



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La manifestación de la identidad docente a través de la reflexión en la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras

Azahara Cuesta Garcia

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La manifestación de la identidad docente
a través de la reflexión
en la formación inicial
de profesores de lenguas extranjeras

Didàctica de les Ciències, les Llengües
les Arts i les Humanitats

Doctoranda: Azahara Cuesta García

Directors: Vicenta González Argüello y Joan-Tomàs Pujolà Font

Tutor: Joan-Tomàs Pujolà Font

Membre de la

LE
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC Barcelona
Knowledge
Campus



Health Universitat
de Barcelona
Campus

La manifestación de la identidad docente
a través de la reflexión
en la formación inicial
de profesores de lenguas extranjeras

Didàctica de les Ciències, les Llengües
les Arts i les Humanitats

Doctoranda: Azahara Cuesta García

Directors: Vicenta González Argüello y Joan-Tomàs Pujolà Font

Tutor: Joan-Tomàs Pujolà Font

AGRADECIMIENTOS

Nadie se da cuenta al tener un libro en las manos, el esfuerzo, el dolor, la vigilia, la sangre que ha costado. El libro es sin disputa la obra mayor de la humanidad. Muchas veces, un pueblo está dormido como el agua de un estanque en día sin viento. Ni el más leve temblor turba la ternura blanda del agua. Las ranas duermen en el fondo y los pájaros están inmóviles en las ramas que lo circundan. Pero arrojad de pronto una piedra. Veréis una explosión de círculos concéntricos, de ondas redondas que se dilatan atropellándose unas a las otras y se estrellan contra los bordes. Veréis un estremecimiento total del agua, un bullir de ranas en todas direcciones, una inquietud por todas las orillas y hasta los pájaros que dormían en las ramas umbrosas saltan disparados en bandadas por todo el aire azul. Muchas veces un pueblo duerme como el agua de un estanque un día sin viento, y un libro o unos libros pueden estremecerle e inquietarle y enseñarle nuevos horizontes de superación y concordia. (...) Es preciso que los pueblos lean para que aprendan no sólo el verdadero sentido de la libertad, sino el sentido actual de la comprensión mutua y de la vida.

Federico García Lorca. Alocución al pueblo de Fuente Vaqueros, en ocasión de la apertura de su biblioteca pública (1931)

Quiero agradecer, en primer lugar, a mis tutores, Vicenta González y Joan-Tomàs Pujolà, toda la luz que me han proporcionado y sin la cual esta tesis doctoral no hubiese sido posible. Por creer en mí y por la oportunidad que me brindaron de formar parte del proyecto proPIC. Por tantas conversaciones enriquecedoras, tanto desde el punto de vista académico como personal. Por su apoyo, por su paciencia, por su comprensión, por su manera de ser y estar. Por los horizontes de superación y concordia que esta tesis me ha abierto gracias a vosotros.

En segundo lugar, a los profesores Mareike Oesterle, Goetz Schwab, Laura Kringe, Isabel Murillo, Richard Baldwin, Tobias Ruhtenberg, Alison Whelan, Paul Seedhouse, formadores del proyecto proPIC. Y, en especial, al profesor Jaume Batlle. No solo han contribuido en la elaboración de esta tesis en muchos sentidos, sino también en el fascinante proceso de aprendizaje que ha supuesto para mí compartir con ellos este proyecto.

En tercer lugar, al apoyo de los grandes profesionales de la Facultat d'Educació con los que he tenido la suerte de conversar, reflexionar y aprender cada día: Cristina, Zoraida, Carmen, Begoña, Irene, Elisa, Paula, Rocío, María, Jessica, Iban, Nuria, Héctor, Ainhoa, Raúl, Paco.

En cuarto lugar, a Amalia Rodríguez Pareja. Mi maestra, mi camarada, mi amiga, mi divina tanagra. Gracias por haberme enseñado a hacerme preguntas desde tan joven, a ser parte del mundo en el que vivo y cuestionarlo para intentar mejorarlo. Por encender la mecha de mi curiosidad en cada una de las clases y los *dia-logos* que hemos compartido.

