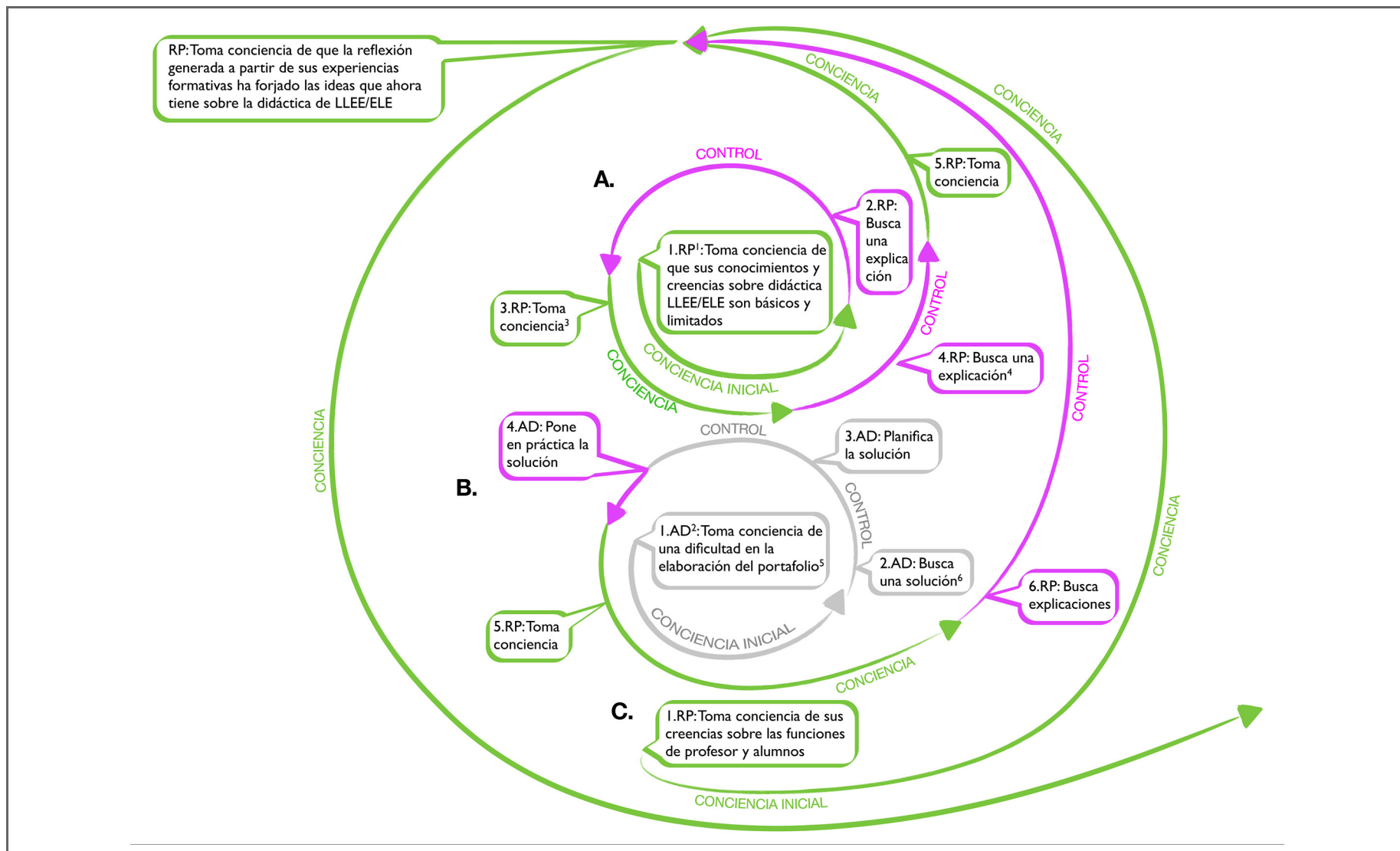
Por último, este ciclo también muestra la relevancia que la recuperación y reactivación de procesos autorreguladores acontecidos en el pasado puede tener en la autorregulación que se genera a partir de la elaboración del portafolio. Como se comentaba anteriormente, su recuperación puede aportar una nueva mirada o reelaboración de los temas alrededor de los cuales giran y ayudar a que el ciclo autorregulador avance hacia un mayor control del propio proceso formativo y desarrollo profesional.

### 5.1.3.2. *Ejemplo de ciclo autorregulador complejo II*

A continuación, se muestra otro de los ciclos autorreguladores complejos que Lafayette manifiesta en el portafolio. En concreto, este se da como resultado de la reflexión que la alumna genera en el apartado «Punto de partida» sobre las creencias y los conocimientos iniciales que tiene en relación con el campo de la didáctica del ELE / LLEE. En esta ocasión la alumna manifiesta procesos autorreguladores mediante los cuales regula su realidad presente en este ámbito en el momento de empezar el postgrado y su actuación en relación con la tarea de elaborar el portafolio.

Para ser más exactos, en este caso, se debería hablar de macrociclo en vez de ciclo, puesto que, como puede verse en la figura de más abajo, este está formado por varios ciclos autorreguladores que avanzan hasta confluir en una nueva toma de conciencia. Asimismo, otro aspecto remarcable, como ocurría en el ciclo anterior, es que el inicio del segundo ciclo autorregulador que compone el macrociclo no se manifiesta en la versión definitiva del documento, sino en el primer borrador.

Para comprender la representación que se ofrece del macrociclo es necesario ofrecer algunas pautas: primero, los procesos autorreguladores están numerados en el orden que ocupan en el ciclo según lo manifiesta la alumna en el portafolio; por otro lado, las partes de las espirales en color verde señalan fases de conciencia; y las de color lila, fases de control; y por último, las fases del ciclo B de color gris identifican la parte del ciclo que Lafayette explicita en el primer borrador del «Punto de partida», pero no en la versión definitiva. Para una mejor comprensión del ciclo, debajo de la figura se incluye información que complementa a la que aparece en la representación sobre algunos de los procesos autorreguladores que se dan.



**Figura 5.5.** Representación del ciclo autorregulador complejo II manifestado en el «Punto de partida» sobre sus creencias y conocimientos iniciales en relación con la didáctica de LLEE / ELE.



- <sup>1</sup> RP = Estas siglas identifican procesos autorreguladores que hacen referencia a momentos en los que la alumna se autorregula en relación con su realidad presente en el momento de empezar el postgrado.
- <sup>2</sup> AD = Estas siglas identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette regula su actuación discente en relación con la tarea de elaborar el portafolio.
- <sup>3</sup> Toma conciencia de las aportaciones y carencias de los estudios de Magisterio, y de la relevancia que ha tenido para ella las experiencias formativas en los cursos de teatro y de cuentacuentos en la formación de sus creencias y conocimientos sobre la didáctica de LLEE / ELE.
- <sup>4</sup> Busca una explicación sobre por qué son tan relevantes para ella sus experiencias formativas en los cursos de teatro y sobre cómo contar cuentos.
- <sup>5</sup> Toma conciencia de que le es difícil reflexionar en términos generales sobre la concepción que tiene sobre la enseñanza de ELE.
- <sup>6</sup> En la fase de control busca una solución a la dificultad identificada, planifica focalizar la atención en tres temas que para ella integran la enseñanza del español LE y realizar un análisis sobre cuáles son sus creencias al respecto por separado, y finalmente pone en práctica la solución.

Tal como puede observarse, se trata de un ciclo autorregulador de bastante complejidad porque:

- Está formado por más de un ciclo.
- Se manifiesta a lo largo de varios apartados del «Punto de partida» (en concreto, del 2 al 8 - Anexo I).
- Se puede reconstruir gracias a la reflexión generada por la alumna en el primer borrador del apartado y en la versión definitiva de la muestra.
- Explicita procesos autorreguladores mediante los cuales la alumna regula dos aspectos de su proceso formativo y desarrollo profesional en relación con el campo de la didáctica del ELE / LLEE: su situación de partida respecto a este campo en el momento de empezar el postgrado y su actuación discente en relación con la tarea de elaboración del portafolio. Por ejemplo:

– Realidad presente en el momento de empezar el postgrado:

*«Mis **representaciones iniciales**<sup>136</sup> sobre la didáctica del español como lengua extranjera son, en cierto modo, limitadas o muy básicas. Sí que es cierto que no parto de cero ya que a lo largo de mi formación como maestra he recibido conocimientos de didáctica general [...]». (Párrafo 2, PP<sup>137</sup>, Anexo I)*

En este extracto la alumna valora y toma conciencia de cómo son sus conocimientos y representaciones iniciales sobre la didáctica de ELE / LLEE en el momento en el que iniciar el curso.

– Actuación discente en relación con la tarea de elaborar el portafolio:

*«Me resulta difícil reflexionar sobre cómo concibo la enseñanza de E/LE en términos generales. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla. [...]». (Apartado c, PP, B1, Anexo III<sup>138</sup>).*

En este pasaje la alumna manifiesta que tiene una dificultad a la hora de reflexionar en el «Punto de partida» sobre su concepción de la enseñanza del ELE en términos generales. Entonces, busca una solución que le permita hacer frente a esta dificultad y cumplir con lo que se le pide: decide focalizar la atención en tres temas que para ella integran la enseñanza del español LE y realizar un análisis sobre cuáles son sus creencias al respecto por separado.

---

136. La negrita es de la alumna.

137. PP = Punto de Partida.

138. PP = Punto de partida; B1= Primer borrador.

En ciclo A la alumna manifiesta conciencia de que sus conocimientos y representaciones iniciales sobre didáctica de ELE son básicos y muy limitados, pero no parte de cero; después, va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué considera que esto es así; a continuación, este proceso de búsqueda le lleva a manifestar toma de conciencia de lo que le han aportado sus experiencias formativas en los estudios universitarios y en los cursos de teatro y sobre cómo contar cuentos (identifica aprendizajes y carencias); seguidamente, busca una explicación sobre por qué los cursos de teatro y sobre cómo contar cuentos le han sido relevantes; y a su vez, este proceso de búsqueda le conduce a explicitar toma de conciencia de lo que estas dos experiencias formativas han supuesto para ella en relación con el campo de la enseñanza ELE / LLEE.

Por otra parte, en el ciclo B, Lafayette primero salva el escollo que para ella representa tener que reflexionar sobre su concepción de la enseñanza del ELE en términos generales y, a continuación, toma conciencia sobre cuáles son sus creencias en torno a los contenidos que deben enseñarse en clase de lengua extranjera, la metodología que debe emplearse y la edad a que debe empezarse a aprender una lengua extranjera.

Por otro lado, el último de ciclos solo consiste en la manifestación de un proceso autorregulador mediante el cual la alumna explicita cuáles son sus creencias respecto al rol que profesor y alumnos deben desempeñar en clase de lengua extranjera.

Finalmente, todos estos ciclos y procesos autorreguladores confluyen, quedan unidos, mediante la toma de conciencia por parte de Lafayette de que las reflexiones que le han provocado a lo largo de los años sus experiencias formativas en sus estudios universitarios y en los cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos han forjado las ideas que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE / LLEE. Es decir, este proceso autorregulador de toma de conciencia configura, haciendo de nexo del resto de ciclos autorreguladores identificados en relación con esta unidad temática, el macrociclo autorregulador descrito. No obstante, curiosamente, Lafayette manifiesta este proceso autorregulador en el discurso antes que los demás, a modo de introducción, concretamente en el párrafo 4 (Anexo I).

### 5.1.3.3. *Ejemplo de ciclo autorregulador complejo III*

En el análisis de los datos también se han detectado ciclos autorreguladores que se manifiestan a lo largo de dos o varios apartados del portafolio. Algo que, ateniéndonos a la propia naturaleza del instrumento, no resulta extraño, pues la idea es que tomando como referencia la situación de inicio que el alumno describe en el «Punto de partida» en relación con la didáctica de LLEE / ELE, posteriormente, en el resto de apartados que le suceden, evalúe su proceso formativo en el mismo y planifique actuaciones al respecto. Es decir, regule su proceso formativo y desarrollo profesional.

Así pues, esto pone de relieve que los ciclos autorreguladores se pueden dar a dos niveles: en el contexto de la reflexión de cada uno de los apartados y de manera transversal, abarcando dos o más apartados del portafolio.

A continuación, se presenta un ciclo autorregulador que tiene la particularidad de manifestarse a lo largo de cuatro apartados del portafolio: el «Punto de partida», la reflexión sobre la tercera muestra, la «Autoevaluación» y el «Plan de acción».

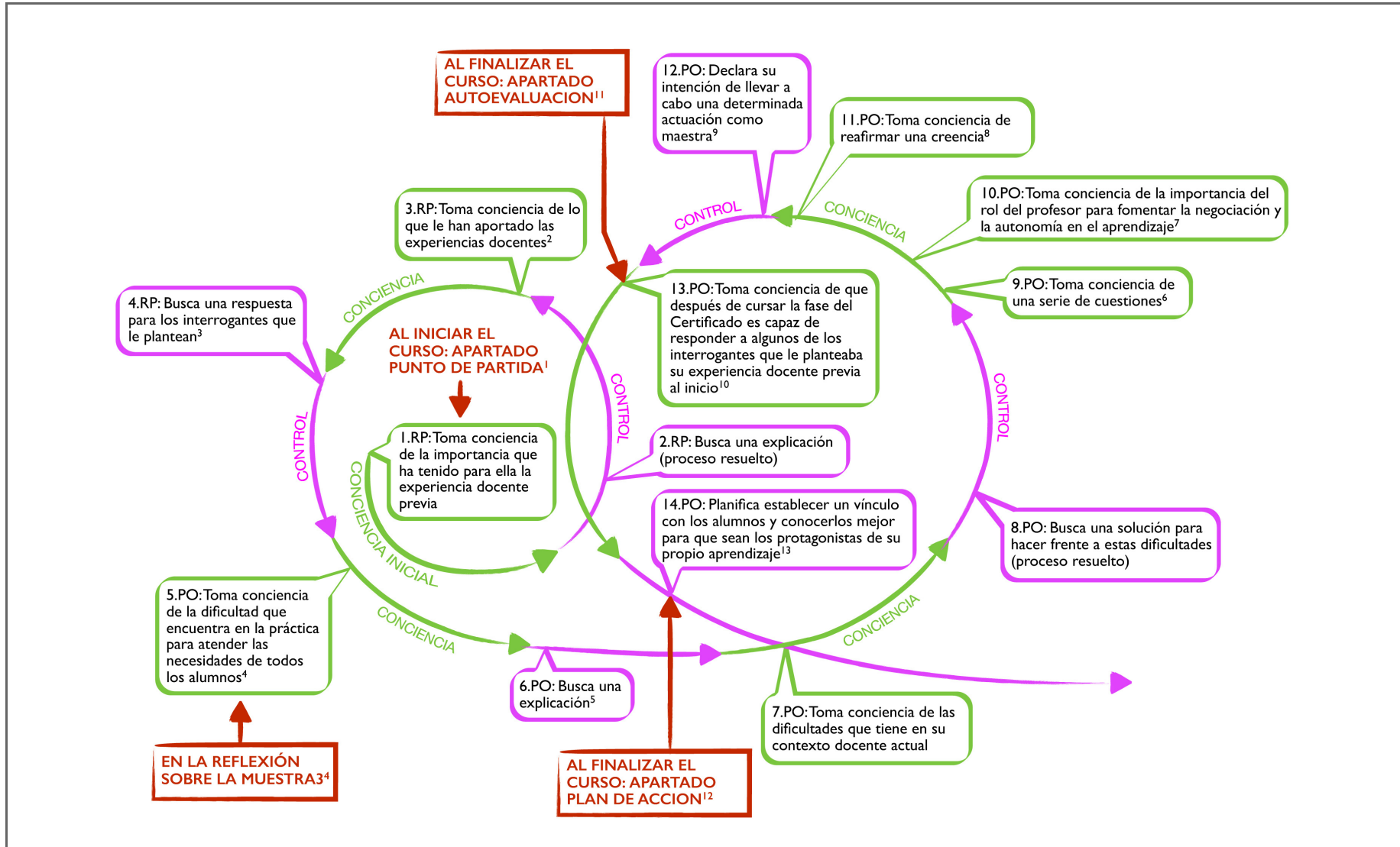


Figura 5.6. Representación del ciclo autorregulador complejo III manifestado a través de cuatro apartados del portafolio.

- <sup>1</sup> La alumna empieza manifestar el ciclo autorregulador en el apartado «Punto de partida».
- <sup>2</sup> Su experiencia docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau y en un jardín de infancia de Estados Unidos.
- <sup>3</sup> En relación con su experiencia en el Centre de Promoció Social Francesc Palau se plantea los siguientes interrogantes: ¿qué significa realmente acompañar?, ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje?, ¿debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento?, ¿hasta qué punto es útil utilizar libros?, ¿qué alternativas existen a los libros y que realmente cumplan las funciones de estos?  
 Por otra parte, en relación con su experiencia docente en el jardín de infancia de EEUU se plantea las siguientes preguntas: ¿cómo podemos iniciar a los más pequeños en el aprendizaje de una lengua?, además de las canciones y juegos, ¿con qué otros recursos contamos los maestros?
- <sup>4</sup> Con este proceso autorregulador inicia la parte la autorregulación que Lafayette manifiesta en la reflexión sobre la tercera muestra.
- <sup>5</sup> Busca una explicación sobre por qué no considera fácil atender las necesidades de cada uno de los alumnos en la práctica.
- <sup>6</sup> Toma conciencia de la importancia de realizar día a día un análisis de las necesidades subjetivas de los alumnos y del peligro de basarse únicamente en el análisis de sus necesidades objetivas.
- <sup>7</sup> Toma conciencia de que otro de los roles del profesor sea fomentar la negociación y la autonomía en el aprendizaje a partir de las experiencias docentes vividas y de los contenidos trabajados en el curso.
- <sup>8</sup> Toma conciencia de reafirmar la creencia de que no es nada fácil ser profesor y de que para hacer frente a las dificultades que la tarea le plantea debe asumir el rol del profesional reflexivo y crítico con su propia praxis.
- <sup>9</sup> Declara su intención, como maestra de P3 y en un futuro como profesora de ELE, de actuar como apoyo y guía del proceso de aprendizaje de los alumnos, ofreciendo estímulos que permitan que estos creen las bases de su propio aprendizaje.
- <sup>10</sup> En el apartado «Punto de Partida» se formulaba las siguientes preguntas: ¿qué significa realmente acompañar? ¿Cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje? Como respuesta a sus propias preguntas ahora está en posición de poder afirmar que el profesor será quien ofreciendo el andamiaje necesario en cada caso, ayudará a los alumnos a aprender a aprender. Debe ofrecer una ayuda ajustada que vaya conduciendo al alumno en su propio aprendizaje. Por otra parte, también se planteaba hace unos meses si siempre el profesor debe adaptar los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debe seguir un currículo que le guíe sobre qué enseñar en cada momento. Ahora ha encontrado la respuesta: el profesor se configura como guía del proceso y su actuación se basa en un constante análisis de necesidades subjetivas. Para ello el profesor debe ser un profesional reflexivo y observador de los alumnos y su propia praxis (párrafo 3, Anexo XXXV).
- <sup>11</sup> La alumna manifiesta el proceso autorregulador 13 en la reflexión del apartado «Autoevaluación».
- <sup>12</sup> La alumna manifiesta el proceso autorregulador 14 en la reflexión del apartado «Plan de acción».
- <sup>13</sup> Planifica establecer un vínculo con los alumnos y conocer sus personalidades, dudas, creencias y motivaciones en relación con el aprendizaje ELE; y adoptar en un enfoque orientado al proceso en el cual sus alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje.

Tal como puede observarse, se trata de un ciclo autorregulador complejo porque:

- Está formado por diversos ciclos autorreguladores que se manifiestan a lo largo de cuatro apartados del portafolio: el párrafo 2 del «Punto de partida» (Anexo I); el párrafo 3 de la reflexión sobre la tercera muestra (Anexo XXV); el párrafo 3 de apartado «Autoevaluación» (Anexo XXXV); y el párrafo 1 del apartado «Plan de acción (Anexo XXXIX)».
- Explicita procesos autorreguladores mediante los cuales la alumna regula dos aspectos de su proceso formativo y desarrollo profesional en relación con el campo de la didáctica del ELE / LLEE: su situación de partida respecto a este campo en el momento de empezar el postgrado, y aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del curso. Por ejemplo:
  - Autorregulación respecto a su realidad presente en el momento de empezar el postgrado:

*«Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor. La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida».* (Párrafo 10, PP<sup>139</sup>, Anexo I)

En este extracto del «Punto de partida» la alumna manifiesta la toma de conciencia de la importancia que ha tenido para ella su experiencia docente hasta ese momento.

- Autorregulación respecto a aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el postgrado:

*«A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. En mi clase tengo veinticinco niños y niñas, y cada uno de ellos es un mundo. Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos. Cuando uno cuenta hasta diez, otro acaba de llegar al tres. Aunque<sup>140</sup> son ejemplos tontos, ponen de manifiesto mi incapacidad de estar alerta a todas estas demandas. Muchas veces no sé cómo organizarme para que todos y cada uno de ellos reciban lo que necesita tanto a nivel de aprendizajes como de necesidades básicas. No obstante, he sentido numerosas veces la necesidad de llevar a cabo una atención individualizada, que proponga una respuesta individual a un niño/a concreto/a. Me siento feliz cuando puedo responder/ dar a cada alumno lo que necesita. De aquí derivo la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as».* (Párrafo 2, M3<sup>141</sup>, Anexo I)

En este fragmento de la reflexión de la tercera muestra Lafayette explicita: toma de conciencia de que en la práctica no es tan fácil escuchar las necesidades de

139. PP = Punto de Partida.

140. El error tipográfico es de la alumna.

141. M3 = Muestra 3.

cada alumno; búsqueda de una explicación sobre por qué esto es así a partir de su experiencia en la práctica; toma de conciencia de los sentimientos de satisfacción que le ha producido conseguir atender a cada uno de los alumnos en determinados momentos; y finalmente, de búsqueda de una solución a las dificultades que tiene para ello: llevar a cabo un análisis de las necesidades subjetivas de los alumnos.

Por tanto, presenta procesos autorreguladores que se dan en diferentes momentos del proceso de elaboración del portafolio: al inicio del postgrado (elaboración del «Punto de partida», respecto a su realidad presente en el momento de empezar) y hacia el final del curso (elaboración del resto de apartados del PC, en relación con aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado).

#### **5.1.4. Rasgos discursivos que denotan autorregulación**

En este apartado se presentan aquellos rasgos discursivos que indican la presencia de autorregulación en la reflexión de Lafayette respecto a su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la enseñanza-aprendizaje del ELE / LLEE. Tales rasgos se dan tanto a nivel textual como lingüístico.

##### **5.1.4.1. Estructura y temas**

La estructura que presenta el texto y los temas que se abordan son dos de las características textuales que a primera vista antes permiten observar si la alumna está autorregulando su proceso formativo y desarrollo profesional en el ámbito de la didáctica del ELE / LLEE.

En primer lugar, respecto a la estructura, cabe hacer referencia a dos elementos que, si bien por si solos no denotan autorregulación, sí que predisponen o favorecen la misma; pues se parte de la base de que la escritura y las condiciones en que se da pueden ayudar a la reelaboración y profundización del pensamiento. Estos son la disposición textual y la organización temática que presenta el texto.

En este sentido, el hecho de que el discurso de la alumna presente una disposición textual de texto unitario organizado en varios párrafos, alejado del formato de listado



o de pregunta – respuesta al que pueden tentar las preguntas orientativas del material de apoyo disponible en el campus (Anexo IX), facilita la relación y conexión de ideas y, por tanto, la elaboración de una reflexión no fragmentada más susceptible de explicitar ciclos autorreguladores.

Aunque los resultados obtenidos del análisis sobre la intervención tutorial se exponen de manera detallada en el siguiente apartado, en este punto, merece la pena hacer referencia al proceso de elaboración del apartado «Punto de partida» para ilustrar lo que se acaba de explicar:

En el primer borrador del documento el discurso de Lafayette sigue un formato de disposición textual pregunta-respuesta en el que la alumna se limita a responder una a una las cuestiones que se plantean en el material de apoyo sin establecer ningún tipo de relación entre ellas (Anexo III). Posteriormente, tras haber recibido la retroalimentación de la tutora en la que, entre otras cuestiones, le aconseja abandonar ese formato, acaba entregando como versión definitiva un texto unitario en el que, como puede comprobarse en el extracto siguiente, conecta ideas, experiencias:

*«Con todo esto, gracias a estas pequeñas experiencias formativas que me han hecho reflexionar a lo largo de los años, hoy en día tengo algunas ideas iniciales sobre la enseñanza E/LE. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla». (Párrafo 4, PP<sup>142</sup>, Anexo I)*

Estas conexiones le llevan a explicitar el macrociclo autorregulador que se ha presentando en el apartado 5.1.3.2 *Ejemplo de ciclo autorregulador complejo II*. La relación que Lafayette establece entre las reflexiones generadas respecto a sus experiencias formativas previas y las ideas que en el momento de escribir el «Punto de partida» tiene sobre la enseñanza de LLEE / ELE le llevan a manifestar un proceso autorregulador de toma de conciencia de que aquellas han tenido un papel importante en la consolidación de estas últimas.

Por otra parte, la organización temática hace referencia al modo y al orden en el que Lafayette distribuye los temas que aborda en la reflexión. Resulta obvio que aquellos temas que en el discurso ocupan espacios destacados (por ejemplo, en los primeros párrafos), que se mantienen latentes a lo largo de todo el texto y de los cuales emanan otros secundarios, se erijan en el hilo conductor y el foco principal de la reflexión. Si se

---

142. PP = Punto de Partida.

parte de la base de que el propósito principal del portafolio en el postgrado es que los alumnos autorregulen su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica del ELE / LLEE, es imprescindible que este se convierta en el eje discursivo de la reflexión y esta se construya a su alrededor. El hecho de que no sea así, puede ser un indicador de que en el discurso el alumno no está manifestando autorregulación, al menos sobre su proceso formativo.

En línea con esto, Lafayette en general consigue que la reflexión que genera en el portafolio tenga como eje discursivo su proceso formativo y desarrollo profesional. Si bien es cierto, como se verá en el apartado de análisis de la intervención tutorial, que se trata de un aspecto que va puliendo a lo largo de los borradores que entrega de los diferentes apartados.

Por ejemplo, en la versión definitiva de la reflexión sobre la primera muestra, a instancias de la retroalimentación que recibe por parte de la tutora, la alumna elimina todos aquellos pasajes del primer borrador en los que el eje discursivo consistía en la exposición o demostración de los conocimientos adquiridos (lo que sabe), y no en la reflexión sobre lo que estos han supuesto para su proceso formativo y desarrollo profesional. Sirva como ejemplo el siguiente párrafo suprimido en el que Lafayette da cuenta de los distintos movimientos que ha habido en la historia de la didáctica de lenguas extranjeras en relación con el uso de la lengua meta en clase:

*«Por otro lado, estas preguntas me llevan a echar un vistazo a los distintos movimientos que se han dado a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras en relación al uso de la lengua meta como vehículo de comunicación en el aula. Frente a las primeras propuestas como el Método basado en la gramática y la traducción en el que la L1 se podía considerar como vehículo de comunicación, surgen otros métodos como el Método directo, el Método audiolingüe y el Método audiovisual, que ponen acento sobre una práctica basada en la imitación natural, con un uso intensivo y exclusivo de la lengua objeto de aprendizaje. Esta postura, tal vez demasiado extremista, da paso, más tarde, a otros enfoques como el Enfoque comunicativo. Este último inicia una nueva etapa de moderación en la que todavía se mantiene preferencia por la lengua meta, pero se acepta el uso de la L1 en diversas situaciones».* (Párrafo 4, M1, B1, Anexo III<sup>143</sup>).

A partir de aquí, en la versión definitiva la alumna concentra plenamente el foco discursivo de la reflexión en su proceso formativo y desarrollo profesional, tal como demuestra el ciclo autorregulador presentado en el apartado 5.1.3.1 *Ejemplo de ciclo autorregulador complejo I*.

---

143. M1 = Muestra 1; B1 = Primer borrador.

Por último, prácticamente todos los temas que Lafayette aborda en los apartados del portafolio están relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica del ELE / LLEE. Esto constituye un primer indicio de autorregulación, pues uno no puede autorregular su proceso formativo y desarrollo profesional si no centra su atención y reflexión en este tema.

En el Anexo LIX se incluye una tabla en la que se especifican los hipertemas y subtemas que la alumna trata en cada apartado del portafolio.

#### 5.1.4.2. *Estilo*

A lo largo de todo el portafolio Lafayette presenta un discurso con un estilo marcadamente personal, el cual abunda en elementos subjetivos y de modalidad que muestran su actitud y grado de compromiso ante lo que dice. Entre estos destaca el uso de los siguientes recursos lingüísticos, discursivos y retóricos:

- La primera persona para hablar sobre experiencias docentes y formativas anteriores al inicio del curso; experiencias de aprendizaje en el postgrado; experiencias personales y actuaciones docentes acaecidas durante el curso; y para referirse a sentimientos, dudas, inquietudes, creencias, metas y pensamientos personales relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica del ELE / LLEE. Por ejemplo, en el siguiente extracto la alumna se refiere a su experiencia en las prácticas que realizó en magisterio para argumentar la necesidad de que el profesor actúe de una manera determinada:

*«[...] Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto. Los niños y niñas decidieron trabajar “el león” y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo. Como resultado del proceso, observé que los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes)» (Párrafo 3, M3<sup>144</sup>, Anexo XXV).*

- Elementos de opinión entre los que se incluyen verbos como *considerar* (párrafo 2, PP<sup>145</sup>, Anexo I), *creer que* (párrafo 3, PP<sup>146</sup>, Anexo I), *me parece* (párrafo 4, M2<sup>147</sup>,

---

144. M3 = Muestra 3.

145. PP = Punto de Partida.

Anexo XIX), *supongo que* (párrafo 2, PA<sup>148</sup>, Anexo XXXIX); marcadores discursivos como *desde mi punto de vista*; y sustantivos de opinión como *creencias* (párrafo 1, PP<sup>149</sup>, Anexo I), *ideas* (párrafo 1, M1<sup>150</sup>, Anexo XIII), *suposiciones* (párrafo 1, AE<sup>151</sup>, Anexo XXXV).

- Verbos y otras formas léxicas típicamente modales como *debería* (párrafo 2, PP<sup>152</sup>, Anexo I), *obviamente* (párrafo 3, M1<sup>153</sup>, Anexo XIII), *tal vez* (párrafo 3, PP<sup>154</sup>, Anexo I), *sí que es cierto que* (párrafo 3, M1<sup>155</sup>, Anexo XIII), *puedo* (párrafo 2, M2<sup>156</sup>, Anexo XIX), *hay que* (párrafo 4, M2<sup>157</sup>, Anexo XIX), *la verdad es que* (párrafo 1, PA<sup>158</sup>, Anexo XXXIX).
- Léxico y expresiones mediante las cuales valora conocimientos, creencias, experiencias relacionadas con la didáctica de ELE / LLEE: *fue una experiencia totalmente positiva para mí* (párrafo 3, M1<sup>159</sup>, Anexo XIII); *fracaso* (párrafo 4, M2<sup>160</sup>, Anexo XIX), *no lo veo tan fácil* (párrafo 2, M3<sup>161</sup>, Anexo XXV), *son ejemplos tontos* (párrafo 2, M3<sup>162</sup>, Anexo XXV), *la importancia* (párrafo 3, CR<sup>163</sup>, Anexo XXXI).
- Cuantificadores e intensificadores como: *muy* (párrafo 2, PP<sup>164</sup>, Anexo I), *ni una* (párrafo 14, PP<sup>165</sup>, Anexo I), *infinidad de* (párrafo 1, M1<sup>166</sup>, Anexo XIII), *sin si siquiera* (párrafo 3, M1<sup>167</sup>, Anexo XIII), *sin experiencia alguna* (párrafo 3, M1<sup>168</sup>, Anexo XIII), *de suma importancia* (párrafo 5, CR<sup>169</sup>, Anexo XXXI), *una gran cantidad de* (párrafo 2, AE<sup>170</sup>, Anexo XXXV), etc.

---

146. PP = Punto de Partida.

147. M2 = Muestra 2.

148. PA = Plan de acción.

149. PP = Punto de Partida.

150. M1 = Muestra 1.

151. AE = Autoevaluación.

152. PP = Punto de Partida.

153. M1 = Muestra 1.

154. PP = Punto de Partida.

155. M1 = Muestra 1.

156. M2 = Muestra 2.

157. M2 = Muestra 2.

158. PA = Plan de acción.

159. M1 = Muestra 1.

160. M2 = Muestra 2.

161. M3 = Muestra 3.

162. M3 = Muestra 3.

163. CR = Conceptos relevantes.

164. PP = Punto de Partida.

165. PP = Punto de Partida.

166. M1 = Muestra 1.

167. M1 = Muestra 1.

168. M1 = Muestra 1.

169. CR = Conceptos relevantes.

170. AE = Autoevaluación.

- Metáforas: *En mi clase tengo veinticinco niños y niñas, y cada uno de ellos es un mundo* (párrafo 2, M3<sup>171</sup>, Anexo XXV); *Observar [...] no solo con los ojos, sino con los cinco sentidos* (párrafo 5, M3<sup>172</sup>, Anexo XXV), *Tirarme al vacío* (párrafo 1, PA<sup>173</sup>, Anexo XXXIX).
- Léxico y expresiones que expresan sentimientos, sensaciones como: *me realizaba como persona* (párrafo 10, PP<sup>174</sup>, Anexo I), *me sentí frustrada* (párrafo 4, M1<sup>175</sup>, Anexo XIII), *me ha sorprendido* (párrafo 2, M3<sup>176</sup>, Anexo XXV), *me apasiona* (párrafo 1, PA<sup>177</sup>, Anexo XXXIX), etc.
- La repetición de estructuras y/o palabras para enfatizar y/o reforzar una idea: *Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos* (párrafo 2, M3<sup>178</sup>, Anexo XXV); *situación tras situación* (párrafo 2, M3<sup>179</sup>, Anexo XXV).
- Estructuras gramaticales negativas que no siguen el orden canónico: *Queda claro que no es lo mismo... que...* (párrafo 2, M2<sup>180</sup>, Anexo XIX); *no es de extrañar que...* (párrafo 4, M2<sup>181</sup>, Anexo XIX); *no basta con...* (párrafo 2, M3<sup>182</sup>, Anexo XXV).
- Conectores típicamente argumentativos como: causativos (*porque, ya que, dado que* - párrafos 1 y 2, M2<sup>183</sup>, Anexo XIX), consecutivos (*por esta razón, de aquí, por eso* - párrafo 2, M3<sup>184</sup>, Anexo XXV), contrastivos de oposición (*pero, sin embargo, aunque, no obstante* - párrafos 1, 2, 4 y 5, M2<sup>185</sup>, Anexo XIX) y marcadores de manifestación de certeza (*es obvio que, queda claro que* - párrafo 2, M2<sup>186</sup>, Anexo XIX).
- La interrogación retórica para implicar directamente al receptor y hacerlo partícipe de su opinión: *¿Cuántas ocasiones a partir de un análisis de necesidades objetivas etiquetamos a nuestros alumnos?* (Párrafo 2, M3<sup>187</sup>, Anexo XXV)

---

171. M3 = Muestra 3.

172. M3 = Muestra 3.

173. PA = Plan de acción.

174. PP = Punto de Partida.

175. M1 = Muestra 1.

176. M3 = Muestra 3.

177. PA = Plan de acción.

178. M3 = Muestra 3.

179. M3 = Muestra 3.

180. M2 = Muestra 2.

181. M2 = Muestra 2.

182. M3 = Muestra 3.

183. M2 = Muestra 2.

184. M3 = Muestra 3.

185. M2 = Muestra 2.

186. M2 = Muestra 2.

187. M3 = Muestra 3.

- Recursos retóricos como: comillas y citas para dar autoridad y reforzar lo que está exponiendo (*Tal y como aborda Grice en su modelo pragmático de la comunicación, existe una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica* (párrafo 2, M2<sup>188</sup>, Anexo XIX); el alejamiento del emisor mediante el paso en ocasiones del “yo” al “nosotros”.

Se pueden encontrar más ejemplos en cualquiera de los apartados que Lafayette elaboró: anexos I, XIII, XIX, XXV, XXXI, XXXV y XXXIX.

Teniendo todos estos recursos en cuenta, no es de extrañar que en los textos elaborados por la alumna predominen secuencias argumentativas a través de las cuales justifica, valora, se posiciona con respecto a aquello que dice; o extrae consecuencias o conclusiones (normalmente, para la práctica). También aparecen pasajes descriptivos y explicativos, pero estos muchas veces manifiestan claramente una relación de dependencia respecto a las secuencias argumentativas. Es decir, constituyen los argumentos de las tesis que la alumna defiende o sirven de contextualización de las tesis que apoya en las secuencias argumentativas. Este es el caso de los episodios descriptivos que aparecen en el siguiente ejemplo de la reflexión sobre la segunda muestra en relación con el fallo en la comunicación que se dio en la conversación que mantenía con un amigo:

*«[...] Pero queda claro que no es lo mismo entender el significado literal que el sentido. En la conversación que he mostrado anteriormente, Z<sup>189</sup> entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje. Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. Así pues, observo que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación».* (Párrafo 2, M2<sup>190</sup>, Anexo XIX)

---

188. M2 = Muestra 2.

189. Z = Amigo.

190. M2 = Muestra 2.

En este extracto se puede ver como Lafayette argumenta las tesis que aporta con la descripción de las acciones que tuvieron lugar en el acto comunicativo que analiza (intercambio infructuoso que mantuvo con un amigo):

**Tesis 1:** *«Queda claro que no es lo mismo entender el significado literal que el sentido».*

**Argumento:** *«En la conversación que he mostrado anteriormente, Z<sup>191</sup> entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje».*

**Tesis 2:** *«[...] en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. Así pues, observo que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos».*

**Argumento:** *«Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación.»*

Lafayette caracteriza la situación y el malentendido que se produjo en la comunicación mediante la descripción de las acciones que los dos actores del intercambio comunicativo protagonizaron.

Todo lo dicho hasta aquí pone de manifiesto que la reflexión que Lafayette elabora es claramente subjetiva y modalizada. Por otra parte, algo totalmente esperable e inherente a un documento, el portafolio, para cuya elaboración se pide al alumno que se centre en la reflexión sobre su propio proceso formativo y desarrollo profesional en el ámbito de la didáctica del ELE / LLEE. De hecho, la ausencia de subjetividad y modalización serían otra señal de que la alumna no se está autorregulando o, por lo menos, no lo explícita en la reflexión. El hecho de que los alumnos no manifiesten autorregulación en la reflexión del portafolio no significa que esta no haya tenido o esté teniendo lugar.

Solo se han detectado unos pocos pasajes en los que la alumna se centra en exponer conocimiento (lo que sabe), mediante recursos como la definición o la explicación de conceptos, y en los cuales el foco discursivo deja de ser su proceso formativo (autorregulación) para pasar a ser la demostración del conocimiento adquirido. Esto

---

191. Z = Amigo.

ocurre principalmente en el apartado «Conceptos relevantes». En estos casos, Lafayette emplea un discurso más distanciado. Véase el siguiente ejemplo en el que la alumna define el concepto de «competencia comunicativa»:

*«[...] Como he destacado anteriormente, [la competencia comunicativa] se define como la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional. En el Marco de Referencia observamos que se compone de las competencias lingüísticas, relacionadas con la descripción de la lengua de manera formal. Por otro lado también se compone de las competencias sociolingüísticas, en referencia al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Por último encontramos las competencias pragmáticas, en referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, y también aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro. [...]».* (Párrafo 3, CR<sup>192</sup>, Anexo XXXI)

Estos episodios se caracterizan por los siguientes rasgos:

- Uso de la tercera persona y construcciones impersonales (véase el ejemplo anterior).
- Utilización del presente de indicativo o de subjuntivo (véase el ejemplo anterior).
- Conectores que matizan, delimitan o restringen la validez de las aserciones como el contrastivo de sustitución: *sino*. Por ejemplo, en el extracto anterior: *«[...] teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional»* (párrafo 3, CR<sup>193</sup>, Anexo XXXI). Otro ejemplo: *«[...] este individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales distintos, sino que automáticamente se crea una competencia comunicativa formada por todos los conocimientos y experiencias lingüísticas, donde las lenguas interactúan entre sí y se relacionan»* (párrafo 5, CR<sup>194</sup>, Anexo XXXI).
- Predominio de adjetivos especificativos o clasificativos. Se descartan los valorativos porque la carga afectiva que acarrea no se suele corresponder con el tono neutral propio de la explicación. Un ejemplo de esto es la clasificación que en el ejemplo anterior (párrafo 3, CR<sup>195</sup>, Anexo XXXI) se hace de las competencias: *lingüísticas, sociolingüísticas y pragmlingüísticas*.

---

192. CR = Conceptos relevantes.

193. CR = Conceptos relevantes.

194. CR = Conceptos relevantes.

195. CR = Conceptos relevantes.



- De todas formas, en muchas ocasiones estas secuencias van acompañadas de otras con un carácter argumentativo en las que Lafayette se posiciona respecto a lo que explica, extrae consecuencias o conclusiones a partir de la teoría expuesta y/o deriva repercusiones para la práctica. Por ejemplo, a continuación del extracto anterior, la alumna dice:

*«[...] Como futura profesora ELE veo la necesidad de potenciar un contexto en el aula que permita que mis alumnos aprender<sup>196</sup> a entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos». (Párrafo 3, CR<sup>197</sup>, Anexo XXXI)*

#### 5.1.4.3. *Las personas del discurso*

En coherencia con lo que se acaba de comentar en el apartado anterior, otros de los aspectos que proporcionan pistas sobre en qué medida Lafayette explicita autorregulación en la reflexión que genera en el portafolio son cómo se inscribe en el texto y el recurso de la polifonía en su discurso.

Como se ha dicho anteriormente, el portafolio requiere una escritura personal e íntima, pues con su realización se pretende involucrar al alumno en un proceso de reflexión introspectiva y autorreguladora que le permita tomar las riendas de su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica del ELE / LLEE. Por tanto, para ello es necesario que en los textos domine el uso de la primera persona. En la reflexión de Lafayette predomina la primera persona tanto en su forma canónica de representación de la identidad (*yo, me, mi*) como en plural (*nosotros, nuestro*).

En este sentido, con **yo, me, mi** la alumna se refiere a:

- Yo – alumna del curso de postgrado en ELE

*«Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, echo en falta cómo llevar a la práctica todos los ideales teóricos que hemos tratado. Me ha parecido maravilloso tratar temas como el análisis de necesidades de los alumnos, el modelo interactivo de comprensión y producción de la lengua, el enfoque comunicativo, las estrategias de comprensión e interacción, el aprendizaje significativo y la autorregulación por parte del alumno, entre otros. Ahora mismo entiendo todos estos conceptos, pero de manera aislada [...]». (Párrafo 1, PA<sup>198</sup>, Anexo XXXIX)*

196. El error tipográfico es de la alumna.

197. CR = Conceptos relevantes.

198. PA = Plan de acción.

➤ Yo – profesora español LE / maestra inglés LE

*«Por mi parte, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Pronto me sentí frustrada».* (Párrafo 4, M1<sup>199</sup>, Anexo XIII)

*«Como futura profesora ELE, observo que hay muchos elementos que quedan fuera del texto en sí que influyen en la interpretación de un enunciado».* (Párrafo 3, M2<sup>200</sup>, Anexo XIX)

➤ Yo – persona

*«En mi caso, soy una persona que no acostumbra a entender la ironía en los mensajes. Normalmente, de primeras, me dejo llevar por el significado literal de los enunciados».* (Párrafo 2, M2<sup>201</sup>, Anexo XIX)

➤ Yo – actor intercambio comunicativo

*«Z entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje».* (Párrafo 2, M2<sup>202</sup>, Anexo XIX)

➤ Yo – alumna en otras experiencias

*«Es increíble, pero no recuerdo ningún momento de pensar que estaba absolutamente perdida en clase, porque aunque la lengua vehicular fuese en inglés, siempre había otros elementos (gestuales, contextuales) que me permitían seguir la clase».* (Párrafo 13, PP<sup>203</sup>, Anexo I)

➤ Yo – en otras experiencias laborales

*«Actualmente soy tutora de chicas americanas que vienen a Barcelona a estudiar durante un cuatrimestre».* (Párrafo 3, PA<sup>204</sup>, Anexo XXXIX)

Por otra parte, con **nosotros / nuestro** hace referencia:

➤ Al conjunto de alumnos que realizan el postgrado ELE conjuntamente y del cual forma parte:

*«Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso [...]».* (Párrafo 3, M1<sup>205</sup>, Anexo XIII)

➤ Al conjunto de alumnos de otras experiencias formativas que ha tenido:

*«En clase teníamos un libro con gramática y ejercicios, pero Catherine siempre tenía una alternativa a las aburridas explicaciones y ejemplos que el libro nos daba: juegos de mesa, juegos teatrales, dinámicas de grupo...».* (Párrafo 13, PP<sup>206</sup>, Anexo I)

---

199. M1 = Muestra 1.

200. M2 = Muestra 2.

201. M2 = Muestra 2.

202. M2 = Muestra 2.

203. PP = Punto de Partida.

204. PA = Plan de acción.

205. M1 = Muestra 1.

- Al colectivo de profesores / maestros de lengua extranjera del cual también se presenta como miembro integrante:

«[...] debemos detectar cuáles son los motivos que tiene nuestro alumnado para así poder proponer actividades y temas significativos para ellos, que les permitan poco a poco, crear las bases de su propio aprendizaje». (Párrafo 3, M1<sup>207</sup>, Anexo XIII)

- A los seres humanos en su conjunto:

«[...] Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos<sup>208</sup> a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje». (Párrafo 2, M2<sup>209</sup>, Anexo XIX)

- Al conjunto de docentes del *Centre de promoció social Francesc Palau*:

«Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela». (Párrafo 10, PP<sup>210</sup>, Anexo I)

- A la comunidad académica que comparte un saber relacionado con el área de didáctica de lenguas extranjeras:

«[...] el empleo de la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos, lo que conocemos como input». (Párrafo 3, M1<sup>211</sup>, Anexo XIII)

- Al conjunto de participantes de una clase: sus alumnos y ella:

«[...] Empecé a sentirme mejor y, después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre la L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros». (Párrafo 4, M1<sup>212</sup>, Anexo XIII)

- A los interlocutores de una determinada conversación de la cual forma parte:

«[...] se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra parte que no tuvo lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo». (Párrafo 3, M2<sup>213</sup>, Anexo XIX)

---

206. PP = Punto de Partida.

207. M1 = Muestra 1.

208. El subrayado es de la investigadora.

209. M2 = Muestra 2.

210. PP = Punto de Partida.

211. M1 = Muestra 1.

212. M1 = Muestra 1.

213. M2 = Muestra 2.

- Al emisor (Lafayette) y receptor (lector) del texto reflexivo (la enunciación):

«[...] En el caso que nos<sup>214</sup> concierne, el problema fue probablemente la inexistencia de un cotexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía». (Párrafo 4, M2<sup>215</sup>, Anexo XIX)

- A los receptores de las obras publicadas por autores destacados en el ámbito:

«[...] tal y como nos<sup>216</sup> comentan Williams y Burden en *Psicología para profesores de idiomas*». (Párrafo 2, M3<sup>217</sup>, Anexo XXV)

Las múltiples formas en que Lafayette se representa tanto a través del *yo* como del *nosotros* ponen de relieve las diferentes perspectivas desde las cuales la alumna se analiza a sí misma en relación con el campo de la didáctica de ELE / LLEE y en relación con las cuales puede manifestar procesos autorreguladores. Por lo general, Lafayette recurre al uso del *nosotros* para descargar en el grupo, y no solo en ella, la responsabilidad que conlleva un enunciado determinado y como un modo de reforzar también la opinión o experiencia que está exponiendo.

Además, el hecho de que la alumna se inscriba claramente en el texto a través del *yo* y del *nosotros* es una condición indispensable para que pueda manifestar el desarrollo de procesos autorreguladores respecto a su propio proceso formativo y desarrollo profesional en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de ELE / LLEE. La ausencia de estas marcas pondría de manifiesto el distanciamiento respecto a lo que expone y, por consiguiente, la ausencia de autorregulación en el texto.

De todas formas, en su discurso Lafayette también emplea la **tercera persona (singular y plural)** para:

- Hablar o referirse a otras personas que no forman parte de la enunciación:

- Alguien indeterminado:

«Desde el momento en que, por sorpresa, me llamaron para trabajar como profesora de inglés en las escuelas municipales de Barcelona [...]». (Párrafo 1, M1<sup>218</sup>, Anexo XIII)

---

214. El pronombre subrayado es la parte del discurso en la que se hace referencia al emisor y receptor de la enunciación.

215. M2 = Muestra 2.

216. El pronombre subrayado es la parte del discurso en la que se hace referencia a los receptores de las obras publicadas por autores destacados en el ámbito.

217. M3 = Muestra 3.

218. M1 = Muestra 1.

– Alumnado en general:

«[...] permite que el alumno sea el creador de su conocimiento, otorgando así significatividad a su aprendizaje». (Párrafo 3, M1<sup>219</sup>, Anexo XIII)

– Alumnos propios (pasados y futuros):

*Pasados:* «No tuvieron miedo ni vergüenza, se lanzaron al vacío. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en lengua inglesa». (Párrafo 3, M1<sup>220</sup>, Anexo XIII)

*Futuros:* «Estoy segura que entender la base del aprendizaje autónomo y vivirlo en primera persona me ayudará a entender posteriormente los diferentes procesos que vivirán mis alumnos». (Párrafo 5, PA<sup>221</sup>, Anexo XXXIX)

– Otros alumnos:

«[...] los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes)». (Párrafo 3, M3<sup>222</sup>, Anexo XXV)

– La figura del profesor:

«[...] el papel del profesor es activo dado que diagnostica las necesidades de los alumnos/as, teniendo en cuenta las características individuales y grupales de estos, y realiza un seguimiento del aprendizaje». (Párrafo 4, M1<sup>223</sup>, Anexo XIII)

– Autores:

«Como dice Nussbaum en el artículo, [...] ». (Párrafo 3, M1<sup>224</sup>, Anexo XIII)

– Sus compañeras maestras:

«Más de una vez, antes de conocer a un grupo-clase, mis compañeras me han advertido sobre qué niños son más conflictivos o cuáles son los “mejores”». (Párrafo 2, M3<sup>225</sup>, Anexo XXV)

– Otra maestra:

«La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo». (Párrafo 3, M3<sup>226</sup>, Anexo XXV)

---

219. M1 = Muestra 1.

220. M1 = Muestra 1.

221. PA = Plan de acción.

222. M3 = Muestra 3.

223. M1 = Muestra 1.

224. M1 = Muestra 1.

225. M3 = Muestra 3.

226. M3 = Muestra 3.

- Al otro actor del intercambio comunicativo:

*«Z entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje».* (Párrafo 4, M2<sup>227</sup>, Anexo XIX)

- A los usuarios de la lengua:

*«Se parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad...».* (Párrafo 2, CR<sup>228</sup>, Anexo XXXI)

- Hablar sobre el contexto de aula:

*«[...] en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria que tenía un doble objetivo: el desarrollo de la lengua inglesa y la adquisición de unos contenidos concretos».* (Párrafo 3, M1<sup>229</sup>, Anexo XIII)

- Hablar sobre el contenido del propio portafolio y la muestra aportada:

*«Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua».* (Párrafo 3, M1<sup>230</sup>, Anexo XIII)

*«En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos [...]».* (Párrafo 5, M1<sup>231</sup>, Anexo XIII)

- Definir y explicar conceptos:

*«[...] Esta metodología implica “actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo».* (Párrafo 3, M1<sup>232</sup>, Anexo XIII)

- Hablar y valorar aspectos relacionados con el postgrado:

*«No obstante, creo que ha sido esencial el trabajo realizado a lo largo de las asignaturas del curso ya que me ha ofrecido un criterio teórico sobre el cual basar mi práctica».* (Párrafo 1, AE<sup>233</sup>, Anexo XXXV)

- Hablar sobre sus creencias, aprendizajes y conocimientos:

*«Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas».* (Párrafo 1, AE<sup>234</sup>, Anexo XXXV)

---

227. M2 = Muestra 2.

228. CR = Conceptos relevantes.

229. M1 = Muestra 1.

230. M1 = Muestra 1.

231. M1 = Muestra 1.

232. M1 = Muestra 1.

233. AE = Autoevaluación.

- Hablar sobre aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de lenguas:

*«Con este fin, en el aula, se debe partir de actividades que conlleven un uso real de la lengua, con un propósito concreto y con unos interlocutores concretos». (Párrafo 2, AE<sup>235</sup>, Anexo XXXV)*

- Hablar sobre el propio proceso de aprendizaje en el postgrado:

*«No obstante, creo que para que el proceso sea todavía más fructífero, debo implicarme de una manera más activa, y sobre todo mucho más reflexiva. Me planteo una participación más activa en los foros, dado que he podido comprobar que el intercambio de conocimientos e ideas con los compañeros del curso es el que más adelantos me ha hecho vivir». (Párrafo 2, PA<sup>236</sup>, Anexo XXXIX)*

De todas formas, como puede observarse en los ejemplos, la gran mayoría de las veces que la alumna recurre al uso de la tercera persona es en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional; para describir, explicar y comprender mejor este proceso. Por tanto, lo hace desde la subjetividad. En pocas ocasiones se distancia de lo que dice y, cuando lo hace, es con el fin de exponer o demostrar conocimientos de manera objetiva (a través de la explicación o definición de conceptos); descargar de la responsabilidad de la acción a alguien; o dar un mayor efecto de veracidad a lo que afirma. Para ello, se sirve de la tercera persona, de construcciones impersonales y verbos impersonales. Sirva como ejemplo el extracto siguiente en el que la alumna explica el documento MCERL:

*«[En el MCERL] se parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad...». (Párrafo 2, CR<sup>237</sup>, Anexo XXXI)*

Otro rasgo discursivo recurrente en el discurso de Lafayette es la polifonía. Se observa la aparición del recurso tanto mediante el desdoblamiento del sujeto como a partir de la evocación del discurso ajeno. No obstante, para el ámbito de estudio de esta investigación, los casos más relevantes son aquellos en los que la polifonía pone de manifiesto un proceso autorregulador. Por ejemplo:

- **Desdoblamiento del sujeto**

*«[...] me planteaba distintas preguntas. ¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto plurilingüe?, ¿Qué papel juega la lengua meta en el*

---

234. AE = Autoevaluación.

235. AE = Autoevaluación.

236. PA = Plan de acción.

237. CR = Conceptos relevantes.

*proceso de aprendizaje?, ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?».* (Párrafo 2, M1<sup>238</sup>, Anexo XIII)

En esta muestra Lafayette recurre al desdoblamiento del sujeto para poner de manifiesto de forma explícita el diálogo interno que mantiene con ella misma. Este diálogo, a su vez, pone de relieve un proceso autorregulador de búsqueda de respuestas. En este caso, el proceso se considera resuelto porque la alumna presenta la argumentación que sigue a continuación como la respuesta a estos interrogantes.

*«Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso<sup>239</sup>, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje».* (Párrafo 2, M3<sup>240</sup>, Anexo XXV)

Por otra parte, en el segundo ejemplo la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de que las diferencias individuales que presentan los alumnos enriquecen las situaciones de aprendizaje. La cita refuerza este proceso de concienciación.

#### ➤ **Evocación del discurso ajeno**

– Citas abiertas:

Este procedimiento discursivo, por lo general, revela un proceso autorregulador por parte de Lafayette de toma de conciencia de los aprendizajes, conocimientos, confirmación y reestructuración de creencias, etc., que le ha comportado o le está comportando una determinada actividad o experiencia para su proceso formativo y desarrollo profesional. Por ejemplo, en el caso siguiente Lafayette explicita toma de conciencia de lo que le ha aportado la tarea I de la asignatura Metodología I y la participación de su compañera en esta:

*«Las reflexiones que me ha incitado la realización de la tarea y en concreto la aportación de X, ya tienen pequeñas repercusiones en mi práctica docente».* (Párrafo 5, M3<sup>241</sup>, Anexo XXV)

Por otra parte, en los ejemplos siguientes, la alumna confirma creencias y valida, refuerza apreciaciones, percepciones mediante la cita de un criterio de autoridad:

---

238. M1 = Muestra 1.

239. El subrayado es de la investigadora.

240. M3 = Muestra 3.

241. M3 = Muestra 3.



«Como dice Nussbaum en el artículo<sup>242</sup>, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos». (Párrafo 3, M1<sup>243</sup>, Anexo XIII)

– Citas encubiertas:

A través de este tipo de citación, Lafayette también manifiesta autorregulación.

Véase el siguiente ejemplo:

«Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor. Está extendida la idea de que<sup>244</sup> los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés y le veamos a esta una funcionalidad». (Párrafo 7, PP<sup>245</sup>, Anexo I)

Lafayette recurre a la polifonía para argumentar y contra-argumentar su posición, y, por tanto, para buscar una explicación fundamentada sobre por qué opina de una determinada manera. Esta cita encubierta sustenta el proceso autorregulador de búsqueda de una explicación, resuelto. La argumentación y contra-argumentación constituyen el proceso de búsqueda de una explicación sobre cuál es la edad mejor para estudiar una segunda lengua.

#### 5.1.4.4. La situación en el tiempo

En el discurso de Lafayette conviven tres planos temporales: pasado, presente y futuro. Aunque predominan bastante más el primero y el segundo.

La alumna se sitúa en el plano temporal **presente**<sup>246</sup> para:

- Hablar sobre su situación de partida en el momento de empezar el postgrado: creencias, conocimientos previos, dudas, necesidades formativas, interrogantes, evaluación de experiencias relevantes:

---

242. El subrayado es de la investigadora.

243. M1 = Muestra 1.

244. El subrayado es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que se produce la cita encubierta.

245. PP = Punto de Partida.

246. Se incluye en el plano temporal presente ideas expresadas en pretérito perfecto por cuanto su uso indica que aquello del pasado a lo que hace referencia tiene importancia en el presente. Es decir, conecta hechos pasados directamente con el momento de la enunciación por la relevancia que en el momento actual tienen. Por tanto, el punto de referencia es el presente.

*«El hecho de haber aprendido francés, aunque las circunstancias no fuesen las mismas (y obviamente no al mismo nivel que el inglés), me plantea ciertos interrogantes: ¿se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes?, ¿dónde reside la diferencia?, ¿en qué se diferencian los resultados?». (Párrafo 14, PP<sup>247</sup>, Anexo I)*

- Referirse a experiencias formativas, profesionales y personales acaecidas durante la realización del postgrado y relacionadas con el contenido del mismo: aportaciones, aprendizajes, conocimientos, creencias, avances y logros, interrogantes, carencias, dificultades, sentimientos, relación con la práctica, etc. Véanse los siguientes dos ejemplos:

*«Considero que a lo largo del curso he ido asentando unas bases que me permiten ver la enseñanza ELE como algo complejo y singular». (Párrafo 4, AE<sup>248</sup>, Anexo XXXV)*

*«Todas estas dudas [sobre cómo llevar la teoría a la práctica] me plantean un sin fin de miedos a los que me tendré que afrontar dentro de muy poco. No vivo esta situación con angustia, sino con entusiasmo. Me apasiona la idea de situarme ante un grupo de alumnos que no conozco de nada y partir de cero. Tirarme al vacío y ver qué pasa». (Párrafo 1, PA<sup>249</sup>, Anexo XXXIX)*

- Hablar sobre su actuación discente en el postgrado:

*«Considero que hasta ahora, en las asignaturas realizadas hasta el momento (Conceptos básicos, Metodología I y II, Elementos de gramática pedagógica), me he limitado a hacer lo que debía en cada caso». (Párrafo 2, PA<sup>250</sup>, Anexo XXXIX)*

- Presentar el contenido del portafolio en diferentes momentos:

*«En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre las cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiente de inglés y francés. A continuación muestro mis necesidades de formación en base a mi experiencia tanto como estudiante como docente. Para acabar, aludo a mis expectativas de formación en relación a mis metas profesionales». (Párrafo 1, PP<sup>251</sup>, Anexo I)*

- Presentar información de manera objetiva y distanciada con el efecto de veracidad:

*«Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto». (Párrafo 2, M2<sup>252</sup>, Anexo XIX)*

---

247. PP = Punto de Partida.

248. AE = Autoevaluación.

249. PA = Plan de acción.

250. PA = Plan de acción.

251. PP = Punto de Partida.

➤ Definir conceptos:

*«AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Esta metodología implica “actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo”. Estas promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua en cuestión y un enfoque auténticamente integrado mostrando un doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido».* (Párrafo 3, M1<sup>253</sup>, Anexo XIII)

➤ Citar autores:

*«Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos».* (Párrafo 3, M1<sup>254</sup>, Anexo XIII)

➤ Evocar discurso propio:

*«Otro concepto reflejado en el Marco de Referencia y al cual he hecho alusión en las muestras<sup>255</sup> es el de plurilingüismo».* (Párrafo 5, CR<sup>256</sup>, Anexo XXXI)

➤ Referirse al desarrollo mismo de la enunciación:

*«En el caso que nos concierne<sup>257</sup>, el problema fue probablemente la inexistencia de un cotexto que permitiera inferir el significado del enunciado [...]».* (Párrafo 4, M2<sup>258</sup>, Anexo XIX)

Como puede observarse, en el presente enmarca tanto experiencias docentes y académicas anteriores como actuales. El motivo se encuentra en que las primeras le son relevantes en el momento actual, momento en el que está llevando a cabo la reflexión sobre la muestra, porque le ayudan a explicarlo.

Por otro lado, se sitúa en el **pasado** para:

➤ Hablar sobre experiencias formativas y docentes previas al inicio del postgrado: aportaciones, aprendizajes, dificultades, carencias. En el ejemplo siguiente la alumna habla sobre carencias:

*«[...] A pesar de esta formación global, considero que, durante mis años de formación, el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en*

---

252. M2 = Muestra 2.

253. M1 = Muestra 1.

254. M1 = Muestra 1.

255. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna se cita a sí misma.

256. CR = Conceptos relevantes.

257. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna hace referencia al mismo momento de la enunciación.

258. M2 = Muestra 2.

*formación de didáctica de lenguas extranjeras. En el currículo de mis estudios universitarios las asignaturas más ligadas a la enseñanza de lenguas eran lengua castellana y lengua catalana. [...]».* (Párrafo 2, PP<sup>259</sup>, Anexo I)

- Hablar sobre experiencias docentes acaecidas durante la realización del postgrado: dificultades, actuaciones, interrogantes, sentimientos, confirmación y reestructuración de creencias, etc.:

*«Desde el momento en que, por sorpresa, me llamaron para trabajar como profesora de inglés en las escuelas municipales de Barcelona, empecé a plantearme infinidad de preguntas. El uso del inglés como lengua vehicular en el aula era una de las cuestiones que más me preocupaba [...]».* (Párrafo 1, M1<sup>260</sup>, Anexo XIII)

- Hablar sobre experiencias de aprendizaje del postgrado, aportaciones:

*«A su vez, la realización de esta tarea me llevó a analizar un determinado contexto de aprendizaje, detectando problemas y reflexionando sobre sus posibles causas».* (Párrafo 1, M3<sup>261</sup>, Anexo XXV)

- Hacer referencia a creencias, dudas previas al inicio del curso:

*«Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas».* (Párrafo 1, AE<sup>262</sup>, Anexo XXXV)

- Hacer referencia a su propio discurso en otros apartados del portafolio:

*«Como comentaba en el punto de partida<sup>263</sup>, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia».* (Párrafo 1, AE<sup>264</sup>, Anexo XXXV)

Y por último, se sitúa en el plano temporal **futuro** para:

- Establecer objetivos:

*«Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación».* (Párrafo 15, PP<sup>265</sup>, Anexo I)

---

259. PP = Punto de Partida.

260. M1 = Muestra 1.

261. M3 = Muestra 3.

262. AE = Autoevaluación.

263. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna se cita a sí misma en otros apartados del Portafolio.

264. AE = Autoevaluación.

265. PP = Punto de Partida.

- Declarar su intención de hacer algo o planificar una actuación en el futuro en relación con su actuación docente o discente:

*«A partir de ahora, me dispongo a investigar cómo aplicar estas técnicas en mi aula y sobre todo, a analizar sus ventajas para desarrollar la competencia comunicativa de mis alumnos». (Párrafo 6, M2<sup>266</sup>, Anexo XIX)*

- Proponer una solución en el futuro:

*«Deberemos ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos». (Párrafo 4, M1<sup>267</sup>, Anexo XIII)*

- Hablar sobre las consecuencias de algo:

*«Conocer todos elementos nos hará conocer y entender de manera global la nueva lengua y enriquecernos todavía más». (Párrafo 5, PP<sup>268</sup>, Anexo I)*

- Hacer referencia a las preguntas que le surgirán a lo largo del curso:

*«Con todo esto, tengo ciertas **expectativas de formación**<sup>269</sup> a lo largo del curso que me ayuden a responder estas preguntas y muchas otras que se presentaran a lo largo del desarrollo de las asignaturas». (Párrafo 15, PP<sup>270</sup>, Anexo I)*

- Referirse a las repercusiones que tendrá en su actuación como profesora el proceso formativo que está viviendo en el postgrado:

*«A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora<sup>271</sup>». (Párrafo 1, AE<sup>272</sup>, Anexo XXXV)*

No obstante, desde el punto de vista de la autorregulación, por lo que se refiere al plano temporal, lo más relevante son los movimientos que la alumna establece entre el pasado y el presente (el antes y el ahora); y el presente y el futuro. El hecho de que Lafayette se traslade en el tiempo es lo que permite que pueda autorregularse.

Mediante el contraste entre el antes y el ahora la alumna compara su situación de partida en el momento de empezar el postgrado (conocimientos, creencias, dudas, etc.) con estadios posteriores y, de esta manera, manifiesta toma de conciencia sobre

---

266. M2 = Muestra 2.

267. M1 = Muestra 1.

268. PP = Punto de Partida.

269. La negrita es de la alumna.

270. PP = Punto de Partida.

271. El subrayado es de la investigadora.

272. AE = Autoevaluación.

cómo va evolucionando su proceso formativo y desarrollo profesional (identifica aprendizajes, confirma y reestructura creencias, etc.). Por ejemplo:

*«Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino».* (Párrafo 1, M1<sup>273</sup>, Anexo XIII)

*«Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado».* (Párrafo 2, M2<sup>274</sup>, Anexo XIX)

*«Antes de empezar el curso tenía una visión de la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera algo limitada».* (Párrafo 4, AE<sup>275</sup>, Anexo XXXV)

*«Ahora puedo decir que contemplo este proceso desde una visión mucho más amplia que me permite tener en cuenta otros factores con los que antes no contaba».* (Párrafo 1, AE<sup>276</sup>, Anexo XXXV)

Asimismo, como se puede observar en los ejemplos, es importante aludir a que en bastantes ocasiones Lafayette refuerza este movimiento entre el pasado y el presente con el uso de las marcas temporales *ahora, hasta ahora, antes de*; a lo que ayuda también su uso combinado con el verbo *poder*, el cual da la idea de la adquisición de un conocimiento, competencia o aprendizaje.

Por otra parte, en el discurso de la alumna también se detectan movimientos entre el presente y el futuro cuando, por ejemplo, detecta un problema, una dificultad o una necesidad de cambio y planifica una actuación en el futuro. En el ejemplo siguiente, la alumna, para hacer frente a la dificultad de formar a los alumnos para que estén preparados para desenvolverse en cualquier intercambio comunicativo, planifica las siguientes actuaciones:

*«[...] A partir de ahora, me dispongo a investigar cómo aplicar estas técnicas en mi aula y sobre todo, a analizar sus ventajas para desarrollar la competencia comunicativa de mis alumnos. [...]».* (Párrafo 6, M2<sup>277</sup>, Anexo XIX)

En este caso, la alumna también refuerza el movimiento en el tiempo con la marca temporal *a partir de ahora*. De todas formas, el apartado de «Plan de acción», como no podía ser de otro modo, es el que más se proyecta hacia el futuro. En este Lafayette recoge las actuaciones que planea llevar a cabo a corto y medio plazo, y declara la

---

273. M1 = Muestra 1.

274. M2 = Muestra 2.

275. AE = Autoevaluación.

276. AE = Autoevaluación.

277. M2 = Muestra 2.

necesidad o la intención de actuar de una determinada manera. Todo esto encuentra justificación en los sentimientos, opiniones y experiencias que tiene en el presente. En esta conexión de planos temporales desempeña también un papel relevante el uso de adverbios y expresiones temporales como: *dentro de muy poco, a partir de aquí, hasta ahora, ahora mismo, después de, hasta el momento, actualmente, de ahora en adelante, posteriormente, etc.*

La aparición de estos adverbios y expresiones normalmente marca un proceso autorregulador. Por ejemplo, en el siguiente pasaje Lafayette protagoniza un proceso autorregulador basado en la planificación de una actuación como alumna del curso y profesora en formación:

*«En definitiva, voy a hacer lo posible para que de ahora en adelante, mi actitud sea reflexiva y crítica en todo momento, aprovechando al máximo las posibilidades de crecimiento profesional que me ofrece el postgrado».* (Párrafo 5, PA<sup>278</sup>, Anexo XXXIX)

Para acabar, en alguna ocasión, sin dejar de situarse en un marco temporal presente, también se mueve en el tiempo hacia adelante y hacia atrás. Se sitúa en un momento anterior para validar, reforzar, justificar sus reflexiones a partir de las experiencias docentes y académicas a las que se refiere. Como consecuencia, manifiesta procesos autorreguladores de toma de conciencia de que sus experiencias y prácticas docentes validan las reflexiones, conocimientos y aprendizajes que se dan en el marco del curso de postgrado. Por ejemplo, en el caso siguiente la alumna recurre a su experiencia reciente y actual como maestra para validar ideas trabajadas en el curso el concepto de aula y factores individuales (diferentes estilos de aprendizaje, gustos, personalidades, etc.):

*«Varias veces he podido observar que cada aula es una cultura en miniatura donde se crean los hábitos variados de comunicación y de relación de la sociedad (Nussbaum y Tusón). Actualmente soy maestra en l'Escola del Mar, en el barrio de Horta, en Barcelona. Soy tutora de P3, la clase de "las tortugas". Aunque mis alumnos solamente tengan tres años, cada día, situación tras situación se ponen de manifiesto en la clase una gran variedad de caracteres, personalidades y en definitiva, de estilos de aprendizaje. Soy consciente, tal y como hemos hablado diversas veces a lo largo del curso, que estas diferencias ponen a nuestra disposición una riqueza de situaciones factibles de enseñanza- aprendizaje. Pero en la práctica no lo veo tan fácil. A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos».* (Párrafo 2, M3<sup>279</sup>, Anexo XXV)

---

278. PA = Plan de acción.

279. M3 = Muestra 3.

#### 5.1.4.5. *Expresiones lingüísticas*

A lo largo del proceso de análisis del portafolio de la fase de Certificado de Lafayette se han ido detectando una serie de expresiones lingüísticas que denotan procesos autorreguladores. Tales expresiones se han clasificado en función del proceso autorregulador que manifiestan. A continuación se recogen algunos ejemplos en dos tablas: en la primera se detallan aquellas expresiones relacionadas con el proceso autorregulador de toma de conciencia y en la segunda, se proporcionan ejemplos del resto de los procesos autorreguladores. Asimismo, pueden encontrarse más ejemplos en la sección 1.5. *Expresiones lingüísticas* del apartado II. *Informe analítico* de los anexos II, XIV, XX, XXVI, XXXII, XXXVI y XL.



EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS DENOTADORAS DE UN PROCESO AUTORREGULADOR DE TOMA DE CONCIENCIA	
TOMA DE CONCIENCIA:	EJEMPLOS DE EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS:
• <b>Manifiesta conciencia sobre algo:</b>	<i>...estos cursos me han hecho ver que...</i> (Anexo I, PP, p3) <sup>a</sup> // <i>...me ha dado pie a...</i> (Anexo XIII, M1, p1) <sup>b</sup> <i>Me doy cuenta que...</i> (Anexo XIX, M2, p4) <sup>c</sup> // <i>He observado que cada vez siento más...</i> (Anexo XXXIX, PA, p3) <sup>d</sup>
• <b>Evalúa:</b>	<i>Mis [...] son [...] limitadas o muy básicas</i> (Anexo I, PP, p2) // <i>...iban por el buen camino</i> (Anexo XIII, M1, p1) <i>Me ha parecido maravilloso...</i> (Anexo XXXIX, PA, p1) // <i>...fue una experiencia totalmente positiva para...</i> (Anexo XIII, M1, p3)
• <b>Compara:</b>	<i>...contrastar... con...</i> (Anexo XIII, M1, p1) // <i>Hasta ahora, nunca me había parado a pensar...</i> (Anexo XIX, M2, p2) <i>Esta vez... ya no...</i> (Anexo XIII, M1, p4) // <i>Esta idea está concorde con lo que comentaba...</i> (Anexo XIII, M1, p3)
• <b>Detecta aprendizajes:</b>	<i>...me han permitido ver la educación desde...</i> (Anexo I, PP, p2) // <i>...he podido adquirir y asimilar...</i> (Anexo XIII, M1, p1) <i>me ha llevado a asimilar algunos de los conceptos...</i> (Anexo XXV, M3, p1) <sup>e</sup> // <i>Como aprendizajes significativos destaco...</i> (Anexo XXXV, AE, p2) <sup>f</sup>
• <b>Detecta dificultades, problemas:</b>	<i>...fue una de las tareas más difíciles para mí...</i> (Anexo I, PP, p10) // <i>... es muy complicado</i> (Anexo XIX, M2, p.6) <i>me [...] me di cuenta de que no funcionaba...</i> (Anexo XIII, M1, p4) // <i>...ser profesor no es nada fácil...</i> (Anexo XXV, M3, p4)
• <b>Detecta carencias:</b>	<i>El programa (...) carecía de...</i> (Anexo I, PP, p1) <i>Valorando todo lo que he aprendido hasta ahora, echo en falta...</i> (Anexo XXXIX, PA, p1)
• <b>Detecta necesidades formativas:</b>	<i>...se derivan algunas necesidades de formación</i> (Anexo I, PP, p9)
• <b>Detecta expectativas de formación:</b>	<i>Tengo ciertas expectativas de formación a lo largo del curso me ayuden a...</i> (Anexo I, PP, p15)
• <b>Confirma creencias:</b>	<i>...mis ideas previas [...] iban por el buen camino.</i> (Anexo XIII, M1, p1) <i>Después de la experiencia, me reafirmé en la idea.</i> (Anexo XIII, M1, p3)
• <b>Reestructura creencias:</b>	<i>...me han permitido reformular algunas de las ideas</i> (Anexo XIII, M1, p1) <i>Entendí entonces, que no debía ser...</i> (Anexo XIII, M1, p4)

- a) PP = Punto de partida; p = párrafo.
- b) M1 = Muestra 1; p = párrafo.
- c) M2 = Muestra 2; p = párrafo.
- d) PA = Plan de acción; p = párrafo.
- e) M3 = Muestra 3; p = párrafo.
- f) AE = Autoevaluación; p = párrafo.

**Tabla 5.5.** Expresiones lingüísticas que manifiestan toma de conciencia.

EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS DENOTADORAS DE UN PROCESO AUTORREGULADOR				
BÚSQUEDA DE RESPUESTAS	PLANIFICACIÓN	DECLARACIÓN DE INTENCIONES	PUESTA EN PRÁCTICA DE UNA ACTUACIÓN	TRANSFORMACIÓN DE UNA ACTUACIÓN
<p>• <b>Busca una explicación:</b>  <i>...por lo visto, ya... (señala una causa)</i> (Anexo XIII, M1, p3)  <i>He seleccionado esta muestra... porque...</i> (Anexo XIX, M2, p1)  <i>...he elegido [...] dado que... (señala una causa)</i> (Anexo XXV, M3, p1)  <i>...me gustaría [...] ya que...</i> (Anexo XXXI, CR, p1)</p> <p>• <b>Busca una respuesta:</b>  <i>...me planteaba distintas preguntas... ¿...?</i> (Anexo XIII, M1, p2)  <i>Esto me plantea diversos interrogantes...</i> (Anexo XIX, M2, p5)</p> <p>• <b>Busca una solución:</b>  <i>Gracias al artículo aquí citado...</i> (Anexo XIII, M1, p3)  <i>...como profesora debo ser [...] capaz de [...] para poder así...</i> (Anexo XXV, M3, p2)  <i>Deberemos ser...</i> (Anexo XIII, M1, p4)</p>	<p>• <b>Planifica objetivos:</b>  <i>...pretendo...</i> (Anexo I, PP, p15)  <i>Me propongo...</i> (Anexo I, PP, p15)  <i>[...] me planteo el objetivo de...</i> (Anexo XXXV, AE, p2)</p> <p>• <b>Planifica actuaciones:</b>  <i>[...] me dispongo a...</i> (Anexo XIX, M2, p6)  <i>Me planteo...</i> (Anexo XXV, M3, p5)  <i>[...] tengo claro que [...] será establecer...</i> (Anexo XXXIX, PA, p1)  <i>[...] voy a hacer lo posible para que de ahora en adelante...</i> (Anexo XXXIX, PA, p5)</p>	<p><i>[...] creo en la necesidad de...</i> (Anexo XXV, M3, p4)  <i>[...] veo la necesidad de...</i> (Anexo XXXI, CR, p3)  <i>En el Prácticum [...] intentaré...</i> (Anexo XXXIX, PA, p1)  <i>Creo que [...] debo...</i> (Anexo XXXIX, PA, p3)</p>	<p><i>A continuación doy respuesta...</i> (Anexo I, PP, p4)  <i>Gracias al artículo aquí citado...</i> (Anexo XIII, M1, p3)  <i>Por mi parte, después del proceso satisfactorio..., me empeñé en utilizar...</i> (Anexo XIII, M1, p4)</p>	<p><i>Entendí entonces, que no debía ser... y decidí... Introduce la L1 en el aula siempre que era necesaria</i> (Anexo XIII, M1, p4)</p>

**Tabla 5.6.** Expresiones lingüísticas que manifiestan otros procesos autorreguladores.

Sin embargo, los procesos autorreguladores no siempre se manifiestan con expresiones lingüísticas o no únicamente con estas. Por ejemplo, muchas veces lo hacen a través de la yuxtaposición de enunciados, como puede observarse en el siguiente extracto del apartado del «Punto de partida» en el que la alumna primero considera que en clase de lengua extranjera se deben trabajar tanto contenidos lingüísticos como sociales y después busca una explicación (lo argumenta) pero sin emplear ningún tipo de conector argumentativo:

*«Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla. Una lengua no es solamente una gramática concreta, sino que acarrea de manera implícita una cultura. Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente con su uso sino que también debemos conocer la realidad social en la cual esta se habla. Temas desde tradiciones culturales, festividades, información geográfica, datos sobre la población hasta monumentos importantes u otras curiosidades simbólicas de cada región. Conocer todos elementos nos hará conocer y entender de manera global la nueva lengua y enriquecernos todavía más<sup>280</sup>».* (Párrafo 5, PP<sup>281</sup>, Anexo I)

## 5.2. LA AYUDA PEDAGÓGICA RECIBIDA EN LA ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIO DE CERTIFICADO (PC)

En este apartado se recogen los resultados que se han obtenido a partir del análisis realizado sobre la ayuda pedagógica que la alumna recibió durante la elaboración del PC.

Lafayette empieza la tarea del PC, junto a sus compañeros, el mismo día en el que comienza el postgrado, el 17/11/09; y concluye con el trabajo el día en que entrega la versión definitiva, el 20/03/10. El proceso de elaboración del PC se divide en dos fases: la primera comprende del 17/11/09 al 07/12/09, período durante el cual la alumna debe elaborar el apartado «Punto de partida» del PC; y del 08/12/09 al 20/03/10, etapa en la que debe llevar a cabo el resto de apartados del PC y entregar la versión definitiva.

Durante todo este proceso, para la elaboración del PC recibe ayuda pedagógica de:

---

280. El subrayado es de la investigadora para indicar la parte en la que la alumna argumenta su posición.

281. PP = Punto de Partida.

- La tutora de portafolio que se le ha asignado (intervención tutorial): le proporciona apoyo de manera personalizada mediante la revisión de los borradores que la alumna le entrega, y de forma grupal a través de los mensajes que envía al conjunto de alumnos del portafolio que le han sido asignados y de la actividad de puesta en común que organiza en el foro específico del portafolio.
- La coordinadora del postgrado: mediante los mensajes informativos que envía al foro de coordinación para todos los alumnos.
- El material de apoyo sobre el portafolio disponible para todos los alumnos del programa en el campus virtual durante todo el curso (documento guía y bibliografía) (Anexo IX).

Asimismo, durante el proceso de revisión con la tutora, Lafayette entrega los siguientes borradores:

- Apartado «Punto de partida»: dos borradores y la versión definitiva.
- Muestra 1: dos borradores y la versión definitiva.
- Muestra 2: dos borradores y la versión definitiva.
- Muestra 3: dos borradores y la versión definitiva.
- PC completo: un borrador y la versión definitiva. Lo que quiere decir que de los apartados «Conceptos relevantes», «Autoevaluación» y «Plan de acción» solo entrega un borrador.

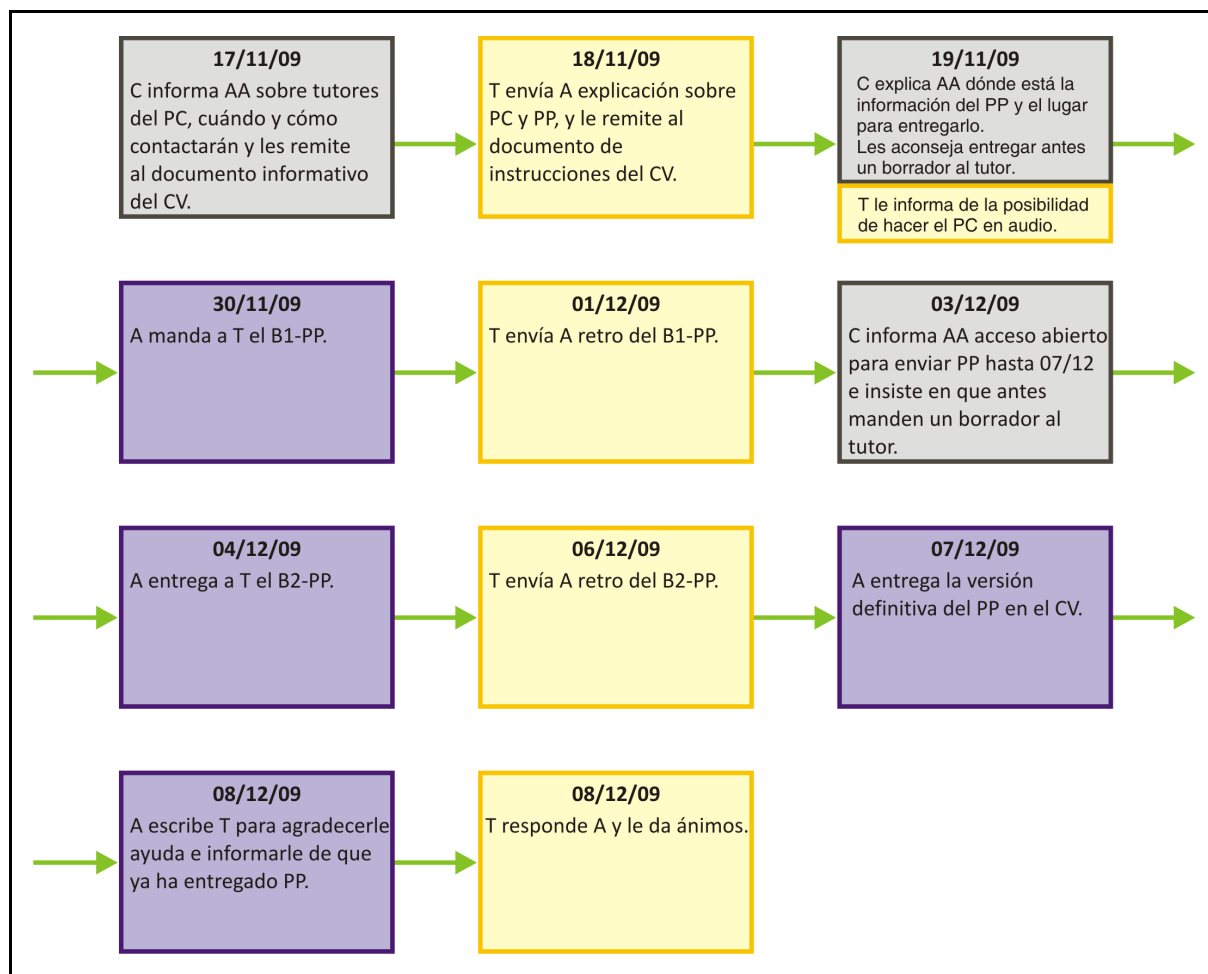
A continuación se presenta la cronología del proceso de elaboración y revisión del PC de Lafayette dividido en las dos fases que se han comentado anteriormente (se incluye el apoyo de la coordinadora):

### **PRIMERA FASE: Elaboración del apartado «Punto de partida»<sup>282</sup>**

Los cuadrados de color gris hacen referencia al apoyo proporcionado por la coordinadora del postgrado; los cuadrados de color amarillo se refieren a actuaciones llevadas a cabo por la tutora del portafolio; y los de color lila, a actuaciones realizadas por la alumna.

---

282. C = Coordinadora del postgrado; T = Tutora Portafolio; L = Lafayette; retro = retroalimentación; AA = alumnos del Portafolio asignados a la tutora; P = Portafolio; PC = Portafolio Certificado; PP = Punto de Partida; B = Borrador; M = muestra; X = un alumno del Portafolio asignado a la tutora.

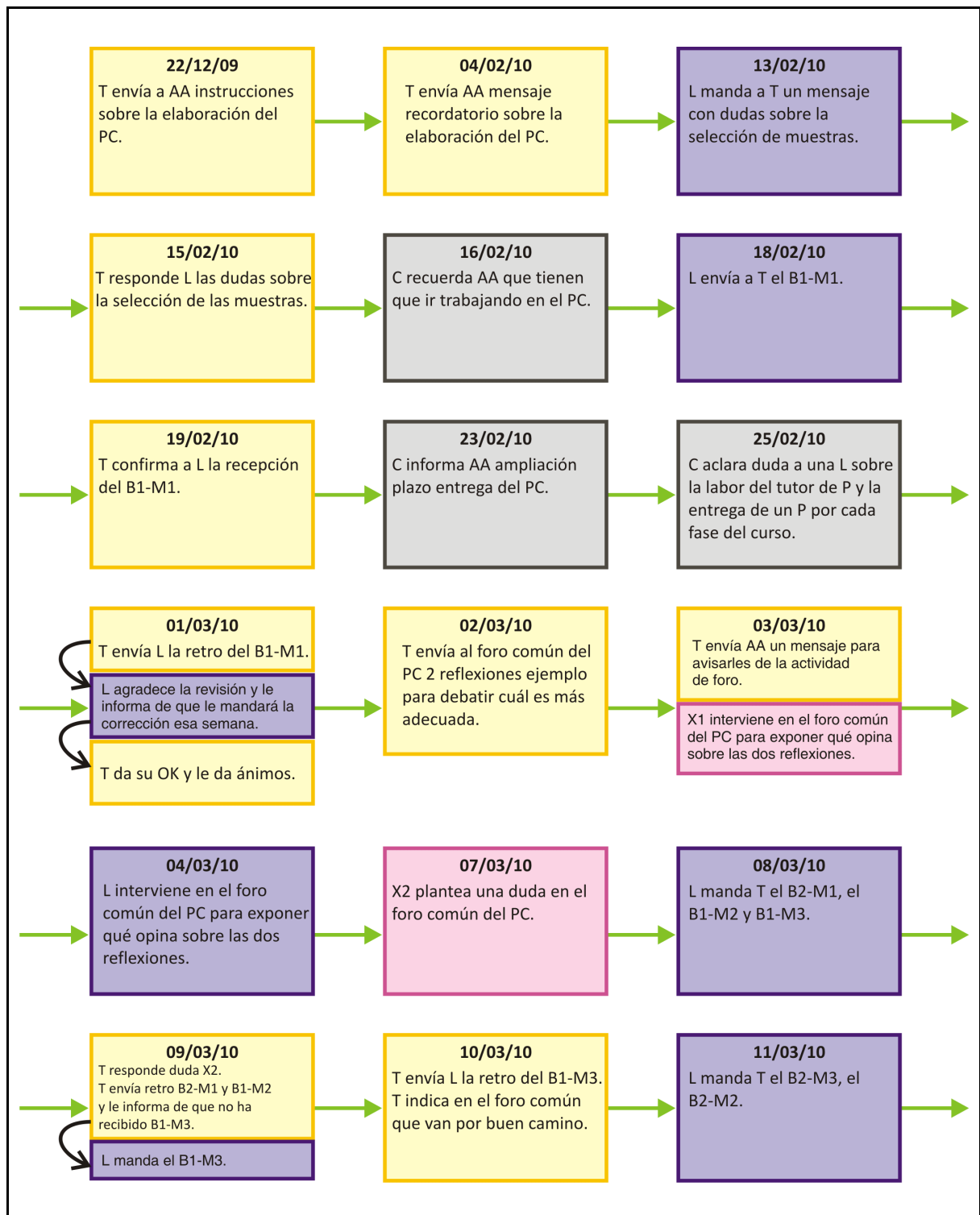


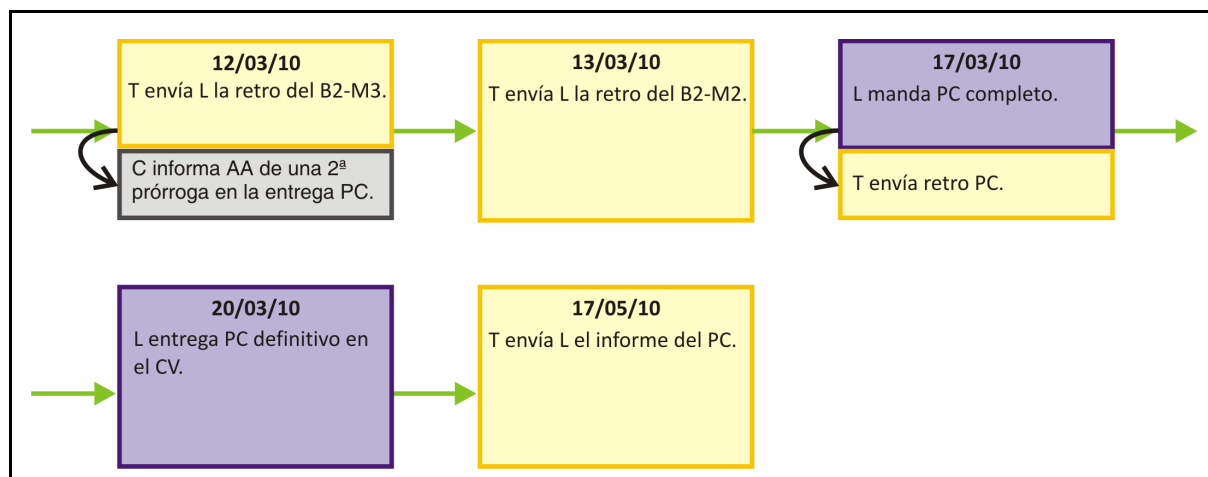
Como puede observarse, el proceso se inicia el 17/11/09 con la intervención de la coordinadora en el foro de coordinación mediante el cual informa a los alumnos sobre la realización del PC y el tutor que se le asigna a cada uno. Durante esta fase la alumna entrega dos borradores y la versión definitiva final del «Punto de partida», y cuenta con la siguiente ayuda pedagógica:

- Los tres mensajes que la coordinadora del postgrado envía los días 17/11/09, 19/11/09 y 03/12/09 al foro de coordinación (Anexo VIII).
- El apoyo y la retroalimentación que le proporciona la tutora de portafolio en cinco ocasiones a través de los mensajes del 18/11/09, el 19/11/09, el 01/12/09, el 06/12/09 y el 08/12/09. En dos de estas ocasiones (el 01/12/09 y el 06/12/09) la tutora revisa y le envía retroalimentación sobre el trabajo realizado (Anexo VII).
- Y el material de apoyo (guía y bibliografía) disponible en el campus virtual (Anexo IX).