Gracias a mi hermana Marién, que siempre es la primera en creer que soy capaz de algo, antes que yo misma. A Clotilde y Antonio, que tanto apoyo me han dado en este proceso. A los amigos que tanto me escuchan y me hacen reír en los momentos más duros: Ana, Ange, Sonia, Teresa, Alfonso, Jesús, Saskia, Beatriz, Laura y tantos otros, entre Granada, Barcelona y Groningen.

De una manera especial dedico esta tesis a mis padres, María José García y José Manuel Cuesta. Gracias a ellos he aprendido a reflexionar, a valerme por mí misma, a vencer mis miedos y a superar las dificultades.

Y cómo no. A la persona que alimenta mis días, tanto literal como metafóricamente: Xavier Mas. Per haver estat la llum en els moments més foscos, per ser un *sberpa* en els camins més sinuosos, per admirar i amar tant el que faig i ajudar-me a volar. Per estar sempre al meu costat. T'estimo!

RESUMEN

En esta investigación se analiza la manifestación de la identidad docente en dos procesos reflexivo-formativos diferentes, protagonizados por tres profesoras en formación: un proceso reflexivo facilitado por un e-portafolio individual (T) y otro facilitado por un e-portafolio conjunto (F y S). El contexto de la investigación es un proyecto internacional para docentes en formación inicial de lenguas extranjeras, centrado en el uso de la tecnología para la enseñanza de lenguas y la práctica reflexiva. En este estudio, se analiza la identidad docente de las tres participantes en las reflexiones recogidas en diferentes estadios de su proceso formativo en el proyecto. Los datos proceden de tres fuentes diferentes: 43 textos reflexivos multimodales que constituyen los dos e-portafolios; 17 grabaciones de reflexiones entre participantes del proyecto y los 3 trabajos finales de las tres participantes en el marco de esta experiencia.

La investigación se ha fundamentado en el modelo conceptual y metodológico del Sistema Dinámico de Rol Identitario (Kaplan & Garner, 2018), que entiende la identidad docente como un sistema complejo dinámico. Consiste en un estudio de caso instrumental en el que se analiza cómo se manifiesta la identidad docente a través de un e-portafolio de dos casos distintos, constituidos por tres individuos: el proceso reflexivo-formativo facilitado por el e-portafolio individual (T) y el facilitado por el e-portafolio conjunto (F y S). La identidad docente es abordada mediante un análisis de contenido cualitativo, basado en una codificación deductiva e inductiva de los datos recogidos.

En el análisis se identifican, en primer lugar, las características generales de las reflexiones, los temas abordados y los roles de identidad asumidos en el proceso reflexivo. En segundo lugar, se analiza cómo se manifiestan los componentes de la identidad docente y qué vinculaciones entre dichos componentes son explicitadas por las autoras en los diferentes estadios del proceso. En tercer lugar, se analiza la presencia de los componentes de la identidad docente en los aspectos abordados por las profesoras en formación en sus trabajos finales.

Tanto en el proceso individual como en el conjunto se aprecia una amplia variabilidad en las formas de autoría y participación ejercidas y en las características interactivo-reflexivas. Esto ha permitido a las autoras asumir diversos roles desde los cuales poner de manifiesto su identidad docente. En ambos procesos, las autoras han introducido diferentes estrategias para crear espacios de reflexión compartida e individual, gracias a la reflexión colaborativa generada entre los miembros del proyecto y de forma abierta con otras personas a través de

las redes sociales. Los datos muestran diferencias individuales en la presencia y el recorrido de los diferentes componentes de la identidad docente a lo largo del proceso facilitado por el e-portafolio individual y el conjunto. Estas diferencias se observan también en cómo las participantes han transferido los componentes de identidad docente desde las propias reflexiones hasta sus trabajos finales. El análisis llevado a cabo en esta investigación constituye una aportación para la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras y el desarrollo de la práctica reflexiva.