## SEGUNDA FASE: Elaboración del resto de apartados del PC

Los cuadrados de color gris hacen referencia al apoyo proporcionado por la coordinadora del curso; los cuadrados de color amarillo se refieren a actuaciones llevadas a cabo por la tutora del portafolio; los de color lila, a actuaciones realizadas por la alumna; y los de color rosa, a actuaciones protagonizadas por otros alumnos.





Tal como muestra la cronología, el 22/12/09 la tutora informa a sus alumnos de portafolio sobre cómo deben seguir con la elaboración del PC, pero no es hasta el 04/02/10, cuando vuelve a recordarles que deben ponerse a la tarea, que Lafayette lo retoma y entrega el primer borrador de la primera muestra el 13/02/10. Durante esta fase la alumna entrega:

- Muestra 1: dos borradores y la versión definitiva.
- Muestra 2: dos borradores y la versión definitiva.
- Muestra 3: dos borradores y la versión definitiva.
- PC completo: un borrador y la versión definitiva. Lo que quiere decir que de los apartados «Conceptos relevantes», «Autoevaluación» y «Plan de acción» solo entrega un borrador.

Durante este período recibe la siguiente ayuda pedagógica:

- Los cuatro mensajes que la coordinadora del postgrado envía los días 16/02/10, 23/02/10, 25/02/10 y 12/03/10 al foro de coordinación para todos los alumnos del curso (Anexo XLV).
- El apoyo y la retroalimentación que le proporciona la tutora de portafolio del siguiente modo:
  - Mensajes grupales: El 22/12/09 manda un mensaje grupal a todos los alumnos de portafolio que tiene asignados para informarles, una vez realizado el apartado «Punto de partida», sobre cómo deben proceder con el resto del PC; y el 04/02/10 les vuelve a reenviar el mensaje a todos para recordárselo (Anexo XLIII).

- Mensajes individuales: ofrece apoyo a la alumna de manera personalizada nueve veces (los días 15/02/10, 19/02/10, 01/03/10 -2 correos-, 09/03/10, 10/03/10, 12/03/10, 13/03/10 y 17/03/10); de las cuales, en siete ocasiones le proporciona retroalimentación sobre el trabajo realizado en los borradores. En el resto, le aclara dudas o le confirma la recepción de los documentos (Anexo XLIV).
- Actividad de puesta en común en el foro del portafolio: organiza una actividad para todos los alumnos que tiene asignados en el portafolio con el fin de ayudarles a enfocar mejor la reflexión. Inicia la puesta en común el 02/03/10 (aunque el 03/03/10 envía un mensaje personal a todos los alumnos para avisarles) e interviene en dos ocasiones más: el 09/03/10 y el 10/03/10 (Anexo XLVI).
- Mensaje de evaluación: el 17/05/10 le manda el informe de evaluación del PC (Anexo LVIII).
- Y el material de apoyo (guía y bibliografía) disponible en el campus virtual (Anexo IX).

Recapitulando, durante todo el proceso de elaboración del PC, Lafayette recibe por parte de la tutora retroalimentación directa sobre su trabajo en diez ocasiones (una es el informe de evaluación) y, además del material de apoyo disponible en el campus virtual, 18 veces cuenta con el apoyo de la coordinadora (7) y de la tutora (11).

Toda la ayuda pedagógica que la alumna recibe tiene un cometido relevante en la elaboración del PC, pero, como se puede observar en los apartados siguientes, la intervención tutorial tiene un peso más determinante al ofrecer a la alumna retroalimentación directa sobre el trabajo que va llevando a cabo.

### **5.2.1. Tipo de ayuda pedagógica**

A partir de los datos analizados, se desprende que la alumna recibe dos tipos de ayuda pedagógica durante el proceso de elaboración del PC:

- Una de orientación general, planteada en términos generales, que no emana directamente del trabajo realizado por la alumna y que le llega a través del material disponible en el campus, del apoyo de la coordinadora y de algunos de los mensajes personales que le envía la tutora.



- Otra de orientación específica, consistente en la retroalimentación que la tutora proporciona a la alumna directamente sobre su trabajo en los borradores que le envía y en los correos en los que adjunta la revisión.

Asimismo, la alumna recibe ayuda pedagógica en relación con las siguientes cuestiones:

- La planificación, la gestión y la organización de la actividad académica del portafolio: tutores, proceso de orientación y revisión, fechas y procedimiento de entrega, localización del material de apoyo en el campus, etc.
- La elaboración del propio documento del portafolio. Se trata del apoyo que la alumna recibe en referencia tanto a aspectos generales del documento (concepto de portafolio, proceso de selección de muestras, etc.); como al contenido (aspectos formales: extensión, formato, apartados, etc.; reflexión: organización textual y discursiva, temas, enfoque y tono; presentación de las muestras; y evaluación de la adecuación del trabajo).
- Aspectos afectivo-emocionales que favorecen la elaboración del PC: comentarios psico-afectivos de expresión de empatía, confianza, comprensión, ánimos, cercanía, afecto, etc.

Seguidamente se presentan los datos obtenidos sobre esta ayuda en función del canal a través del cual se proporciona: el material de apoyo disponible en el campus, la coordinadora y la tutora.

#### *5.2.1.1. El material de apoyo disponible en el campus virtual*

Tal como se ha dicho anteriormente, los alumnos desde el inicio de curso tienen a su disposición en el campus documentación de consulta para realizar el portafolio. De una parte, disponen de una guía que les orienta paso a paso sobre cómo deben abordar la tarea (Anexo IX); y de otra, se les recomienda bibliografía que les ayude a comprender qué se entiende por portafolio y qué se espera que hagan en este.

A través de esta documentación, los alumnos reciben un tipo de ayuda general orientada tanto a la planificación, gestión y organización de la actividad académica del portafolio como a la propia elaboración del documento. En la siguiente tabla puede observarse sobre qué se orienta en cada caso:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación general
<b>OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA</b>	<b>Planificación, gestión y organización de la actividad académica del portafolio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fechas de entrega.</li> <li>• Procedimiento y criterios de evaluación.</li> <li>• Objetivos del portafolio.</li> </ul>
	<b>Elaboración del documento del portafolio</b>	<p><b>CONTENIDO</b></p> <p><b>Aspectos generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación del concepto de portafolio.</li> <li>• Estrategias para la selección de las muestras.</li> </ul> <p><b>Aspectos formales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de muestras.</li> <li>• Apartados y extensión.</li> </ul> <p><b>Aspectos generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas objeto de reflexión.</li> <li>• Enfoque de la reflexión.</li> </ul>

**Tabla 5.7.** Ayuda pedagógica ofrecida a través del material de apoyo disponible en el campus virtual.

En el material, este apoyo se vehicula a través de un discurso informativo, instruccional, indagador y explicativo. Véanse los siguientes ejemplos:

- Se informa sobre las fechas de entrega (planificación, gestión y organización de la actividad):

<p><b>7. Calendario</b></p> <p>Entrega del portafolio:  Certificado: finales de febrero  Diploma: finales de septiembre  Master: un mes después de finalizar la entrega de la Memoria de Master.</p>
--

- Se dan indicaciones sobre distintos aspectos del documento del portafolio relacionados con los requisitos formales y de contenido que debe cumplir (elaboración del propio documento) y se plantean preguntas para orientar la reflexión:

**PUNTO DE PARTIDA**

*Empezar con una introducción al apartado que presente los diferentes puntos que se incluyan y que refleje de una manera breve la realidad presente del formando.*

*En los respectivos puntos que se deben incluir en este apartado, el formando deberá hacerse preguntas como las siguientes:*

**Sobre las representaciones y creencias iniciales (dos hojas máximo):**

- *¿De dónde vengo?*
- *¿Qué experiencias formativas acarreo que sean significativas?*
- *¿Cómo concibo actualmente la enseñanza de E/LE o de LE?*
- *¿Qué funciones creo que deben desempeñar los profesores y los alumnos de E/LE?*

**Sobre las necesidades de formación (dos hojas máximo):**

- *¿Qué retos emergen de mis experiencias y aprendizajes?*
- *¿Qué interrogantes se me plantean en los conocimientos que en la actualidad tengo sobre la enseñanza / aprendizaje de E/LE?*
- *En caso de contar con una experiencia previa docente, puedes considerar: ¿Qué experiencias positivas puedo describir de mi práctica docente?*
- *En este momento inicial del programa, ¿qué carencias puedo identificar de mi práctica docente previa?*

**Sobre las expectativas de formación (dos hojas máximo):**

- *¿Qué espero de este curso de formación de E/LE?*
- *¿Qué metas y objetivos me marco en los diferentes períodos de formación en este programa?*
- *¿Cuáles son mis metas profesionales?*
- *¿Hacia dónde me dirijo?*

En este caso, se indican los temas que deben tratarse en el «Punto de partida» y se plantean preguntas que ayuden al alumno a orientar el contenido de la reflexión su tono.

En este caso, se indican los temas que deben tratarse en el «Punto de partida».

- Por último, se explica qué se entiende por la herramienta del portafolio (elaboración del propio documento):

**1. ¿Qué es portafolio?**

Un portafolio es una recopilación selectiva de muestras de experiencias de aprendizaje de un estudiante.

Estas muestras se concretan en productos que el estudiante realiza durante su aprendizaje y ponen de manifiesto las habilidades, los conocimientos y las capacidades que haya desarrollado.

Las muestras de experiencias se van introduciendo en el portafolio a lo largo del proceso formativo: unas, al principio del proceso; otras, en su desarrollo, y otras aún en los momentos en que la planificación del Master prevé que el portafolio se presente para la evaluación del formando.

Para su inclusión en el portafolio, el estudiante escribe una reflexión crítica sobre cada una de las muestras seleccionadas.

**5.2.1.2. La ayuda pedagógica ofrecida por la coordinadora del postgrado**

Como se ha mencionado anteriormente, la coordinadora del postgrado también ofrece apoyo pedagógico a los alumnos respecto a la realización del portafolio. Para ello se comunica con todos a la vez en siete ocasiones a través del foro de coordinación (Anexos VIII y XLV).

Se trata de un apoyo de orientación general relacionado con la planificación, gestión y organización de la actividad del portafolio, y mediante el cual la coordinadora también ofrece sustento afectivo-emocional. En la siguiente tabla puede observarse sobre qué orienta en cada caso:

		<b>TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA</b>
		<b>Orientación general</b>
<b>OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA</b>	<b>Planificación, gestión y organización de la actividad académica del portafolio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutores del portafolio: asignación, rol y contacto.</li> <li>• Localización y consulta en el CV de la documentación informativa sobre el PC.</li> <li>• Proceso de revisión: entrega de borradores al tutor.</li> <li>• Procedimiento de entrega en el CV del portafolio.</li> <li>• Resolución de dudas.</li> <li>• Organización de la elaboración del portafolio: tienen que buscarle un hueco para ir trabajando.</li> <li>• Fecha de entrega PC y prórrogas.</li> </ul>
	<b>Aspectos afectivos-emocionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión.</li> <li>• Calma.</li> <li>• Accesibilidad / disponibilidad.</li> <li>• Cercanía.</li> </ul>

**Tabla 5.8.** Ayuda pedagógica ofrecida por la coordinadora del postgrado.

En este caso, la coordinadora vehicula el apoyo que proporciona a través de un discurso informativo, instruccional y afectivo-emocional. Véanse los siguientes ejemplos:

- **Instruccional** (se desprende de las indicaciones y recomendaciones que realiza). Por ejemplo, en el siguiente extracto aconseja a los alumnos que consulten en el CV los materiales guía para la elaboración del portafolio con el propósito de que se empiecen a familiarizar con la herramienta:

*«Os recomiendo que entréis ya en los contenidos de Portafolio para que vayáis viendo familiarizando con esta herramienta de formación».* (Mensaje 17/11/09, Anexo XLV)

- **Informativo**

Por ejemplo, ofrece información sobre la nueva fecha de entrega del portafolio:

*«Algunos de vosotros me habéis escrito solicitando una ampliación en el plazo de entrega del Portafolio del período del Certificado, para que no haya diferencias entre unos y otros creo que lo más justo es ampliar el plazo a todos. Así, la nueva fecha de entrega es el día 14 de marzo».* (Mensaje 23/02/10, Anexo XLV)

- **Afectivo-emocional**

En el extracto siguiente, la coordinadora se muestra disponible y dispuesta a ayudar. Se ofrece para aclarar cualquier duda que los alumnos puedan tener acerca del portafolio y para proporcionarles la información que necesiten:

*«Aprovecho la oportunidad para insistir en que si alguno de vosotros tiene alguna duda o problema con la elaboración de su portafolio que no le haya<sup>283</sup> podido resolver su tutor que me lo comunique para que intentemos buscar soluciones».* (Mensaje 25/02/10, Anexo XLV)

### 5.2.1.3. La intervención tutorial

En el marco del postgrado, la labor del tutor de portafolio consistía básicamente en asesorar a los alumnos en la elaboración y uso de este instrumento, y en proporcionarles retroalimentación sobre su trabajo. Para ello, el tutor empleaba el correo electrónico, ya sea para enviar mensajes colectivos a todos los alumnos que le habían sido asignados o para mandar mensajes personalizados a cada uno de ellos,

---

283. El error tipográfico es de la coordinadora.

principalmente con el fin de hacerles llegar la revisión de sus borradores. Así pues, el tutor ofrecía ayuda pedagógica con una orientación tanto general como específica.

En este sentido, como se ha informado anteriormente, la tutora envía dos mensajes conjuntamente a todos los alumnos asignados en la edición 2009-2010 (el 22/12/09 y el 04/02/10) y 15 mensajes personales a Lafayette, de los cuales en nueve le proporciona retroalimentación directa sobre los borradores que le manda.

Además, durante el proceso de asesoramiento, la tutora, a iniciativa propia, también lleva a cabo otra intervención complementaria al darse cuenta en la revisión de los borradores de que los alumnos no acaban de comprender cómo deben enfocar la reflexión. Pide que se cree un foro específico de portafolio para ella y sus alumnos, y organiza una actividad de puesta en común. Esta consiste en que a partir de las dos reflexiones reales que les envía, pertenecientes a alumnos de ediciones anteriores, recapaciten y pongan en común cuál creen que cumple de manera más adecuada con la filosofía del portafolio. Esta actividad comporta el envío de cuatro mensajes por parte de la tutora.

A partir de estas intervenciones tutoriales, la alumna recibe ayuda pedagógica en relación con:

- La planificación, la gestión y la organización de la actividad académica del PC.
- La elaboración del propio documento del PC (sobre aspectos generales y respecto al contenido que la alumna elabora para cada uno de los apartados).
- Aspectos afectivo-emocionales que favorecen la elaboración del PC.

Sin embargo, no en todas las actuaciones la tutora ofrece apoyo respecto a estos tres aspectos ni lo hace del mismo modo. A continuación, en primer lugar se incluye una tabla en la que se presentan las cuestiones principales sobre las cuales la tutora ofrece ayuda pedagógica y, después, se analizan más detenidamente en función del tipo de ayuda que proporciona (general o específica) y cómo lo lleva a cabo.

TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA			
ORIENTACIÓN GENERAL		ORIENTACIÓN ESPECÍFICA	
En algunos de los mensajes personales, en los colectivos y en la actividad de foro:		En los mensajes personales:	En los borradores:
<b>OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA</b>	Planificación, gestión y organización de la actividad académica del portafolio	Planificación, gestión y organización de la actividad académica del portafolio.	Elaboración del documento del portafolio: Contenido: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de las muestras</li> <li>• Aspectos formales</li> <li>• Reflexión (organización textual y discursiva; temas y enfoque)</li> <li>• Valoración general</li> </ul>
	Elaboración del documento del portafolio: Aspectos generales (concepto de portafolio, selección de muestras, etc.)	Elaboración del documento del portafolio: Contenido: valoración general, aspectos formales y reflexión (enfoque y tono)	
	Aspectos afectivos-emocionales	Aspectos afectivos-emocionales	

**Tabla 5.9.** Ayuda pedagógica ofrecida por la tutora del portafolio.

**i. Ayuda pedagógica de orientación general proporcionada por la tutora**

La tutora ofrece a la alumna ayuda pedagógica con una orientación general en los mensajes colectivos que envía a todos los alumnos asignados (mensajes del 22/12/09 y el 04/02/10, Anexo XLIII); en la actividad de puesta en común en el foro del portafolio (mensajes 02/03/10, 03/03/10, 09/03/10 y 10/03/10, Anexo XLVI); y en algunos de los correos personales que envía a Lafayette (mensajes del 18/11/09, 19/11/09, 01/12/09, 06/12/09, 08/12/09, 15/02/10, 09/03/10 Anexos XVII y XLIV).

A partir de estas intervenciones tutoriales, Lafayette obtiene apoyo en relación con tres aspectos:

- La planificación, la gestión y la organización de la actividad académica del PC.
- La elaboración del propio documento del PC.
- Aspectos afectivo-emocionales que favorecen la elaboración del PC.

En la tabla que se incluye a continuación, se presentan con más detalle los elementos concretos que en cada caso son objeto de ayuda pedagógica respecto a los tres aspectos que se acaban de citar y algunos ejemplos que los ilustran (para un análisis todavía más minucioso, véanse los anexos XII y LVI):

AYUDA PEDAGÓGICA GENERAL PROPORCIONADA POR LA TUTORA DEL PORTAFOLIO			
	Planificación, gestión y organización de la actividad académica del portafolio	Elaboración del documento del portafolio	Aspectos afectivo-emocionales
<b>OBJETO DE AYUDA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel y función del tutor/a de portafolio (Mensaje 18/11/09, Anexo VII)</li> <li>• Proceso de orientación y revisión (borradores) (Mensaje, 22/12/09, Anexo XLIII)</li> <li>• Fechas y procedimiento de entrega versiones definitivas (Mensaje 04/02/10, Anexo XLIII)</li> <li>• Localización en el CV del material de apoyo y lectura atenta de la información (Mensaje, 22/12/09, Anexo XLIII)</li> <li>• Evaluación del documento por la Comisión Evaluadora (Mensaje 04/02/10, Anexo XLIII)</li> </ul>	<p><b>II. ASPECTOS GENERALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación del concepto de portafolio (Mensaje 18/11/09, Anexo VII)</li> <li>• Explicación del concepto de muestras de aprendizaje (Mensaje, 22/12/09, Anexo XLIII)</li> <li>• Proceso de elaboración del portafolio (selección de las muestra) (Mensaje, 22/12/09, Anexo XLIII)</li> </ul> <p><b>II. CONTENIDO</b></p> <p><b>Aspectos formales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de muestras (Mensaje, 22/12/09, Anexo XLIII)</li> <li>• Extensión del apartado de «Muestras» (Mensaje, 22/12/09, Anexo XLIII)</li> <li>• Formato de presentación de las muestras (Mensaje, 22/12/09, Anexo XLIII)</li> <li>• Inclusión del apartado «Punto de partida» (Mensaje, 22/12/09, Anexo XLIII)</li> </ul> <p><b>Reflexión:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas objeto de reflexión. (Mensaje 18/11/09, Anexo VII)</li> <li>• Enfoque y tono de la reflexión. (Mensaje, 22/12/09, Anexo XLIII) (actividad foro, Anexo XLVI)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confianza, disponibilidad, cercanía, afecto, ánimo (Mensaje 18/11/09, Anexo VII) (Mensaje15/02/10, Anexo XLIV) (actividad foro, Anexo XLVI)</li> </ul>
<b>EJEMPLOS</b>	<p>«En cuanto a mi papel como tutora, te comento que este consiste en hacer de guía, no de evaluadora, y en última instancia sois vosotros como alumnos los que debéis responsabilizaros de vuestro trabajo». (Mensaje 18/11/09, Anexo VII)</p> <p>«Además, como soy tutora de bastantes alumnos, necesito disponer de un mínimo de tiempo para revisarlos [los borradores]. Por eso, deberíais enviarme por lo menos el primer borrador (aunque sea una entrada y su correspondiente reflexión), como fecha límite, el <b>21/02/10<sup>a</sup></b>». (Mensaje 04/02/10, Anexo XLIII)</p>	<p>«... para empezar a trabajar sobre él, lo primero que tenéis que hacer es ir seleccionando a medida que vaya avanzando el curso de <b>3 a 5 muestras<sup>b</sup></b> que consideréis representativas...». (Mensaje, 22/12/09, Anexo XLIII)</p> <p>«... Por si no estás familiarizada con el concepto de Portafolio, te adelanto que éste se trata de un nuevo sistema de (auto)evaluación (además de formación), mediante el cual debéis mostrar cómo ha ido avanzando vuestro proceso de aprendizaje desde que iniciáis el curso (Punto de partida) hasta que lo finalizáis». (Mensaje 18/11/09, Anexo VII)</p>	<p>«Así pues, no hay que tener miedo a mostrar en este apartado conocimientos erróneos o equivocados porque si justo empezáis ahora un proceso formativo, tampoco sería normal que los supierais todo». (Mensaje 18/11/09, Anexo VII)</p> <p>«No tengas miedo, lánzate y a partir de ahí vamos reconduciendo». (Mensaje15/02/10, Anexo XLIV)</p> <p>«Cualquier pregunta que tengas, no dudes en ponerte en contacto conmigo». (Mensaje 18/11/09, Anexo VII)</p> <p>«¡Ánimo!» (actividad foro, Anexo XLVI)</p>

a) La negrita es de la tutora.

b) La negrita es de la tutora.

**Tabla 5.10.** Ayuda pedagógica general proporcionada por la tutora del portafolio.



## **ii. Ayuda pedagógica específica proporcionada por la tutora**

La tutora ofrece a la alumna retroalimentación sobre el PC en las diferentes revisiones que lleva a cabo de los borradores (mensajes 01/12/09, 06/12/09, 01/03/10 – 2 correos -, 09/03/10, 10/03/10, 12/03/10, 13/03/10, 17/03/10) y en el informe de evaluación que le manda el 17/05/10.

No obstante, conviene diferenciar los dos medios a través de los cuales la tutora le proporciona esta retroalimentación: el mensaje en el que adjunta la revisión y el propio documento (borrador).

### **➤ *La retroalimentación de la tutora en los mensajes en los que manda la revisión***

En todas las ocasiones en las que la tutora envía a la alumna la revisión de un borrador también le ofrece retroalimentación en el mismo mensaje. Como se puede observar en la tabla de más abajo, en estos casos la tutora le proporciona retroalimentación respecto a:

- La planificación, la gestión y la organización de la actividad académica del PC.
- La elaboración del propio documento del PC.
- Aspectos afectivo-emocionales que favorecen la elaboración del PC.

En la tabla siguiente se presentan con más detalle los elementos concretos que en cada caso son objeto de ayuda pedagógica respecto a los tres aspectos que se acaban de citar y algunos ejemplos que los ilustran (para un análisis todavía más minucioso, véanse los anexos XII y LVI):

RETROALIMENTACIÓN DE LA TUTORA EN LOS MENSAJES EN LOS QUE MANDA LAS REVISIONES			
	Planificación, gestión y organización de la actividad académica del portafolio	Elaboración del documento del portafolio	Aspectos afectivo-emocionales
<b>OBJETO DE AYUDA</b>	<p>PROCESO DE REVISIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos que envía adjuntos. (Mensaje 06/12/09, Anexo VII)</li> <li>• Observaciones (Mensaje 01/12/09, Anexo VII) (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV) (Mensaje 09/03/10, Anexo XLIV)</li> <li>• Entrega de borradores (Mensaje 01/12/09, Anexo VII) (Mensaje 01/03/10, XLIV) (Mensaje 09/03/10, Anexo XLIV) (Mensaje 12/03/10, XLIV)</li> </ul>	<p>CONTENIDO</p> <p>VALORACIÓN GENERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de la adecuación del trabajo (Mensaje 06/12/09, Anexo VII) (Mensaje 09/03/10, Anexo XLIV)</li> </ul> <p>ASPECTOS FORMALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extensión de la reflexión (Mensaje 12/03/10, Anexo XLIV) (Mensaje 13/03/10, Anexo XLIV)</li> </ul> <p>REFLEXIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque y tono de la reflexión. (Mensaje 01/12/09, Anexo VII) (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión, empatía (Mensaje 01/12/09, Anexo VII) (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV)</li> <li>• Confianza (Mensaje 01/12/09, Anexo VII) (Mensaje 13/03/10, Anexo XLIV)</li> <li>• Disponibilidad (Mensaje 01/12/09, Anexo VII) (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV)</li> <li>• Cercanía y afecto (Mensaje 01/12/09, Anexo VII) (Mensaje 10/03/10, Anexo XLIV) (Mensaje 13/03/10, Anexo XLIV)</li> <li>• Ánimo (Mensaje 10/03/10, Anexo XLIV)</li> </ul>
<b>EJEMPLOS</b>	<p>"En cuanto al contenido, te informo de que en el margen derecho del documento encontrarás mis observaciones." (Mensaje 01/12/09, Anexo VII)</p> <p>"Adjunto a este mensaje te envío la revisión de la muestra que me enviaste del Portafolio. Siento mucho no haberlo hecho antes, pero es que he estado a tope y tenía otras revisiones pendientes de trabajos que me habían enviado tus compañeros antes que el tuyo." (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV)</p> <p>" [...] Por favor, ten en cuenta mis observaciones [...]".(Mensaje 09/03/10, Anexo XLIV)</p> <p>"Adjunto a este mensaje te envío la segunda revisión del borrador de la muestra 2ª. Ya no hace falta que me envíes nada más sobre ésta. [...]".(Mensaje 12/03/10, Anexo XLIV)</p>	<p>"Vas por el buen camino, pero verás que he añadido algunas observaciones más". (Mensaje 06/12/09, Anexo VII)</p> <p>" [...] Intenta acortar por los pasajes en que te centras más en exponer conocimientos". (Mensaje 12/03/10, Anexo XLIV)</p> <p>"Bien, en cuanto al trabajo que me has entregado, te comento que la cuestión principal es que no debes olvidar que toda reflexión que realizas debes abordarla desde la perspectiva de tu proceso de aprendizaje. Has seleccionado esta muestra para incluirla en el Portafolio, de entre muchas otras, porque la consideras especialmente relevante para tu proceso formativo y tu actuación como docente, ¿no es así? Pues en el Portafolio debes argumentar por qué es así: ¿qué ha aportado a tu proceso formativo?, ¿qué repercusiones tiene para tu práctica?, ¿qué dudas te plantea?, ¿qué aspectos consideras que debes mejorar?, etc. Es decir, no se trata de esponder<sup>b</sup> conocimientos, definir conceptos, etc. Sino de hablar sobre tu proceso de aprendizaje". (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV)</p>	<p>"En cuanto al contenido, te informo de que en el margen derecho del documento encontrarás mis observaciones. Verás que son bastantes, pero no te preocupes, la intención es que éstas te ayuden a profundizar todavía más en la reflexión". (Mensaje 01/12/09, Anexo VII)</p> <p>" [...] Si tienes alguna, duda, no tengas ningún reparo en ponerte en contacto conmigo." (Mensaje 01/12/09, Anexo VII)</p> <p>"Un abrazo y ¡ánimo!". (Mensaje 10/03/10, Anexo XLIV)</p> <p>";-)".(Mensaje 13/03/10, Anexo XLIV)</p> <p>"¡Qué cabeza, Lafayette!" (Mensaje 13/03/10, Anexo XLIV)</p>

a) En esta investigación la muestra 2 a la que se refiere la alumna equivale a la muestra 3.

b) El error tipográfico es de la tutora.

**Tabla 5.11.** Retroalimentación de la tutora en los mensajes en los que manda las revisiones.

➤ **La retroalimentación de la tutora en los borradores**

La tutora emplea diferentes procedimientos para proporcionar retroalimentación a la alumna en los borradores que esta le manda (Anexos X, XI, XLVII, XLVIII, XLIX, L, LI, LII, LIII, LIV y LV). Estos son los siguientes:

- Incluye observaciones mediante la herramienta «Insertar comentario» del procesador de textos *Word*. Es el procedimiento que utiliza más a menudo. En concreto lo hace en 43 ocasiones.
- Escribe las observaciones en el mismo texto, las resalta en amarillo y les asigna un comentario con la herramienta «Insertar comentario». Procede así en una ocasión.
- Escribe las observaciones en el mismo texto y las resalta en amarillo o verde. Lo hace así en cuatro ocasiones.
- Resalta en amarillo parte del texto escrito por la alumna y en relación con este añade un comentario con la herramienta «Insertar comentario». Actúa de este modo en una ocasión.
- Resalta en azul un error ortográfico, tipográfico o de puntuación. De este modo, señala una falta que debe corregirse. Utiliza este procedimiento en 12 ocasiones.
- Resalta en azul un error gramatical o de puntuación y a continuación coloca una flecha hacia abajo para indicar que el término o el signo de puntuación destacado debe incluirse en el texto. De esta manera, realiza una corrección. Emplea este procedimiento en nueve ocasiones.
- Coloca entre paréntesis un signo de puntuación para indicar que debe eliminarse y lo resalta en azul. Procede de esta manera en nueve ocasiones.
- Resalta en amarillo varias palabras para señalar algún problema de redacción. Actúa de este modo en tres ocasiones.

Como se puede observar en la tabla de más abajo, la tutora emplea tales procedimientos para proporcionar retroalimentación a la alumna solamente sobre la elaboración del propio documento del PC. Para ello, utiliza un discurso cercano (interpelación directa a la alumna por su nombre y uso del tuteo, véase B1-PP, Anexo X; B2-PP, Anexo XI; B1-M1, Anexo XLVII; B1-M2, Anexo XLIX<sup>284</sup>), pero el foco de la retroalimentación es exclusivamente el texto que la alumna va

---

284. B1= Borrador 1; PP = Punto de Partida; B2= Borrador 2; M1= Muestra 1; M2= Muestra 2.

elaborando. En la columna de la izquierda se indica el aspecto objeto de retroalimentación y a la derecha, se proporciona un ejemplo para cada uno.

RETROALIMENTACIÓN PROPORCIONADA POR LA TUTORA EN LOS BORRADORES	
Elaboración del documento del portafolio	EJEMPLOS
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>OBJETO DE AYUDA</b></p> <p><b>CONTENIDO:</b>  <b>Presentación de la muestra:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Información que debe incluir (B1-M1, Anexo XLVII) (B1-M3, Anexo LI)</li> </ul> <p><b>Valoración general:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de la adecuación del trabajo (B1-PA, Anexo LV)</li> </ul> <p><b>Aspectos formales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apartados (B1-PP, Anexo X)</li> <li>• Cómo citar (B1-M1, Anexo XLVII)</li> <li>• Añadir título que indique inicio de reflexión (B1-M1, Anexo XLVII)</li> <li>• Errores de ortografía (B2-PP, Anexo XI) (B2-M1, Anexo XLVIII) (B1-M3, Anexo LI) (B2-M2, Anexo L) (B1-PA, Anexo LV)</li> <li>• Errores gramaticales (B2-PP, Anexo XI) (B2-M1, Anexo XLVIII) (B1-M2, Anexo XLIX) (B2-M3, Anexo LII) (B2-M2, Anexo L) (B1-CR, Anexo LIII) (B1-PA, Anexo LV)</li> <li>• Errores de puntuación (B1-M1, Anexo XLVII) (B2-M1, Anexo XLVIII) (B2-M3, Anexo LII) (B2-M2, Anexo L) (B1-AE, Anexo LIV) (B1-PA, Anexo LV)</li> <li>• Errores léxicos (B1-M1, Anexo XLVII) (B2-M1, Anexo XLVIII)</li> <li>• Problemas de redacción (B2-M1, Anexo XLVIII) (B1-M2, Anexo XLIX) (B2-M2, Anexo L)</li> <li>• Errores tipográficos (B1-CR, Anexo LIII)</li> </ul> <p><b>REFLEXIÓN:</b>  <b>Organización textual y discursiva de la reflexión:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización temática (B1-PP, Anexo X) (B1-M1, Anexo XLVII) (B1-M2, Anexo XLIX) (B1-M3, Anexo LI)</li> <li>• Disposición textual (B1-PP, Anexo X)</li> </ul> <p><b>Temas y enfoque de la reflexión:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas objeto de reflexión (B1-PP, Anexo X) (B2-PP, Anexo XI) (B1-M1, Anexo XLVII) (B2-M1, Anexo XLVIII) (B1-M3, Anexo LI) (B1-CR, Anexo LIII) (B1-AE, Anexo LIV) (B1-PA, Anexo LV)</li> <li>• Enfoque y tono de la reflexión. (B1-PP, Anexo X) (B1-M1, Anexo XLVII) (B1-M2, Anexo XLIX) (B1-M3, Anexo LI) (B1-CR, Anexo LIII) (B1-AE, Anexo LIV)</li> </ul>	<p><b>CONTENIDO:</b>  <b>Presentación de la muestra:</b></p> <p>«¿Con el contenido de qué asignatura/s del certificado está relacionado? ¿Cuándo lo leíste? ¿Por qué?». (B1-M1, Anexo XLVII)</p> <p><b>Valoración general:</b></p> <p>«Lafayette, está muy bien. No obstante, [...]». (B1-PA, Anexo LV)</p> <p><b>Aspectos formales:</b></p> <p>«Lafayette, no debes incluir este índice porque el “Punto de partida” es un apartado más del Portafolio y, por tanto, forma parte de un índice más amplio». (B1-PP, Anexo X)</p> <p>«Lafayette, cita la obra correctamente. Tal como lo has hecho aquí está incompleta. Veo que lo haces con una nota a pié de página. Tienes que hacerlo aquí». (B1-M1, Anexo XLVII)</p> <p>«A mí personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos». (error ortográfico, B1-M3, Anexo LI)</p> <p>«Me di cuenta de que los alumnos llegan hasta donde se les deja llegar. Ser exigentes con ellos es bueno, y pedirles el máximo también». (corrección gramatical, B2-M1, Anexo XLVIII)</p> <p>«Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo, me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación». (corrección signo puntuación, (B2-M2, Anexo L)</p> <p>«Acorde». (corrección léxica, B1-M1, Anexo XLVII)</p> <p>«Esta vez se partía de otro enfoque completamente distinto: ya no se partía de programas AICLE». (problema de redacción, B2-M1, Anexo XLVIII)</p> <p>«Este parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en [...]». (error tipográfico, B1-CR, Anexo LIII)</p> <p><b>REFLEXIÓN:</b>  <b>Organización textual y discursiva de la reflexión:</b></p> <p>«Lafayette, has dejado este último párrafo para el final y es el más importante. El que mejor cumple con lo que debes explicar en el Portafolio. Yo empezaría la reflexión con este apartado e iría desengranando cada una de las ideas». (B1-M1, Anexo XLVII)</p> <p>«Es mejor que no incluyas estos subtítulos. No se trata de responder una por una a las preguntas que se plantean en el documento informativo, sino de escribir un texto bien trabado y coherente en el que se traten todas las ideas que se pretenden estimular a partir de la formulación de esas preguntas». (B1-PP, Anexo X)</p> <p><b>Temas y enfoque de la reflexión:</b></p> <p>«Lafayette, te comento que sería muy interesante que en este apartado hicieras referencia también a tu experiencia como aprendiente de otras lenguas. ¿Cuál/es es/son tu/s lengua/s maternas/s? ¿Las aprendiste de la misma manera? ¿Tienes el mismo nivel en las dos? ¿Por qué? ¿Qué otras lenguas has aprendido o estás aprendiendo? [...]». (B1-PP, Anexo X)</p> <p>«En el Portafolio no se exponen conocimientos a no ser que los relaciones directamente con la incidencia que han tenido en tu proceso formativo. Por tanto, debe eliminar esta definición». (B1-M1, Anexo XLVII)</p>

**Tabla 5.12.** Retroalimentación proporcionada por la tutora en los borradores.

A partir de los resultados obtenidos, resulta curioso observar que es mayor el número de veces que la tutora ofrece retroalimentación sobre un aspecto formal (42 ocurrencias) que las ocasiones en que realiza alguna observación relacionada con la reflexión (37 ocurrencias). Si bien en este punto hay que tener en cuenta que la retroalimentación sobre aspectos formales muchas veces afecta a aspectos muy concretos (una palabra o un signo de puntuación), mientras que la retroalimentación sobre el contenido suele ser más amplia y estar relacionada con fragmentos de la reflexión más extensos, incluso con todo el texto completo.

Asimismo, también merece la pena destacar que en aquellos apartados respecto a los cuales la alumna entrega dos borradores<sup>285</sup> (a excepción de la segunda muestra), en el primero el número de veces en que proporciona retroalimentación sobre la reflexión que la alumna genera es mayor que cuando lo hace sobre algún aspecto formal; y en el segundo, esto se invierte. Es decir, en el primer borrador predomina la retroalimentación sobre la reflexión y en el segundo, sobre aspectos formales. En este último caso, en algunas ocasiones la tutora incluso no realiza ninguna apreciación sobre la reflexión. De aquí se podría desprender la intención de la tutora de no adoptar un rol tan intervencionista en las segundas revisiones.

Por otra parte, sobre este tema también cabe hacer referencia a que en los apartados respecto a los cuales Lafayette solo entrega un borrador<sup>286</sup> (y aquí se incluye también la segunda muestra de la cual entrega dos), el número de veces en que la tutora ofrece retroalimentación sobre aspectos formales es igual o superior al número de ocasiones en que realiza alguna observación sobre la reflexión de la alumna. Véanse los resultados en la siguiente tabla:

---

285. «Punto de partida», y Muestras 1, 2 y 3.

286. «Conceptos básicos», «Autoevaluación» y «Plan de acción».

	PP <sup>a</sup>		M1		M2		M3		CR	AE	PA	TOTAL
	B1 <sup>b</sup>	B2	B1	B2	B1	B2	B1	B2	B1	B1	B1	----
<b>Presentación muestra</b>	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	2
<b>Valoración general</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
<b>Aspectos formales</b>	1	2	4	9	3	8	1	4	2	2	6	42
<b>Reflexión</b>	8	2	16	1	1	-	5	-	1	2	1	37

a) PP = Punto de partida; M1 = Muestra 1; M2 = Muestra 2; M3 = Muestra 3; CR = Conceptos relevantes; AE = Autoevaluación; PA = Plan de acción.

b) B1 = Borrador 1; B2 = Borrador 2.

**Tabla 5.13.** Número de ocurrencias del aspecto objeto de retroalimentación en el contenido de los apartados.

Por último, de todo esto también se desprende que la tutora en los borradores ofrece a la alumna retroalimentación exclusivamente sobre la elaboración del documento; mientras que reserva los mensajes en los que le adjunta estas revisiones para proporcionarle también ayuda pedagógica en torno a la planificación, gestión y organización de la actividad del PC, y sustento afectivo-emocional (aunque en algunos de estos casos también aporta retroalimentación sobre la realización del PC en sí).

### iii. El discurso de la tutora y la ayuda pedagógica

El análisis de los datos de los que se dispone en esta investigación demuestra que a la hora de ofrecer ayuda pedagógica tanta importancia tienen los aspectos objeto de retroalimentación por parte de la tutora como la manera en que esta la vehicula a través de su discurso.

El primer aspecto remarcable del discurso de la tutora se encuentra en que, aún siendo escrito, presenta **marcas interactivas propias de la oralidad**. Estos rasgos son:

- La apelación directa al «otro»<sup>287</sup>

La tutora interpela a la alumna directamente por su nombre de pila. Obsérvese el siguiente ejemplo:

En el comentario 1 del primer borrador de la primera muestra (Anexo XLVII):

*«Lafayette, cita la obra correctamente. [...]».*

- El uso de la modalidad interrogativa<sup>288</sup>

La tutora plantea preguntas a la alumna. Véase el siguiente ejemplo:

En el comentario 5 del primer borrador de la tercera muestra (Anexo LI):

*«Lafayette, ¿crees que, tal como está redactado este párrafo, estás mostrando una aproximación personal al tema? ¿Estas<sup>289</sup> abordando la cuestión desde ti, tu proceso de aprendizaje? Etc. Piénsalo. En la reflexión hay otros párrafos de este estilo»*

- El uso de retroalimentadores<sup>290</sup>

Como, por ejemplo, la utilización del retroalimentador «de acuerdo» en el comentario 7 del primer borrador del «Punto de partida» y en el comentario 5 del primer borrador de la primera muestra (Anexos X y XLVII, respectivamente):

*«De acuerdo, Lafayette, pero estas experiencias solo las debes citar siempre y cuando las consideres relevantes en tu proceso formativo como docente y, además, debes explicar por qué. [...]».*

*«De acuerdo, eres consciente de que sabes algunas cosas que antes no sabías, ¿de qué manera consideras que se va a reflejar todo este conocimiento en tu práctica como docente? ¿Cómo lo vas a integrar?».*

- El uso de conectores contraargumentativos

Como, por ejemplo, el conector «pero» al principio del comentario 1 del primer borrador del «Punto de partida» para aludir a algo en relación con lo escrito por la alumna (Anexo X):

*«Pero Lafayette, no hablas de estas necesidades formativas y deberías hacerlo. Al menos, explícitamente»*

287. Véanse las revisiones del B1-PP (Anexo X), B2-PP (Anexo XII), B1-M1 (Anexo XLVII), B1-M2 (Anexo XLIX), B1-PA (Anexo LV).

288. Véanse las revisiones del B1-PP (Anexo X), B1-M1 (Anexo XLVII), B1-M3 (Anexo LI).

289. Se mantiene el error tipográfico cometido por la tutora.

290. Véanse las revisiones del B1-PP (Anexo X) y B1-M1 (Anexo XLVII).



➤ El uso de verbos de comunicación verbal

Este es el caso de la utilización de la forma verbal «te comento» en el comentario 4 del primer borrador de la tercera muestra (Anexo LI):

*«Te comento lo mismo que en la reflexión de la muestra 3<sup>291</sup>. Pones el foco en el lugar equivocado. El foco es cómo afecta todo esto a tu visión, aprendizaje, proceso formativo. [...]».*

Asimismo, el discurso de la tutora, en términos generales, también se caracteriza por ser **directo y coloquial**. Esto se aprecia especialmente por el uso de:

- El tuteo. En la variante estándar de la Península Ibérica el uso del «tú» es un indicador de confianza, conocimiento y proximidad; al contrario del uso del «usted», que denota respeto, desconocimiento y distancia (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 141).
- Expresiones como: «*he estado a tope*» (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV); «*¡Qué cabeza, Lafayette!*» (Mensaje 13/03/10, Anexo XLIV).
- Interpelaciones como: «*pues, ¿no es así?*» (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV).
- Emoticones que indican complicidad: «*;-)*». (Mensajes 09/03/10 y 13/03/10, Anexo XLIV).
- Signos de admiración: «*¡muy bien!*». (Mensaje 09/03/10, Anexo XLIV).

Por otra parte, la tutora también manifiesta un **discurso afectivo** a través del cual ofrece apoyo emocional a la alumna con la demostración de afecto, confianza, ánimo, empatía y comprensión. Así puede observarse en los siguientes ejemplos:

En el mensaje 18/11/09 ofrece a confianza a sus alumnos de portafolio para que se puedan sincerar y expresar libremente:

*«Así pues, no hay que tener miedo a mostrar en este apartado conocimientos erróneos o equivocados porque si justo empezáis ahora un proceso formativo, tampoco sería normal que los superais todo».* (Anexo VII)

En el mensaje 15/02/10 ofrece confianza a la alumna a título individual:

*«No tengas miedo, lánzate y a partir de ahí vamos reconduciendo».* (Anexo XLIV)

---

291. Se refiere a la muestra 2, según el orden que se ha establecido en esta investigación.

En el mensaje 01/12/09 se muestra empática: la tutora prevé que el número de observaciones que incluye en la revisión puede desanimar y preocupar a la alumna, se adelanta y le avisa de que el objetivo es ayudarle a reflexionar sobre los aspectos que se plantean:

*«En cuanto al contenido, te informo de que en el margen derecho del documento encontrarás mis observaciones. Verás que son bastantes, pero no te preocupes, la intención es que éstas te ayuden a profundizar todavía más en la reflexión<sup>292</sup>».* (Anexo VII)

En el mensaje 01/12/09 se muestra accesible y disponible para que la alumna cuente con ella si necesita su ayuda:

*« [...] Si tienes alguna, duda, no tengas ningún reparo en ponerte en contacto conmigo».* (Anexo VII)

En el mensaje 01/03/10 se muestra empática al considerar que quizá la alumna está ansiosa por recibir la retroalimentación y se disculpa por no haberlo hecho antes:

*«Adjunto a este mensaje te envío la revisión de la muestra que me enviaste del Portafolio. Siento mucho no haberlo hecho antes, pero es que<sup>293</sup> he estado a tope y tenía otras revisiones pendientes de trabajos que me habían enviado tus compañeros antes que el tuyo».* (Anexo XLIV)

En el mensaje 10/03/10 le da muestras de apoyo, ánimo y afecto:

*«Un abrazo y ¡ánimo!»* (Anexo XLIV)

Todos estos elementos ayudan a crear una relación entre docente y discente basada en la confianza y la cercanía, algo indispensable para que la alumna adopte la actitud necesaria para realizar el portafolio, un tipo de trabajo que requiere de una gran implicación, desinhibición y apertura personal.

Asimismo, este tipo de discurso también favorece el establecimiento de una interacción simétrica. No obstante, como muestra el modo en que tutora y alumna actúan, simetría no quiere decir igualdad. Ambas aceptan tácitamente los derechos y obligaciones que les pertenecen por el contexto educativo en el que se encuentran y comparten.

---

292. El subrayado es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la tutora se muestra empática.

293. El subrayado es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la tutora se disculpa y, por tanto, se muestra empática.

En este sentido, la tutora asume el rol de experta, aspecto que se refleja claramente a partir de las instrucciones y consejos que da a la alumna mediante recursos lingüísticos como el imperativo y las perífrasis de obligación:

*«Esta información debes incluirla mejor en el apartado “Expectativas de formación”. El último.»*. (Comentario 3 insertado en el B1-PP, Anexo X)

*«Rehaz la reflexión a partir de ellas<sup>294</sup> y envíamelo para pueda volver a revisarlo.»*. (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV)

Por otra parte, Lafayette acepta a la tutora como su guía y procede, en general, tal y como esta le indica. Esto se puede ver claramente en los anexos XII y LVI en los que se analizan las repercusiones que la ayuda pedagógica que la alumna recibe tienen en su actuación respecto a la elaboración del PC y el contenido del mismo.

En definitiva, la tutora a través del discurso que profiere manifiesta un trato con la alumna equilibrado entre el sustento afectivo-emocional que es necesario facilitarle para realizar el PC y la posición que debe ocupar como asesora.

No obstante, la tutora también pone en práctica otro tipo de estrategias pedagógico-discursivas para proporcionar ayuda a la alumna. De manera que, además del apoyo afectivo-emocional que impregna todo el discurso y permite crear un clima idóneo, se observa que la tutora también vehicula la ayuda pedagógica a través de los siguientes tipos de discurso: informativo, instruccional, indagador, sancionador y explicativo.

A continuación se presenta cada uno de manera aislada, pero es preciso aclarar que es usual que en el discurso de la tutora aparezcan combinados, tal como ilustra el siguiente ejemplo:

*«De acuerdo, Lafayette, pero estas experiencias solo las debes citar siempre y cuando las consideres relevantes en tu proceso formativo como docente y, además, debes explicar por qué. ¿Qué te han aportado? ¿Por qué? ¿Cómo han repercutido en tu proceso de formación? La elaboración del Portafolio es un trabajo básicamente introspectivo, así que es importante que reflexiones sobre lo que estas vivencias te han aportado. No se trata solamente de exponer o describir lo que has hecho, sino de analizarlo. Ten en cuenta que el portafolio es algo que te tiene que servir a ti principalmente como elemento de reflexión para avanzar en tu formación profesional y, por eso, lo importante es que reflexiones explícitamente sobre lo que ha supuesto para ti realizar estas prácticas docentes, estudios y cursos y, a poder ser, relacionándolo con la didáctica de LE o E/LE.<sup>295</sup>»*. (Comentario 7 de la revisión del B1-PP, Anexo X)

---

294. Las observaciones que le hace en el primer borrador de la primera muestra.

295. El subrayado es de la tutora.

Aquí la tutora vehicula la retroalimentación a través de un discurso instruccional, indagador y explicativo.

### a) Discurso informativo

Se trata del tipo de discurso que la tutora emplea principalmente para ofrecer a la alumna ayuda pedagógica en relación con la planificación, gestión y organización de la actividad del portafolio (fechas de entrega, rol del tutor de portafolio, proceso de revisión del trabajo, localización del material informativo en el campus, etc.). Como se puede observar en los siguientes ejemplos, tanto cuando la ayuda tiene una orientación general como específica sobre su trabajo:

*«Aprovecho también este mensaje para incidir en que nuestra función como tutores no es evaluar sino proporcionaros más bien un asesoramiento y apoyo estratégico para realizar esta tarea. Así, mi papel consiste en orientaros pero vosotros sois los responsables de la elaboración del trabajo. Esto quiere decir que, por ejemplo, os puedo dar algunas indicaciones sobre la selección de las muestras pero no realizaré ninguna valoración porque precisamente esta capacidad de seleccionar, discriminar y organizar la información la tenéis que potenciar vosotros mismos y será uno de los aspectos que se valorará en la comisión de evaluación (solo os orientaré)».* (Mensaje 22/12/09 enviado a todos los alumnos del portafolio, Anexo XLIII)

*«No es necesario que me mandes un tercer borrador, entre otras cosas, porque no hay tiempo al ser la fecha límite para entregarlo de forma oficial mañana».* (Mensaje 06/12/09, Anexo VII)

No obstante, el discurso informativo también se manifiesta como retroalimentación al trabajo que la alumna va realizando en el PC, pero en estos casos la gran mayoría de las veces está relacionado con aspectos formales del contenido (le informa sobre problemas de redacción y errores ortográficos, tipográficos y de puntuación). Véase el siguiente ejemplo:

*«A lo largo de la lectura del artículo me planteaba distintas preguntas: ¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto plurilingüe?».* (Revisión del B2-M1, Anexo XLVIII)

Como puede observarse, para informar a la alumna sobre los errores formales la tutora no utiliza el lenguaje, sino un símbolo: el resaltado en azul (señala un error gramatical, de puntuación o tipográfico) o en amarillo (indica un problema de redacción, normalmente el uso repetido de una misma palabra de forma seguida).

Por otra parte, también se observa que a veces la tutora emplea este discurso para ofrecer apoyo afectivo-emocional a la alumna. El siguiente ejemplo lo ilustra:

*«En cuanto al contenido, te informo de que en el margen derecho del documento encontrarás mis observaciones. Verás que son bastantes, pero no te preocupes, la intención es que éstas te ayuden a profundizar todavía más en la reflexión<sup>296</sup>».*  
(Mensaje 01/12/09, Anexo VII)

Para finalizar, en 17 de los 21 mensajes<sup>297</sup> en los que la tutora ofrece ayuda pedagógica a la alumna, esta emplea un tipo discurso informativo. Por el contrario, de las 81 intervenciones que la tutora lleva a cabo directamente en los borradores de Lafayette, solo en 16 ocasiones adopta un tono informativo. Esto quiere decir que este discurso predomina más en la ayuda pedagógica que la tutora proporciona en los mensajes.

## **b) Discurso instruccional**

Consiste en el tipo de discurso que la alumna emplea para dar consignas, instrucciones y consejos relacionados con la planificación, gestión y organización de la actividad académica del portafolio; con la elaboración del documento; y con respecto a aspectos afectivo-emocionales. Es decir, está presente en todas las dimensiones relacionadas con la realización de esta tarea y sobre las cuales la tutora ofrece a la alumna ayuda pedagógica, ya sea general o específica sobre el trabajo que está realizando. Los siguientes ejemplos lo corroboran:

- En relación con la planificación, gestión y organización de la actividad académica del portafolio (consulta del material informativo en el campus, proceso de revisión, procedimiento de entrega):

*«Antes de empezar a trabajar te aconsejo que primero leas toda la información que sobre el Portafolio encontrarás en [...]».* (Mensaje 18/11/09, Anexo VII)

*«[...] y respecto a la muestra 3<sup>298</sup>, estaría bien que me la mandaras otra vez.».*  
(Revisión B1-M2, Anexo XLIX)

296. El subrayado es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la tutora se muestra empática mediante un discurso informativo.

297. Aquí se incluyen todos los mensajes emitidos por la tutora: los de la actividad de foro, los grupales y los individuales.

298. Se trata de la muestra 3 según el orden en el que aparece en el Portafolio de Lafayette, pero en este estudio se considera la segunda muestra porque la entregó en segundo lugar para revisión y ese es un dato relevante de cara al análisis del proceso de intervención tutorial.

- En relación con la elaboración del contenido del portafolio (reflexión y aspectos formales):

– *Reflexión:*

*Organización textual y discursiva:*

«[...] Yo empezaría la reflexión con este apartado e iría desengranando cada una de las ideas». (Segunda observación incluida directamente en el texto de la revisión del B1-M1 y resaltada en amarillo, Anexo XLVII)

Temas objeto de reflexión:

«Pero Lafayette, no hablas de estas necesidades formativas y deberías hacerlo. Al menos, explícitamente». (Comentario 1 insertado en la revisión del B2-PP, Anexo XI)

Enfoque y tono de la reflexión:

«Más que describir qué se entiende por cada concepto tienes que argumentar por qué los consideras tan relevantes, qué repercusiones han tenido en tu proceso formativo y cómo crees que se van reflejar en tu actuación como docente» (Extracto del comentario 1 de la revisión del B1-CR, Anexo LIII)

– *Aspectos formales:*

«Lafayette, no debes incluir este índice porque el “Punto de partida” es un apartado más del Portafolio y, por tanto, forma parte de un índice más amplio.». (Comentario 1 insertado en la revisión del B1-PP, Anexo X)

- En relación con aspectos afectivo-emocionales (para animar a la alumna a que le envíe algún borrador, para animar a los alumnos a participar en la actividad de foro y para pedir perdón):

«¡Venga! ¡Ánimo!». (Mensaje 02/03/10, actividad de foro, Anexo XLVI)

La tutora manifiesta un discurso instruccional mediante los siguientes recursos lingüísticos

- La perífrasis de obligación *deber* + infinitivo (-no- debes...)
- La expresión *es mejor que* + subjuntivo
- El imperativo
- El condicional (*sería muy interesante, yo empezaría...*)

Utiliza el imperativo y la perífrasis de obligación *deber* + infinitivo para indicar a la alumna que debe realizar algo de forma obligatoria. Por otra parte, recurre a fórmulas más suaves y menos impositivas como el condicional y la expresión *es mejor que*, las cuales dejan la decisión final en manos de la alumna, para aconsejar o sugerir. En última instancia, ella es quien debe responsabilizarse de su portafolio.

Por último, en 17 de los 21 mensajes<sup>299</sup> en los que la tutora ofrece ayuda pedagógica a la alumna, esta emplea un tipo discurso instruccional. Por otro lado, de las 81 intervenciones que la tutora lleva a cabo directamente en los borradores de Lafayette, en 29 ocasiones manifiesta un tono instruccional. Se trata de la estrategia pedagógico-discursiva a la que la tutora más veces recurre en general.

### c) Discurso indagador

Se trata de un tipo de discurso que consiste en el planteamiento de preguntas para principalmente orientar a la alumna en la reflexión y que se da exclusivamente en relación con la elaboración del documento del portafolio: en tres ocasiones con una orientación general en la actividad de foro; y en el resto, como retroalimentación al propio trabajo que la alumna desarrolla en el PC. Véanse los siguientes ejemplos:

- Orientación general en el mensaje del 10/03/10 que la tutora envía a los alumnos al foro de portafolio para ayudarles a enfocar la reflexión:

*«Las tres vais bien encaminadas en vuestras apreciaciones, pero ¿qué rasgos podéis observar en las muestras que os llevan a estas conclusiones?»* (Mensaje 10/03/10, actividad de foro, Anexo XLVI)

- Retroalimentación específica sobre el trabajo que la alumna desarrolla:

*«[...] Has seleccionado esta muestra para incluirla en el Portafolio, de entre muchas otras, porque la consideras especialmente relevante para tu proceso formativo y tu actuación como docente, ¿no es así? Pues en el Portafolio debes argumentar por qué es así: ¿qué ha aportado a tu proceso formativo?, ¿qué repercusiones tiene para tu práctica?, ¿qué dudas te plantea?, ¿qué aspectos consideras que debes mejorar?, etc. [...]»*. (Mensaje 01/03/10, Anexo XLIV)

---

299. Aquí se incluyen todos los mensajes emitidos por la tutora: los de la actividad de foro, los grupales y los individuales.

La tutora plantea a la alumna preguntas que no admiten un sí o un no por respuesta, sino que le invitan a razonar o justificar, recuperar, relacionar o analizar los diferentes aspectos que se plantean. De hecho, del análisis de los datos aflora que estas preguntas estimulan en la alumna unos determinados procesos cognitivos que, como se verá más adelante, desempeñan un papel importante en la manifestación de procesos autorreguladores (sección i., del apartado 5.2.2.2). A continuación, se muestran con ejemplos los distintos procesos cognitivos que estas preguntas pueden estimular:

- Proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de algo (experiencias, creencias, muestras, sentimientos, dudas, propia reflexión en el portafolio):

Sus creencias sobre cómo debe enseñarse una lengua:

*«[...] ¿Cómo crees que debe enseñarse una lengua extranjera? ¿Qué aspectos consideras que deben tenerse en cuenta? [...]».* (Extracto del comentario 9 insertado en la revisión del B1-PP, Anexo X)

La propia reflexión que está elaborando en el portafolio:

*«Lafayette, ¿crees que, tal como está redactado este párrafo, estás mostrando una aproximación personal al tema? ¿Estas<sup>300</sup> abordando la cuestión desde ti, tu proceso de aprendizaje? Etc. Piénsalo. En la reflexión hay otros párrafos de este estilo»* (Comentario 5 insertado en la revisión B1-M3, Anexo LI)

- Proceso cognitivo de recuperación y construcción de sucesos:

En el siguiente ejemplo, la tutora pregunta a la alumna sobre su actuación en una de sus primeras experiencias docentes, en el Centre de promoció social Francesc Palau:

*«¿Cómo les “acompañaste”? ¿Cómo les enseñabas? [...]».* (Comentario 5 insertado en la revisión del B1-PP, Anexo X)

- Proceso cognitivo de comparación y contraste de sentimientos:

En este caso, la tutora le pregunta a la alumna con qué metodología se sentía más cómoda como alumna en sus estudios de magisterio:

---

300. Se mantiene el error tipográfico cometido por la tutora.



«[...] *¿Con cuál te sentías más cómoda? ¿Por qué? [...]*» (Extracto del comentario 6 insertado en la revisión del B1-PP, Anexo X)

- Proceso cognitivo de puesta en relación de ideas, experiencias, teoría y práctica:

En este ejemplo la tutora le pregunta a la alumna sobre cómo considera que los temas que aborda en la tercera muestra van a repercutir en su práctica docente:

« [...] *¿cómo van a repercutir o han repercutido estas cuestiones en mi práctica docente? [...] Si es así, ¿qué actuaciones tengo previsto llevar a cabo para ponerlos en práctica?*»<sup>301</sup>. (Al final del texto reflexivo del B1-M3, observaciones resaltadas en verde. Anexo LI)

- Proceso cognitivo de análisis sobre el motivo o la razón de algo:

Por ejemplo, en la siguiente observación la tutora le pregunta a la alumna por qué no le resulta fácil escuchar las necesidades de cada uno de los alumnos:

«*¿Por qué? Explica más esta idea*» (Comentario 3 insertado en la revisión del B1-M3, Anexo LI)

En el comentario siguiente la tutora le pregunta a la alumna por qué considera que los profesores deben transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Deben hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla:

«*¿Por qué?*» (Comentario 8 insertado en la revisión del B1-PP, Anexo X)

Por otra parte, solo se han detectado dos casos en los que el cometido de la pregunta no es ayudar a la alumna a orientar la reflexión y ambos se dan en la revisión del primer borrador de la primera muestra. En el primer caso, la intención de la tutora es que la alumna complete la información correspondiente a la presentación de la muestra; y en el segundo, resolver una duda. Obsérvense:

«*¿Con el contenido de qué asignatura/a del certificado está relacionado? ¿Cuándo lo leíste? ¿Por qué?*». (Comentario 2 insertado en la revisión del B1-M1, Anexo XLVII)

«*¿A partir de aquí empieza el apartado reflexión? [...]*». (Primera observación incluida directamente en la revisión del B1-M1 y resaltada en amarillo, Anexo XLVII)

---

301. El resaltado en verde es de la tutora.

Además, se ha observado que únicamente en cuatro de los 21 mensajes<sup>302</sup> en que la tutora ofrece ayuda pedagógica a la alumna, emplea un tipo discurso indagador (tres pertenecen a la actividad de puesta en común en el foro y uno, es el mensaje de retroalimentación 01/03/10, Anexos XLVI y XLIV, respectivamente). Por otro lado, de las 81 intervenciones que la tutora lleva a cabo directamente en los borradores de Lafayette, en 24 ocasiones utiliza la pregunta como estrategia. Se trata de un número bastante elevado si se tiene en cuenta que solo emplea este procedimiento en la retroalimentación de cuatro borradores (B1-PP, B1-M1, B1-M3 y B1-CR; Anexos X, XLVII, LI y LIII, respectivamente).

Para acabar, este último dato también pone de manifiesto que se trata de una estrategia pedagógico-discursiva que la tutora emplea de manera mucho más frecuente en las primeras revisiones. Tal vez porque se trata del momento en el que la alumna necesita más apoyo para enfocar adecuadamente la realización del PC.

#### **d) Discurso sancionador**

Consiste en un tipo de discurso que la tutora manifiesta cuando valora y/o corrige el trabajo que la alumna realiza en el PC o las intervenciones de los alumnos en la actividad de foro. Por tanto, se trata de una retroalimentación específica sobre el trabajo de los alumnos. Véanse los siguientes ejemplos:

➤ En el mensaje del 10/03/10 de la actividad de foro:

«*Las tres vais bien encaminadas en vuestras apreciaciones [...]*». (Anexo XLVI)

➤ Respecto a la retroalimentación que proporciona directamente a la alumna sobre el contenido del trabajo:

– Valoración general:

«*Lafayette, está muy bien [...]*» (Extracto del comentario 4 insertado en la revisión del B1-PA, Anexo LV)

– Aspectos formales:

\* *Normas de citación:*

---

302. Aquí se incluyen todos los mensajes emitidos por la tutora: los de la actividad de foro, los grupales y los individuales.

«Lafayette, cita la obra correctamente. Tal como lo has hecho aquí está incompleta<sup>303</sup>. [...]». (Extracto del comentario 1 insertado en la revisión del B1-M1, Anexo XLVII)

\* *Corrección de errores de puntuación, la tutora los corrige colocando el signo entre paréntesis y señalándolo en azul celeste:*

«A lo largo de los últimos meses he vivido un proceso formativo sobre la enseñanza ELE que poco a poco(,) ha ido creando unas bases teóricas y sólidas que actuarán como yacimientos de mi actuación como profesora. Hasta ahora, mis creencias sobre la enseñanza del español como lengua extranjera eran suposiciones resultado de mi pequeña experiencia como profesora de idiomas. Sí que es cierto que no partía de cero. Como comentaba en el punto de partida, la diplomatura en magisterio me permitió ver la educación desde una visión global y amplia. Además, el hecho de trabajar en el ámbito de la educación(,) me ha proporcionado la experiencia práctica necesaria para desenvolverme con soltura ante algunas situaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje [...]». (En el mismo cuerpo del texto reflexivo del B1-AE, párrafo 1, Anexo LIV)

\* *Corrección de errores gramaticales:*

«En la que incorporé... Este uso del gerundio es incorrecto en español». (Comentario 1, insertado en la revisión del B2-M3, véase Anexo LII)

«Para acabar, tal y como dice el Marco de Referencia, no podemos olvidarnos de↓ que todas nuestras decisiones están<sup>304</sup> limitadas por un marco llamado currículo». (En el mismo cuerpo del B1-CR, párrafo 6, Anexo LIII)

En este último ejemplo, la tutora corrige el error gramatical señalando con una flecha hacia abajo que en ese contexto debe usarse la palabra que ha escrito resaltada en azul celeste.

\* *Corrección de errores léxicos:*

«concuerta». (Comentario 2 insertado en la revisión del B2-M1, Anexo XLVIII)

La tutora le dice directamente la palabra correcta.

Por último, la tutora emplea un discurso sancionador en 4 de los 21 mensajes<sup>305</sup> en los que ofrece ayuda pedagógica a la alumna. Por lo contrario, de las 81 intervenciones que la tutora lleva a cabo directamente en los borradores de

303. El subrayado es de la investigadora e indica la parte del discurso en la que la tutora sanciona el trabajo de la alumna.

304. El error ortográfico es de la alumna.

305. Aquí se incluyen todos los mensajes emitidos por la tutora: los de la actividad de foro, los grupales y los individuales.

Lafayette, en 26 manifiesta este tipo de discurso. Por tanto, este predomina en las revisiones de los borradores.

### e) Discurso explicativo

Se trata de un tipo de discurso mediante el cual la tutora explica y realiza aclaraciones, observaciones y apreciaciones sobre conceptos y aspectos clave relacionados con la elaboración del documento del portafolio. En ocasiones con una orientación general y en otras, como retroalimentación al trabajo que la alumna está desarrollando en el PC, tal como puede verse a continuación.

Los ejemplos que se dan de ayuda pedagógica general en el discurso de la tutora se centran siempre en la explicación de un concepto, el de portafolio o el de muestra de aprendizaje. Véase el siguiente comentario:

*«Siguiendo con este tema, os aclaro que las muestras de aprendizaje no tienen por qué ser productos finales como podría ser la realización de una actividad, sino que puede ser algo que os haya inspirado o movido en vuestro proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la lectura de algún artículo, la intervención de algún compañero en el foro, el feedback que habéis recibido sobre alguna actividad (aunque no sea muy satisfactorio), el mismo proceso de realización del portafolio como herramienta de auto(evaluación), la asistencia a un seminario o taller sobre alguno de los temas que se han tratado en la fase de certificado, etc.».* (Mensaje 22/12/09, Anexo XLIII)

Por otra parte, la tutora utiliza el procedimiento de la explicación para dar retroalimentación a la alumna sobre el contenido del trabajo, bien sobre la reflexión o sobre aspectos formales. Obsérvense los siguientes ejemplos:

#### ➤ Reflexión:

##### – Organización textual y discursiva:

*«No se trata de responder una por una a las preguntas que se plantean en el documento informativo, sino de escribir un texto bien trabado y coherente en el que se traten todas las ideas que se pretenden estimular a partir de la formulación de esas preguntas.».* (Extracto del comentario 2 insertado en la revisión del B1-PP, Anexo X)

##### – Enfoque y temas objeto de reflexión:

*«En el Portafolio no se exponen conocimientos a no ser que los relaciones directamente con la incidencia que han tenido en tu proceso formativo [...]».* (Extracto del comentario 3 insertado en la revisión del B1-M1, Anexo XLVII)

*« [...] Lafayette, aquí te limitas a exponer conocimientos. Y este no es el cometido del Portafolio, para eso ya están las diversas actividades que tenéis que realizar*

*para las asignaturas».* (Extracto del comentario 6 insertado en la revisión del B1-M1, Anexo XLVII)

➤ Aspectos formales:

*«Lafayette, cometes de forma recurrente este error: entre sujeto y predicado nunca puede ir coma»* (Comentario 5 insertado en la revisión del B1-PA, Anexo LV)

Para finalizar, en 5 de los 21 mensajes<sup>306</sup> en los que la tutora ofrece ayuda pedagógica a la alumna, esta emplea un tipo discurso explicativo. Asimismo, de las 81 intervenciones que la tutora lleva a cabo directamente en los borradores de Lafayette, solo en 21 manifiesta este tipo de discurso. Se trata, pues, de la estrategia pedagógico-discursiva a la que la tutora menos veces recurre en términos generales.

En la siguiente tabla se presenta un resumen de estos resultados:

	AYUDA PEDAGÓGICA GENERAL EN RELACIÓN CON:			AYUDA PEDAGÓGICA ESPECÍFICA EN RELACIÓN CON:		
	Planificación, gestión y organización PC	Elaboración PC	Aspectos afectivo-emocionales	Planificación, gestión y organización PC	Elaboración PC	Aspectos afectivo-emocionales
<b>Instruccional</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Informativo</b>	X			X	X	X
<b>Indagador</b>		X			X	
<b>Sancionador</b>					X	
<b>Explicativo</b>		X			X	

**Tabla 5.14.** Tipos de discursos a través de los cuales se vehicula la ayuda pedagógica que ofrece la tutora.

A partir de este resumen y los resultados que se acaban de exponer, se puede observar que la estrategia pedagógico-discursiva que domina en la ayuda que la tutora proporciona a la alumna es la instruccional y, por tanto, esto pone de manifiesto que en su actuación tutorial, en general, predomina un estilo intervencionista o dirigista.

Asimismo, merece la pena observar que solo en la retroalimentación que la tutora ofrece a la alumna sobre el trabajo que realiza en el PC se manifiestan todos los tipos

306. Aquí se incluyen todos los mensajes emitidos por la tutora: los de la actividad de foro, los grupales y los individuales.

de discursos identificados, aunque de una manera bastante más destacada el discurso instruccional, explicativo e indagador. De hecho, este último, como se ha señalado anteriormente, solo se da en relación con la elaboración del PC y casi exclusivamente como retroalimentación al trabajo que la alumna realiza en el mismo.

Por otra parte, teniendo en cuenta que uno de los objetos de estudio de esta investigación son los procesos autorreguladores que la alumna manifiesta en la reflexión del PC y cómo la intervención tutorial repercute en estos, resulta especialmente importante prestar atención a las estrategias pedagógico-discursivas que la tutora emplea para ofrecer a la alumna retroalimentación sobre la reflexión, tanto en términos generales como específicos sobre el trabajo de la alumna. En este caso, igualmente, los datos obtenidos demuestran que la tutora vehicula la retroalimentación a través de un discurso indagador, instruccional y explicativo. Y además, sigue dominando el discurso instruccional al manifestarse en 27 ocasiones en oposición al indagador y al explicativo, los cuales afloran 26 y 17 veces, respectivamente.

AYUDA PEDAGÓGICA RECIBIDA EN RELACIÓN CON LA REFLEXIÓN:					
	Organización textual y discursiva	Temas	Enfoque y tono	Valoración general	TOTAL OCURRENCIAS
<b>Instruccional</b>	5 ocurrencias	12 ocurrencias	10 ocurrencias	---	27 ocurrencias
<b>Indagador</b>	---	20 ocurrencias	6 ocurrencias	---	26 ocurrencias
<b>Explicativo</b>	5 ocurrencias	4 ocurrencias	8 ocurrencias	---	17 ocurrencias
<b>Sancionador</b>	---	---	---	3 ocurrencias	3 ocurrencias

**Tabla 5.15.** Tipos de discursos a través de los cuales la tutora vehicula la ayuda pedagógica sobre la reflexión en los borradores y mensajes.

No obstante, a partir de esta tabla se puede extraer la conclusión de que, al predominar en conjunto el discurso indagador y el explicativo (43 manifestaciones en total frente a las 30 del discurso instruccional y sancionador), en la ayuda pedagógica que la tutora ofrece a Lafayette sobre la reflexión predomina un estilo tutorial menos controlador y más contingente y proléptico. Aunque no hay que menospreciar el elevado número de veces que la tutora también manifiesta un discurso instruccional. Lo cual pone de manifiesto que se mueve o combina ambos estilos.

Por otra parte, también vale la pena destacar que la tutora emplea un discurso indagador solo para ofrecer retroalimentación sobre los temas objeto de reflexión (14 veces), y sobre el enfoque y el tono de reflexión (en cuatro ocasiones). Ninguna vez utiliza esta estrategia en referencia a la organización textual y discursiva de la reflexión. Asimismo, la estrategia indagadora es la que más emplea para proporcionarle retroalimentación sobre los temas objeto de reflexión.

En cambio, en los momentos en que la tutora opta por una estrategia pedagógico-discursiva instruccional y explicativa para proporcionar retroalimentación sobre la reflexión, lo hace en relación con los tres aspectos: temas, enfoque y tono, y organización textual y discursiva. Aunque, en el discurso explicativo predomina la retroalimentación que ofrece en relación con enfoque y tono de la reflexión; y en el instruccional, la que proporciona respecto a los temas objeto de reflexión. Más adelante, en el apartado 5.2.2.2. *Repercusiones de la ayuda pedagógica en la autorregulación que la alumna manifiesta en el PC*, se amplía esta información.

### **5.2.2. Repercusiones de la ayuda pedagógica**

Como se ha visto anteriormente, la alumna recibe diferentes tipos de ayuda pedagógica para la elaboración del PC y, a su vez, como se verá en este apartado, esta ayuda repercute de diferentes maneras en la actuación de la alumna respecto a esta actividad académica y en el trabajo que elabora. En el siguiente apartado se presentan estas repercusiones.

#### **5.2.2.1. Repercusiones de la ayuda pedagógica en la actuación y el trabajo de la alumna en el PC**

La ayuda pedagógica que la alumna recibe con respecto al PC repercute, de un lado, en cómo planifica, gestiona y organiza esta actividad académica; y de otro, en el contenido que elabora para el PC.

##### **i. Efectos de la ayuda pedagógica en la planificación, gestión y organización de la actividad**

A partir de los datos analizados, se ha observado que parte de la ayuda pedagógica que la alumna recibe de la coordinadora del programa y la tutora del portafolio tiene

las siguientes repercusiones en su actuación respecto a la planificación, gestión y organización de la actividad académica del PC:

➤ **Proceso de revisión:**

– La alumna consulta las observaciones de la tutora y las tiene en cuenta en la elaboración de los siguientes borradores y versiones definitivas a partir de intervenciones tutoriales como:

\* Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del primer borrador del «Punto de partida» (01/12/09, Anexo VII):

*«Adjunto a este mensaje te envío mis comentarios sobre lo que me has enviado del documento Punto de Partida».*

\* Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del segundo borrador del «Punto de partida» (06/12/09, Anexo VII):

*«Ten en cuenta estos comentarios para la elaboración de la versión final del documento [...]».*

– La alumna envía borradores del trabajo que va realizando en el portafolio a partir de intervenciones de la coordinadora y de la tutora como las siguientes:

\* Fragmento del mensaje del 19/11/09 enviado por la coordinadora al foro de coordinación (Anexo VIII):

*«Lo ideal sería que hicierais un borrador, siguiendo las instrucciones, y se lo enviarais a vuestro tutor y una vez él os dé el visto bueno, lo subáis al Moodle».*

\* Fragmento de retroalimentación del correo en el que la tutora le manda la revisión del primer borrador del «Punto de partida» (01/12/09, Anexo VII):

*«Y como todavía tenemos unos días de margen antes de la entrega definitiva del documento, te aconsejo que me mandes un último borrador con el apartado completo».*

➤ **Localización y consulta del material de apoyo en el CV:**

La alumna consulta el material de apoyo disponible en el CV a partir de intervenciones de la coordinadora y de la tutora como las siguientes:

\* Fragmento del mensaje del 17/11/09 enviado por la coordinadora al foro de coordinación (Anexo VIII):

*«Os recomiendo que entréis ya en los contenidos de Portafolio para que vayáis viendo familiarizando con esta herramienta de formación».*



- \* Fragmento del primer correo que la tutora envía a la alumna para empezar el proceso de elaboración del «Punto de partida» (18/11/09, Anexo VII):

*«Antes de empezar a trabajar te aconsejo que primero leas toda la información que sobre el Portafolio encontrarás en el espacio **1. Portafolio**, dentro de **Material de trabajo**, en la sección **5.1. Pautas** y, si tienes alguna duda, te pongas en contacto conmigo<sup>307</sup>».*

Esto lo demuestra, por ejemplo, el hecho de que en el primero borrador del «Punto de partida» sigue la estructura que en ese material se indica y que ni la tutora ni la coordinadora han proporcionado.

➤ **Fecha y procedimiento de entrega de la versión definitiva:**

La alumna entrega correctamente las versiones definitivas del «Punto de partida» y del PC en las fechas indicadas a partir de intervenciones de la coordinadora y de la tutora como las siguientes:

- \* Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del segundo borrador del «Punto de partida» (06/12/09, Anexo VII):

*«[...] cuando quieras, ya lo puedes enviar a través del apartado “Punto de partida” (dentro de la sección “Actividades” del apartado “Portafolio”), en el acceso al curso de “Metodología del español como lengua extranjera”».*

- \* Fragmento del mensaje del 23/03/10 enviado por la coordinadora al foro de coordinación (Anexo XLV):

*«Algunos de vosotros me habéis escrito solicitando una ampliación en el plazo de entrega del Portafolio del período del Certificado, para que no haya diferencias entre unos y otros creo que lo más justo es ampliar el plazo a todos. Así, la nueva fecha de entrega es el día 14 de marzo».*

## ii. Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido del PC

Asimismo, los datos analizados ponen de manifiesto que parte de la ayuda pedagógica que la alumna recibe a partir del material de apoyo y, muy especialmente, de la tutora del portafolio tiene las siguientes repercusiones en el proceso de elaboración del contenido del PC:

---

307. La negrita es de la tutora.

➤ **Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido en general:**

En varias ocasiones la tutora valora el trabajo de la alumna en general, ello le lleva a confirmar a Lafayette que está realizando bien la tarea que le ha sido encomendada y en borradores siguientes se mantiene en la misma línea.

Por ejemplo, a partir de la intervención tutorial que se da en el mismo correo en el que manda la revisión del segundo borrador de la primera muestra (09/03/10), la alumna confirma que va en la buena dirección y, por tanto, en la versión definitiva se mantiene en la misma línea (Anexo XLIV):

*«Adjunto a este mensaje te envío la segunda revisión de la muestra 1 (¡muy bien!)<sup>308</sup> [...]».*

➤ **Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido de la presentación de la muestra:**

La alumna incorpora un apartado de presentación de la muestra seleccionada (tal como se indica en el material de apoyo) y en algunos casos completa o reelabora la información que incluye a partir de intervenciones tutoriales como la que se muestra a continuación:

En el primer borrador de la tercera muestra:

*«No pongas suspender porque no llegue a hacerlo. Antes de poner la nota te pedí que hicieras el trabajo. Di algo así como que te hice realizar un trabajo complementario para poder aprobar la materia porque...» (Comentario 1 insertado en el texto de presentación de la muestra, Anexo LI)*

Estas observaciones provocan que en la presentación de la muestra del segundo borrador Lafayette reformule la parte señalada de la siguiente manera (Anexo LII):

---

308. El subrayado es de la investigadora para indicar la parte del discurso en la que la tutora valora el trabajo de la alumna.

<p align="center"><b>BORRADOR 1 PRESENTACIÓN MUESTRA</b></p>	<p align="center"><b>BORRADOR 2 PRESENTACIÓN MUESTRA</b></p>
<p>La tarea 1 significó, en su día, un proceso muy enriquecedor de construcción de significado por parte de todos, alumnos y tutora, dado que el chat y todas las aportaciones realizadas fueron de vital importancia en el proceso. Por un malentendido por mi parte, suspendí la asignatura. Por suerte, Silvia Pueyo me pidió que hiciera una valoración crítica de la misma, incorporando aportaciones de mis compañeras. En este proceso de revisión del temario trabajado en la tarea 1, he considerado oportuno incluir la muestra de Xª en el Portafolio.</p>	<p>La tarea 1 significó, en su día, un proceso muy enriquecedor de construcción de significado por parte de todos, alumnos y tutora, dado que el chat y todas las aportaciones realizadas fueron de vital importancia en el proceso. Por un malentendido por mi parte, Silvia me pidió que realizara un trabajo complementario para poder aprobar la materia. Este consistía en una valoración crítica de la misma, incorporando aportaciones de mis compañeras. En este proceso de revisión del temario trabajado en la tarea 1, he considerado oportuno incluir la muestra de X en el Portafolio.</p>

a) Se salvaguarda la identidad de la compañera.

➤ **Efectos de la ayuda pedagógica sobre aspectos formales del contenido:**

– La alumna aplica las normas de presentación en todo el documento del PC a partir de la siguiente intervención tutorial:

\* Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del primer borrador del «Punto de partida» (01/12/09, Anexo VII):

*«Por otra parte, aprovecho este mensaje para enviarte un documento con las normas de presentación que debéis seguir en la elaboración de trabajos (tipo y tamaño de letra, etc.). Por favor, aplícalas también en el Portafolio.»*

– La alumna a veces sigue las instrucciones que sobre el formato del PC se dan en el material de apoyo y otras, realiza ajustes a partir de intervenciones tutoriales como:

\* Primera observación incluida directamente en el primer borrador de la primera muestra y resaltada en amarillo (Anexo XLVII):

*«¿A partir de aquí empieza el apartado reflexión? Debes señalarlo claramente con un título»<sup>309</sup>.*

– La alumna corrige errores ortográficos, gramaticales, léxicos y de puntuación a partir de intervenciones tutoriales como:

\* En el comentario 1 del primer borrador de la segunda muestra la tutora le corrige un error gramatical (Anexo XLIX):

*«hubiera visto».*

309. El resaltado en amarillo es de la tutora.

– La alumna corrige problemas de redacción a partir de intervenciones tutoriales como:

- \* En el cuerpo del texto del segundo borrador de la segunda muestra la tutora la tutora le señala un problema de redacción (Anexo L):

*«En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente tener en cuenta este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística»<sup>310</sup>.*

– La alumna reduce la extensión de los apartados a partir de intervenciones tutoriales como:

- \* En el correo del 12/03/10 en el que la tutora envía a Lafayette la segunda revisión de la tercera muestra (Anexo XLIV):

*«[...] intenta reducir la extensión de la reflexión (puedes hacerlo en los pasajes en los que te centras mucho en analizar la interacción con tu amigo)».*

A partir de esta intervención, Lafayette en la versión definitiva elimina algunos pasajes como los siguientes (Anexo XXV):

Del párrafo 3 (Anexo XXIV):

*«En el caso que nos concierne, puedo decir que la información aportada por el emisor, en este caso, yo misma, era cierta, cumpliendo la máxima de calidad. Por otro lado, la cantidad de información tal vez no era la adecuada. Considero que la situación necesitaba de más información que ayudase a aclarar el significado que evitará el posterior uso de reparaciones de matización o incluso, de reparación total. La máxima de relevancia también se rompe dado que a simple vista y teniendo en cuenta que no se partía de un conocimiento compartido, el grado de conexión entre la información nueva y la anterior no es elevado. Entiendo que no es fácil, si no hay unas implicaturas compartidas, entender la relación entre la expresión “Ya estoy en Bellvitge” y “Dentro de diez minutos llego al Prat”. Para acabar, y en relación a lo anterior, la elección de palabras y el modo de expresarlas tampoco no fue el más acertado, dificultando la construcción de significado y rompiendo la máxima de modo».*

### ➤ **Efectos de la ayuda pedagógica sobre la reflexión del PC:**

- **Sobre la organización textual y discursiva:**
  - La alumna abandona la disposición textual pregunta-respuesta en todo el PC a partir de la siguiente intervención tutorial:
    - \* *En el comentario 2 del primer borrador del «Punto de partida» (Anexo X):*

---

310. El resaltado en amarillo es de la tutora.

*«Es mejor que no incluyas estos subtítulos. No se trata de responder una por una a las preguntas que se plantean en el documento informativo, sino de escribir un texto bien trabado y coherente en el que se traten todas las ideas que se pretenden estimular a partir de la formulación de esas preguntas».*

- La alumna reestructura la reflexión poniendo como foco discursivo su proceso formativo y desarrollo profesional, y elimina fragmentos en los que el eje del discurso consiste en exponer los conocimientos adquiridos. Actúa así a partir de intervenciones tutoriales como la siguiente:

\* *En el comentario 4 del primer borrador de la tercera muestra (Anexo LI):*

*«Te comento lo mismo que en la reflexión de la muestra 3<sup>311</sup>. Pones el foco en el lugar equivocado. El foco es cómo afecta todo esto a tu visión, aprendizaje, proceso formativo. Por este motivo, lo apropiado es que empieces con lo que te acabo de señalar con este comentario para<sup>312</sup> seguir con la explicación o exposición de conocimientos que más arriba haces. Y esta exposición de conocimientos tiene que estar justificada. Es decir, tienes que establecer explícitamente la relación existente entre lo que te he señalado y los conocimientos que muestras».*

Esta intervención provoca que en el segundo borrador Lafayette reestructure el párrafo 3 (en el primer borrador es el 2) siguiendo las instrucciones que la tutora le proporciona. Compárese en la tabla siguiente (Anexo LII):

---

311. Se refiere a la muestra 2, según el orden que se ha establecido en esta investigación.

312. Error tipográfico cometido por la tutora. Se mantiene.

BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 2	BORRADOR 2 EXTRACTO PÁRRAFO 3
<p>[...] Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989)<sup>a</sup>, vemos que las necesidades objetivas hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos. Por otra parte, el análisis de necesidades subjetivas (en referencia a la actitud hacia la lengua, variables de carácter cognitivo y afectivo, preferencias y motivación) nos sirven para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Considero que la importancia de este segundo tipo es esencial. ¿Cuántas veces, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos? No resulta raro que nos hagamos una idea externa y estereotipada sobre nuestros alumnos. Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y orientado al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Conocer a nuestros alumnos, hará que estemos preparados para llevar a cabo una práctica reflexiva, tal y como nos comentan Williams y Burden <sup>b</sup> en Psicología para profesores de idiomas.</p>	<p>[...] ¿Cuántas ocasiones, a partir de un análisis de necesidades objetivas, etiquetamos a nuestros alumnos? Más de una vez, antes de conocer a un grupo-clase, mis compañeras me han advertido sobre qué niños son más conflictivos o cuáles son los “mejores”. También, después de varias sesiones con un mismo grupo, me ha sorprendido algún niño con una reacción/ aportación que no me esperaba de él. Por eso, no basta con un único análisis de necesidades al inicio de un proceso. Si extrapolamos esta idea a un aula de ELE, y relacionando las ideas que nos proponen West y Brindley (1989), vemos que las necesidades objetivas son las que se hacen en un inicio y hacen referencia a condiciones sociales, culturales, educativas, al nivel de la lengua, necesidades de uso y objetivos de comunicación. Estas sirven al profesor para obtener información con la finalidad de establecer objetivos y contenidos. No resulta raro que a partir de este análisis nos hagamos una idea externa y estereotipada sobre nuestros alumnos. Es por esta razón que el profesor deberá enfocar su atención hacia un análisis amplio y orientado al proceso, considerando las variables como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Este es precisamente el análisis de necesidades subjetivas, el cual sirve para obtener información de los alumnos con la finalidad de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Considero que la importancia de este segundo tipo es esencial. Conocer a nuestros alumnos, hará que estemos preparados para llevar a cabo una práctica reflexiva, tal y como nos comentan Williams y Burden en Psicología para profesores de idiomas.</p>

a) GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

b) WILLIAMS y BURDEN, «¿Qué aportan los profesores al proceso de enseñanza- aprendizaje?», en *Psicología para profesores de idiomas*, capítulo 3, páginas 55-72.

De esta manera, si bien en el primer borrador la alumna no se centra únicamente en la exposición de conocimientos, en el segundo el foco de la reflexión es claramente su proceso formativo y desarrollo profesional, y la definición de los conceptos de análisis de necesidades objetivas y análisis de necesidades subjetivas está totalmente integrada y supeditada a ello.

- La alumna organiza los temas en el orden que se indica en el material de apoyo y/o que le señala la tutora a partir de intervenciones tutoriales como:
  - \* En el comentario 2 del primer borrador de la tercera muestra en referencia a una parte del contenido de la presentación de la muestra (Anexo LI):

*«Esta justificación que haces sobre la inclusión de esta muestra en el Portafolio creo que es mejor que la incluyas en el apartado de Reflexión al principio de todo».*

Esta intervención provoca que en el segundo borrador Lafayette mueva la parte del texto de la presentación señalada al párrafo 1 de la reflexión (Anexo XXIX):

*«Entre otras muchas aportaciones, muy acertadas por parte de X, he elegido esta dado que, desde mi punto de vista, considero que refleja muy bien la idea principal de la tarea 1, y en definitiva, nos transmite los contenidos con más relevancia de la asignatura Metodología I»*

- La alumna muestra mayor coherencia temática a partir de intervenciones tutoriales como:

\* En el comentario 4 del primer borrador del «Punto de partida» (Anexo X):

*«[...] Además, ten en cuenta que en los párrafos que siguen a continuación estás haciendo referencia tanto a experiencias formativas como docentes, aunque éstas últimas no sean remuneradas».*

- **Sobre los temas objeto de reflexión:**

- La alumna aborda en la reflexión los temas que se indican en el material de apoyo, especialmente respecto al «Punto de partida» (Anexo IX):

**PUNTO DE PARTIDA**

*Empezar con una introducción al apartado que presente los diferentes puntos que se incluyan y que refleje de una manera breve la realidad presente del formando.*

*En los respectivos puntos que se deben incluir en este apartado, el formando deberá hacerse preguntas como las siguientes:*

**Sobre las representaciones y creencias iniciales (dos hojas máximo):**

- *¿De dónde vengo?*
- *¿Qué experiencias formativas acarreó que sean significativas?*
- *¿Cómo concibo actualmente la enseñanza de E/LE o de LE?*
- *¿Qué funciones creo que deben desempeñar los profesores y los alumnos de E/LE?*

[...]

- La alumna solo hace referencia a aspectos especialmente relevantes para su proceso formativo y desarrollo profesional (experiencias, ideas, conceptos):

- \* *En el comentario 7 del primer borrador del apartado «Punto de partida» (Anexo X):*

*«De acuerdo, Lafayette, pero estas experiencias solo las debes citar siempre y cuando las consideres relevantes en tu proceso formativo como docente y, además, debes explicar por qué».*

Esta intervención tiene la siguiente repercusión en el segundo borrador del apartado (Anexo XI):

*«Por otro lado, además de mi experiencia formativa en magisterio, he hecho diferentes cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos. Aunque parezca bizarro y tal vez, poco acertado considerarlo como una experiencia formativa, creo que estos cursos me han hecho ver que la lengua se puede trabajar a partir de distintos recursos. En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua. El hecho de acompañar texto y expresión corporal, dándole a la lengua una importancia comunicativa, nos presenta diferentes ventajas en el aprendizaje de un nuevo idioma. [...]».*

- La alumna amplía los temas objeto de reflexión (experiencias, conceptos, creencias, etc.) focalizando en diferentes aspectos como aportaciones, relación con otros aspectos (teoría-práctica), sentimientos, reconstrucción de hechos, argumentos, etc. Esto lo hace a partir de intervenciones tutoriales como:

- \* En el comentario 3 del primer borrador de la tercera muestra (Anexo LI):

*«¿Por qué? Explica más esta idea»*

Esta intervención tutorial supone que en el segundo borrador de la tercera muestra la alumna reflexione sobre por qué en la práctica docente no le resulta fácil atender a cada uno de los alumnos (Anexo XXIX):

*A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. En mi clase tengo veinticinco niños y niñas, y cada uno de ellos es un mundo. Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos. Cuando uno cuenta hasta diez, otro acaba de llegar al tres. Aunque son ejemplos tontos, ponen de manifiesto mi incapacidad de estar alerta a todas estas demandas. Muchas veces no sé cómo organizarme para que todos y cada uno de ellos reciban lo que necesita tanto a nivel de aprendizajes como de necesidades básicas».*

- \* En el comentario 1 del primer borrador del apartado «Conceptos relevantes» (Anexo LIII):



*«Más que describir qué se entiende por cada concepto tienes que argumentar por qué los consideras tan relevantes, qué repercusiones han tenido en tu proceso formativo y cómo crees que se van reflejar en tu actuación como docente [...]»*

A partir de esta intervención tutorial, en la versión definitiva del apartado Lafayette relaciona algunos de los temas que aborda con su práctica docente. Véase un ejemplo a continuación:

BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 2	VERSION DEFINITIVA EXTRACTO PÁRRAFO 2
<p>El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora Este parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico [...].</p>	<p>El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora Como futura profesora de español, he creído esencial profundizar un poco en las ideas que este marco promueve, observando qué repercusiones tendrá en mi practica. Se parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico [...].</p>

- La alumna elimina parcial o totalmente temas objeto de reflexión a partir de intervenciones tutoriales como:

- \* En el comentario 4 del primer borrador de la primera muestra (Anexo XL-VII):

*«¿Y qué tiene que ver esto con tu proceso formativo? ¿Por qué explicas esto? ¿De qué manera pone en relación la lectura del fragmento que pones como muestra y tu proceso formativo? ¿Por qué es relevante en tu aprendizaje?»*

Esta intervención tutorial supone que en el segundo borrador de la primera muestra la alumna prescinda del tema del plurilingüismo y el multilingüismo (Anexo XVII). Se deduce que con esta intervención la tutora le hace ver a la alumna que este no es el tema más relevante en su proceso formativo, o al menos de la manera que lo aborda.

- La alumna añade un tema nuevo a partir de intervenciones tutoriales como:
- \* En el comentario 9 del primer borrador del apartado «Punto de partida» (Anexo X):

*«Lafayette, te comento que sería muy interesante que en este apartado hicieras referencia también a tu experiencia como aprendiente de otras lenguas. ¿Cuál/*

*es es/son tu/s lengua/s maternas/s' ¿Las aprendiste de la misma manera? ¿Tienes el mismo nivel en las dos? ¿Por qué? ¿Qué otras lenguas has aprendido o estás aprendiendo? ¿Qué balance puedes hacer del enfoque metodológico en el que consideras que se basaban tus profesores? ¿Cuál te convencía más? ¿Por qué? (Aspectos positivos y/o negativos) ¿Qué perfil de profesor te gustaba más? ¿Por qué? ¿Crees que tú reúnes esas cualidades? ¿Por qué? Si no es así, ¿qué crees que puedes hacer para reunir las? ¿De qué manera consideras que tus experiencias como aprendiente de otras lenguas pueden ayudarte a progresar en tu papel de profesora?, ¿cómo crees que debe enseñarse una lengua extranjera? ¿Qué aspectos consideras que deben tenerse en cuenta? ¿Por qué?, etc.».*

A partir de esta intervención tutorial, la alumna en la versión definitiva del apartado reflexiona sobre sus experiencias como aprendiente de otras lenguas (Anexo I).

- *Sobre el enfoque y el tono de la reflexión:*
  - La alumna elabora un texto introspectivo, personal y sincero a partir de intervenciones tutoriales como:
    - \* En el comentario 5 del primer borrador de la tercera muestra (Anexo LI):

*«Lafayette, ¿crees que, tal como está redactado este párrafo, estás mostrando una aproximación personal al tema? ¿Estas<sup>313</sup> abordando la cuestión desde ti, tu proceso de aprendizaje? Etc. Piénsalo. En la reflexión hay otros párrafos de este estilo»*

Esta intervención supone que en algunos pasajes del segundo borrador de la tercera muestra (Anexo XXIX), la alumna enfoque los temas que aborda desde una perspectiva más personal. Compárense los siguientes párrafos:

---

313. Se mantiene el error tipográfico cometido por la tutora.

<p align="center"><b>BORRADOR 1 PÁRRAFO 4</b></p>	<p align="center"><b>BORRADOR 2 PÁRRAFO 4</b></p>
<p>Con todo esto nos situamos ante una visión que plantea al profesor como un profesional reflexivo y crítico de su propia praxis y el proceso de enseñanza- aprendizaje como algo complejo y singular. Cada alumno es un mundo y cada proceso de enseñanza- aprendizaje también. El docente debe actuar como apoyo y guía de este proceso y debe estar siempre accesible a las aportaciones, necesidades e inquietudes de los alumnos/as</p>	<p>Otra de las funciones del profesor es estimular la autonomía del aprendizaje y la negociación. Con el trabajo por proyectos en el aula, he podido observar que si se produce una negociación entre el profesor y sus alumnos, la actitud frente al trabajo es más positiva y ambos están más contentos con las estructuras organizativas del aula. Hace un par de años, cuando realizaba las prácticas de magisterio en el CEIP Galileo Galilei, en el Prat de Llobregat presencié la elección de un proyecto. Los niños y niñas decidieron trabajar “el león” y a partir de sus preguntas y dudas se planificó, poco a poco y progresivamente, todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. La maestra fue un elemento activo, observador, analizador, flexible y reflexivo. Fue entonces cuando observé que ser profesor no es nada fácil. Se necesita una gran capacidad de análisis y una flexibilidad enorme para ser capaz de actuar siempre como se debe. Como resultado del proceso, observé que los alumnos presentaban un mayor interés en el momento de abordar nuevas tareas y tomaban un papel activo (buscando información en casa, compartiendo la información con sus compañeros, relacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes).</p>

En el párrafo del primer borrador la alumna transmite un tono distante al emplear la primera persona del plural, y la tercera del singular y del plural. Así, parece no comprometerse con lo que expresa. Además, mediante la utilización del presente de indicativo también otorga al discurso un carácter intemporal y con valor universal. Por el contrario, en el párrafo del segundo borrador recurre a la primera persona del singular (*yo*) y relaciona los contenidos con una experiencia formativa propia anterior, con lo que la perspectiva cambia totalmente. Todo esto es un indicador de que está focalizando en ella, y en su proceso formativo y desarrollo profesional.

- La alumna abandona un enfoque basado en la exposición y demostración de los conocimientos adquiridos (actuación esperada en la evaluación tradicional) en pro de una reflexión que tiene como foco discursivo su proceso formativo y desarrollo profesional. Procede de esta manera a partir de intervenciones tutoriales como:
  - \* En el comentario 3 del primer borrador de la primera muestra (Anexo XL-VII):

«En el Portafolio no se exponen conocimientos a no ser que los relaciones directamente con la incidencia que han tenido en tu proceso formativo. Por tanto, debe<sup>314</sup> eliminar esta definición».

Como consecuencia, la alumna elimina la definición en el segundo borrador de la primera muestra (Anexo XVII).

- La alumna no solo hace referencia a experiencias, ideas o creencias, sino que las argumenta y las justifica. Actúa así a partir de intervenciones tutoriales como:

- \* En el comentario 8 del primer borrador del apartado «Punto de partida» la tutora le pregunta a la alumna por qué considera que los profesores deben transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión (Anexo X):

«¿Por qué?»

Esto conduce a la alumna en el segundo borrador a argumentar sus creencias de la siguiente manera (Anexo V):

*«Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla. Una lengua no es solamente una gramática concreta, sino que acarrea de manera implícita una cultura. Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente con su uso sino que también debemos conocer la realidad social en la cual esta se habla. Temas desde tradiciones culturales, festividades, información geográfica, datos sobre la población hasta monumentos importantes u otras curiosidades simbólicas de cada región. Conocer todos elementos nos hará conocer y entender de manera global la nueva lengua y enriquecernos todavía más<sup>315</sup>»*

### iii. Casos en los que la ayuda pedagógica no tiene ninguna repercusión

A pesar de que la gran mayoría de veces la ayuda pedagógica que la alumna recibe repercute en su actuación en relación con la tarea del portafolio y el trabajo que realiza en este, existen algunos casos en los que no. Son los siguientes:

- La alumna no siempre corrige errores gramaticales, ortográficos, léxicos, de puntuación y de redacción indicados por la tutora. Por ejemplo, este es el caso

314. Debería de ser *debes*. Se trata de un error tipográfico.

315. El subrayado del extracto es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna argumenta sus creencias sobre qué considera que debe enseñarse en clase de LE.

de la corrección gramatical realizada por la tutora en el segundo borrador de la segunda muestra (Anexo L):

*«En definitiva, me doy cuenta de que ofrecer a nuestros alumnos herramientas para estar preparados ante cualquier tipo de comunicación es muy complicado».*

- La alumna no aborda un tema sugerido por la tutora. Lafayette en la versión definitiva del apartado «Autoevaluación» no trata el tema que le propone en el comentario 4 del primer borrador del apartado (Anexo LIV):

*« [...] No obstante, también iría bien que hicieras referencia explícita a aquellas metas que te marcas en relación directa a las muestras aportadas »*

#### **5.2.2.2. Repercusiones de la ayuda pedagógica en la autorregulación que la alumna manifiesta en el PC**

A efectos de esta investigación, la ayuda pedagógica que tiene más relevancia es aquella que favorece la manifestación de procesos autorreguladores en la reflexión de la alumna. En ello desempeña un papel muy importante el apoyo que la tutora le ofrece, en especial a través de la revisión de los borradores. Por el contrario, el apoyo de la coordinadora no tiene ningún efecto en la autorregulación de Lafayette, ya que este se basa solo en ofrecer asistencia a los alumnos en relación con la planificación, gestión y organización de la actividad (aparte de sustento afectivo-emocional).

Este no es el caso, sin embargo, del material de apoyo disponible en el campus, el cual también ayuda o predispone inicialmente a la alumna a la explicitación de procesos autorreguladores. La información que Lafayette encuentra en la documentación del campus le marca los temas que debe abordar en la reflexión del portafolio, especialmente por lo que se refiere al apartado «Punto de partida». Esta orientación le lleva a focalizar la atención y a observar determinados temas relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la enseñanza-aprendizaje de ELE / LLEE; y consecuentemente, a manifestar conciencia sobre ellos.

En este sentido, como se ha mostrado anteriormente, a partir de las indicaciones que se dan en el material sobre la elaboración del «Punto de partida», la alumna focaliza la atención y observa cuál es su realidad presente respecto a la didáctica del ELE / LLEE en el momento de empezar el postgrado (véase en este mismo capítulo el apartado 5.2.1.1. *El material de apoyo disponible en el campus virtual*).

Este proceso cognitivo de focalización de la atención y observación que desencadenan las instrucciones y las preguntas del material conduce a la alumna a manifestar en el «Punto de partida» procesos autorreguladores de toma de conciencia sobre cuáles son sus conocimientos, creencias y representaciones sobre la didáctica del ELE / LLEE al iniciar el curso; qué experiencias de aprendizaje y docentes considera más relevantes hasta el momento; y cuáles son sus necesidades formativas y expectativas de formación, entre otros aspectos (Anexo I).

Por ejemplo, en el primer borrador de este apartado, a partir de la pregunta *¿Qué funciones creo que deben desempeñar los profesores y los alumnos de E/LE?*, la alumna explicita tener conciencia sobre las creencias que tiene respecto a las funciones que deben desempeñar el profesor y los alumnos en clase de LE (Anexo III, apartado d.):

*« [...] Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición del alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento. A su vez, el alumno tiene la función de adquirir estos conocimientos y gracias a la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje».*

Conviene aclarar que esta ayuda incentiva la manifestación de procesos autorreguladores en la reflexión de Lafayette, pero ello no significa que los provoque. En algunos casos será así, pero en otras ocasiones los procesos pueden haber tenido lugar con anterioridad. A no ser que la alumna lo deje claro en el texto, no se puede distinguir si se han producido antes de la realización del PC o como consecuencia de la reflexión que genera el material de apoyo.

Dicho esto, también es necesario señalar que en este caso el material de apoyo ayuda a que Lafayette manifieste procesos autorreguladores, pero no sucede así siempre con todos los alumnos. E igual ocurre con la ayuda inicial que recibe por parte de la tutora previamente a la elaboración del PC. Esta puede haber incidido en la autorregulación que la alumna manifiesta tanto en el primer borrador del «Punto de partida» como en el de la reflexión sobre la primera muestra, no obstante, no se puede saber en qué medida. De hecho, como se puede observar en el apartado 5.3.1, habiendo recibido exactamente la misma ayuda inicial (tutora y material de apoyo), la autorregulación que los alumnos manifiestan en el primer borrador del «Punto de partida» o de la reflexión sobre la primera muestra puede ser muy diferente.

Por este motivo, lo realmente importante sobre este tema es la retroalimentación que la tutora ofrece directamente sobre el trabajo de los alumnos una vez empieza el proceso de revisión. Al disponer la investigadora de todos los borradores y las comunicaciones intercambiadas entre tutora y alumna, se puede identificar claramente las intervenciones tutoriales que tienen una repercusión directa sobre la autorregulación que Lafayette explicita en el PC.

De esta manera, como resulta lógico, se ha detectado que los procesos y ciclos autorreguladores nuevos que la alumna manifiesta a partir de las revisiones realizadas por la tutora siempre se originan de la mano de intervenciones tutoriales relacionadas con la reflexión que la alumna genera en el portafolio, ya sea respecto a los temas objeto de reflexión, el enfoque que le da o su organización textual y discursiva. No obstante, en función del aspecto de la reflexión sobre el cual la tutora incide, Lafayette manifiesta autorregulación de una manera o de otra.

En este sentido, a partir de los datos de los que se dispone, se ha observado que cuando la tutora ofrece retroalimentación sobre **el enfoque y/o a la organización textual y discursiva** normalmente lo hace desde una perspectiva general. Es decir, la intervención tutorial se refiere a toda la reflexión y no a aspectos concretos. En estos casos, las estrategias pedagógico-discursivas que predominan en la retroalimentación son la instruccional y la explicativa, aunque en alguna ocasión también hace uso de la indagadora (véase más abajo la tabla 5.15). Estas estrategias provocan en la alumna una serie de procesos cognitivos que desencadenan en la reflexión la explicitación por parte de Lafayette de procesos y ciclos autorreguladores. A continuación, se muestra un ejemplo de cada:

### **Ejemplo 1**

En el comentario 1 del primer borrador del apartado «Conceptos relevantes», la tutora lleva a cabo la siguiente intervención tutorial en relación con el **enfoque de la reflexión** que adopta en el apartado en general (Anexo LIII):

*«Más que describir qué se entiende por cada concepto tienes que argumentar por qué los consideras tan relevantes, qué repercusiones han tenido en tu proceso formativo y cómo crees que se van reflejar en tu actuación como docente».*

Esta intervención provoca en la alumna un proceso cognitivo de puesta en relación de algunas de las ideas expuestas en el MCER con la práctica docente (relación teoría y

práctica) que le lleva a explicitar en la versión definitiva del apartado los siguientes procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia de la importancia que el MCER puede tener para su práctica docente:

*«Como futura profesora de español, he creído esencial profundizar un poco en las ideas que este marco promueve, observando qué repercusiones tendrá en mi práctica. [...]».* (Párrafo 2, CR<sup>316</sup>, Anexo XXXI).

- De toma de conciencia de las repercusiones que la aplicación del enfoque por el que se aboga en el MCER tiene en las funciones del profesor ELE y la metodología que adopta en clase, necesariamente comunicativa:

*«De esta idea deduzco que una de las funciones del profesor ELE es formar alumnos capaces de desenvolverse en cualquier circunstancia<sup>317</sup>. Así pues, veo la necesidad de un enfoque metodológico que ofrezca a los alumnos/as herramientas comunicativas para desenvolverse en un contexto determinado y variable en cada situación. Hablo, sin duda alguna, del enfoque comunicativo, mencionado varias veces a lo largo del portafolio. (Párrafo 2, CR<sup>318</sup>, Anexo XXXI ).*

- De declaración de intenciones planteada en términos de necesidad:

*«Como futura profesora ELE veo la necesidad de potenciar un contexto en el aula que permita que mis alumnos aprendan<sup>319</sup> a entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos».* (Párrafo 3, CR<sup>320</sup>, Anexo XXXI).

Compárense a continuación los extractos de ambas versiones:

BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 2	VERSION DEFINITIVA EXTRACTO PÁRRAFO 2
El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora Este parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico [...].	El Marco Europeo de Referencia aporta la base común de los aspectos esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en toda Europa de forma integradora. Como futura profesora de español, he creído esencial profundizar un poco en las ideas que este marco promueve, observando qué repercusiones tendrá en mi práctica. Se parte de un enfoque orientado a la acción que se basa en la premisa de que los usuarios de la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno concreto y dentro de un campo de acción específico [...].

316. CR = Conceptos Relevantes.

317. El error ortográfico es de la alumna.

318. CR = Conceptos Relevantes.

319. Error tipográfico cometido por la alumna.

320. CR = Conceptos Relevantes.



BORRADOR 1 EXTRACTO PÁRRAFO 3	VERSION DEFINITIVA EXTRACTO PÁRRAFO 3
<p>[...] Por último encontramos las competencias pragmáticas, en referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, y también aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro..</p>	<p>[...] Por último encontramos las competencias pragmáticas, en referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, y también aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.                      Como futura profesora ELE veo la necesidad de potenciar un contexto en el aula que permita que mis alumnos aprendan a entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos.</p>

### Ejemplo 2

Por otro lado, en el comentario 2 del primer borrador del apartado «Punto de partida», la tutora lleva a cabo la siguiente intervención tutorial en relación con la **organización textual y discursiva** que presenta la reflexión en general (Anexo X):

*«Es mejor que no incluyas estos subtítulos. No se trata de responder una por una a las preguntas que se plantean en el documento informativo, sino de escribir un texto bien trabado y coherente en el que se traten todas las ideas que se pretenden estimular a partir de la formulación de esas preguntas».*

Esta intervención provoca en la alumna un proceso cognitivo de puesta en relación de ideas, experiencias y temas que le lleva a explicitar en el segundo borrador del apartado y en la versión definitiva una serie de procesos autorreguladores nuevos relacionados con sus creencias y conocimientos iniciales en relación con el campo de la didáctica de ELE / LLEE que conforman el ciclo autorregulador complejo II descrito en el apartado 5.1.3.2 de este capítulo. Como se ha explicado anteriormente, en realidad debería hablarse de un macrociclo, puesto que está formado por otros ciclos autorreguladores que quedan unidos por el proceso autorregulador de toma de conciencia de que la reflexión generada a partir de sus experiencias formativas han forjado las ideas y creencias que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE / LLEE:

*«Con todo esto, gracias a estas pequeñas experiencias formativas que me han hecho reflexionar a lo largo de los años, hoy en día tengo algunas ideas iniciales sobre la enseñanza E/LE. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla». (Párrafo 4, PP<sup>321</sup>, Anexo I).*

---

321. PP = Punto de Partida.

Por otra parte, la tutora ofrece retroalimentación sobre los **temas objeto de reflexión** siempre en referencia a aspectos concretos. Es decir, las observaciones que realiza no se refieren a la reflexión en general. Asimismo, a diferencia de los otros dos casos anteriores, en la retroalimentación que ofrece sobre los temas objeto de reflexión predomina una estrategia pedagógico-discursiva indagadora, aunque también se detectan casos en los que recurre a una estrategia instruccional (muchas veces combinada con la indagadora, véase más abajo la tabla 5.15). Estas estrategias fomentan en la alumna una serie de procesos cognitivos que le llevan a manifestar en la reflexión unos determinados procesos y/ o ciclos autorreguladores respecto a temas concretos. Sirvan las siguientes intervenciones como ejemplo:

En el comentario 13 del primer borrador de la primera muestra (Anexo XLVII), la tutora le pregunta a la alumna si puede relacionar las conclusiones a las que llega a partir de la experiencia vivida en relación con la aplicación de la metodología AICLE en el CEIP Ignasi Iglesias con otras surgidas durante la realización de alguna de las tareas de la asignatura Metodología:

*«¿Puedes relacionar esta reflexión con las surgidas en alguna de las tareas de Metodología? ¿Con cuál? (Ahora no recuerdo, si participaste. Quizá no)».*

Esta intervención provoca en la alumna un proceso cognitivo de puesta en relación de la experiencia vivida en la escuela Ignasi Iglesias con los aspectos trabajados en la tarea 1 de la asignatura Metodología I y le lleva a explicitar un proceso autorregulador de toma de conciencia de la importancia que ha tenido tal tarea en la resolución del problema surgido en dicho centro y a reforzar el proceso autorregulador de toma de conciencia de la reestructuración parcial de creencias que ha experimentado sobre el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera a partir de esta vivencia y otras:

*«La tarea 1 de la asignatura metodología I me hizo llegar a la conclusión de que el papel del profesor es activo dado que diagnostica las necesidades de los alumnos/as, teniendo en cuenta las características individuales y grupales de estos, y realiza un seguimiento del aprendizaje. Así pues, trabaja en colaboración con el alumno y le proporciona los estímulos que necesita para que su aprendizaje sea significativo en todo momento». (Párrafo 5, M1<sup>322</sup>, Anexo XIII).*

*«No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de las asignaturas Conceptos Básicos y Metodología I, me han permitido reformular*

---

322. M1 = Muestra 1.

*algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje. Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula)». (Párrafo 1, M1<sup>323</sup>, Anexo XIII).*

Todo esto forma parte y se refleja en el ciclo autorregulador complejo I representado en el apartado 5.1.3.1 de este capítulo.

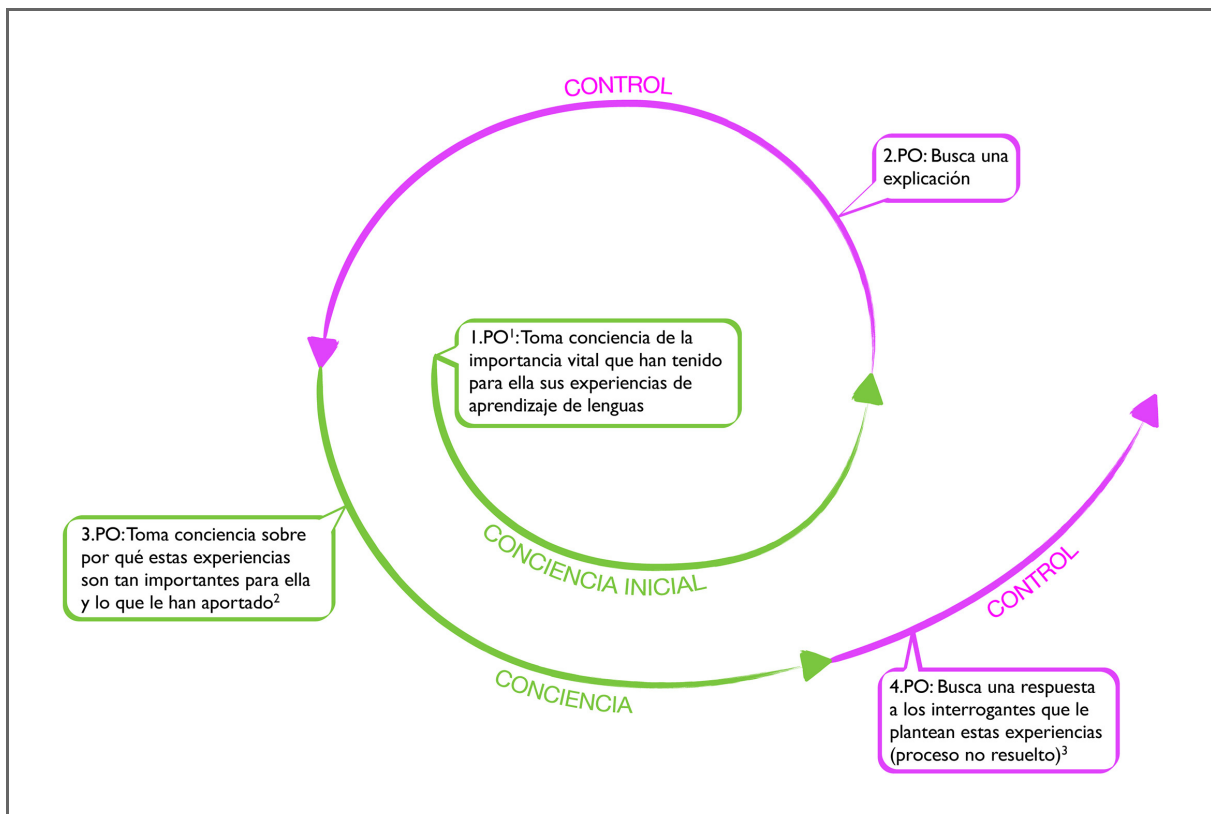
Un segundo ejemplo se encuentra en el comentario 9 del primer borrador del «Punto de partida» en el que la tutora sugiere a la alumna que aborde el tema de sus experiencias como aprendiente de otras lenguas y le plantea preguntas que estimulen la reflexión al respecto (Anexo X):

*«Lafayette, te comento que sería muy interesante que en este apartado hicieras referencia también a tu experiencia como aprendiente de otras lenguas. ¿Cuál/es es/son tu/s lengua/s maternas/s? ¿Las aprendiste de la misma manera? ¿Tienes el mismo nivel en las dos? ¿Por qué? ¿Qué otras lenguas has aprendido o estás aprendiendo? ¿Qué balance puedes hacer del enfoque metodológico en el que consideras que se basaban tus profesores? ¿Cuál te convencía más? ¿Por qué? (Aspectos positivos y/o negativos) ¿Qué perfil de profesor te gustaba más? ¿Por qué? ¿Crees que tú reúnes esas cualidades? ¿Por qué? Si no es así, ¿qué crees que puedes hacer para reunir las? ¿De qué manera consideras que tus experiencias como aprendiente de otras lenguas pueden ayudarte a progresar en tu papel de profesora?, ¿cómo crees que debe enseñarse una lengua extranjera? ¿Qué aspectos consideras que deben tenerse en cuenta? ¿Por qué?, etc.».*

Esta intervención estimula en la alumna diversos procesos cognitivos como: la focalización de la atención y la observación de sus experiencias como aprendiente de lenguas (L1, inglés y francés); su contraste con su experiencia docente; la recuperación y reconstrucción de estas experiencias; la comparación, contraste y cuestionamiento de las metodologías de enseñanza y aprendizaje que se aplicaban en las clases de inglés y francés a las que asistía, entre otros. Y a su vez estos procesos cognitivos propician que Lafayette en la versión definitiva manifieste el siguiente ciclo autorregulador relacionado con este tema:

---

323. M1 = Muestra 1.



**Figura 5.7.** Representación de la autorregulación respecto a sus experiencias como aprendiente de lenguas.

- <sup>1</sup> PO = Estas siglas identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.
- <sup>2</sup> Las experiencias de aprendizaje de lenguas han sido muy importantes para ella porque le han aportado lo siguiente: el aprendizaje del castellano y el catalán ha fomentado en ella una actitud abierta y curiosidad por los idiomas; el aprendizaje del inglés y del francés le ha llevado a experimentar diferentes metodologías de aprendizaje y resultados: con ambas metodologías ha aprendido, pero ha alcanzado una mayor competencia en inglés.
- <sup>3</sup> Busca una respuesta para los interrogantes que le plantean estas experiencias: «¿Se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes? ¿Dónde reside la diferencia? ¿En qué se diferencian los resultados?». Se trata de un proceso no resuelto.

Este ciclo está compuesto, como puede verse, por una fase de concienciación (toma de conciencia de la importancia vital que ha tenido su experiencia como aprendiente de lenguas para ella); una fase de control (va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué es así); una nueva fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de lo que le han aportado sus experiencias como aprendiente de otras lenguas: castellano, catalán, inglés y francés); y otra fase de control en la que busca una respuesta para los interrogantes que le han surgido a partir de dichas experiencias de aprendizaje. Este último proceso de búsqueda no está resuelto, el planteamiento de preguntas precisamente es lo que marca su inicio.

Además, este ciclo forma parte de otro complejo, que puede consultarse en el Anexo II (apartado II., sección 2.3., figura ii.1), en el que confluye con otro ciclo autorregulador mediante un proceso autorregulador. Este último es un proceso autorregulador de toma de conciencia que Lafayette manifiesta respecto a que la reflexión que está llevando a cabo en el «Punto de partida» sobre sus experiencias docentes y como aprendiente de otras lenguas le ha permitido detectar las necesidades formativas que tiene y las dudas que se plantea en relación con la enseñanza de ELE / LLEE. Este proceso hace de nexo entre ambos ciclos.

Por otra parte, se ha detectado que, de las 94<sup>324</sup> intervenciones que la tutora lleva a cabo para ofrecer retroalimentación a la alumna sobre los borradores (81 en los borradores, 9 en los mensajes correspondientes del proceso de revisión y 4 mensajes de la actividad de puesta en común en el foro), únicamente 28 contribuyen a que expliciten nuevos procesos autorreguladores. De todos modos, de las 94 intervenciones solo 37 tienen que ver con la reflexión que la alumna genera y, por siguiente, son susceptibles de provocar por parte de la alumna la manifestación de nuevos procesos autorreguladores. Con este dato, se puede obtener otra perspectiva más positiva: solo nueve de las 37 intervenciones focalizadas en la reflexión no desencadenan la explicitación por parte de la alumna de procesos autorreguladores.

Asimismo, también se ha detectado que, entre las estrategias pedagógico-discursivas que emplea para ello, el discurso indagador es el que tiene una mayor incidencia, ya sea cuando lo utiliza de forma aislada o en combinación con otros. Así puede apreciarse en la siguiente tabla:

---

324. Aquí se incluyen las intervenciones tutoriales que la tutora lleva a cabo en los mensajes que envía a los alumnos de Portafolio en relación con la actividad de puesta en común en el foro, puesto que, estas se originan como retroalimentación a los primeros borradores que los estudiantes le envían, incluida la alumna Lafayette.

OCURRENCIAS DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICO-DISCURSIVAS QUE GENERAN LA MANIFESTACIÓN DE PROCESOS AUTORREGULADORES						
	ESTRATEGIA INDAGADORA		ESTRATEGIA EXPLICATIVA		ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL	
	Borrador 1	Borrador 2	Borrador 1	Borrador 2	Borrador 1	Borrador 2
<b>Punto de partida</b>	5 ocurrencias (5 temas)	----- <sup>a</sup>	4 ocurrencias (2 organización, 2 temas <sup>b</sup> )	2 ocurrencias (temas)	4 ocurrencias (2 temas, 2 organización)	1 ocurrencia (temas)
<b>Muestra 1</b>	9 ocurrencias (7 temas, 2 enfoque <sup>c</sup> )	-----	7 ocurrencias (1 temas, 4 enfoque <sup>d</sup> , 2 organización)	-----	5 ocurrencias (2 temas, 2 enfoque <sup>e</sup> , 1 organización)	-----
<b>Muestra 2</b>	-----	-----	2 ocurrencias (1 enfoque, 1 organización)	-----	2 ocurrencias (1 temas, 1 enfoque)	-----
<b>Muestra 3</b>	3 ocurrencias (2 temas, 1 enfoque)	-----	2 ocurrencias (1 temas, 1 enfoque)	-----	2 ocurrencias (1 temas, 1 enfoque)	-----
<b>Conceptos relevantes</b>	1 ocurrencia (1 enfoque)	X <sup>f</sup>	-----	X	1 ocurrencia (enfoque)	X
<b>Autoevaluación</b>	-----	X	-----	X	1 ocurrencia (temas)	X
<b>Plan de acción</b>	-----	X	-----	X	-----	X
<b>TOTAL</b>	18 ocurrencias en 18 intervenciones tutoriales (14 temas, 4 enfoque) (9 aislada, 9 combinada)		17 ocurrencias en 15 intervenciones tutoriales (4 temas, 8 enfoque, 5 organización) (7 aislada, 10 combinada)		16 ocurrencias en 15 intervenciones tutoriales (8 temas, 5 enfoque, 3 organización) (2 aislada, 14 combinada)	

- a) Indica que no se da ninguna ocurrencia.  
b) Esta estrategia relacionada con el enfoque de la reflexión se da en una ocasión en el mensaje que la alumna envía a la tutora el 01/12/09 con la retroalimentación del B1-PP.  
c) Esta estrategia relacionada con el enfoque de la reflexión se da en el mensaje que la alumna envía a la tutora el 01/03/10 con la retroalimentación del B1-M1 y en la actividad de foro (mensaje 03/03/10) que la tutora organiza para orientar a los alumnos respecto al enfoque que deben dar a la reflexión del portafolio.  
d) Esta estrategia relacionada con el enfoque de la reflexión se da en una ocasión en el mensaje que la alumna envía a la tutora el 01/03/10 con la retroalimentación del B1-M1.  
e) Esta estrategia relacionada con el enfoque de la reflexión se da en una ocasión en el mensaje que la alumna envía a la tutora el 01/03/10 con la retroalimentación del B1-M1.  
f) Indica que la alumna no entregó un segundo borrador del apartado correspondiente.

**Tabla 5.16.** Ocurrencias de las estrategias pedagógico-discursivas que generan la manifestación de procesos autorreguladores.

Asimismo, los resultados que muestra la tabla también ponen de manifiesto, por un lado, que un estilo tutorial menos controlador y más contingente y proléptico es el que más favorece la explicitación de procesos autorreguladores por parte de la alumna (35 ocurrencias de estrategias indagadoras y explicativas, frente a 16 de estrategias instruccionales); y por otro, que las estrategias que generan la manifestación de más procesos autorreguladores son las que se dan en relación con los temas objeto de reflexión (algo lógico al ser, como se ha comentado anteriormente, el aspecto sobre el cual la tutora más retroalimentación le ofrece).

De todas formas, como se ha referido antes, muchas veces las estrategias pedagógico-discursivas no se dan de forma aislada sino que actúan de manera combinada en una misma intervención tutorial. Así pues, de las 28 intervenciones tutoriales que desencadenan la explicitación de procesos autorreguladores, en 15 se da más de una estrategia discursivo-pedagógica (en 13, solo una). Véase el siguiente ejemplo:

*«Bien, en cuanto al trabajo que me has entregado, te comento que la cuestión principal es que no debes olvidar que toda la reflexión que realizas debes abordarla desde la perspectiva de tu proceso de aprendizaje. Has seleccionado esta muestra para incluirla en el Portafolio, de entre muchas otras, porque la consideras especialmente relevante para tu proceso formativo y tu actuación como docente, ¿no es así? Pues en el Portafolio debes argumentar por qué es así: ¿qué ha aportado a tu proceso formativo?, ¿qué repercusiones tiene para tu práctica?, ¿qué dudas te plantea?, ¿qué aspectos consideras que debes mejorar?, etc. Es decir, no se trata de exponer<sup>325</sup> conocimientos, definir conceptos, etc. Sino de hablar sobre tu proceso de aprendizaje». (Extracto del mensaje 01/03/10 en el que envía la retroalimentación del B1-M1, Anexo XLIV).*

Como puede observarse, en esta intervención la tutora alterna un discurso explicativo, instruccional e indagador. Por otra parte, de las 18 intervenciones tutoriales en que la estrategia indagadora facilita la aparición de un proceso autorregulador, en un número igual de ocasiones (nueve) se da tanto de forma aislada como en combinación con otras estrategias. A continuación, se muestra un ejemplo en el que la intervención tutorial se vehicula únicamente a través de un discurso indagador:

*«¿No puedes decir nada sobre esta experiencia de aprendizaje? ¿Qué ha significado para ti? ¿Qué aprendizajes puedes destacar como más significativos? ¿Por qué? ¿Y los profesores que tuviste? ¿Seguían todos una misma metodología? ¿Con cuál te sentías más cómoda? ¿Por qué?». (Comentario 6 de la retroalimentación del B1-PP, el Anexo X).*

---

325. Se mantiene el error tipográfico cometido por la tutora.

No obstante, el dato más relevante está en que, de las 28 intervenciones tutoriales que favorecen la explicitación de procesos autorreguladores, en 18 la tutora recurre al uso (aislado o combinado) de una estrategia discursivo-pedagógica indagadora. Si se compara con las otras dos, esta las supera en los tres aspectos analizados: número de ocurrencias (18 frente a 17 y 16, de la explicativa y la instructiva), número de intervenciones tutoriales en que se manifiesta (18 frente a 15 de la explicativa y la instructiva) y número de veces en que se da de manera aislada (9 frente a 7 y 2 de la explicativa y la instructiva, respectivamente).

Además, también resulta destacable que la estrategia que representa un perfil tutorial más controlador, la instruccional, solo la aplica de forma aislada en dos ocasiones. En el resto, la emplea siempre combinada, ya sea con la explicativa (seis veces); la indagadora (cuatro veces); o las tres a la vez (cuatro veces). Este hecho neutraliza o minimiza su carácter controlador y potencia un perfil tutorial más abierto y proléptico.

Por último, merece la pena hacer referencia a que las intervenciones tutoriales que ayudan a que la alumna explicita procesos autorreguladores nuevos lo que hacen es ampliar la fotografía que en un momento determinado la alumna muestra sobre su autorregulación en relación con un determinado aspecto de su proceso formativo y desarrollo profesional.

#### **i. Los procesos cognitivos en la manifestación de procesos autorreguladores**

El análisis de los datos también pone de relieve la importancia que tiene que los alumnos lleven a cabo ciertos procesos cognitivos para poder autorregularse y, por tanto, que el tutor de portafolio sea capaz de estimularlos para ayudarles a generar y/o explicitar procesos y ciclos autorreguladores.

Todas las intervenciones que la tutora realiza en relación con la reflexión que la alumna genera en el portafolio estimulan en la alumna procesos cognitivos, pero, como se podrá observar más adelante, aquellas que se basan en una estrategia indagadora siempre estimulan un proceso cognitivo concreto que viene determinado por el tipo de interrogación que formulan.

Dicho esto, se han identificado los siguientes procesos cognitivos:



**a) Proceso cognitivo de focalización de la atención y observación** de determinados aspectos (actuación docente, experiencias formativas, experiencias personales, etc.).

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna centra su atención en un determinado aspecto (idea, creencia, experiencia, etc.) y lo examina. Por lo general, se manifiesta en el texto simplemente cuando la alumna alude a un tema en concreto porque ello pone de relieve por sí solo que ha dirigido su atención hacia este y lo observa. Es imprescindible que tenga lugar este proceso cognitivo para que se puedan dar otros tanto cognitivos como autorreguladores.

La tutora genera este proceso cognitivo en la alumna en gran variedad de ocasiones como, por ejemplo, a partir del comentario 1 del segundo borrador del «Punto de partida» (Anexo XI):

*«Pero Lafayette, no hablas de estas necesidades formativas y deberías hacerlo. Al menos, explícitamente».*

En este caso focaliza la atención de la alumna y le hace observar sus necesidades formativas en relación con el ámbito de la didáctica del ELE / LLEE y, al hacerlo, Lafayette toma conciencia de estas.

**b) Proceso cognitivo de análisis**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna argumenta las razones o los motivos de algo (justificación) y/o realiza inferencias o extrae consecuencias, conclusiones sobre alguna cuestión o actuación concreta. A través de lo que escribe la alumna demuestra que intenta dar respuesta a preguntas del tipo: *¿por qué?, ¿qué puedo hacer para solucionarlo?* Por tanto, es imprescindible que tenga lugar para que se produzca un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación o una solución.

Un ejemplo de intervención tutorial a partir de la cual la tutora genera este tipo de proceso cognitivo en la alumna se encuentra en el comentario 3 del primer borrador de la tercera muestra en el que le pregunta a la alumna por qué considera que no es fácil atender a cada uno de los alumnos y le insta a que lo explique mejor (Anexo LI):

*«¿Por qué? Explica más esta idea.».*

En este caso, este proceso cognitivo ayuda a que la alumna en la versión definitiva de la reflexión sobre la muestra 3 manifieste un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación sobre por qué considera que no es fácil atender a cada uno de los alumnos en la práctica y a continuación de un proceso de toma de conciencia de las dificultades con las que se encuentra:

*« [...] A mí, personalmente, me resulta muy complicado ser capaz de escuchar las necesidades de cada uno de mis alumnos. En mi clase tengo veinticinco niños y niñas, y cada uno de ellos es un mundo. Cuando uno quiere explicar alguna cosa, los otros no están atentos. Cuando uno cuenta hasta diez, otro acaba de llegar al tres. Aunque son ejemplos tontos, ponen de manifiesto mi incapacidad de estar alerta a todas estas demandas. Muchas veces no sé cómo organizarme para que todos y cada uno de ellos reciban lo que necesita tanto a nivel de aprendizajes como de necesidades básicas. No obstante, he sentido numerosas veces la necesidad de llevar a cabo una atención individualizada, que proponga una respuesta individual a un niño/a concreto/a. Me siento feliz cuando puedo responder/ dar a cada alumno lo que necesita. De aquí derivo la importancia del análisis de necesidades de los alumnos/as [...]». (Párrafo 2, M3<sup>326</sup>, Anexo XXV).*

### c) Proceso cognitivo de puesta en relación

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna relaciona dos o más cuestiones y normalmente propicia procesos autorreguladores de toma de conciencia.

La tutora lo estimula en bastantes ocasiones mediante intervenciones tutoriales como la del comentario 5 del primer borrador de la primera muestra (Anexo XLVII) en la que pregunta a la alumna de qué manera va a relacionar el conocimiento que afirma haber adquirido con su práctica:

*«De acuerdo, eres consciente de que sabes algunas cosas que antes no sabías, ¿de qué manera consideras que se va a reflejar todo este conocimiento en tu práctica como docente? ¿Cómo lo vas a integrar?».*

A partir de esta intervención Lafayette relaciona su práctica en el CEIP Els Pins con la lectura de los artículos especializados y los contenidos trabajados en el curso, y manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de la confirmación de las creencias que tenía al empezar el curso respecto al uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera:

*« [...] Después de la experiencia, me reafirmé en la idea del uso de la lengua meta en el aula. Sí que es cierto que ya había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación, pero no tenía una opinión fundamentada. Gracias a la lectura, puedo decir que el empleo de*

---

326. M3 = Muestra 3.

la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos, lo que conocemos como input. El hecho de que los alumnos poco a poco vayan emitiendo pequeñas muestras, les hace tomar un papel activo y reflexivo de su propio proceso de aprendizaje. Ser consciente del propio proceso y ser capaz de controlarlo, permite que el alumno sea el creador de su conocimiento, otorgando así significatividad a su aprendizaje. Otra gran ventaja que pude observar fue el hecho de que los alumnos sentían que el uso de la lengua tenía un fin concreto: la comprensión del temario de nutrición. Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua. Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.) Partiendo de concepciones constructivistas, como profesores, debemos detectar cuáles son los motivos que tiene nuestro alumnado para así poder proponer actividades y temas significativos para ellos, que les permitan poco a poco, crear las bases de su propio aprendizaje<sup>327</sup>». (Párrafo 3, M1<sup>328</sup>, Anexo XIII).

#### d) Proceso cognitivo de comparación y contraste

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna compara aspectos como experiencias docentes y de aprendizaje, ideas, creencias y conocimientos en estadios iniciales y posteriores del curso, etc. Se trata de un proceso cognitivo, por tanto, imprescindible para que la alumna tome conciencia, por ejemplo, sobre cómo han evolucionado sus creencias y conocimientos sobre un determinado tema o para que confirme creencias previas (ambos procesos autorreguladores). Por ejemplo, en la reflexión del apartado «Autoevaluación» a partir del proceso cognitivo de comparación y contraste de la visión que tenía del proceso de enseñanza – aprendizaje del ELE antes de empezar el curso y ahora, toma conciencia de cómo ha cambiado:

*«Antes de empezar el curso tenía una visión de la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera algo limitada» (Párrafo 4, AE<sup>329</sup>, Anexo XXXV).*

*«Ahora puedo decir que contemplo este proceso desde una visión mucho más amplia que me permite tener en cuenta otros factores con los que antes no contaba» (Párrafo 1, AE<sup>330</sup>, Anexo XXXV).*

En este caso, es la propia alumna quien activa este proceso cognitivo. Pero otras veces, como en el comentario 9 del primer borrador del apartado «Punto de

327. El subrayado es de la investigadora para indicar la parte del discurso en la que se manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de confirmación de creencias a partir de la puesta en relación de diferentes variables.

328. M1 = Muestra 1.

329. AE = Autoevaluación.

330. AE = Autoevaluación.

partida», es la tutora quien lo fomenta (Anexo X). En esta ocasión formula a Lafayette algunas preguntas con el objetivo de que compare y contraste la metodología de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que seguían los profesores en las clases a las que asistía:

*« [...] ¿Qué otras lenguas has aprendido o estás aprendiendo? ¿Qué balance puedes hacer del enfoque metodológico en el que consideras que se basaban tus profesores? ¿Cuál te convencía más? ¿Por qué? (Aspectos positivos y/o negativos) ¿Qué perfil de profesor te gustaba más? ¿Por qué? ¿Crees que tú reúnes esas cualidades? [...]».*

Este proceso cognitivo conduce a que la alumna en la versión definitiva del apartado explicita los siguientes procesos autorreguladores de toma de conciencia (Anexo I):

- De la metodología que seguían las profesoras de inglés y de francés en las clases.
- De que existen diferentes metodologías para enseñar una lengua extranjera.
- De que le gustaba más la metodología de las clases de inglés.
- De que en ambas lenguas puede comunicarse pero que su nivel de conocimientos y competencia es mayor en inglés.

Y además, otro de búsqueda de respuesta para las dudas e interrogantes que se plantea a partir de estas experiencias:

*«¿Se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes? ¿Dónde reside la diferencia? ¿En qué se diferencian los resultados?»*

#### **e) Proceso cognitivo de cuestionamiento**

Este proceso cognitivo tiene lugar cuando la alumna se plantea dudas e interrogantes sobre una determinada cuestión y con ello manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación, normalmente no resuelto. Como ejemplo están los interrogantes que le plantean las experiencias vividas como aprendiente de lenguas y a las cuales se acaba de hacer referencia anteriormente.

La tutora en ocasiones fomenta este proceso cognitivo mediante intervenciones como la del comentario que realiza al final de la reflexión del primer borrador de la tercera muestra (véase la parte subrayada) (Anexo LI):

«Lafayette, te falta aludir a cuestiones como: ¿cómo van a repercutir o han repercutido estas cuestiones en mi práctica docente? ¿Me siento cómoda con estos planteamientos? Si es así, ¿qué actuaciones tengo previsto llevar a cabo para ponerlos en práctica? ¿Me planteo dudas en relación a los mismos? ¿Cuáles? Etc.»<sup>331</sup>

#### f) Proceso cognitivo de recuperación y reconstrucción de sucesos

Este proceso cognitivo tiene lugar cuando Lafayette recuerda un determinado suceso o sucesos y describe los aspectos que considera más relevantes.

La tutora en ocasiones fomenta este proceso cognitivo mediante intervenciones como la del comentario 5 del primer borrador del apartado «Punto de partida» en la que plantea preguntas a Lafayette sobre su experiencia docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau (Anexo X):

«¿Cómo les “acompañaste”? ¿Cómo les enseñabas? [...]».

Este proceso cognitivo permite que la alumna en la versión definitiva del apartado refuerce el proceso autorregulador de búsqueda de una explicación sobre por qué considera que su experiencia en este centro ha sido importante y de toma de conciencia de lo que le aportó:

«[...] Acompañar a estos niños y niñas, para mí significaba primero de todo, ser un apoyo emocional y motivador en el aprendizaje. Después, poner a su disposición conocimientos sobre la lengua catalana que ellos necesitaban para poder sobrevivir en el aula, desde frases que necesitaban para comunicarse a vocabulario sobre diferentes temas. Recuerdo que raras veces les expliqué gramática en sí, como teoría. Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela. Por otro lado, recuerdo que utilizábamos unos libros que nos proporcionaba la Generalitat de Catalunya. En estos libros encontrábamos imágenes sobre diferentes espacios (la playa, la montaña, el supermercado...) y a partir de estas, improvisábamos conversaciones e historias sobre distintos temas. Después de esta experiencia entendí que para aprender un idioma se necesita interés, que este te sirva para algo. Aprender un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, si queremos motivar a nuestros alumnos, estos tienen que sentir el aprendizaje como algo personal, constructivo y muy significativo. Por otra parte, ya sabemos que los niños/as cuando no les interesa algo desconectan rápidamente. Durante los cuatro años en que colaboré en el taller, pude observar que lo que a un niño le interesaba, a otro le parecía aburridísimo. Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para mí, y creo que todos los recursos que llegué a utilizar son lo que hoy en día todavía tengo en mi maleta de maestra [...]» (Párrafo 10, PP<sup>332</sup>, Anexo I).

331. El resaltado en verde es de la tutora y el subrayado es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la tutora fomenta un proceso cognitivo de cuestionamiento.

332. PP = Punto de Partida.

### g) Proceso cognitivo de valoración

Este proceso cognitivo se produce cuando la alumna evalúa o valora algo y/o sustenta opiniones emitiendo juicios sobre algún aspecto. Por ejemplo, en la versión definitiva del apartado «Punto de partida» la alumna valora sus conocimientos y representaciones sobre la didáctica de ELE a partir de su experiencia de aprendizaje en los estudios de Magisterio en la universidad:

*«Mis representaciones iniciales sobre la didáctica del español como lengua extranjera son, en cierto modo, limitadas o muy básicas. Sí que es cierto que no parto de cero ya que a lo largo de mi formación como maestra he recibido conocimientos de didáctica general. Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra. Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje, observando qué elementos forman parte de este, y me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia, estableciendo criterios pedagógicos para mi actuación docente. A pesar de esta formación global, considero que, durante mis años de formación, el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras. En el currículo de mis estudios universitarios las asignaturas más ligadas a la enseñanza de lenguas eran lengua castellana y lengua catalana. Recuerdo haber trabajado normas gramaticales, tipología de textos, teoría lingüística... pero no recuerdo haber adquirido conocimientos sobre cómo se enseña y aprende una lengua. En el currículo no había ninguna asignatura relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras y considero que todo maestro debería ser consciente del proceso de enseñanza- aprendizaje de una nueva lengua, dado el alto nivel de alumnos inmigrantes que cada año llegan a las escuelas, entre otras razones» (Párrafo 2, PP<sup>333</sup>, Anexo I).*

Y ello lo hace en parte a partir de la siguiente intervención tutorial (Anexo X):

*«¿No puedes decir nada sobre esta experiencia de aprendizaje? ¿Qué ha significado para ti? ¿Qué aprendizajes puedes destacar como más significativos? ¿Por qué? [...]»*

Todo ello provoca por parte de la alumna la explicitación de diversos procesos autorreguladores como la toma de conciencia de cuáles son sus conocimientos y representaciones respecto a la enseñanza del ELE / LLEE en el momento de empezar el postgrado.

### h) Proceso cognitivo de elaboración de creencias

Tal como su nombre indica, se trata de un proceso cognitivo mediante el cual la alumna elabora creencias nuevas o reformula de manera distinta otras previas.

---

333. PP = Punto de Partida.

Obviamente, normalmente este proceso cognitivo lleva asociado un proceso autorregulador de toma de conciencia de elaboración de creencias propias.

Se encuentra un ejemplo de este proceso cognitivo en la versión definitiva de la segunda muestra, al afirmar la alumna que a partir de la experiencia vivida ahora considera que es muy pertinente analizar pragmático-lingüísticamente los intercambios comunicativos. De esta manera, a su vez, está manifestando un proceso autorregulador de toma de conciencia de la elaboración de una creencia.

*« [...] El análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa. Además, me ha ayudado a trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando problemas y encontrando posibles soluciones. A partir de una situación real, he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica. Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que dé pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso. En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística<sup>334</sup> [...]» (Párrafo 1, M2<sup>335</sup>, Anexo XIX).*

### **i) Proceso cognitivo de confirmación de creencias**

Este proceso se da cuando, tras una determinada experiencia (docente, formativa, etc.), la alumna confirma total o parcialmente sus creencias en relación con un determinado tema o aspecto.

En la versión definitiva de la primera muestra, como ya se ha indicado anteriormente, la alumna muestra un proceso cognitivo de confirmación parcial de creencias y, por tanto, de toma de conciencia de ello:

*« [...] Después de la experiencia, me reafirmé en la idea del uso de la lengua meta en el aula. Sí que es cierto que ya había intuido que lo más óptimo en una clase de*

334. El subrayado es de la investigadora para señalar la parte del discurso en la que la alumna manifiesta la elaboración de una creencia y su toma de conciencia.

335. M2 = Muestra 2.

*lengua extranjera es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación, pero no tenía una opinión fundamentada. [...] Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua. Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.) [...]<sup>336</sup>». (Párrafo 3, M1<sup>337</sup>, XIII).*

Estos procesos se desencadenan indirectamente a partir del comentario 5 del primer borrador de la primera muestra (Anexo XLVII):

*«De acuerdo, eres consciente de que sabes algunas cosas que antes no sabías, ¿de qué manera consideras que se va a reflejar todo este conocimiento en tu práctica como docente? ¿Cómo lo vas a integrar?».*

#### **j) Proceso cognitivo de reestructuración de creencias**

Este proceso consiste en un cambio total o un ajuste parcial en las creencias que se tienen en relación con un determinado tema o aspecto.

En la versión definitiva de la primera muestra la alumna muestra un proceso cognitivo de reestructuración parcial de creencias y, por tanto, de toma de conciencia de ello:

*« [...] La teoría propuesta en el artículo alrededor de esta cuestión me ha dado pie a contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con las ideas propuestas por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino. No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de las asignaturas Conceptos Básicos y Metodología I, me han permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje. Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula [...]<sup>338</sup>». (Párrafo 1, M1<sup>339</sup>, Anexo XIII).*

La tutora fomenta estos procesos, como puede comprobarse, principalmente mediante una estrategia discursivo-pedagógica indagadora, aunque también se dan casos de instruccional.

336. El subrayado es de la investigadora para indicar la parte del discurso en la que se manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de confirmación de creencias a partir de la puesta en relación de diferentes variables.

337. M1 = Muestra 1.

338. El subrayado es de la investigadora para indicar la parte del discurso en la que la alumna manifiesta un proceso cognitivo de reestructuración de creencias y un proceso autorregulador de toma de conciencia de ello.

339. M1 = Muestra 1.



### 5.3. RESULTADOS DE LOS DATOS COMPLEMENTARIOS

En este apartado se recogen aquellos datos que se consideran especialmente relevantes para esta investigación y que han sido obtenidos de la revisión del cuestionario inicial que la alumna realizó el 30/04/10, de la entrevista individual que la investigadora realizó a la alumna el 14/06/10 (tres meses después de haber finalizado el PC), de la sesión presencial en grupo que la tutora tuvo el 29/06/10 con todos los alumnos de portafolio asignados y de muestras de portafolios elaborados por otros alumnos.

#### 5.3.1. *La revisión del cuestionario inicial, la entrevista individual y la sesión presencial en grupo*

En relación con la revisión del cuestionario inicial, la entrevista individual y la sesión presencial en grupo, destacan los siguientes aspectos:

- **Respecto a la elaboración del portafolio (reflexión, autorregulación):**
  - Los resultados obtenidos del análisis de los datos principales reflejan que Lafayette mediante la reflexión que lleva a cabo sobre las muestras que incluye en el portafolio pone en relación la teoría y el saber teórico que adquiere, tanto a través del postgrado como de manera autodidáctica, con su práctica docente (previa, actual y futura) y con experiencias personales. Esto le permite explicitar ciclos complejos de autorregulación sobre su propio proceso formativo y desarrollo profesional como por ejemplo el que se puede encontrar en el apartado 5.1.3.1 de este capítulo. Lafayette confirma ser consciente de ello al manifestar en la entrevista individual que el portafolio le ha ayudado a relacionar la teoría con la práctica (intervención 8, Anexo LXI):

*«no::/ lo que pasa que también veo que el portafolio ayuda un poco/ a todo esto que aprendemos pues ponerlo en práctica/ e::h a ver e::h pss no sé/ cualquier temario de X situaciones luego se ve traducido/ y en qué situaciones de tu vida cotidiana/ o cualquier cosa que tú vivas durante el día cómo me lo puedo aplicar/ o dónde se ha visto aplicado todo esto y yo no me he dado cuenta y luego por otro lado ah pues mira he hablado con mi amigo Z y me ha dicho esto/ y he tenido en cuenta los componentes/ paralingüísticos no sé qué/ entonces un poco reflexionar la teoría y la práctica/ y::: juntar»*

Valorar en la revisión del cuestionario inicial la elaboración del PC como una experiencia positiva, entre otras cosas, por ayudarle a establecer posibles

vínculos entre lo aprendido y su práctica docente (respuesta a la pregunta XIII.b., Anexo LXVI):

*«La experiencia fue positiva ya que me permitió hacer un punto de inflexión y observar atentamente lo que había aprendido hasta el momento, encontrando posibles vínculos con mi práctica docente<sup>340</sup>».*

Y también en la sesión presencial en grupo cuando la alumna expresa qué utilidad ha tenido para ella realizar el PC (extracto de la intervención 31, Anexo LXII):

*«Sí sí sí sí yo entiendo y además pienso que por ejemplo para mí el portafolio ha sido útil porque/ todos los conocimientos o cualquier cosa que tratábamos en todas las materias/ si no hubiese sido por el portafolio yo creo que si hubiesen quedado/ ahí/ en el carpesano o la carpeta cerrados después de hacer las actividades/ entonces yo creo que el portafolio me obligó un poco a rescatar todo lo que habíamos tratado a ver y sobre todo a integrarlo/ y relacionarlo con mi propia práctica ya sea como profesora de español o no/ o alumna o como profesora de los niños que tengo/ que son P3 que son pequeños/ pero un poco encontrar la relación entre todo lo que habíamos visto en las asignaturas y en mi propia experiencia/ aunque no sea inmediata en una clase como vosotras»*

- Igualmente en la entrevista individual, la alumna comenta que realizó la selección de las muestras al final del curso de Certificado y durante el mismo no estuvo pendiente de observar cuáles le parecían más relevantes, pero lo más curioso es que parece indicar que la selección no la llevó a cabo de manera muy consciente. Véanse las siguientes intervenciones (Anexo LXI):

\* Intervención 99 sobre la selección de las muestras al final del proceso:

*«porque/// tampoco fue/ que a medida de o sea que medida que pasaba el tiempo yo observaba pues muestras esto es relevante pues me lo apunto y luego lo hago en el portafolio/ no/ es que no pensé en el portafolio hasta el final entonces/ fue un poco tengo que elegir tres cosas a ver qué pienso/ a ver que qué pasa/ entonces creo que si realmente quisiese ahora que soy consciente de todo lo que implica el portafolio pues/ si no me hubiera esperado al final para elegir las muestras seguramente serían más relevantes»*

\* Intervenciones 131 y 132 en las que comenta cómo afrontará la elaboración del siguiente portafolio después de la experiencia vivida en la elaboración del PC:

*«sobre todo esto/ y luego pues también la selección de muestras/ supongo que será como más consciente/»*

---

340. En el cuestionario el texto está escrito en rojo para diferenciar la respuesta de la revisión de la dada en el momento de empezar el curso.

*«con otros ojos vamos// y bueno ahora tengo pautas/ para:: para hacer bien las reflexiones»*

Esto pone de relieve la falta de conciencia que la alumna parece mostrar sobre la autorregulación que explicita en el PC, pese a que, como se ha visto en el análisis de los datos principales, en la reflexión argumenta por qué considera relevantes las muestras incluidas. La falta de conciencia sobre su proceso de autorregulación en el marco del portafolio es uno de los aspectos más relevantes que afloran de los datos complementarios al ponerlo de manifiesto en varias ocasiones tanto en la entrevista individual como en la sesión tutorial conjunta. Véase a continuación:

- \* Entrevista individual – Intervención 6 (Anexo LXI), la alumna, en relación con la elaboración del portafolio, comenta:

*«uff/ u::m no creo que haya solucionado muchos problemas/ lo que pasa que sí que es cierto que te hace reflexionar/ pues eso tienes una pauta/ que tenemos que ° (un montón de preguntas que te ayudan)° pues a pensar/ pues qué tipo de estudiante soy/ y he entendido cosas que yo no hubiese pensado / entonces sí que me ha hecho reflexionar/ sobre:: sobre:: Lafayette estudiante/ cómo es/ y:: y:: sobre mis estilos de aprendizaje/ por qué me gustan unas cosas más/ por qué menos/ y cómo se ve esto luego reflejado porque también se ve/ pero el hecho de:: de ver por qué hago determinadas cosas y encontrar soluciones/ creo que no»*

- \* Sesión presencial en grupo – Intervenciones de la 06 a la 17 (Anexo LXII) – En el extracto siguiente, la intervención de Lafayette en la que manifiesta que a ella le cuesta ver que la realización del portafolio le haya ayudado a ser más autónoma desencadena una serie de intercambios con la tutora que le llevan a empezar a cambiar su percepción al respecto. Véase a continuación:

- 06 L<sup>341</sup>: Claro y a mí cuesta decir  
 07 X<sup>342</sup>: pero sí que ha habido un cambio se genera un cambio dentro de nosotros ¿no? y  
 08 L: yo creo que de sentirte más capaz a lo mejor sí pero yo no veo cómo porque yo creo que si hubiese tenido un problema antes de hacer el portafolio también me hubiese preocupado y hubiese dicho uy ¿qué pasa Lafayette? ¿qué ha pasado? Igual que ahora  
 09 T<sup>343</sup>: pero ¿hubieras reflexionado igual sobre ello?  
 10 L: pues/ supongo que no tantas/ no me hubiese hecho tantas preguntas

---

341. L = Lafayette.

342. Intervención de otro alumno que la tutora tiene asignado y que participa en la sesión tutorial conjunta.

343. T = Tutora de portafolio.

- 11 T: *no igual no igual me refiero la manera o sea reflexionar seguro*
- 12 L: *ahora tengo muchas más herramientas/ tengo muchas más herramientas/ me puedo puedo tomar en cuenta algunos aspectos que antes no hubiese tenido en cuenta/ pero me cuesta como ver la relación entre hacer el portafolio y ahora// tengo más herramientas no sé si es solamente por el portafolio no sé me cuesta ver la relación ya te lo dije en la entrevista que me quedé callada con esta pregunta no sabía no sabía qué responder/ pero sí que me veo más capaz*
- 13 T: *capaz ¿de?*
- 14 L: *buscar soluciones*
- 15 T: *¿Y eso no es ser más autónomo?*
- 16 L: *sí supongo que sí*
- 17 T: *buscar soluciones plantearse objetivos/ metas todo eso es la autonomía ser capaz de de ver (( dónde está el fallo )) eso es ser autónomo que no quiere decir que antes no lo fueras es que no es un proceso es lo que decía X*

De todas formas, ella misma parece contradecirse a partir de las siguientes intervenciones:

\* Entrevista individual – Extracto de la intervención 10 (Anexo LXI):

« [...] y te hace un poco hacer un balance cómo van cosas y qué es lo que quieres hacer/ y te:: un poco te obliga te:: te hace ver que es importante pues establecerte unas metas»

\* Sesión presencial en grupo – Extracto de la intervención 31 (Anexo LXII):

« [...] entonces en esto sí que creo que ha sido útil/ y:: y luego pues como comentabas tu ser un poco más consciente de tu de tu progreso/ es que si no yo creo que no/ porque yo no hubiese parado a reflexionar hasta que punto he adquirido o he entendido ciertas cosas/ entonces/// al verlo ahí plasmado dices vaya pues sí que sí que he aprendido cosas/ pero si no te obligas a escribirlo/ a reflexionar/ no eres consciente/// o se queda ahí/ o realmente sí que lo sabes/ porque lo has aprendido»

Y la definición que ofrece en la revisión del cuestionario inicial sobre qué entiende por portafolio del profesor, en la cual añade una dimensión autorreguladora que no contemplaba en la primera definición que proporcionó al iniciar el curso (respuesta a la pregunta XIII.a., Anexo LXVI):

«El portafolio es un instrumento de evaluación formativa que tiene el alumno para conocer su propio proceso de aprendizaje, observar sus logros y detectar posibles problemas. El resultado es una muestra de los aprendizajes significativos que éste ha realizado a lo largo del proceso»<sup>344</sup>

344. En el cuestionario el texto está escrito en rojo para diferenciar la respuesta de la revisión de la dada en el momento de empezar el curso.

De aquí se desprende que probablemente lo que ocurre es que Lafayette no se da cuenta de que de que todo a lo que se refiere respecto a la elaboración del PC tiene que ver con la autorregulación. Es decir, ella misma está hablando de autorregulación y, por tanto, autonomía (hacer un balance, establecer metas, consciente de tu progreso, conocer su propio proceso de aprendizaje, observar logros, detectar problemas). Incluso en la revisión del cuestionario inicial también añade una dimensión autorreguladora a la definición que inicialmente ofreció sobre el estudiante reflexivo (respuesta a la pregunta IX.a., Anexo LXVI):

*«Además un estudiante reflexivo, no solamente reflexiona sobre lo que ha aprendido sino también cómo lo ha aprendido: estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje...»<sup>345</sup>*

- Asimismo, en la revisión del cuestionario inicial la alumna constata ser consciente de que la elaboración del PC le ha permitido plantearse preguntas e intentar responderlas, lo cual confirma la manifestación ciclos autorreguladores como el ciclo autorregulador complejo III (apartado 5.1.3.3) en los que Lafayette busca la respuesta a algo y finalmente la halla (respuesta a la pregunta XIII.b., Anexo LXVI):

*« [...] Además, me permitió hacerme preguntas e intentar contestarlas.»<sup>346</sup>*

➤ Respecto a la ayuda pedagógica recibida:

- Lafayette en la entrevista individual confirma la necesidad de recibir orientación a la hora de realizar el portafolio por primera vez. En su caso, el material de apoyo le ayudó pero fue determinante la intervención de la tutora (Anexo LXI):

\* Intervenciones 18 y 20 sobre la utilidad del material de apoyo:

*«no no realmente sí que::/ sí que ayuda porque hay unas pautas/»*

*«los apartados/ todo pues perfecto porque si no hubiera apartados yo sí que estaría perdida/ lo que pasa es que a lo mejor era la manera de enfocarlo/ sí que pero es que realmente lo dice que tiene que ser reflexi::vo/ que tienes que intentar un poco relacionarlo con tu práctica pero/// es que a lo mejor a mí me cuesta más/ no me sale natural/ a lo mejor a otras personas realmente lo hacen más fácil /»*

345. En el cuestionario el texto está escrito en rojo para diferenciar la respuesta de la revisión de la dada en el momento de empezar el curso.

346. En el cuestionario el texto está escrito en rojo para diferenciar la respuesta de la revisión de la dada en el momento de empezar el curso.

\* Intervención 24 sobre la intervención tutorial:

*«es que es muy importante/ es que si no:: es que creo que cambié mucho/ de lo primero que envié hasta:::/ no hasta la última que seguramente (( )) de la tutora se hubiera modificado mucho más/ pero es que era esencial/ es que sino no lo hubiese entendido tengo compañeros que comentaban es que mi tutor no me ha dicho nada y:: no sé qué poner/ y entonces pues claro yo les decía pues mira a mí me han dicho que esto::: no sé/pero es que era muy importante/ es que yo sin las guías:::/ tuyas<sup>347</sup>/ no hubiese/ no hubiese podido/ es que hubiese estado mucho más perdida»*

Y especialmente destaca, sin que la investigadora le pregunte por ello directamente y al igual que ocurre en los resultados de los datos principales, la importancia que tuvo en la elaboración de la reflexión las preguntas que la tutora le formulaba (int. 26, Anexo LXI):

*« sí/ sí/ es que de hecho había preguntas muy concretas/ que me ayudaban mucho porque o sea/ a mi no me sale/ pensar y por qué:: esto tan concreto/ pues claro todas estas preguntas eran ayudaban mucho »*

- Asimismo, en la entrevista individual la alumna también pone de manifiesto que la intervención tutorial le ha ayudado a darse cuenta de que el portafolio se aleja de la concepción que tradicionalmente se le ha dado a la evaluación, consistente en exponer conocimientos, y que debe cambiar el enfoque (extracto de la int. 22 y 109, Anexo LXI):

*«es que yo nunca había hecho un portafolio/ [...] y:: claro yo me dediqué un poco a esto/ a recoger documentos/ fotos/ experiencias y a explicarlas y por qué estaban relacionadas con la asignatura/ pero tampoco era tan tan reflexivo/ no sé/ me costó/// claro yo me empeñaba mucho en pues voy a demostrar toda la teoría que he aprendido/ entonces yo me hacía un resumen de la teoría y apuntaba en mi portafolio lo que para mí era lo importante »*

*«es que ha sido un impedimento porque/ yo soy mucho de de escribir un montón y ya te digo pues/ de las cosas que tengo seguras que ¿cuáles son?/ pues la teoría porque me la leo/ la entiendo pues eso/ la plasmo/ pero::/// como no soy nada reflexiva/ pues me costaba entonces esto me ha impedido»*

Lo que confirma la apreciación que realizó en la actividad de puesta en común en el foro (datos principales) sobre el hecho de esa actividad le había sido muy útil para enfocar adecuadamente la reflexión (mensaje 04/03/10, Anexo XLVI):

---

347. Se refiere a la tutora, que en esta investigación coincide en la misma persona con la investigadora.

*«Yo, personalmente, me he dedicado a plasmar los conocimientos que he ido añadiendo a mi “maleta de profesora ELE” pero la verdad es que me doy cuenta de la carencia de reflexión y paralelismos con mi experiencia personal.*

*La verdad es que me ha sido muy útil poder ver ambos trabajos para entender hacia dónde se supone que debe ir encaminado mi trabajo»*

Y luego lo vuelve a corroborar de forma muy contundente en la sesión presencial en grupo (Anexo LXII):

\* Intervención 2:

*«yo es que lo llevé fatal/ pero muy mal porque yo no sé si es que lo entendí mal yo cogí una muestra y pensé vale ¿con qué lo puedo relacionar con todo lo que hemos hecho? Hice una lista de conceptos pues de esta asignatura esto de esta otra esto entonces me dediqué a hacer una redacción que exponía todo lo que yo había aprendido pero ya está entonces claro cuando se lo envié a Silvia me puso como a ti te pasó un montón de preguntas que incluso no sabía responder pero es que yo esto no me lo he planteado pues para mí fue súper complicado incluso con las preguntas que tú me propusiste contestarlas y cómo integrar todas esas preguntas y hacer pues el comentario de una página y media o tres no me acuerdo porque yo quería dejar lo que había escrito porque me parecía que yo demostraba muy bien»*

\* Intervención 4:

*«porque yo quería demostrar muy bien lo que había aprendido entonces me daba pena quitarlo pero lo tenía que quitar porque no era el objetivo»*

Esto confirma los resultados de los datos principales relacionados con los efectos que la intervención tutorial ha tenido en la reflexión de la alumna y, según los cuales, a partir de la retroalimentación que recibe por parte de la tutora Lafayette cambia el enfoque de la reflexión y el eje de la misma pasa a ser su proceso formativo y desarrollo profesional, en vez de la demostración de los conocimientos que ha adquirido.

### **5.3.2. Muestras de portafolios de otros alumnos**

Al disponer de muestras de portafolios elaborados por otros alumnos se puede constatar que, pese a haber recibido la misma ayuda inicial (material de apoyo, tutora y coordinadora) para empezar a elaborar el primer borrador del «Punto de partida» o de la reflexión sobre la primera muestra, la autorregulación que los alumnos manifiestan puede ser muy distinta.

Por ejemplo, está el caso extremo del alumno que centra la reflexión del primer borrador en realizar una revisión de las teorías de la comunicación en relación con la didáctica de lenguas extranjeras sin evidenciar en ningún momento autorregulación respecto a su proceso formativo y desarrollo profesional (véase el Anexo LXIII); y por otro, el alumno, el cual desde el primer momento explicita autorregulación y apenas necesita orientación por parte de la tutora (Anexo LXIII).

Por tanto, esto lleva a la conclusión de que lo realmente importante sobre la ayuda pedagógica que el alumno recibe para elaborar el PC es la retroalimentación que la tutora le ofrece directamente sobre su trabajo una vez empieza el proceso de revisión. Aunque, está claro que esta tampoco tiene los mismos efectos en todos los alumnos.





## ■ ■ CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

---

En este capítulo se pretende debatir sobre los resultados obtenidos en esta investigación mediante su confrontación con los conseguidos en otros estudios. Algunas de las investigaciones a las que se hace referencia no se han realizado en el ámbito de la formación del profesorado, pero se considera especialmente importante considerarlas porque para analizar la autorregulación y el uso de instrumentos de mediación se sitúan en el mismo marco teórico del estudio que aquí se presenta.

Al igual que en el capítulo anterior, la discusión de los hallazgos se organiza en torno a los dos ámbitos a los que se refieren las preguntas de investigación de este trabajo. Así pues, en primer lugar, se empieza con los resultados relacionados con la autorregulación que la alumna manifiesta en el portafolio y, a continuación, se abordan los obtenidos en relación con la ayuda pedagógica que la alumna recibe para su elaboración, principalmente aquella que favorece la manifestación de procesos autorreguladores.

### **6.1. LA AUTORREGULACIÓN**

En el estudio que aquí se presenta, la autorregulación se manifiesta a partir de la puesta en práctica de una reflexión cíclica (Domingo, 2008, 2013; Kolb, 1984; Korthagen 2001, 2004, 2010; Korthagen y Vasalos, 2005, 2009; Traveset, 2007; Wallace, 1991) que, al igual que pone de relieve la investigación llevada a cabo por Arumí (2006) sobre la actividad autorreguladora que dos alumnas explicitan a través del uso de pautas metacognitivas y el diario de aprendizaje en relación con el aprendizaje de la interpretación consecutiva, se caracteriza por:

- Constar de fases de concienciación y control que se interrelacionan, complementan y suceden de forma alternativa formando ciclos de

autorregulación, y en las que los momentos de conciencia siempre preceden a los de control y sirven de catalizador de estos últimos.

- Manifestar, a medida que el ciclo autorregulador avanza, la adquisición por parte del alumno de un mayor control sobre su proceso de aprendizaje y, por tanto, un mayor grado de regulación del mismo: ya sea a partir de nuevas tomas de conciencia a luz de otras previas o de procesos autorreguladores que llevan al alumno a actuar de alguna manera sobre su proceso formativo y tomar las riendas del mismo.
- Poner de relieve procesos de toma de conciencia; de búsqueda de respuestas, soluciones o explicaciones; y de planificación.

No obstante, los resultados obtenidos también presentan algunas diferencias respecto a los conseguidos por Arumí (2006). Esta investigadora (2006, p. 688) en su estudio establece cinco grados de regulación que interactúan entre sí y cada uno se revela como imprescindible para dar paso al siguiente. Cada grado se corresponde a un proceso autorregulador y siguen la siguiente secuencia cronológica: primer grado, toma de conciencia y evaluación inicial; segundo, búsqueda de respuestas y explicaciones; tercero, planificación; cuarto, nueva toma de conciencia después de la planificación; y quinto grado, nueva planificación (puede verse una representación gráfica del ciclo en la sección ii. del apartado 2.1.1.4 del capítulo 2). Respecto a esto, la investigación que aquí se presenta manifiesta las siguientes diferencias:

- Si bien en este estudio, tal como se ha indicado más arriba y puede consultarse en el capítulo 5, también se han identificado procesos autorreguladores de toma de conciencia; de búsqueda de respuestas, soluciones o explicaciones; y de planificación, los datos analizados también han puesto de relieve la necesidad de:
  - Incluir como proceso autorregulador «la puesta en práctica de una actuación», puesto que para que se dé una nueva concienciación es imprescindible no solo que se haya planificado una actuación sino que esta se haya llevado a la práctica. La puesta en práctica de una actuación planificada supone por parte del alumno ir un paso más en la regulación y control que ejerce sobre su proceso formativo que la sola planificación. Puede darse el caso de que el alumno planifique una actuación pero después no llegue a ponerla en práctica,

por lo que, de ser así, no alcanzaría el mismo grado de control de su aprendizaje.

- Distinguir la primera puesta en práctica de una actuación que se da en la autorregulación de un alumno con respecto a una determinada cuestión de aquella que se produce a continuación como resultado de una nueva concienciación y que supone algún cambio respecto a la primera. En este estudio esta segunda actuación se ha clasificado como un proceso autorregulador de «transformación de una actuación» por cuanto, al igual que en el caso anterior, se entiende que supone un paso más en el grado de control que el alumno ejerce respecto a su proceso formativo y desarrollo profesional. Este proceso autorregulador solo se ha detectado en una ocasión en todo el portafolio de Lafayette (en la reflexión sobre la primera muestra) y tuvo lugar previamente a su elaboración (véase el apartado 5.1.1.6 del capítulo 5 y el ciclo autorregulador complejo I, del cual forma parte, en el apartado 5.1.3.1 del mismo capítulo).
- Diferenciar el proceso autorregulador de planificación de actuaciones del de declaración de intenciones. Esta decisión se justifica por el hecho de que, tal como se ha comentado en el capítulo 5, Lafayette en ocasiones manifiesta la intención de planificar una actuación pero no llega a planificarla con el grado de compromiso necesario para considerarla como tal (véanse los apartados 5.1.1.3 y 5.1.1.4 del capítulo 5).
- Incorporar el proceso autorregulador de ajuste del contenido de la reflexión a lo que se pide en la tarea. Lafayette manifiesta este proceso en relación con la tarea de elaboración del portafolio (véase el apartado 5.1.1.7 del capítulo 5).
- Por otra parte, de esta investigación también se extrae la conclusión de que los procesos autorreguladores mantienen una relación de dependencia entre sí que hace que sea imprescindible que para que se den unos previamente se hayan manifestado otros, de forma que aquellos evidencian un mayor grado de regulación y control del proceso de aprendizaje que estos al ir un paso más allá en la influencia que ejercen sobre este.

Así pues, para que tenga lugar un proceso de búsqueda de respuestas o explicaciones, de planificación, de declaración de intenciones o una nueva concienciación antes se debe haber dado un proceso de toma conciencia. De

igual modo, es necesario que para que tenga lugar un proceso de puesta en práctica de una actuación o de ajuste del contenido a lo que se pide en la tarea, previamente se haya producido un proceso de planificación; y para que se dé un proceso de transformación de una actuación, con anterioridad haya tenido lugar uno de puesta en práctica de una actuación, de una nueva concienciación y de una nueva planificación.

No obstante, a diferencia del estudio de Arumí (2006), no todos los procesos autorreguladores guardan esta relación de dependencia. Este es el caso, por ejemplo, de los procesos autorreguladores de búsqueda de explicaciones o respuestas y de planificación. No es imprescindible que siempre antes haya tenido lugar o manifieste el de búsqueda de explicaciones o respuestas para que pueda explicitar el de planificación. Por ejemplo, en la reflexión del apartado «Plan de acción», en relación con su actuación discente en el programa, después de una fase de concienciación en la que la alumna toma conciencia y evalúa cómo ha sido esta, Lafayette planifica una actuación y después busca una explicación que justifique la actuación (véase la figura 5.3. del apartado 5.1.3 del capítulo 5). En esta ocasión, el orden se da al revés de lo que se establece en el estudio de Arumí.

- Asimismo, por lo que se refiere al patrón de la autorregulación, en esta investigación también se ha constatado que:
  - Es bastante común que las fases de concienciación y control estén compuestas por más de un proceso autorregulador. Se han detectado ciclos con fases formadas por hasta tres procesos autorreguladores (véase la figura 5.3. del apartado 5.1.3 o la figura compleja I en el apartado 5.1.3.1, ambas en el capítulo 5).
  - Puede suceder que se den dos fases iguales seguidas (de concienciación o de control) en ciclos autorreguladores complejos en los que diferentes ciclos autorreguladores sencillos acaban confluyendo. Este es el caso, por ejemplo, del ciclo autorregulador complejo II en el que el ciclo autorregulador A finaliza con una fase de concienciación y al confluir con el B y el C, continúa con otra fase de concienciación (véase el apartado 5.1.3.2, en el capítulo 5).

- No siempre los procesos autorreguladores que se manifiestan han tenido lugar como consecuencia de la elaboración del portafolio. Se trata de procesos autorreguladores acaecidos en el pasado (más o menos próximo) que la alumna recupera y reactiva en el contexto del postgrado, y que colaboran en la explicitación de otros procesos autorreguladores nuevos. Su recuperación aporta una nueva mirada o reelaboración de los temas alrededor de los cuales giran y ayudan a que el ciclo autorregulador avance hacia un mayor control del propio proceso formativo y desarrollo profesional. Un claro ejemplo de ello se encuentra también en el ciclo autorregulador complejo I (apartado 5.1.3.1 del capítulo 5) en el que la alumna mediante la recuperación de procesos autorreguladores ocurridos en su experiencia docente reciente, y su puesta en relación con los conceptos teóricos adquiridos en el curso y de manera autodidáctica construye conocimiento didáctico propio fundamentado (Esteve, 2011, p. 31).

Las instrucciones que el alumno recibe sobre el portafolio, tanto en el material de apoyo disponible en el campus como por parte de la tutora, marcan, entre otros, aspectos tan importantes como los temas objeto de reflexión, la estructura del documento y el enfoque de la reflexión. Todo esto, unido a que el proceso de escritura contribuye a la reelaboración del pensamiento gracias a un ritmo comunicativo pausado que, por lo general, permite ordenar mejor las ideas, alcanzar un nivel de abstracción mayor y recapacitar desde otros ángulos sobre los aspectos objeto de reflexión, puede desencadenar la activación desde una perspectiva diferente de procesos autorreguladores acontecidos con anterioridad a la elaboración del portafolio y la manifestación de otros nuevos relacionados. Se podría decir que estas condiciones favorecen la recursividad y la creatividad en la autorregulación, puesto que permiten «volver a hacer el camino» mediante movimientos de «ida y vuelta» pero con otra mirada. Sea como sea, el proceso de escritura potencia una serie de operaciones mentales que permiten, por lo general, una mayor elaboración y concienciación de los aspectos sobre los que se está reflexionando. La escritura permite la explicitación pausada y favorece la autorreflexión y la reelaboración de lo que se está exponiendo.

En definitiva, los hallazgos obtenidos en este estudio ofrecen un patrón de autorregulación más complejo y a la vez más flexible.

Asimismo, también merece destacarse que en este estudio, tal como ocurre en el Proyecto de investigación Deicomecu<sup>1</sup> (2005-2008) y en el de Arumí (2006), se observa que el proceso autorregulador de toma de conciencia sobre diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje, en cómputos totales, es el que manifiesta un mayor número de ocurrencias. Sin embargo, llama la atención que, al contrario que en esta investigación, los resultados obtenidos en el Proyecto Deicomecu exclusivamente sobre el uso del portafolio también ponen de relieve que el proceso autorregulador de toma de conciencia en esta herramienta no es el que más predomina. En su lugar, destaca la categoría de la posibilidad que ofrece el portafolio de «profundizar y reforzar temas» (Arumí, 2009, p. 52). Si bien es cierto que, en relación con esta última categoría, los datos complementarios del estudio que aquí se expone también ponen de manifiesto que la alumna señala especialmente la utilidad que ha tenido para ella el portafolio para, en sus propias palabras: «*rescatar todo lo que habíamos tratado (en el curso de postgrado) e integrarlo y relacionarlo con su propia práctica*» (intervención 31 de la sesión tutorial grupal, Anexo LXII).

Por otra parte, si bien, como se ha señalado anteriormente, la conciencia tiene una mayor presencia en la autorregulación que la alumna explicita en el portafolio también se dan fases de control que le permiten ir más allá y tomar las riendas de su propio proceso formativo y desarrollo profesional, aunque en menor medida. Esto corrobora la importancia que en otras investigaciones anteriores (Arumí, 2006; Arumí y Esteve, 2006) se da a que los instrumentos mediadores incidan principalmente en procesos autorreguladores de control del aprendizaje, pero contrasta con el hecho de que en el Proyecto Deicomecu, pese a que la toma de conciencia es recurrente en toda la investigación, no parece ocurrir lo mismo con el control sobre el aprendizaje. En este punto sería interesante poder analizar de qué manera la ayuda pedagógica y la intervención tutorial influyen en ello.

---

1. Proyecto I+D (HUM2004-01923/FILO) financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia que durante los años 2005-2008 se llevó a cabo por parte de varios investigadores y que consistió en el diseño y estudio de la incidencia de instrumentos autorreguladores para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario.

Además, los resultados obtenidos en este estudio a partir de los datos complementarios también confirman los hallazgos del Proyecto Deicomecu que parecen indicar cierta inseguridad en las valoraciones de los alumnos sujetos de investigación por lo que respecta a la función autorreguladora del uso del portafolio. La conclusión es que no se percibe el valor o la función del portafolio como instrumento de reflexión para potenciar la autorregulación y, por tanto, tampoco se percibe de forma consciente el control sobre el propio aprendizaje con ayuda del portafolio (Keim, 2012, pp. 221-222). Aunque tal como afirman Esteve et al. (2012, p. 88) en relación con el Proyecto Deicomecu, esto podría deberse también a la falta de experiencia de los profesores en el uso del portafolio y al cierto escepticismo que ellos mismos muestran respecto a sus beneficios como instrumento para fomentar la autonomía. Como se ha visto en el capítulo 5, tanto en la entrevista individual (intervención 6, Anexo LXI) como en la sesión tutorial grupal (intervenciones de la 6 a la 17, Anexo LXII), Lafayette manifiesta no ser del todo consciente de hasta qué punto la realización del PC le ha ayudado a autorregularse.

Por otro lado, los resultados de esta investigación, de acuerdo con aquellas más recientes llevadas a cabo sobre procesos de formación del profesorado (Domingo y Gómez, 2014; Esteve, 2013, 2015; Esteve et al., 2010; Korthagen, 2001; Hargreaves et al., 2010; Imbernón, 2007; Marcelo, 2007; Monereo, 2010; Pozo et al., 2006) también constatan, de una parte, la idea de que el desarrollo profesional docente se da fruto de la puesta en relación de lo propio, lo nuevo y lo ajeno como constante proceso de reelaboración de las propias ideas y maneras de ver las cosas; y de otra, tal como afirman Korthagen (2001) y Melief et al. (2010), que este pasa por tres estadios o niveles de conocimiento hasta alcanzar el nivel de teoría en el que el profesor vincula numerosos esquemas para obtener una teoría coherente.

Una vez más, un ejemplo de todo esto se encuentra en el ciclo autorregulador complejo I (apartado 5.1.3.1 del capítulo 5) que la alumna manifiesta en la reflexión sobre la primera muestra y a través del cual a partir de su experiencias y su puesta en relación con los aprendizajes nuevos adquiridos en el curso esta llega a teorizar sobre su propia práctica y a construir conocimiento práctico propio y fundamentado (nivel de teoría, Korthagen, 2010; Esteve, 2013, 2015). Integra la práctica y la teoría de un modo significativo y profundo (Domingo y Gómez, 2014; Esteve y Carandell, 2009).



## 6.2. LA AYUDA PEDAGÓGICA

Los resultados obtenidos en este estudio ponen de relieve que toda la ayuda pedagógica que Lafayette recibe para la elaboración del portafolio desempeña un papel relevante en la asistencia que se le ofrece, pero la intervención tutorial tiene un rol más determinante por cuanto:

- Le proporciona orientación ajustada tanto a nivel cognitivo como afectivo-emocional (Coll, 1990, 1991; Coll et al., 2008; Onrubia, 1993b; Esteve, 2007; López Ruiz, 2013).
- Le guía en la construcción de conocimiento de tal manera que es la única que le incita a manifestar nuevos procesos o ciclos autorreguladores (Edwards y Mercer, 1988, 1989; Mercer, 1997, 2001; Mercer y Edwards, 1987).
- Le transfiere cada vez más control sobre su propio aprendizaje (Esteve et al., 2008; Monerero, 1995; Vygotsky, 1979, 1995).
- Le ayuda a comprender el cambio de paradigma de evaluación que supone el uso del portafolio (Keim, 2012; entrevista individual, intervenciones 22 y 109, Anexo LXI; sesión de tutorías grupal, intervenciones 2 y 4, Anexo LXII).
- Y por último, la misma alumna manifiesta la importancia crucial que esta ha tenido para ella en el proceso de elaboración del portafolio (entrevista individual: intervención 24, Anexo LXI; sesión de tutorías grupal: intervención 2, Anexo LXII).

Estos resultados concuerdan con los conseguidos en otros estudios sobre la relevancia del papel mediador que desempeña el tutor / profesor:

- En investigaciones sobre el uso del portafolio en el ámbito de la formación del profesorado, se ha observado que, por un lado, la existencia de la figura del tutor que acompaña y dialoga con los profesores facilita la elaboración del portafolio y la manifestación de procesos reflexivos (Freidus, 1998; Klenowski, 2004; Lyons, 1998; Seldin, 2004; Sobrino et al., 2009; Sung et al., 2009; Tigelaar et al., 2006; entre otros); y por otro, que la retroalimentación es una parte esencial en su proceso formativo y desarrollo profesional (Bozu, 2008; Grundy, 1987; Kemmis y McTaggart, 1981; Korthagen, 2001; Smith y Tillema, 2003).

- Los resultados que arroja el Proyecto Deicomecu (2005-2008) sobre el uso de instrumentos de mediación en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras ponen de manifiesto que no es suficiente con incorporarlos al proceso de aprendizaje. La orientación por parte del docente con respecto a su uso así como el seguimiento del proceso formativo de los estudiantes es determinante. Tal como afirman Esteve et al. (2012, p. 94), la percepción que los alumnos tienen del portafolio depende mucho de cómo los profesores lo presentan e incorporan en la acción pedagógica.
- En la investigación realizada por Arumí (2006, p. 682) la figura del docente también adquiere una gran importancia. Se convierte en la persona que acompaña y guía, confiere autoridad, proporciona seguridad y ayuda, trasmite apoyo, motivación y confianza.

Asimismo, los hallazgos de esta investigación también confirman que para que la intervención sea eficaz es necesario que el docente adopte un determinado perfil tutorial. Que sepa:

- Por un lado, actuar como guía y mediador (andamiaje) en interacción con el alumno en torno a la tarea de aprendizaje que supone la elaboración del portafolio (Berge, 1995; Berge y Collins, 2000; Collison et al., 2000; Mauri y Onrubia, 2008; Salmon, 2002).
- Y por otro, crear con el estudiante una relación de confianza, respeto y proximidad que le permita a este expresarse sin miedos, y compartir inquietudes, necesidades y sentimientos. Es decir, adoptar la actitud necesaria para realizar el portafolio con desinhibición, implicación y apertura personal. Así pues, se constata, al igual que en los estudios de Carretero (2004) y López Ruiz (2013) la necesidad de establecer una interacción simétrica entre docente y alumno mediante el empleo de un discurso cercano y afectuoso que les lleve a un trato equilibrado entre el sustento afectivo-emocional y la posición que debe ocupar el docente como asesor. Así pues, una relación que debe concebirse en términos de simetría, pero no de igualdad (Esteve, 2007; Van Lier, 1996; Van Manen, 1998).

Por otra parte, en este estudio los resultados también demuestran, al igual que las investigaciones llevadas a cabo por Carretero (2004) y López Ruiz (2013) en el campo

de la enseñanza de lenguas extranjeras, que el estilo docente que más fomenta el desarrollo del aprendizaje, en este caso la elaboración de una reflexión autorreguladora, es aquel que se caracteriza por ser contingente y proléptico (Van Lier, 2004; Esteve, 2007). Los datos muestran que cuando la tutora ofrece ayuda pedagógica directamente sobre la reflexión que la alumna genera en el portafolio (organización discursiva y textual, enfoque que adopta y temas que aborda) adopta un rol menos controlador y prescriptivo que cuando le ofrece apoyo respecto a aspectos formales, y a la planificación, gestión y organización de la actividad académica en sí misma.

La tutora manifiesta este discurso contingente y proléptico de la siguiente manera:

- Regula sus intervenciones a partir del trabajo personal que la alumna va elaborando y, por tanto, de forma ajustada a las necesidades que esta va teniendo en cada momento. Algo que se ve favorecido, tal como afirman Mauri y Ochoa (2008), por las condiciones que ofrecen las TIC en este contexto educativo: interacción asincrónica, espacio virtual y ritmo de participación personalizado.
- Le proporciona apoyo afectivo-emocional (respeto, confianza, ánimo, empatía y comprensión) y logra crear con la alumna una relación simétrica que ayuda a que esta se exprese y verbalice sus reflexiones cómodamente (Carretero, 2004; Esteve, 2007; Van Lier, 1996; Van Manen, 1998).
- Busca «coherencia» y «continuidad» en el proceso cognitivo de la alumna (Mercer, 2000) a partir de la puesta en práctica de estrategias que le permiten retomar y relacionar experiencias docentes y formativas, tanto pasadas como actuales, para construir el futuro. Crea una constante conexión entre lo propio, lo compartido y lo nuevo (Esteve, 2007).
- Emplea como procedimientos pedagógico-discursivos: la pregunta y la explicación.

En esta investigación la pregunta se erige como el procedimiento didáctico principal, ya que es el que en mayor medida provoca la explicitación de nuevos procesos y ciclos autorreguladores por parte de la alumna. Estos resultados sitúan pues a las preguntas, tal como proponen los trabajos de Cambra (2003), Carretero (2004), Donato y McCormick (2000), López Ruiz (2013), Novillo (2015), Mercer (2001), Salaberri (2002),

como uno de los instrumentos más idóneos para favorecer el aprendizaje. El tipo de preguntas que la tutora formula coincide especialmente con el que se ha descrito en la investigación realizada por Carretero (2004) en la que analiza el discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en clase de alemán lengua extranjera. Reúnen las siguientes características:

- Surgen a partir del propio trabajo de la alumna.
- No admiten un sí o no por respuesta, sino que invitan a razonar o justificar, recuperar, relacionar o analizar diferentes aspectos. Es decir, estimulan en la alumna procesos cognitivos que a menudo le llevan a manifestar procesos autorreguladores.
- Apelan con frecuencia a la memoria de la alumna para forzarle a buscar en su mente conexiones de diferente tipo entre experiencias conocimientos, contenidos y aprendizajes nuevos, recientes y pasados. Esto crea una continuidad en el proceso formativo y desarrollo profesional de la alumna.

Todo esto, al igual que los estudios de Antón (1999), Carretero (2004), McCormick y Donato (2000) y Salaberri (2002), confirma el gran valor que tiene el discurso del profesor en el proceso de aprendizaje de los alumnos y constata que a través de este el formador, en su rol de experto, encuentra y aporta «puntos de anclaje que permiten a los estudiantes (los futuros docentes) la conexión de sus experiencias con los saberes teóricos para poder iniciar así un proceso de ‘construcción guiada del conocimiento’ (Mercer, 1997, 2001)» (Esteve, 2013). De esta manera, se logra crear un vínculo significativo entre práctica y teoría, ya que se estimula que el profesor en formación recurra a los saberes teóricos a partir de sus propias experiencias.

Para finalizar este capítulo, cabe señalar que los resultados obtenidos en este estudio ponen de manifiesto que los pilares fundamentales del aprendizaje autorregulado son la conciencia y el control (existentes ya en la psicología cognitiva), y la interacción como principio de la toma de conciencia (aportación de la teoría sociocultural).



## **CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES**

---

El objetivo de este capítulo es presentar las conclusiones de esta investigación, así como realizar unas breves reflexiones finales en torno a las implicaciones didácticas del estudio, las limitaciones metodológicas y futuros trabajos de investigación.

A continuación, se exponen de forma resumida los resultados presentados y debatidos anteriormente a partir de las preguntas de investigación que se formulan en el capítulo 3. Para ello, se han organizado las conclusiones de manera que den respuesta directa a cada una de estas preguntas.

### ***1. ¿Cómo es la autorregulación que la profesora en formación manifiesta en la reflexión que genera en el portafolio?***

#### ***1.1. ¿Respecto a qué aspectos se autorregula la profesora en formación?***

Según los datos obtenidos en esta investigación, en el Portafolio del Certificado la profesora en formación manifiesta autorregulación respecto a su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la enseñanza-aprendizaje del español LE / LLEE en relación con los siguientes aspectos:

- *Su realidad y situación de partida en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras en el momento de empezar el postgrado:* experiencias docentes y formativas previas, conocimientos, creencias, carencias, interrogantes. La alumna manifiesta esta regulación únicamente en el apartado «Punto de partida».
- *Su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.* Consiste en la regulación que la alumna pone de manifiesto sobre su proceso formativo y desarrollo profesional en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español LE / LLEE durante y en relación con los estudios de postgrado que está cursando: expectativas y objetivos de formación, aprendizajes,

conocimientos, dificultades, interrogantes, creencias, experiencias relevantes, práctica docente. Estos aspectos son los que con más frecuencia son objeto de autorregulación. Se manifiestan en todos los apartados del portafolio, a excepción del apartado «Punto de partida».

- *Su actuación discente en el postgrado.* Se trata de aquellos casos en los que la alumna regula su actuación tanto en relación con una tarea concreta del curso (por ejemplo, la elaboración del portafolio), como respecto a su actuación en general en el postgrado. Son pocas las ocasiones en las que manifiesta autorregulación en torno a estos aspectos.
- *Sus actuaciones docentes previas.* Se trata de procesos autorreguladores que han tenido lugar previamente a la elaboración del portafolio, y solo en relación con actuaciones docentes propias y concretas. Su recuperación en el contexto del portafolio y su puesta en relación con otros aspectos objeto de autorregulación permiten a la alumna evidenciar un mayor control de su proceso formativo y desarrollo profesional. La alumna únicamente los manifiesta en la reflexión sobre la primera muestra.

### **1.2. ¿Qué tipo de procesos autorreguladores manifiesta?**

En la reflexión que la alumna genera en el portafolio se han identificado siete tipos de procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia
- De búsqueda de respuestas o explicaciones
- De planificación (de objetivos y / o actuaciones)
- De declaración de intenciones
- De puesta en práctica de una actuación
- De transformación de una actuación
- De ajuste del contenido de la reflexión a lo que se pide en la tarea

No obstante, conviene aclarar que no todos han tenido lugar como consecuencia de la elaboración del portafolio y en bastantes ocasiones es difícil establecer cuándo, pero su recuperación en el ámbito del portafolio permite a la alumna manifestar otros nuevos en relación con los temas objeto de autorregulación y/o considerarlos desde

otra perspectiva, lo cual le lleva a evidenciar un mayor control de su proceso formativo y desarrollo profesional.

Por otra parte, todos los procesos autorreguladores se dan de forma mayoritaria en los apartados del «Punto de partida» y en las reflexiones sobre las muestras, a excepción de los de planificación y declaración de intenciones que, lógicamente, cuentan con más ocurrencias en el apartado «Plan de acción». Sin embargo, de estos, el de toma de conciencia es el que, con diferencia, más predomina en todos los apartados.

Esto pone de manifiesto, por tanto, que en los primeros apartados (el «Punto de partida» y las reflexiones sobre las muestras) la alumna evidencia más autorregulación que en el resto. Al respecto, resulta curioso que precisamente los apartados en los que la alumna explicita menos procesos autorreguladores («Conceptos relevantes», «Autoevaluación» y «Plan de acción») a la vez sean los que reciben menos retroalimentación por parte de la tutora. Por falta de tiempo, Lafayette entrega un solo borrador de los tres en la versión del portafolio completo que envía a la tutora tres días antes de entregar formalmente la versión definitiva. Se podría augurar que ello influye en la autorregulación que pone de relieve, pero para afirmarlo con seguridad se habría de ampliar la investigación.

De todas formas, como se ha visto, en relación con los procesos autorreguladores, lo realmente relevante es la relación que la alumna establece entre ellos, aspecto que da cuenta de la dimensión real de la autorregulación que está protagonizando en el portafolio respecto a su proceso formativo y desarrollo profesional en el ámbito de la didáctica del español LE. En este sentido, esta autorregulación se caracteriza por estar compuesta por dos momentos que se van sucediendo de manera cíclica y alternativa: uno de conciencia y otro de control, formados cada uno a su vez, por uno o más procesos autorreguladores. La fase de concienciación siempre inicia la autorregulación y actúa como catalizador de la de control.

En el ciclo autorregulador que se genera, los procesos autorreguladores implican diferentes grados de regulación y, por tanto, de control sobre el propio proceso formativo y desarrollo profesional. Según el grado de control que estos ejercen, de menor a mayor pueden clasificarse de la siguiente manera: de conciencia (toma de conciencia); de comprensión (búsqueda de respuestas o explicaciones); de planificación (de planificación de objetivos y actuaciones; y de declaración de



intenciones); de actuación (de puesta en práctica de actuaciones y de ajuste del contenido a lo que se pide en la tarea); y por último, de transformación de una actuación.

Por lo general, en el contexto del ciclo, los procesos autorreguladores mantienen una relación de dependencia entre sí. Pero también hay casos en los que esto no es necesariamente así y, por ejemplo, tras un proceso de toma de conciencia, la alumna manifiesta otro de planificación, sin que previamente haya explicitado uno de búsqueda de explicaciones.

Por otra parte, cabe señalar que Lafayette manifiesta dos tipos de ciclos autorreguladores: unos con estructura sencilla y aquellos que presentan una estructura compleja. Su diferencia principal radica en que los primeros están compuestos únicamente por un ciclo autorregulador (conciencia inicial, control y/o nueva conciencia) y, los segundos, por más de uno.

Asimismo, los ciclos pueden circunscribirse solo a un único apartado o explicitarse a lo largo de varios. Algo lógico, si se tiene en cuenta que la misma estructura del portafolio estimula un proceso cíclico de autorregulación que se inicia en el «Punto de partida» con la intención de que el alumno tome conciencia de su situación de partida respecto a la didáctica del español LE / LLEE en el momento de empezar el postgrado para que después, a partir de esta referencia, sea capaz de valorar y evaluar a lo largo de los otros apartados cómo va evolucionando en el marco del curso su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional; y, finalmente, en el «Plan de acción» se marque objetivos y metas consecuentes a corto, medio y largo plazo.

### **1.3. ¿Cómo se manifiestan estos procesos autorreguladores?**

La autorregulación en el portafolio se hace patente principalmente a través del discurso de Lafayette. El análisis detallado de los rasgos discursivos permite identificar aquellos que indican la presencia de autorregulación, tanto a nivel textual como lingüístico. Estos son los siguientes:

- *Estructura y temas*: los temas objeto de reflexión y su organización son unos de los aspectos que a priori más claramente muestran si la alumna está regulándose en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional en la didáctica del ELE / LLEE. El hecho de que los alumnos no centren la reflexión en este ámbito

(aprendizajes, carencias, interrogantes, entre otros aspectos) ni lo tomen como eje discursivo puede ser un indicio de que no lo están haciendo. Asimismo, la disposición textual de texto unitario favorece la relación y conexión de ideas, y por tanto, la verbalización de autorregulación.

- *Estilo*: este rasgo discursivo, al igual que los anteriores, constituye unos de los primeros indicios que permiten prever la manifestación o no de autorregulación en el portafolio por parte de los alumnos. La reflexión sobre el propio proceso formativo y desarrollo profesional requiere de la adopción de un estilo marcadamente subjetivo y modalizado (uso de la primera persona, de elementos de opinión, de léxico y expresiones de valoración, de verbos modales, entre otros); su ausencia es una señal de que el alumno no se está autorregulando o no lo explicita en el portafolio.
- *Personas del discurso*: la manera en la que el alumno se inscribe en el texto y el uso que hace de la polifonía son otras de las características discursivas que pueden denotar autorregulación. Como ya se ha comentado anteriormente, el portafolio precisa de una escritura personal e introspectiva, por tanto, es necesario que en la reflexión domine la primera persona del singular. Por otra parte, el recurso de la polifonía, ya sea a través del desdoblamiento del sujeto o la evocación del discurso ajeno, en muchas ocasiones pone de manifiesto la existencia de un proceso autorregulador. Sirvan como ejemplo los casos en los que Lafayette pone de relieve los interrogantes que una determinada cuestión le plantea (diálogo interno) y con ello manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de respuestas no resuelto.
- *Situación y desplazamiento en el tiempo*: respecto al plano temporal, desde el punto de vista de la autorregulación, lo más relevante son los movimientos que se establecen entre el pasado y el presente (el antes y el ahora); y el presente y el futuro. El uso de marcas discursivas como *ahora*, *hasta ahora*, *antes de*, *a partir de ahora*, etc., refleja un desplazamiento en el tiempo que permite al alumno establecer comparaciones entre momentos distintos del proceso formativo y, como consecuencia, autorregularlo (tomar conciencia y valorar cómo este va evolucionando; buscar explicaciones; planificar actuaciones).
- *Expresiones lingüísticas*: se trata de aquellos elementos lingüísticos que denotan toma de conciencia y control del proceso formativo y desarrollo profesional. Estas

expresiones se han clasificado, al igual que Arumí (2006), teniendo presente los procesos autorreguladores identificados en el corpus analizado para esta investigación. La taxonomía, sin ánimo de ser exhaustiva ni cerrada, puede resultar de ayuda para futuras investigaciones sobre procesos autorreguladores.

Como se ha visto en el capítulo 5 (apartado 5.1.4.5), dentro de las expresiones que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia, se encuentran aquellas mediante las cuales se manifiesta conciencia sobre algo; se evalúa; se compara; se detecta aprendizajes, dificultades, problemas, carencias, necesidades y expectativas formativas; y se confirman y reestructuran creencias. Por otra parte, están las que ponen de relieve el resto de procesos autorreguladores (de búsqueda de una explicación, de una respuesta; de una solución; de planificación de objetivos, de actuaciones; de declaración de intenciones; de puesta en práctica de una actuación; y de transformación de una actuación).

Por último, sobre esta pregunta, es preciso señalar también que los procesos autorreguladores no siempre se manifiestan mediante rasgos discursivos. Como se ha observado en el capítulo 5, en algunos casos se ponen de relieve a través de la yuxtaposición de enunciados y en otros, con el solo acto de incluir una muestra en el portafolio, la alumna ya demuestra la toma de conciencia de la relevancia que esta ha tenido para su proceso formativo.

## **2. ¿Cómo es la ayuda pedagógica que recibe la profesora en formación para la elaboración del portafolio?**

### **2.1. ¿Qué ayuda pedagógica recibe la profesora en formación para la realización del portafolio?**

Para la elaboración del portafolio la alumna recibe ayuda pedagógica a través de tres canales diferentes:

- *La tutora de portafolio*: le ofrece asistencia personalizada tanto de carácter general como específica mediante la retroalimentación de los borradores del portafolio que le entrega y el informe de evaluación; y de forma grupal, a través de los mensajes que envía al conjunto de alumnos que tiene a su cargo en el

portafolio y de la actividad de puesta en común que organiza en el foro específico de portafolio.

- *La coordinadora del postgrado*: proporciona apoyo general mediante los mensajes informativos que envía al foro de coordinación para todos los alumnos del curso.
- *El material de apoyo* disponible para todos los alumnos del programa en el campus virtual.

Se distinguen dos tipos de ayuda pedagógica:

- De orientación general: apoyo sobre aspectos generales que permiten a la alumna encaminar adecuadamente el portafolio y que no emana directamente del trabajo realizado por esta.
- De orientación específica: retroalimentación directa sobre el trabajo que la alumna va realizando en el portafolio.

Esta ayuda se da en relación con tres aspectos: la planificación, la gestión y la organización de la actividad académica del portafolio; la elaboración del documento del portafolio; y aspectos afectivo-emocionales.

La tutora ofrece la siguiente ayuda pedagógica:

- *Ayuda pedagógica general*
  - La planificación, la gestión y la organización de la actividad académica del portafolio: papel y función del tutor/a de portafolio, fechas y procedimiento de entrega de versiones definitivas, localización en el CV del material de apoyo y lectura atenta de la información, y evaluación del documento por la Comisión Evaluadora.
  - La elaboración del documento del portafolio:
    - \* Sobre aspectos generales: explicación del concepto del portafolio y del de muestra de aprendizaje, y proceso de elaboración del portafolio (selección de las muestras).
    - \* Sobre el contenido:

a) Aspectos formales: número de muestras, extensión del apartado de «Muestras», formato de presentación de las muestras, inclusión del apartado «Punto de partida».

b) Reflexión: temas objeto de reflexión, y enfoque y tono de la reflexión.

– Aspectos afectivo-emocionales: comentarios psico-afectivos de expresión de empatía, confianza, comprensión, ánimos, cercanía, afecto.

• *Ayuda pedagógica específica*

– La planificación, la gestión y la organización de la actividad académica del portafolio:

La ayuda que la tutora ofrece en relación con esta cuestión está relacionada únicamente con el proceso de revisión y la proporciona en los mensajes personales en los que envía a la alumna la retroalimentación de los borradores: documentos que envía adjuntos, comentarios sobre las observaciones que realiza en los borradores y entrega de borradores.

– La elaboración del documento del portafolio:

La tutora ofrece esta ayuda tanto a través de los mensajes personales en los que envía la revisión de los borradores como en los mismos borradores:

\* Mensajes personales: en relación con el contenido, realiza valoraciones generales (adecuación del trabajo), y ofrece retroalimentación sobre aspectos formales (extensión de la reflexión) y sobre la reflexión (enfoque y tono).

\* En los borradores: en relación con el contenido, realiza apreciaciones sobre la presentación de las muestras (información que se debe incluir); lleva a cabo valoraciones generales (adecuación del trabajo); y proporciona retroalimentación sobre aspectos formales (apartados, cómo citar, título de inicio de la reflexión, problemas de redacción, y errores ortográficos, gramaticales, tipográficos y de puntuación); y sobre la reflexión (organización textual y discursiva, y temas y enfoque de la reflexión).

– Aspectos afectivo-emocionales: comentarios psico-afectivos de expresión de empatía, confianza, comprensión, ánimos, cercanía, afecto.

Por otra parte, la coordinadora ofrece solo ayuda pedagógica general en relación con:

- La planificación, la gestión y la organización de la actividad académica del portafolio: tutores del portafolio: asignación, rol y contacto; localización y consulta en el CV de la documentación informativa sobre el PC; proceso de revisión: entrega de borradores al tutor, procedimiento de entrega en el CV del portafolio; resolución de dudas; organización de la elaboración del portafolio, fecha de entrega PC y prórrogas.
- Aspectos afectivo-emocionales: comentarios psico-afectivos de expresión de comprensión, calma, accesibilidad y cercanía.

Y por último, a través del material de apoyo se proporciona únicamente ayuda pedagógica general respecto a:

- La planificación, la gestión y la organización de la actividad académica del portafolio: fechas de entrega, procedimiento y criterios de evaluación, y objetivos del portafolio.
- La elaboración del documento del portafolio (contenido): en relación con aspectos generales (explicación del concepto del portafolio y estrategias para la selección de las muestras); con aspectos formales (número de muestras, apartados y extensión); y con la reflexión (temas objeto de reflexión y enfoque).

La ayuda procedente de la tutora es la que tiene un peso más importante, tanto cuantitativa como cualitativamente, porque:

- Ofrece apoyo en relación con todos los aspectos relacionados con el portafolio y, muy especialmente, sobre el trabajo que la alumna va realizando en este. Por tanto, es la única que proporciona ayuda ajustada tanto a nivel cognitivo como afectivo-emocional.
- Es la que más interviene en el proceso, en 21 ocasiones (15 mensajes personales: nueve de retroalimentación sobre los borradores, cinco de orientación general y uno con el informe de evaluación del PC; 6 mensajes colectivos: dos para proseguir con la elaboración del PC una vez entregado el «Punto de partida» y cuatro en relación con la actividad de puesta en común en el foro específico del portafolio).

- Favorece la manifestación de nuevos procesos y ciclos autorreguladores y, por tanto, ayuda a que la alumna explicita más control sobre su propio proceso formativo y desarrollo profesional.
- Desempeña un papel determinante en la elaboración del portafolio y en la comprensión del cambio de paradigma de evaluación que supone el uso de este instrumento, aspecto reconocido por la misma alumna.

En la gestión de esta ayuda es crucial el discurso de la tutora. A partir de este, en cuanto al estilo docente, se desprende que esta se mueve en un continuum que va de un perfil controlador a otro menos intervencionista. En función del aspecto objeto de ayuda pedagógica tiende hacia un extremo u otro. Así pues, cuando proporciona apoyo sobre aspectos formales del contenido, y la planificación, gestión y organización de la actividad recurre principalmente al uso de estrategias instruccionales; y en los momentos en los que proporciona retroalimentación sobre la reflexión que la alumna genera en el portafolio, adopta un estilo más contingente y proléptico. Tal como se comenta en la respuesta a la tercera pregunta de este bloque, este tipo de estilo tutorial es el que más favorece la explicitación de autorregulación por parte de la alumna.

No obstante, teniendo en cuenta que la retroalimentación que ofrece se centra mayoritariamente en aspectos formales y relacionados con la planificación, gestión y organización de la actividad, en su actuación tutorial domina, en consecuencia, un perfil dirigista. Por ejemplo, en la retroalimentación que la tutora proporciona a Lafayette sobre los borradores, aunque por poco, es mayor el número de veces que ofrece *feedback* sobre aspectos formales del contenido (42 ocurrencias) que respecto a la reflexión que la alumna genera (37 ocurrencias). Asimismo, se ha detectado que la retroalimentación sobre la reflexión predomina en la revisión del primer borrador de aquellos apartados de los cuales entrega dos (a excepción de la reflexión sobre la segunda muestra) y, en cambio, se iguala o es menor en los segundos borradores y en los apartados de los cuales solo entrega uno. Las causas pueden ser varias, entre las que podrían estar la intención de la tutora de no intervenir tanto en el proceso y/o la falta de tiempo entre la entrega del último borrador y la versión definitiva.

Por último, dada la importancia que tiene para esta investigación, también es oportuno hacer referencia a que la retroalimentación que la tutora ofrece en torno a la reflexión de la alumna varía según el aspecto sobre el cual incide. Así pues, cuando se refiere

al enfoque de la reflexión y su organización textual y discursiva normalmente hace observaciones generales que afectan a toda la reflexión. En cambio, cuando hace referencia a cuestiones temáticas, focaliza en aspectos concretos: experiencias, aprendizajes, dudas, etc. En el primer caso, las estrategias pedagógico-discursivas que predominan son la instruccional y la explicativa, y en el segundo, la indagadora.

## ***2.2. ¿Qué efectos tiene esta ayuda en el proceso de elaboración del portafolio de la alumna?***

La ayuda pedagógica que la alumna recibe para la elaboración del PC repercute de diferentes maneras tanto en su actuación en relación con esta actividad como en el trabajo que elabora. A continuación, se incluye una tabla en la que se muestran de forma resumida estas repercusiones:



REPERCUSIONES DE LA AYUDA PEDAGÓGICA EN LA GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DEL PC Y EN EL CONTENIDO				
EFECTOS EN LA PLANIFICACIÓN, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DEL PC	EFECTOS EN EL CONTENIDO DEL PC			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Proceso de revisión:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Consulta las observaciones de la tutora y las tiene en cuenta.</li> <li>– Envía borradores del trabajo tal como se le indica</li> </ul> </li> <li>• <b>Localización y consulta del material de apoyo en el CV</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Consulta el material de apoyo disponible en el CV.</li> </ul> </li> <li>• <b>Fecha y procedimiento de entrega de la versión definitiva:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Entrega correctamente la versión definitiva del «Punto de partida» y del PC completo en las fechas oficiales.</li> </ul> </li> </ul>	Contenido general	Contenido de la presentación de la muestra	Aspectos formales	Reflexión
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir de la valoración general que hace la tutora del trabajo de la alumna, confirma que va por el buen camino y en borradores posteriores sigue en la misma línea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorpora un apartado de presentación de la muestra seleccionada en el caso que así se le indica.</li> <li>• Completa o reelabora la presentación cuando así se lo señala la tutora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplica las normas de presentación del postgrado.</li> <li>• Sigue las instrucciones sobre el formato del PC: títulos, extensión.</li> <li>• Corrige errores ortográficos, gramaticales, léxicos, tipográficos y de puntuación.</li> <li>• Corrige problemas de redacción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organización textual y discursiva:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Abandona la disposición textual pregunta-respuesta.</li> <li>– Reestructura la reflexión poniendo como foco discursivo su proceso formativo y desarrollo profesional.</li> <li>– Elimina o reelabora fragmentos cuyo eje es la exposición de conocimientos.</li> <li>– Organiza los temas en el orden que se le indica.</li> <li>– Muestra mayor coherencia temática.</li> </ul> </li> <li>• <b>Temas objeto de reflexión:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Aborda los temas que se le indican.</li> <li>– Solo hace referencia a aspectos especialmente relevantes.</li> <li>– Amplía y añade los temas que se le indican.</li> <li>– Elimina parcial o totalmente algunos temas.</li> </ul> </li> <li>• <b>Enfoque y tono de la reflexión:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Elabora un texto introspectivo, personal y sincero.</li> <li>– Abandona un enfoque basado en la exposición y demostración de conocimientos adquiridos.</li> <li>– Argumenta y justifica sus ideas y creencias.</li> </ul> </li> </ul>

**Tabla 7.1.** Repercusiones de la ayuda pedagógica en la actuación y el trabajo de la alumna en el PC.

Como puede observarse, la ayuda pedagógica que tiene una mayor repercusión es la que ofrece la tutora en relación con el trabajo realizado por la alumna en los borradores (contenido del PC). Y en concreto, para los objetivos de esta investigación, la que tiene más importancia es aquella que favorece la manifestación de procesos autorreguladores en la reflexión de la alumna. Por tanto, aquella que la tutora proporciona a Lafayette respecto a la reflexión que genera en el portafolio.

En este sentido, en relación con la retroalimentación que la tutora ofrece sobre la reflexión, se ha detectado que la alumna explicita nuevos procesos autorreguladores tanto cuando esta está relacionada con su organización textual y discursiva, como con su enfoque y ámbitos temáticos. No obstante, se ha constatado que la ayuda pedagógica que fomenta más autorregulación es aquella que se da respecto a los temas objeto de reflexión, probablemente a causa de que es el aspecto sobre el cual la tutora más retroalimentación ofrece. Sea como sea, la retroalimentación que proporciona la tutora sobre la reflexión potencia que la alumna explicita tanto procesos como ciclos autorreguladores nuevos y, por tanto, promueve la manifestación de fases de concienciación y control del propio proceso formativo y desarrollo profesional.

### ***2.3. ¿Qué procedimientos pedagógicos favorecen la manifestación en el portafolio de procesos autorreguladores?***

Los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que el estilo docente contingente y proléptico es el que más fomenta la autorregulación. Este se caracteriza por:

- Partir del trabajo personal de la alumna y ajustarse a las necesidades que le van surgiendo en cada momento.
- Crear una relación simétrica a partir de un discurso cercano y afectuoso que ayuda a la alumna a expresar sus reflexiones sin miedos ni reparos y, a la vez, le lleva a construir junto a la tutora un trato equilibrado entre la proximidad y la posición que debe ocupar la docente como asesora.
- Buscar «coherencia» y «continuidad» en el proceso cognitivo de la alumna a partir de la puesta en práctica de estrategias que le permiten crear una constante conexión entre lo propio, lo compartido y lo nuevo.

- Emplear procedimientos pedagógico-discursivos como la pregunta (discurso indagador) y la explicación (discurso explicativo).

Entre los procedimientos pedagógico-discursivos, destaca la pregunta como principal, al ser el que en mayor medida estimula la manifestación de procesos y ciclos autorreguladores por parte de la alumna (se manifieste de manera aislada o combinada con otra estrategia). Como ya se ha explicado anteriormente, las preguntas presentan los siguientes rasgos:

- Se originan a partir del trabajo que la alumna realiza en los borradores.
- No pueden responderse con un sí o un no, sino requieren algún tipo de razonamiento, justificación, análisis o puesta en relación de distintos aspectos. Es decir, estimulan en la alumna procesos cognitivos que a menudo le llevan a manifestar procesos autorreguladores.
- Apelan con frecuencia a la memoria de la alumna para forzarle a buscar en su mente conexiones de diferente tipo, lo que crea una continuidad en el proceso formativo y desarrollo profesional de la alumna.

En relación con todo esto, los hallazgos de este estudio también ponen de relieve la importancia que determinados procesos cognitivos desempeñan en la autorregulación y, por tanto, la relevancia que tiene que los tutores de portafolio los estimulen. Se han identificado los siguientes:

- *De focalización de la atención y observación* de determinados aspectos (actuación docente, experiencias formativas, experiencias personales, etc.).
- *De análisis*: se da cuando la alumna argumenta las razones o los motivos de algo (justificación) y/o realiza inferencias o extrae consecuencias, conclusiones sobre alguna cuestión o actuación concreta.
- *De puesta en relación*: tiene lugar cuando la alumna relaciona dos o más cuestiones y normalmente propicia procesos autorreguladores de toma de conciencia.
- *De comparación y contraste*: se da cuando la alumna compara aspectos como experiencias docentes y de aprendizaje, ideas, creencias y conocimientos en estadios iniciales y posteriores del curso, etc.

- *De cuestionamiento*: ocurre cuando la alumna se plantea dudas e interrogantes sobre una determinada cuestión y con ello manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación, normalmente no resuelto.
- *De recuperación y reconstrucción de sucesos*: tiene lugar cuando la alumna recuerda un determinado suceso o sucesos y describe los aspectos que considera más relevantes.
- *De valoración*: se da cuando la alumna evalúa o valora algo y/o sustenta opiniones emitiendo juicios sobre algún aspecto.
- *De elaboración de creencias*: se produce cuando la alumna elabora creencias nuevas o reformula de manera distinta otras previas.
- *De confirmación de creencias*: tiene lugar cuando, tras una determinada experiencia, la alumna confirma total o parcialmente sus creencias en relación con un determinado tema o aspecto.
- *De reestructuración de creencias*: consiste en un cambio total o parcial en las creencias que la alumna tiene en relación con un determinado tema o aspecto.

## **7.1. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS, LIMITACIONES Y PROPUESTA DE FUTURAS INVESTIGACIONES**

### **7.1.1. Implicaciones didácticas**

Considerando todo lo expuesto hasta aquí, esta investigación demuestra que el portafolio como instrumento mediador puede ayudar a fomentar una reflexión autorreguladora por parte del profesor en formación. No obstante, para ello es necesario que los alumnos que se inicien en su uso cuenten con la guía de una persona más experta que les ayude a comprender su función autorreguladora y aumente así significativamente su capacidad de control sobre el propio proceso formativo y desarrollo profesional.

Para cumplir adecuadamente con este objetivo, los resultados arrojan información valiosa sobre las características que debe reunir la acción tutorial. En este sentido, el tutor debe:

- Tener conciencia discursiva. Es decir, ser consciente del papel determinante que desempeña su discurso en este proceso y, especialmente, de la importancia de que este sea proléptico y contingente.
- Ofrecer retroalimentación especialmente sobre la reflexión que el alumno genera en el portafolio, ajustada a sus necesidades. En este sentido, se ha visto que de las 94 intervenciones tutoriales que la tutora lleva a cabo durante el proceso de revisión del PC solo 37 están relacionadas con la reflexión elaborada por la alumna, cuando también se ha demostrado que solo la retroalimentación que la tutora ofrece en relación con este aspecto estimula la explicitación de nuevos procesos y ciclos autorreguladores.
- Aplicar procedimientos pedagógico-discursivos como la pregunta que provoquen en el alumno procesos cognitivos imprescindibles para la manifestación de autorregulación (de focalización de la atención, de contraste o comparación, de puesta en relación, de análisis, entre otros).
- Ser capaz de hacer comprender al alumno qué se entiende por autorregulación y el cambio de concepto de evaluación que supone el uso del portafolio para que sepa apreciar su utilidad, y pueda ser consciente y valorar hasta qué punto está tomando las riendas de su proceso formativo y desarrollo profesional. Paradójicamente, tanto en este estudio como en otros anteriores, pese a manifestar autorregulación en el portafolio, los alumnos no parecen ser del todo conscientes de que se están autorregulando.

### **7.1.2. Limitaciones de la metodología de investigación**

Como se indica en el capítulo 4, siguiendo las recomendaciones de investigadores etnográficos, primero se realizó todo el proceso de recogida de datos y no se inició su análisis hasta poco más de un año después. Ello permitió retomar los datos con la distancia necesaria para su interpretación, pero también supuso la pérdida de información enriquecedora para la investigación.

En este sentido, hubiera sido muy esclarecedor para el estudio que ya en el momento del diseño y aplicación de los métodos de recogida de datos secundarios se pudiera haber contado con algunos resultados concretos obtenidos del análisis de los datos principales. O incluso, a la luz de estos, quizá se habría podido crear uno método ex

*profeso* en función de las necesidades detectadas a partir de la información obtenida. Ello, entre otras cosas, hubiera permitido, por ejemplo, confrontar a la alumna con los procesos autorreguladores identificados y arrojar más luz sobre dos aspectos que quedan abiertos en la investigación:

- Hasta qué punto la alumna es consciente la autorregulación que está protagonizando (de los procesos autorreguladores que manifiesta).
- Qué procesos autorreguladores se dan como consecuencia de la elaboración del portafolio, en los casos en que no quede claro.

Sin embargo, la manera como se hizo supuso el diseño y la utilización de unos métodos de recogida de datos (entrevista individual y sesión presencial en grupo) con un planteamiento genérico y un tanto alejado de cómo se fue concretando finalmente el estudio a partir de la interpretación de los datos principales. Como se ha especificado en el capítulo 4, la entrevista individual y la sesión presencial grupal aportan información muy valiosa por ser de naturaleza distinta a la obtenida de los datos principales (percepción general sobre la experiencia vivida) y, por tanto, la complementa. No obstante, se echa en falta información procedente de la alumna sobre cuál es su percepción en torno a los resultados que emanan del análisis de su trabajo en el PC.

De todas formas, también es preciso decir que, teniendo en cuenta que los estudios etnográficos requieren de análisis muy detallados y densos, hubiera sido imposible contar con todos los resultados de los datos principales antes de llevar a cabo la recogida de los datos secundarios y tampoco hubiera sido posible dilatar su aplicación puesto que entonces la alumna no hubiera tenido la experiencia tan viva en la memoria. Así que la única opción en estos casos, la cual se considerará en investigaciones futuras, es realizar con antelación el análisis de algunos de los datos principales más representativos de manera que así se cuente con una guía mayor en el momento de diseñar y/o elegir los métodos de recogida de datos secundarios.

### **7.1.3. Propuesta de futuras investigaciones**

El estudio que hasta aquí se ha presentado no se acaba en sí mismo sino que abre las puertas a la realización de futuros trabajos de investigación relacionados con algunas de las cuestiones que las conclusiones alcanzadas en este dejan en el aire:

En primer lugar, teniendo en cuenta que la recogida de datos se realizó en relación con todos los alumnos que en la edición 2009-2011 participaron en la acción pedagógica objeto de estudio y, además, se dispone de evidencia documental también del resto de portafolios que elaboraron, cabe plantearse:

- ¿Son los resultados transferibles a otros casos afines?
- ¿Cómo evoluciona la elaboración del portafolio en relación con el fomento de la autorregulación cuando el profesor en formación ya ha adquirido cierta experiencia en su uso?

Por otra parte, respecto al ámbito de la intervención educativa y de los procesos de ayuda pedagógica y tutorización, surgen las siguientes preguntas:

- ¿Tiene las mismas repercusiones en la elaboración del portafolio la tutorización presencial que la que se da a distancia?
- ¿Tiene los mismos efectos en la estimulación de procesos autorreguladores una tutorización basada en la comunicación escrita que en una oral?
- ¿Sirven las mismas estrategias pedagógico-discursivas para diferentes perfiles de alumnos?
- ¿Qué resultados se obtienen del diseño y de la puesta en práctica de una acción pedagógica en el contexto de la formación del profesorado basada en los resultados que arroja esta investigación?

Y por último, por lo que se refiere al estudio sobre la autorregulación, a partir de esta investigación y de otras relacionadas con el tema, aflora el interrogante de:

- ¿Qué grado de conciencia tienen los alumnos respecto a la autorregulación que manifiestan en el portafolio?

Acabo esta investigación con la esperanza de que, dentro de sus limitaciones, este estudio aporte conocimientos valiosos sobre el uso del portafolio formativo como instrumento autorregulador en la formación y en el desarrollo profesional de los profesores y, asimismo, sirva de ayuda a aquellos que tienen encomendada la tarea de guiarlos en este camino.

El estudio en sí ha iniciado en mí un proceso de autorregulación sobre mi propia práctica como tutora de portafolio que a partir de ahora seguirá en los ajustes y modificaciones que, como consecuencia, planeo introducir en las futuras actuaciones pedagógicas que lleve a cabo como tal; dando así continuidad al ciclo autorregulador iniciado.

Finalmente, este estudio me ha llevado a confirmar la idea de que sin comunicación, reflexión, conciencia, espíritu crítico y apertura no hay educación.

*Research is an educative process,  
not only for what one discovers about others,  
but from what one discovers about oneself.*

(Woods, 1992, p. 380)





## ■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Abrami, P. C., y Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3). Recuperado de <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/92/86>
- Abrami, P.C, Wade, C., Pillay,V., Aslan, O., Bures, E.M. y Bentley, C. (2008). Encouraging selfregulated learning through electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(3).
- Adam, J.M. (1985). *Le text narrative*. París: Hathan.
- Adam,J.M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. En *Pratiques*, 56, 54-79.
- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Hathan.
- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. Comunicación presentada en EDUTEC, 7. Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/eductec-e/revelec7/revelec7.html>
- Adell, J. y Sales, A. (1999). *El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente*. Comunicación presentada en EDUTEC'99. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/eductec/paginas/105.html>.
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35, 192-207. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X07000267>
- Alexander, R. (2005). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. En *Education, Culture and Cognition: intervening for growth. Actas de la 10th International Conference*. International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP). University of Durham, UK, 10-14 July 2005. Recuperado de [http://www.learnlab.org/research/wiki/images/c/cf/Robinalexander\\_IACEP\\_2005.pdf](http://www.learnlab.org/research/wiki/images/c/cf/Robinalexander_IACEP_2005.pdf)
- Alfa, N. (2011). *Representaciones de Estudiantes adultos de español como L3, en Grecia. Qué piensan de la lengua y su aprendizaje*. Universitat de Barcelona: Tesis doctoral no publicada.
- Allwright, D. y Bailey, K.M. (1991). *Focus on the Language Classroom. An introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge Language Teaching Library: Cambridge University Press.
- Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Longman.
- Antón, M. (1999). The Discourse of a Learner-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second – Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 83, pp. 303-315.
- Arbesú García, M. I. y Díaz Barriga, F. (Coords.) (2013). *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias*. México, D.F.: UAM / Díaz de Santos.

- Area, M. (2000). ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la educación superior?, en R. Pérez (Coord), *Redes multimedia y diseños virtuales. Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación*. Universidad de Oviedo, septiembre 2000 (pp. 128-135). Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/tres.pdf>
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa. Manual electrónico*. Universidad de La Laguna.
- Aristu, A. (2013). Adecuación de la metodología de enseñanza de español a estudiantes chinos a través del portafolio del profesor y la reflexión docente. Estudio de caso en una escuela de idiomas de Barcelona. Universidad de Barcelona: Tesis doctoral no publicada.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Arumí, M. (2006). *Incidència d'una acció pedagògica dirigida a l'autoregulació. Dos estudis de cas a l'aula d'iniciació a l'aprenentatge de la interpretació consecutiva*. Universitat Pompeu Fabra: Tesis doctoral no publicada.
- Arumí, M. (2008). La práctica reflexiva en la formación de intérpretes. En L. Pegenaute, J. DeCesaris, M. Tricás y E. Bernal (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI* (2, pp. 441-454). Barcelona 22-24 de marzo de 2007. Barcelona: PPU.
- Arumí, M. (2009). Estudio de las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el uso de instrumentos de autorregulación en el aula. *Revista Española de Lingüística Aplicada* (22), 35-58.
- Arumí, M. (2010). Formative Assessment in the Interpreting Classroom: Using the Portfolio with Students Beginning Simultaneous Interpreting. En M. Garant (Ed.), *Current Trends in Translation and Interpreting* (vol. 3, pp. 158-178). Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Arumí, M. y Cañada, M.D. (2004). Integrating the Metacognitive Dimension to Encourage Autonomous FL Learning: Towards Self-regulation. En M. Díez, R. Fernández y A. Albach (Eds.), *Debating Learning Strategies, Kolloquium Fremdsprachenunterricht* (vol. 18, pp. 223-237) Frankfurt am Main: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Arumí, M. y Cañada, M.D. (2012). Self-regulating activity: use of metacognitive guides in the interpreting classroom. *Educational Research and Evaluation*, 18 (3), 245-264.
- Arumí, M. y Esteve, O. (2006). Using instruments aimed at self-regulation in the consecutive interpreting classroom: Two case studies. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3 (2), 158-189.
- Atienza, E. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. *MarcoELE. Revista de Didáctica español como lengua extranjera*. Recuperado de <http://marcoele.com/el-portafolio-del-profesor-como-instrumento-de-autoformacion/> (Trabajo inédito revisado por la autora a partir de la conferencia presentada en la XVIII edición de Expolingua - Madrid, 7, 8, 9 y 10 de abril de 2005).

- Bailey, K.M. y Nunan, D. (Eds.). (1996). *Voices from the Language Classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Baker, L., y Brown, A. L. (1984). Metacognitive Skills and Reading. En P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil Y P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 1 (pp. 353 - 394). Nueva York: Longman.
- Bajtín, M.M. (1934-1935). Discourse in the Novel. En *The Dialogic Imagination* (pp. 259 – 422). Austin, University of Texas Press.
- Bajtín, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bajtín, M.M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M.M. (2000). *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*. México: Editorial Taurus.
- Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)*. Universitat de Barcelona: Tesis doctoral no publicada.
- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I. y Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lenguas y Reforma. En Camps, A. (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 195-208). Barcelona: Graó.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barberà, E. (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: Editorial UOC.
- Barberà, E; Aguado, G. y Rodera, A.M. (2009). Evaluación y aprendizaje basado en competencias. Implementación del e-portfolio en una universidad virtual. Asignatura de "Observación y análisis de las prácticas de Educación Escolar" Psicopedagogía. En Martínez, M.J. (Coord.), *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Utilización en el contexto universitario*. Universidad de Málaga: Servicio de Publicaciones.
- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(2). Recuperado de [http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera\\_bautista\\_espasa\\_guasch.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf)
- Barberà, E. y De Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- Barberà, E., Gewerc, A. y Rodríguez, J.L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España. *RED: Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico VII.-30 de abril de 2009. Número especial dedicado a Portafolios Electrónicos y educación superior. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M8>

- Barlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. En J.C. Richards, J.C. y D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 202- 214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Londres: Penguin.
- Barnes, D. (2013). Exploratory talk for learning. En N. Mercer y S. Hodgkinson (Ed.), *Exploring Talk in School* (pp. 1-15). London: SAGE Publications Ltd.
- Barnett, R. (1992). *Higher Education. A Critical Business*. Buckingham: SRHE / Open University Press.
- Barrett, H.C. (2003). The ePortfolio: a revolutionary tool for education and training? *Presentation at First International Conference on the e-Portfolio*, Poitiers, France. Recuperado de <http://electronicportfolios.org/portfolios/eifel.pdf>
- Barrett, H.C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT Initiative. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(6), 436-449.
- Barrett, H.C. (2012). Student-Centered Interactive e-Portfolios with Google Apps. *Florida Educational Technology Conference – January 2012*. Recuperado de <http://blog.helenbarrett.org/2012/01/fetc-slides.html>
- Barrett, H.C. y Garrett, N. (2009). Online personal learning environments: structuring electronic portfolios for lifelong and life-wide learning. *On The Horizon*, 17 (2), 142-152.
- Bassols, M. y Torrent A.M. (2003). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro S.L.
- Bautista, G., Borges, F. y Forés A. (2006). *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea, S.A.
- Beck, R., Livne, N. y Bear, S. (2005). Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development. *European Journal of Teacher Education*, 28 (3), 221-244.
- BECTA. (2007). *Impact of e-portfolios on learning*. Recuperado de <http://archive.teachfind.com/becta/research.becta.org.uk/index50ae.html>
- Benson, P. (1997). The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. En P. Benson y P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Benson, P. (2001a). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Londres: Pearson Education Limited.
- Benson, P. (2001b). Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Contents, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39 (3), 167-190.
- Berge, Z.L. (1995). The Role of the Online Instructor/Facilitator. Recuperado en [http://www.cordonline.net/mntutorial2/module\\_2/Reading%202-1%20instructor%20role.pdf](http://www.cordonline.net/mntutorial2/module_2/Reading%202-1%20instructor%20role.pdf)
- Berge, Z.L. y Collins, M. P. (2000). Perceptions of e-moderators about their roles and functions in moderating electronic mailing lists. *Distance education: An International Journal*, 21 (1), 81-100. Recuperado de <http://www.emoderators.com/moderators/modsur97.html>

- Bernaza, G. y Douglas, C. (2005). Directo a la diana: sobre la orientación del estudiante para aprender. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35/7. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/754Bernaza.PDF>.
- Bird, T. (1997). El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades, en J. Millman y L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 332-3519). Madrid: La Muralla. (Trabajo original publicado en 1990, The Schoolteacher's Portfolio: An essay on Possibilities. En J. Millman y L. Darling-Hammond, *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 241-256). California: Sage Publications, Inc.).
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Hanbook I: Cognitive Domain*. Nueva York: David McKay.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., y Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boyle, J.S. (1994). Styles of Ethnography. En J.M. Morse (Ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods* (pp. 158-185). California: Sage Publications, Inc.
- Bozu, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de caso*. Universitat de Barcelona: Tesis doctoral no publicada.
- Bozu, Z. e Imbernon, F. (2009). La carpeta docente como andamiaje para la formación de una práctica reflexiva en los profesores universitarios noveles. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 61-73. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Bråten, I. (1991a). Vygotsky as precursor to metacognitive theory: I. The concept of metacognition and its roots. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35, 179–192.
- Bråten, I. (1991b). Vygotsky as precursor to metacognitive theory: II. Vygotsky as metacognitivist. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35, 305–320.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior* (2ª ed.). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1999, *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: Open University Press).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: MA Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings. En R.H. Wozniak y K.W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and Thinking in Specific Environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A.L. y DeLoache, J. S. (1978). Skills, plans, and self-regulation. En R.S.Siegel (Ed.), *Children's thinking. What develops?* (pp. 3-35). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Brown, J. O. (2002). Know thyself: The impact of portfolio development on adult learning. *Adult Education Quarterly*, 52 (3), 228-245.

- Brown, J.S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Brubacher, J., Caser, C. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk: learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. y Haste, H.E. (Ed.) (1987). *Making Sense: the child's construction of the world*. London: Routledge.
- Bullock, A.A. y Hawk, P.P. (2001). *Developing a teaching portfolio*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.
- Burgess, R.G. (Ed.) (1988). Conversations with a purpose. The ethnographic interview in educational research. En *Studies in qualitative methodology*, 1, 137-155.
- Butler, P. (2006). A Review Of The Literature On Portafolios And Electronic Portfolios. Massey University College of Education. Palmerston North, New Zealand. Recuperado de <https://www.uoguelph.ca/tss/projects/ePresources/Review%20of%20literature%20on%20portfolios%20and%20ePortfolios.pdf>
- Butler, P. (2010). E-portfolios, Pedagogy and Implementation in Higher Education. En Nicole Buzzetto-More (Ed.), *The e-Portfolio Paradigm: Informing, Educating, Assessing, and Managing With e-Portfolios*. Santa Rosa (CA): Informing Science Press.
- Buzzetto-More, N. (Ed.) (2010). *The e-Portfolio Paradigm: Informing, Educating, Assessing, and Managing With e-Portfolios*. Santa Rosa (CA): Informing Science Press.
- Cabero, J. (Coord.) (2007). *Tecnología educativa*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España, S.A.U.
- Cabero, J. y Román, P. (Coords.) (2006). *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla: Editorial MAD, S.L.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Calsamiglia, H. Y A. Tusón (2001) (2ª ed.). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cambridge, D. (2010). *Eportfolios for lifelong learning and assessment*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Campaña, K. (2013). El portafolio virtual como herramienta para la práctica reflexiva. Universidad de Navarra: Tesis doctoral no publicada.
- Cano, E. (2003). La carpeta docente como instrumento formativo. En J. Gairín y C. Armengol (Eds.), *Estrategias formativas para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS. Recuperado de <http://www.udg.edu/DocenciaUniversitaria/Documents/tabid/6122/language/ca-ES/Default.aspx>
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro-ICE.

- Cano, E. e Imbernón, F. (2003). La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario [versión electrónica]. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (2), 43-51. Recuperado de [http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_busqueda=ANUALIDAD&revista\\_busqueda=1244&clave\\_busqueda=2003](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=2003)
- Camarena, E. (2009). *Las creencias de los profesores de portugués LE acerca de las maneras efectivas de la enseñanza de la lengua en clases de universitarios mexicanos: un estudio etnográfico*. Universitat de Barcelona: Tesis doctoral no publicada.
- Cambra, M. (1992a). *Canvis de llengua i discurs a classe de francès LE a l'ensenyament primari*. Tesis doctoral sin publicar. Universitat de Barcelona.
- Cambra, M. (1992b). Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera. *Temps d'Educació*, 8. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cambra, M. (1994). Observations de classes, recherche et formation d'enseignants. En E. Lebel, *La classe de FLE: lieu au recherche*. Sevilla : Departamento Filología Francesa.
- Cambra, M. (1998). El discurso en el aula. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Universidad de Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps, I. Ríos y M. Cambra (Coords.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 161-172). Barcelona: Graó.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue. Langues et apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- Cambra, M. (2009). Educar en els i per als plurilingüismes a Europa: Com es pot replantejar la formació dels docents? *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 20-33.
- Cambra, M. y Nussbaum, L. (1997). Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant. *Études de Linguistique Appliquée*, 108, 423-432.
- Campaña, K.A. (2013). *El portafolio virtual como herramienta para la práctica reflexiva. Valoración de su empleo en el prácticum de Magisterio de la Universidad de Navarra*. Universidad de Navarra: Tesis doctoral no publicada.
- Camps, A. (1999). El professorat: agent de la investigació en didàctica de la llengua. En M. García et al. (Ed.), *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. Universitat de València.
- Camps, A. (Coord.) (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2009). Reflexions i propostes sobre la formació inicial i permanent del professorat. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 7-19.
- Camps, A., Ríos, I. y Cambra, M. (Coords.) (2000). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.



- Carandell, Z., Keim, L. y Tigchelaar, A. (2010). Herramientas para fomentar procesos de autorregulación. En O. Esteve, K. Melief y À. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 65-94). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Trad. J.A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca.
- Carretero, A. (2004). *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán LE para adultos en un nivel de principiantes: un estudio en a investigación-acción*. Tesis doctoral sin publicar. Universitat Pompeu Fabra.
- Carretero, A. y Esteve, O. (2006). El discurso del docente como instrumento de mediación cognitiva en el aula de alemán lengua extranjera. Hacia un discurso proléptico. Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA sobre aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas. Madrid, marzo-abril 2006. Publicación Anual RESLA.
- Carlson, H.L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 5 (2), 203-218.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). Nueva York: MacMillan.
- Cassany, D. (2006). Del portafolis a l'e-PEL. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. El Portafolis*, 39, 7-15. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (Dir.) (2006). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones al aula*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cassany, D., Esteve, O., Martín Peris, E., Pérez-Vidal, C. (2004). Memoria de experimentación del PEL de secundaria español. Informe técnico. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/secundaria/castellano/memoriaexperimentacionsecundaria.pdf?documentId=0901e72b800044b2>
- Castro, L. (2003). El portafolio de aprendizaje en la formación de educadores: una herramienta para evidenciar procesos metacognitivos y valorar aprendizajes significativos, Universidad del Tolima. Recuperado de <http://www.ut.edu.co/profesores/lcq/portafolio.htm>
- Cazden, C.B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C.B. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning* (2ª ed.). Portsmouth: Heinemann.
- Cebrián, M. (2011). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de Caso. *Revista de Educación*, 354, 183-208.
- Challis, D. (2005). Towards the mature ePortfolio: Some implications for higher education. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31 (3), versión en línea.

- Chamot, A.U. y O'Malley, J.M. (1994). *Language Learner and Learning Strategies*. En N.C. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 371-392). Londres: Academic Press.
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 255-296). Nueva York: MacMillan.
- Cohen, A.D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, England: Longman Applied Linguistics / Pearson Education.
- Cohen, A.D. (2012). Strategies: The interface of styles, strategies, and motivation on tasks. En S. Mercer, S. Ryan y M. Williams (Eds.), *Language learning psychology: Research, theory, and pedagogy* (pp. 136-150). Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Cohen, A.D. y Macaro E. (2007). *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cohen, L. y Manion, L. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Harvard: Harvard University Press.
- Cole, A. L. y Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30(3), 473-495.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2001a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. II. Psicología de la Educación* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sintética*, 25, 1-24.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, R. y Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C, y Edwards, D. (Eds.) (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Moreneo (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual* (pp. 74-103). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Coll, C. y Moreneo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1993). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista Latina de pensamiento y lenguaje*, 1 (2), 241-259.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1995). El análisis del discurso y la construcción conjunta de significados compartidos en el aula. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, 4-19.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y el seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educativo* (pp. 53-73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Coll, C. y Solé, I. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Graó.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno – profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Collison, G., Elbaum, B., Having, S. y Tinker, R. (2000). *Facilitating Online learning: Effective Strategies for Moderators*. Madison: Atwood Publishing.
- Colomina, R., Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2001). El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 67-80.
- Contreras, J. (2010a). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras, y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-271). Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2010b). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 61-81.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras, y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21- 86). Madrid: Morata.
- Coyle, D. (2000). Changing the rules of the game: Adolescent Voices Taking Control – if only they would, if only they could. En B. Sinclair et al., *Learner autonomy, learner autonomy, future directions*. Harlow: Longman.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Chosing among five traditions*. USA: Sage Publications, Inc.

- Creswell, J.W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, & mixed methods approaches*. USA: Sage Publications, Inc.
- Cronbach, L.J. (1975). Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology. *American Psychologist*, 30, 116-127.
- Cros, A. (1995). El discurso académico como discurso argumentativo. El argumento de la autoridad en la primera clase de un curso académico. *Cultura, Lenguaje y Educación*, 26, 95-106.
- Cros, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y Educación*, 1, 81-97.
- Cros, A. (2003a). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cros, A. (2003b). Estrategias retóricas del profesor universitario. El primer día de clases. En C. Monerero y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 155-171). Madrid: Síntesis.
- Cruickshank, D. R., Holton, J., Fay, D., Williams, J., Kennedy, J., Myers, B. y Hough, J. (1981). *Reflective teaching*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge-Falmer.
- De Jong, J., Korthagen, F.A. y Wubbels, T. (1998). Learning from practice in teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4(1), 47-64.
- De Rijdt, C., Tiquetb, E., Dochyb, F. y Devolderc, M. (2006). Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1084–1093.
- Del Rincón, D. (2000). Metodología cualitativa orientada a la comprensión. En J. Mateo y M.C. Vidal (Coords.), *Mètodes d'investigació en educació* (2ª ed.). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denzin, N.K. (Ed.) (1970). *Sociological methods: a source book*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N.K. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Deprez, Ch. (1993). L'entretien (auto)biographique et la représentation de soi : un exemple de dialogue à trois. *Cala*, 10.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación* (4ª ed.). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1916, *Democracy and Education*. Londres: Macmillan).
- Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (2ª ed.). Barcelona: Paidós Transiciones. (Trabajo original publicado en 1910, *How we think*. Boston: D.C. Heath).
- Diadori, P. (Ed.) (2012). *How to Train Language Teacher Trainers*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Recuperado de <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/59083>

- Díaz Barriga, F., Padilla, R., Valdez, S., Rueda, C. y Ibarra, J. (2007). *Los portafolios electrónicos como recurso para la formación psicopedagógica y la apropiación de TIC con profesores de ciencias en educación secundaria y bachillerato*. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:19326>
- Díaz Barriga, F. y Pérez, M.M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*, 4, 6-27. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=24>
- Dinsmore, D.L., Alexander, P.A. y Loughlin, S.M. (2008). Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning. *Educational Psychological Review*, 30, 391-409.
- Domingo, À. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Tesis Doctoral. Universitat Internacional de Catalunya. Recuperado de <http://www.tesisenxarxa.net/handle/10803/9346>
- Domingo, À. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Editorial Publicia.
- Domingo, À. y Gómez, M.V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Donmall, B.G. (1985). *Language awareness*. NCLE Papers and Reports 6, Centre for Information on Language Teaching and Research, London.
- Donmoyer, R. (1990). Generalizability and the Single-Case Study. En E.W. Eisner and A. Peshkin (Eds.). *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*. Nueva York: Teachers College.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ducrot, O. (1982). *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Biblioteca de lingüística. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós comunicación.
- Edwards, D. (1990b). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la escuela*, 10, 33-50.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1989). Reconstructing Context: the conventionalization of classroom knowledge. *Discourse processes*, 12, 91-104.
- Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 1, 1-19.
- Elliott, J. (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies*, 35 (2), 149-169.
- Elliott, J. (1989). Educational Theory and Professional Learning of Teachers: an overview. *Cambridge Journal of Education*, 19 (1), 81-101.
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Engel, A. (2008). *Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La interrelación entre los procesos de colaboración entre alumnos y los procesos de ayuda y guía del profesor*. Universitat de Barcelona: Tesis Doctoral no publicada.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen y R.L. Punamäki, *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Eraut, M. (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1, 9-22.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. McMillan: Nueva York.
- Erickson, H.L. (2007). *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*. California: Corwin Press.
- Escobar, C. (2000). *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*. Universitat Autònoma de Barcelona: Tesis doctoral no publicada.
- Esteve, O. (1999). *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults*. Universitat de Barcelona: Tesis doctoral no publicada.
- Esteve, O. (2000). *Hacia un modelo alternativo de formación de profesorado de lenguas extranjeras*. Espejo de idiomas / Cuadernos de didáctica, 1. Málaga: Escuela Oficial de Idiomas de Vélez-Málaga, Grafiper.
- Esteve, O. (2004a). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-118). Llérida: Milenio.
- Esteve, O. (2004b). *Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica*. Ponencia impartida en el Instituto Cervantes de Bremen. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/bremen\\_2004/02\\_esteve.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf)
- Esteve, O. (2007). El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento? En *La educación superior hacia la convergencia europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón. Universidad de Mondragón.
- Esteve, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar. *Cuadernos de pedagogía*, 391, 56-59.
- Esteve, O. (2010). La asignatura de la enseñanza de lenguas en la titulación de Lingüística. En O. Esteve, K. Melief y À. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 153-168). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

- Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y literatura, investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29-47). Barcelona: Graó.
- Esteve, O. (2013). Entre la teoría y la práctica. Comprender para actuar. *Ikastaria. Cuadernos de Educación*, 19, 13-36. Donostia-San Sebastián: Eusko Ikaskuntza.
- Esteve, O. (2015). Aprender del aula: aprender a indagar. *Aula de didáctica. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 68, 57-66.
- Esteve, O. y Alsina, À. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En O. Esteve, K. Melief y À. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 7-18). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Esteve, O. y Arumí, M. (2005). La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de Lengua Alemana y de Interpretación Simultánea. *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (pp.321-344). Granada: AIETI.
- Esteve, O. y Arumí, M. (2007). Preparando el camino hacia la autorregulación en la clase de lengua extranjera: la función de la mediación. *Actas del Simposio conmemorativo del 40 Aniversario de La Escuela Oficial de Idiomas de Valencia*. Valencia: Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius.
- Esteve, O., Arumí, M. y Martín, E. (2006). La autonomía en su componente estratégico: una investigación sobre la incidencia de instrumentos de mediación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en adultos. En A. Camps (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 161-182). Barcelona: Graó.
- Esteve, O., Arumí, M., Cañada, M.D., Fernández, F., Martín Perís, E., Trenchs, M., Keim, L. y Pujolà, J.T. (2008). La interrelación de contextos en la investigación en el aula: una aproximación ecológica. En J. Lino Barrio (Coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 135-167). Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Esteve, O. y Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 49, 47-62. Barcelona: Graó.
- Esteve, O., Keim, L. y Carandell, Z. (2006). El portafolis en la formació del professorat: un instrument al servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. El Portafolis*, 39, 35-47. Barcelona: Graó.
- Esteve, O., Melief, K. y Alsina, À. (Coords.) (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Esteve, O., Ràfols, J. y Busquets, O. (2006). La pràctica reflexiva: una modalitat de formació del professorat. *Guix*, 323, 11-15. Barcelona: Graó.

- Esteve, O., Trenchs, M., Pujolà, J.T., Arumí, M. y Birello, M. (2012). The ELP as a mediating tool for the development of self-regulation in foreign language learning university contexts: an ethnographic study. En B. Kühn y M.L. Pérez (Eds.), *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner autonomy and self-assessment* (pp. 73-99). United Kingdom: Routledge.
- European Association for Quality Language Services (EAQUALS) (2011). *European Profiling Grid for Language Teachers (EPG)*. Recuperado de <http://egrid.epg-project.eu/es/egrid#>
- Faerch, C. y Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Fainholc, B. (2000). Cómo formar al profesorado para enseñar a distancia con compromiso. En B. Fainholc y cols., *Formación del profesorado para el nuevo siglo. Aportes de la tecnología educativa apropiada*, pp. 207-214. Buenos Aires: Lumen.
- Fanselow, J. (1977). Beyond Rashomon – Conceptualising and describing the teaching act. *TESOL Quarterly*, 11. 17-39.
- Farrell, T. (2012). Reflecting on Reflective Practice: (Re) Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3.1, 7-16. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesj.10/epdf>
- Fetterman, D. M. (1986). *Educational Evaluation Ethnography in Theory, Practice and Politics*. Beverly Hills: Sage cop.
- Feixas, M. y Valero, M. (2003). El portafolio y el SEEQ como herramientas para el desarrollo profesional. En J. Gairín y C. Armengol (Eds.), *Estrategias formativas para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M. y Spiel, Ch. (2012). Fostering lifelong learning – Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144-155.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272–278.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Fox, E., y Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20, 373-389.
- Freeman, D. (1989). Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. *Tesol Quarterly*, 23 (1), 27-45.
- Freeman, D. y Richards, J.C. (Eds.) (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freidus, H. (1998). Mentoring portfolio development. En N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand- validating the new professionalism* (pp. 51-68). Nueva York: Teachers College Press.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.



- Freudenthal, H. (1991). *Revising mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Galperin, P. Ya. (1958). Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y de los conceptos. En *Informe a la Academia de la RSFSR*.
- Galperin, P. Ya. (1982). *Introducción a la psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Galperin, P. Ya. (1968). *Ensayo sobre la formación por etapas de las acciones y de los conceptos*. La Habana: Impresora Universitaria.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación.
- García, J. A. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poética*, 27 (1). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.journals.unam.mx/index.php/rap/article/view/17395>.
- García-Valcárcel, A. (Coord.) (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gil, X., García, E. y Rodríguez, G. (1995). L'anàlisi de dades en la investigació etnogràfica. En *Temps d'Educació*, 14, 61-81.
- Gimeno, J. y Pérez, A.I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata (1ª ed., 1992).
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, I. y Mauri, T. (2000). Strategies to regulate content development and interactivity in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, XV (2), 157-171.
- González Argüello, M.V. (2001). Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera. Universitat de Barcelona: Tesis doctoral no publicada.
- González Argüello, M.V. (2007). El portafolio del profesor de español: una herramienta de formación continua. En Instituto Cervantes de Múnich (Ed.), *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera (2007-2008)* (pp. 9-29). Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2007-2008/02\\_gonzalez.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2007-2008/02_gonzalez.pdf)
- González Argüello, M.V., Atienza E. y Pujolà, J.T. (en prensa). La dimensión discursiva de la reflexión. *Linguarum Arena*.
- González, M.V. y Pujolà, J.T. (2006). *La reflexión en el proceso de formación: el Portafolio*. Comunicación en XV Encuentro práctico de profesores de ELE (International House, Difusión). Barcelona. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf06/dossierELE2006.pdf>
- González, M.V. y Pujolà, J.T. (2007). El Portafolio Reflexivo del Profesor. En VV.AA., *La biblioteca de Gente 1*. Barcelona: Ed. Difusión.

- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J., Steeples, C. y Tickner, S. (2001). Competences for Online Teaching: A Special Report. *Educational Technology, Research and Development*, 49 (1), 65-72.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics, Vol. 3. Speech Acts* (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. London: The Falmer Press.
- Guasch, T., Guàrdia, L. y Barberà, E. (2009). Prácticas del portfolio electrónico en el ámbito universitario del Estado Español. *RED: Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico VII.-30 de abril de 2009. Número especial dedicado a portafolios electrónicos y educación superior. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M8>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1982). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. En *E.C.T.J.*, 30 (4), 233-253.
- Halté, J.F. (1992). *La didactique du français*. Paris: PUF.
- Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography? Methodological Exploration*. London: Routledge.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles and Practice*. London: Routledge.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Eds.) (2010). *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.
- Harris, K. R. (1990). Developing self-regulated learners: the role of private speech and self-instruction. *Educational Psychologist*, 25, 35-49.
- Harris, M. (1968). *The Rise of Anthropological Theory: A History of Theories of Culture*. Nueva York: T.Y. Crowell.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Hauge, T. E. (2006). Portfolios and ICT as means of professional learning in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 32 (1), 23-36.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Husén, T. (1999). Research paradigms in education. En J. P. Keeves y G. Lakomski, G. (eds.), *Issues in Educational Research* (pp. 31-39). Oxford: Elsevier Science/ Pergamon,.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2012). ¿Hay nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado? *Aula de Innovación Educativa*, 212, 14-17. Barcelona: Graó.
- Instituto Cervantes (2003-2015). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- Instituto Cervantes (2012). *Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de [http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias\\_profesorado.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf)

- Jafari, A. y Kaufman, C. (Eds.). (2006). *Handbook of Research on e-Portfolios*. Hershey (PA): Idea Group.
- Keim, L. (2012). El portafolios en el marco de asignaturas de lenguas extranjeras en la Universidad: la percepción de los estudiantes. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 24, 211-231.
- Kelly, J.A. (1988). Strengthening the Teaching Profession Through National Certification. *New directions for teacher assessment* (pp. 1-11). Proceedings of the 1988 ETS International Conference. Princeton: Educational Testing Service. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED314432.pdf#page=20>
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton. Recuperado de <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1981). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Kimball, M. (2005). Database e-portfolio systems: A critical appraisal. *Computers and Composition*, 22 (4), 434-458. Recuperado de [http://www.researchgate.net/publication/222585715\\_Database\\_e-portfolio\\_systems\\_A\\_critical\\_appraisal](http://www.researchgate.net/publication/222585715_Database_e-portfolio_systems_A_critical_appraisal)
- Klenowski, V. (2004). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Klenowski, V., Askew, S. y Carnell, E. (2006). Portfolios for Learning, Assessment and Professional Development. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 267- 286.
- Kluwe, R.H. (1987). Executive decisions and regulation of problem solving behavior. En F. E. Weinert y R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 31-64). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Knowles, M., y Knowles, H. (1973). *Cómo desarrollar mejores directores*. México, D.F.: Diana.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: a neglected species*. Houston. Gulf.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. y Lehtovaara, J. (2001). *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow (Essex): Pearson Education.
- Kohonen, V. (2006). On the notions of the language learner, student and user in FL education: building the road as we travel. En P. Pietilä, P. Lintunen y H.M. Järvinen (Eds.), *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today, AFinLA Yearbook 2006* (pp. 37-66). Jyväskylä: Association of Applied Linguistics in Finland. [http://archive.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/Results/DM\\_layout/Reference%20Materials/English/VK%20The%20language%20learner.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/Reference%20Materials/English/VK%20The%20language%20learner.pdf)
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning an development*. Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA.

- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77-97.
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 83-101.
- Korthagen, F. A. (2011). Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 417.
- Korthagen, F. A. y Kessels, J.P. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17
- Korthagen, F. A. y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance profesional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F. A. y Vasalos, A. (2009). From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. *EARLI Conference*, Amsterdam.
- Kvale, S.(1996). *InterViews – An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lajoie, S.P., Faremo, S., Wiseman, J. y Gauthier, G. (2006). Promoting self-regulation in medical students through the use of technology. *Technology Instruction Cognition and Computing*, 3 (1-2), 81-87.
- Lantolf, J.P. (Ed.) (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. China: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. (2006). Conceptual knowledge and instructed second language learning: A social perspective. En S. Fotos y H. Nassaji (Eds.), *Form Focused Instruction and Teacher Education: Studies in Honour of Rod Ellis* (pp. 35-54). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. y Poehner, M. (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox.
- Lantolf, J.P. y Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural theory and the Genesis of L2 Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (Eds.) (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE – Horsori.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lecompte, M. y Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego: Academic Press.
- Legutke, M. (1997). Handlungsraum Klassenzimmer and beyond. En H.P. Timm (Ed.), *Englisch Lehren und Lernen*. Berlin: Cornelsen

- Lemke, J.L. (1990). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Leontiev, A. N. (1974). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology*, 13 (2), 4-33.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leontiev, A.N. (1981a). The Problem of Activity in Psychology. En Wertsch, J.V. (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 37-71). Armonk, NY: Sharpe.
- Lichtenstein, G., Wolf, K., Pease, P., Ruckle, C. y Campbell, G. (1997). In the hands of professionals: teaching portfolios and relicensure in Colorado. *The Profesional Educator*, 19 (2), 43-50.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Lino, J. (Coord.) (2008). *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Little, D. (1997). Language Awareness and the Autonomous Language Learner. *Language Awareness*, 6 (2/3), 93-104.
- Littleton, K. y Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Nueva York: Routledge.
- Llobera, M. (1993). Aspectos sobre la formación de profesores de lengua extranjera (LE). En L. Miquel y N. Sans (Eds.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (pp.139-150). Madrid: Cuadernos de Tiempo Libre. Colección Expolingua.
- Llobera, M. (1995). Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras. En M. Siguán (coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas*, XVIII Seminario sobre "Lenguas y educación". Barcelona: Horsori.
- Lockhart, Ch. y Richards, J.C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1985a). Input and second language acquisition theory. En S. Gass y C. Madden, *Input in Second Language Acquisition*. Rowley (Mass): Newbury House.
- Long, M. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
- López Fernández, O. (2007). *El portafolio digital discente como metodología evaluativa innovadora. Estudio de caso múltiple del comportamiento de los aprendices como gestores de su propio aprendizaje virtual en el contexto del EEES*. Universitat de Barcelona: Tesis doctoral no publicada.
- López Ruiz, S. (2013). *Las tutorías individualizadas como instrumento de mediación: procedimientos lingüísticos y no lingüísticos susceptibles de fomentar procesos de autorregulación. Un estudio de caso*. Universitat Pompeu Fabra: Tesis doctoral no publicada.
- López-Fernández, O. y Rodríguez-Illera, J. (2009). Investigating university students' adaptation to a digital learner course portfolio. *Computers & Education*, 52 (3), 608-616.

- Loughran, J. y Corrigan, D. (1995). Teaching portfolios: A strategy for developing learning and teaching in preservice education. *Teaching and Teacher Education*, 11(6), 565-577.
- Lyons, N. (1998). *With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism*. Columbia: Teachers College Press.
- Lyons, N. (Comp.) (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Lyons, N. (Ed.) (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*. New York: Springer.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la Sociedad del Conocimiento y la Información: avances y temas pendientes. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 218, 52-62.
- Martín Peris, E. (1999). L'educació per a l'autonomia: un nou paradigma docent? *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 18,
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 6, 41-50.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias. En C. Coll y C. Moreno (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Mauri, T., Onrubia, J., Coll, C. y Colomina, R. (2005). La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso. *Revista de Educación a Distancia*. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Mayor, J., Suengas, A., González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis Psicología.
- McCaslin, M. y Hicky, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: AVygotskian view. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (2ª ed., pp. 227-252). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCormick, D. E. y Donato, R. (2000). Teacher questions as scaffolded assistance in an ESL classroom. En J. K. Hall y L. S. Verplatse (Eds.), *The Development of Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. LEA.
- McPherson, M.A. y Nunes, J.M. (2004). *Developing Innovation in Online Learning: An Action Research framework*. Londres: Routledge Falmer.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Mass., Harvard University Press.
- Melief, K., Tigchelaar, A. y Korthagen, F. A. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief y À. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-37). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

- Mendoza, A. (Coord.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE de la UB / Horsori.
- Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 10, 233-270.
- Menéndez, J.L. (2013). La carpeta docente como instrumento de evaluación del profesorado universitario. ¿Es posible valorar la mejora de la calidad de la enseñanza? En I. Arbesú, y F. Díaz Barriga (Coords.), *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias* (pp.87-110). México: UAM-X, Ediciones Díaz de Santos.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1-2, 137-168.
- Mercer, N. y Edwards, D. (1987). Ground-rules for mutual understanding: A social psychological approach to classroom knowledge. En B.M. Mayor y A.K. Plugh (Eds.), *Language, communication and education* (pp. 357-371). Londres: Croom Helm.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded form Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Quaterly*, 48, 185-198.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis. A New Sourcebook of Methods*. Beverly Hills (CA): Sage Publications.
- Monereo, C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula*, 34, 74-80.
- Monereo, C. (Coord.) (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practices*, 6(4), 191-200.
- Moshman, D. (1982). Exogenous, endogenous, and dialectical constructivism. *Developmental Review*, 2, 371-384.
- Nisbet, J. (1991). Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar. En Monereo, C. (Comp.). *Enseñar a pensar a través del currículum escolar* (pp. 11-19). Barcelona: Casals / COMAP.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

- Novillo, Paula. (2015). *El interpensamiento en la práctica reflexiva conjunta entre una formadora y una docente de ELE novales*. Universitat de Barcelona / Universitat Pompeu Fabra: Memoria de Máster no publicada.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall International.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Onrubia, J. (1993a). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza / aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de Psicología*, 55 (3), 83-103.
- Onrubia, J. (1993b). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Barcelona: Graó.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Recuperado de [http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia\\_onrubia.pdf](http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf)
- Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Skills: What Every Teacher should Know*. Nueva York: Newbury House Publishers.
- Palou, J. (2002). L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de la llengua oral a l'etapa primària. Universitat de Barcelona: Tesis doctoral no publicada.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pérez Rendón, M. (2013). Factores a considerar para implementar con éxito el portafolio. En I. Arbesú, y F. Díaz Barriga (Coords.), *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias* (pp.151-168). México: UAM-X, Ediciones Díaz de Santos.
- Pérez Rendón, M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53 (1), 19-35. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/213/97>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J.F. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal, S.L.



- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Col. Crítica y Fundamentos. Barcelona: Graó. (Trabajo original publicado en 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF éditeur).
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez competencias nuevas para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pfleiderer, J. (1988). *New directions for teacher assessment*. Proceedings of the 1988 ETS International Conference. Princeton: Educational Testing Service.
- Pica, T., Young, R. y Doughty, C. (1987). The Impact of Interaction on Comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, 737-758.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pozo, I. (2006). La nueva cultura de aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Pozo, I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, I. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, I., Scheuer, N., Pérez, 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*. Barcelona: Graó.
- Prados, M.P. (2009). *Discurso educativo y enseñanza universitaria. Análisis de la interacción discursiva entre profesores y alumnos desde la perspectiva constructivista*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.
- Prokop, M. (2000). Patterns of teaching strategies in successful language instruction. En B. Helbig, K. Klepping y F.G. Köngs (Eds.). *Sprachlehrforschung im Wandel*. Tübingen: Stauffenburg.
- Pujolà, J.T. (2005a). El portafolio del formador. *Material didáctico del Máster de Formación de Profesores de español como lengua extranjera*. Barcelona: Universitat de Barcelona-IL·3. Sin publicar.
- Pujolà, J.T. (2005b). El portafolio: la reflexión explícita del proceso de aprendizaje en la formación de profesores de E/LE. *Aula de Innovación educativa*, 146, 65-67. Barcelona: Graó.
- Pujolà, J.T. (2010). Los «primeros pasos» reflexivos en la formación inicial de maestros de inglés: una asignatura de didáctica antes de las prácticas. En O. Esteve, K. Melief y À. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 131-152). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

- Pujolà, J.T. y González, M.V. (2007). Portafolio del profesor en ejercicio: Portafolio reflexivo del Profesor. En *I Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Pujolà, J.T. y González, M.V. (2008). El uso del Portafolio para la autoevaluación continua del profesor. En *Monográficos marcoELE. Evaluación*, 7. Recuperado de <http://marcoele.com/el-uso-del-portafolio-para-la-autoevaluacion-en-la-formacion-continua-del-profesor/>
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pulido, R. A. (1995). Etnografía i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses. *Temps d'Educació*, 14, 2n semestre.
- Rastrero, M. (2007). *El portafolio reflexivo del profesor como herramienta para la práctica reflexiva: Un estudio de caso*. Universitat de Barcelona: Memoria de Máster no publicada.
- Reigeluth, C. y Frick, T. (1999). Formative Research: A Methodology for Creating and Improving Design Theories. En C. Reigeluth (Ed.), *Instructional- Design Theories and Models. Volum II. A New Paradigm of Instructional Theory*. Mahwah, London: Lawrence Earlbaum.
- Richards, J.C. (1998). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y Nunan, D. (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ríos, I. (2000). Introducció: Formació del professorat i recerca en didàctica de la llengua. En A. Camps, I. Ríos y M. Cambra (Coords.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- Robins, P. y Aydede, M. (Eds.) (2008). *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Universitat de Barcelona: Tesis Doctoral no publicada.
- Rodríguez Illera, J.L., Aguado, G., Galván, C. y Rubio, M.J. (2009). Portafolios electrónicos para propósitos múltiples: aspectos de diseño, de uso y de evaluación. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número Monográfico VIII.- 30 de abril de 2009. Número especial dedicado a portafolios electrónicos y educación superior*. Recuperado de <http://www.um.ed/ead/red/M8>
- Rodríguez Illera, J.L., Aguado, G., Galván, C. y Rubio, M.J. (2010). Evolución de carpeta digital. Una herramienta pensada para el estudiante en el contexto del EEES. Trabajo presentado en *Jornadas Internacionales Docencia, investigación e innovación: Trabajar con e-portafolio*. España: Santiago de Compostela.

- Rodríguez Illera, J.L., Rubio, M.J. Galván, C. y Barberà, E. (2014). Diseño de un entorno mixto e-portfolio/ple centrado en el desarrollo de competencias transversales. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47. Recuperado de [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec47/n47\\_Rodriguez-Rubio-Galvan-Barbera.html](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec47/n47_Rodriguez-Rubio-Galvan-Barbera.html)
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rommetveit, R. (1974). *On Message Structure: A Framework for the Study of Language and Communication*. Nueva York, NY: John Wiley & Sons.
- Rovira, C. (2004). Fundamentos de la investigación en ciencias sociales y humanidades: el estudio de caso. En C. Rovira, Ll. Codina, M.C. Marcos y M. del V. Palma, *Información y documentación digital*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Rubin, J. (1981). The study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 1, 117-131.
- Rubin, J. (1987). Learner Strategies: theoretical assumption, research history and teachability. En A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Sáez, J. (1999). Modelos comunitarios. El enfoque comunitario. En E.J. Ortega (1999), *Pedagogía social especializada*. Barcelona: Ariel.
- Salaberri, M.S. (2002). El discurso de los docentes en el aula como mediador en la reflexión sobre la lengua. En J.M. Cots y L. Nussbaum (Eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Seldin, P. (2004). *The teaching portfolio: a Practical Guide to Improved performance and Promotion / Tenure decisions*. Bolton: Anker Publishing Company.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Salinas, J. y Aguaded, J.I. (Coords.) (2004). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza.
- Salmon, G. (2004). *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Editorial UOC. (Trabajo original publicado en 2002, *E-moderating. The key to teaching and learning online*. Londres, UK: Kogan Page).
- Savery, J.R. (2005). Characteristics of Successful Online Instructors. *Journal of Interactive Online Learning*, 4 (2), 141-152.
- Sharwood Smith, M. (1986). Comprehension vs Acquisition: Two Ways of Processing Input. *Applied Linguistics*, 7, pp. 239-256.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21<sup>st</sup> century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>

- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith. (Traducción: Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós).
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco/Londres: Jossey-Bass Publishers (Traducción: Schön, D. A. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (2ª ed.). Madrid: Temas de Educación Paidós-MEC).
- Schmeck, R.R. (1988). *Learning strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Schunk, D.H. (2008). Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. *Educational Psychology Review*, 20 (4), 463-467.
- Shavelson, R.J. y Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shulman, L.S. (1988a). The paradox for teacher assessment. *New directions for teacher assessment* (pp. 12-27). Proceedings of the 1988 ETS International Conference. Princeton: Educational Testing Service. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED314432.pdf#page=20>
- Shulman, L.S. (1988b). A union of insufficiencies: Strategies for teacher assessment in a period of educational reform. *Educational Leadership*, 36-41. Recuperado de [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198811\\_shulman.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198811_shulman.pdf)
- Shulman, L.S. (1990). Reconnecting foundations to the substance of teacher education. *Teachers College Record*, 91 (3), 300-310.
- Shulman, L.S. (1994). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 45-62). Buenos Aires: Amorroutu.
- Shulman, L.S., Bird, T. y Haertel, E. (1988). *Toward Alternative Assessments of Teaching: A report of Work in Progress*. Teacher Assessment Project, Stanford University School of Education.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. Londres: Sage Publications.
- Sinclair, L.S. y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, B., McGrath, I. y Lamb, T. (Eds.) (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Londres: Longman.
- Smith, K. y Tillema, H. (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(6), 625-648.
- Sobrinho, A., Pérez, C. y Naval, C. (2009). El uso formativo del portafolios docente en el ámbito universitario. *Revista Panamericana de Pedagogía: saberes y quehaceres del pedagogo*, 14, 57-87.

- Sparks-Langer, G.M., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A. y Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41, 23–32.
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. Belmont, USA: Wadsworth, Thomson Learning.
- Spradley, J.P. y Mc Curdy, D.W. (1972). *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*. Chicago: Science Research Associates.
- Stake, R.E. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, 7, 5-8.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. United Kingdom: Sage Publications, Inc.
- Stake, R. y Mouzourou, C. (2013). Dos pasos adelante y uno atrás: los portafolios en la evaluación educativa. En I. Arbesú, y F. Díaz Barriga (Coords.), *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias* (pp.57-85). México: UAM-X, Ediciones Díaz de Santos.
- Stenhouse, L. (1980). *Curriculum research and development in action*. Heineman Educational Books.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1993) (3ª ed.). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós / MEC.
- Sung, Y.T., Chang, K.E., Yu, W.C. y Chang, T.H. (2009). Supporting teachers' reflection and learning through structured digital teaching portfolios. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 375-385.
- Taft, R. (1988). Ethnographic research methods. En J.P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. Londo: Pergamon Press.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Tartwijk, J. y Van Driessen, E. (2004). Functions of Electronic Portfolios in Higher Education. En P. Boezerproij y P. Gorrissen (Eds.), *Dutch e-Learning in Europe*. Utrecht: SURF Foundation.
- Tharp, R.G., Estrada, P.; Stoll Dalton, S. y Yamauchi, L.A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Tigelaar, D., Domans, D., De Grave, W., Wolfhagen, I. y van der Vleuten, C. (2006). Participants' opinions on the usefulness of a teaching portfolio. *Medical Education*, 40, 371-378.
- Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica*. Barcelona: Graó.
- Valencia, Sh.W. (1993). Método de carpeta para la evaluación de la lectura en clase: los porqué, los qué y los cómo. *CLE*, 19-20, 69-75.

- Valli, L. (1992). *Reflective Teacher Education: cases and critiques*. Albany: State University of New York Press.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Nueva York: Longman.
- Van Lier, L. (1995). Aspectos de una teoría de la práctica. *Revista de Educación y Pedagogía*, 14 y 15, 399-411. (Trabajo original publicado en 1994, Some features of a theory of practice. *TESOL Journal*, 4 (1), 6-10).
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- 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: Oxford University Press.
- Van Lier, L. (2002). La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas. En J.M. Cots y L. Nussbaum (Eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Eds. Milenio.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology of language learning. A sociocultural perspective*. Boston / Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1 (1), 33-50.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A. (Trabajo original publicado en 1991, *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press).
- Van Tartwijk, J., Driessen E., Van Der Vleuten C. y Stokking, K. (2007). Factors Influencing the Successful Introduction of Portfolios. *Quality in Higher Education*, 13 (1), 69-79.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Veenman, M. V. J., van Hour-Wolters, B. H. A. M. y Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14.
- Verdía, E. (2010). De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE. *Actas de los II Encuentros en Comillas, El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula*.
- Verdía, E. (2012a). Las características del buen profesor / de la buena profesora del Instituto Cervantes. Resultados de la investigación realizada. *Actas del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia – Pacífico (CE/LEAP)*. Manila: Instituto Cervantes.
- Verdía, E. (2012b). La formación de profesores del Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores. *En El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_12/verdia/p01.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/verdia/p01.htm)

- VV.AA. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: CissPraxis.
- VV.AA. (2012). Qué significa ser un profesor competente de ELE. *Actas del I Congreso Mundial de Profesores COMPROFES 2011*. Recuperado de <http://comprofes.es/videocomunicaciones/qu%C3%A9-significa-ser-un-profesor-competente-de-ele>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. (Traducción del original en inglés publicado en 1978, *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press).
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós. (Traducción del original en inglés publicado en 1986, *Thought and Language*. The Massachusetts Institute of Technology. Publicado originalmente en Rusia en 1934).
- Wade, R. C. y Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 63-79.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. Dockrell y D. Hamilton (Eds.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea (Trabajo original publicado en 1980, *The Conduct of Educational Case Studies: Ethics, Theory and Procedures*. En W. Dockrell y D. Hamilton (Eds.), *Rethinking Educational Research*. London: Hodder & Stoughton).
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watson-Gegeo, K.A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *Tesol Quarterly*, 22 (4), 575-592.
- Watson-Gegeo, K.A. (1992). Thick Explanation in the Ethnographic Study of Child Socialization. A Longitudinal Study of the Problem of Schooling for Kwara'ae (Solomon Islands) Children. *New Directions for Child Development*, 58, 51-66.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice-Hall International.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje / Visor.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. Nueva York: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (2008). From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 51, 66–79.
- Widdowson, H.G. (1990). Fonaments per a la formació del professorat. *Temps d'Educació*, 3, 101-138.
- Widdowson, H.G. (1998). Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (p. 1-22). Barcelona: SEDLL /ICE de la UB / Horsori.
- Wilson, S. (1979). Explorations of the Usefulness of Case Study Evaluations. *Evaluation Quarterly*, 3, 446-459.

- Winne, P.H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 327-353.
- Wittgenstein, L. (1980). *Remarks on the philosophy of psychology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wood, D.J, Bruner, J.S. y Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós: Barcelona.
- Woods, P. (1992). Symbolic Interactionism: Theory and Method. En M.D. LeCompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 337-404). San Diego: Academic Press.
- Woods, P. (1995). Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa. *Temps d'Educació*, 14, 107-132.
- Woods, P. y Jeffrey, R. (1996). *Teachable Moments: The Art of Teaching in Primary School*. Buckingham: Open University Press.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Yinger, R.J. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.
- Young, J. R. (2002). 'E-portfolios' could give students a new sense of their accomplishments. *Chronicle of Higher Education*, 48 (26), A31-A32.
- Zabalza, M.A. (1989) (Coord.). La formación práctica de los profesores. *Actas del II Symposium sobre prácticas escolares*. Santiago: Tórculo.
- Zabalza, M.A. (2003). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el Practicum. *VII Symposium Internacional sobre el Practicum: Tomo I. El Practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp. 19-34). Pontevedra: Unidixital (Ed.).
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K.M. (1997). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.
- Zeichner, K.M. y Liston, D. (1987). Teaching student teachers to be reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 22-48.
- Zeichner, K.M. y Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En A. Pérez Gómez y J. Barquín (Eds.), *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.



- Zeichner, K.M. y Tabachnick, B. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.
- Zeichner, K.M. y Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, 613-621.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217-221.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. En B.J. Zimmerman y D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2<sup>a</sup> ed., pp. 289-307). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zubizarreta, J. (2004). *The Learning Portfolio: Reflective practice for improving student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

# LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 2.1.</b>	Modelo reflexivo ALACT (Korthagen, 2001).....	21
<b>Figura 2.2.</b>	Modelo Ciclo de Kolb (Kolb, 1984) .....	23
<b>Figura 2.3.</b>	Modelo reflexivo de Wallace .....	24
<b>Figura 2.4.</b>	Modelo ATOM (Traveset, 2007) .....	25
<b>Figura 2.5.</b>	Método R5 (Domingo, 2008).....	26
<b>Figura 2.6.</b>	Método R4 (Domingo, 2008) .....	27
<b>Figura 2.7.</b>	Tres niveles de aprendizaje (Korthagen y Lagerwerf, 2001) .....	31
<b>Figura 2.8.</b>	Modelo de ciclo autorregulador de Arumí .....	56
<b>Figura 2.9.</b>	Niveles de autorregulación .....	57
<b>Figura 2.10.</b>	Estrategias verbales de asistencia en el proceso de aprendizaje .....	58
<b>Figura 2.11.</b>	Características de la formación presencial y en red .....	91
<b>Figura 2.12.</b>	Características distintivas de la formación en red .....	92
<b>Figura 2.13.</b>	Algunos emoticones y su significado ampliamente acordado por los cibernautas .....	96
<b>Figura 2.14.</b>	El «triángulo interactivo» (Coll, 2001a) .....	100
<b>Figura 2.15.</b>	Las competencias generales del profesor en entornos virtuales .....	105
<b>Figura 2.16.</b>	Modelo de enseñanza y formación en línea mediante redes en línea .....	107
<b>Figura 2.17.</b>	El modelo de Salmon (2002) para apoyar a los moderadores en la creación, mantenimiento y desarrollo de cursos virtuales .....	108
<b>Figura 2.18.</b>	Competencias del «e-moderador».....	110
<b>Figura 2.19.</b>	Papeles del «e-moderador» (Berge, 1995; Berge y Collins, 2000) .....	111
<b>Figura 4.1.</b>	Modelo ecológico de Bronfenbrenner .....	140
<b>Figura 4.2.</b>	Ecosistema de este estudio .....	141
<b>Figura 5.1.</b>	Representación de la autorregulación .....	246
<b>Figura 5.2.</b>	Representación de la autorregulación respecto a la unidad temática «Aportaciones de la muestra 3» .....	247
<b>Figura 5.3.</b>	Representación de la autorregulación respecto a la unidad temática «Evaluación de la propia actuación discente en el curso» (Plan de acción) .....	249

<b>Figura 5.4.</b>	Representación del ciclo autorregulador complejo I manifestado en la reflexión sobre la primera muestra .....	253
<b>Figura 5.5.</b>	Representación del ciclo autorregulador complejo II manifestado en el «Punto de partida» sobre sus creencias y conocimientos iniciales en relación con la didáctica de LLEE / ELE .....	259
<b>Figura 5.6.</b>	Representación del ciclo autorregulador complejo III manifestado a través de cuatro apartados del portafolio .....	264
<b>Figura 5.7.</b>	Representación de la autorregulación respecto a sus experiencias como aprendiente de lenguas .....	351

# LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 2.1.</b>	Antecedentes afines al aprendizaje experiencial y reflexivo .....	14
<b>Tabla 4.1.</b>	Tipos de estudio de caso según Merriam (1988, 1998) .....	131
<b>Tabla 4.2.</b>	Calendario académico del curso del Certificado en Metodología de ELE de UB-IL3 (2009-2010) .....	150
<b>Tabla 4.3.</b>	Calendario de la recogida de datos de la investigación .....	160
<b>Tabla 4.4.</b>	Secuencia de análisis de datos principales de la investigación (I) .....	185
<b>Tabla 4.5.</b>	Secuencia de análisis de datos principales de la investigación (II) .....	186
<b>Tabla 5.1.</b>	Aspectos sobre los cuales en el portafolio la alumna manifiesta toma de conciencia .....	200
<b>Tabla 5.2.</b>	Aspectos sobre los cuales en el portafolio la alumna busca respuestas o explicaciones .....	224
<b>Tabla 5.3.</b>	Aspectos sobre los cuales en el portafolio la alumna planifica algo o declara la intención de actuar de un determinado modo .....	237
<b>Tabla 5.4.</b>	Distribución en los apartados del portafolio de los procesos autorreguladores identificados .....	243
<b>Tabla 5.5.</b>	Expresiones lingüísticas que manifiestan toma de conciencia .....	292
<b>Tabla 5.6.</b>	Expresiones lingüísticas que manifiestan otros procesos autorreguladores .....	293
<b>Tabla 5.7.</b>	Ayuda pedagógica ofrecida a través del material de apoyo disponible en el campus virtual .....	301
<b>Tabla 5.8.</b>	Ayuda pedagógica ofrecida por la coordinadora del postgrado .....	303
<b>Tabla 5.9.</b>	Ayuda pedagógica ofrecida por la tutora del portafolio .....	306
<b>Tabla 5.10.</b>	Ayuda pedagógica general proporcionada por la tutora del portafolio ...	307
<b>Tabla 5.11.</b>	Retroalimentación de la tutora en los mensajes en los que manda las revisiones .....	309
<b>Tabla 5.12.</b>	Retroalimentación proporcionada por la tutora en los borradores .....	312
<b>Tabla 5.13.</b>	Número de ocurrencias del aspecto objeto de retroalimentación en el contenido de los apartados .....	314
<b>Tabla 5.14.</b>	Tipos de discursos a través de los cuales se vehicula la ayuda pedagógica que ofrece la tutora .....	328
<b>Tabla 5.15.</b>	Tipos de discursos a través de los cuales la tutora vehicula la ayuda pedagógica sobre la reflexión en los borradores y mensajes .....	329
<b>Tabla 5.16.</b>	Ocurrencias de las estrategias pedagógico-discursivas que generan la manifestación de procesos autorreguladores .....	353
<b>Tabla 7.1.</b>	Repercusiones de la ayuda pedagógica en la actuación y el trabajo de la alumna en el PC .....	396