RESUM

En aquesta investigació s'analitza la manifestació de la identitat docent en dos processos reflexivo-formatius diferents, protagonitzats per tres professores en formació: un procés reflexiu facilitat per un e-portafoli individual (I) i un altre facilitat per un e-portafoli conjunt (F i S). El context de recerca és un projecte internacional per a docents en formació inicial de llengües estrangeres, centrat en l'ús de la tecnologia per a l'ensenyament de llengües i la pràctica reflexiva. En aquest estudi, s'analitza la identitat docent de les tres participants a les reflexions recollides a diferents estadis del seu procés formatiu en el projecte. Les dades procedeixen de tres fonts diferents: 43 textos reflexius multimodals que constitueixen els dos e-portafolis; 17 enregistraments de reflexions entre participants del projecte i els 3 treballs finals de les tres participants en el marc d'aquesta experiència.

La investigació s'ha fonamentat en el model conceptual i metodològic del Sistema Dinàmic de Rol Identitari (Kaplan & Garner, 2018), que entén la identitat docent com a sistema complex dinàmic. Consisteix en un estudi de cas instrumental en que s'analitza com es manifesta la identitat docent a través d'un e-portafoli de dos casos diferents, constituïts per tres individus: el procés reflexivo-formatiu facilitat per l'e-portafoli individual (I) i el facilitat per l'e-portafoli conjunt (F i S). La identitat docent és abordada mitjançant una anàlisi de contingut qualitatiu, basada en una codificació deductiva i inductiva de les dades recollides.

A l'anàlisi s'identifiquen, en primer lloc, les característiques generals de les reflexions, els temes abordats i els rols d'identitat assumits en el procés reflexiu. En segon lloc, s'analitza com es manifesten els components de la identitat docent i quines vinculacions entre aquests components són explicitades per les autores als diferents estadis del procés. En tercer lloc, s'analitza la presència dels components de la identitat docent en els aspectes abordats per les professores en formació als treballs finals.

Tant en el procés individual com en el conjunt s'aprecia una àmplia variabilitat en les formes d'autoria i participació exercides i en les característiques interactives i reflexives. Això ha permès a les autores assumir diversos rols des dels quals posar de manifest la seva identitat docent. En tots dos processos, les autores han introduït diferents estratègies per crear espais de reflexió compartida i individual, gràcies a la reflexió col·laborativa generada entre els membres del projecte i de forma oberta amb altres persones a través de les xarxes socials. Les dades mostren diferències individuals en la presència i el recorregut dels diferents components de la identitat docent en el transcurs del procés facilitat per l'e-portafoli individual i el conjunt. Aquestes diferències també s'observen com les participants han

transferit els components d'identitat docent des de les pròpies reflexions fins als seus treballs finals. L'anàlisi duta a terme en aquesta investigació constitueix una aportació per a la formació inicial de professors de llengües estrangeres i el desenvolupament de la pràctica reflexiva.

ABSTRACT

This research analyzes the manifestation of teacher identity in two different reflective-formative processes, carried out by three trainee teachers: a reflective process facilitated by an individual e-portfolio (I) and another facilitated by a joint e-portfolio (F and S). The context of the research is an international project for teachers in initial training of foreign languages, focused on the use of technology for language teaching and reflective practice. In this study, the teaching identity of the three participants is analyzed in the reflections collected at different stages of their formative process in the project. The data comes from three different sources: 43 reflective multimodal texts that constitute the two e-portfolios; 17 recordings of reflections between project participants and the 3 final works of the three participants within the framework of this experience.

The research has been based on the conceptual and methodological model of the Dynamic Role Identity System (Kaplan & Garner, 2018), which understands teacher identity as a complex dynamic system. It consists of an instrumental case study that analyzes how teacher identity is manifested through an e-portfolio of two different cases, made up of three individuals: the reflective-formative process facilitated by the individual e-portfolio (I) and that facilitated by the joint e-portfolio (F and S). The teaching identity is approached through a qualitative content analysis, based on a deductive and inductive coding of the collected data.

First of all, the analysis identifies, the general characteristics of the reflections, the topics addressed and the identity roles assumed in the reflective process. Secondly, it analyzes how the components of the teaching identity are manifested and what links between these components are made explicit by the authors in the different stages of the process. Thirdly, the presence of the components of the teaching identity in the aspects addressed by the teachers in training in their final works is analyzed.

Both in the individual process and in the group, a wide variability is appreciated in the forms of authorship and participation exercised and in the interactive-reflexive characteristics. This has allowed the authors to assume various roles from which to show their teaching identity. In both processes, the authors have introduced different strategies to create spaces for shared and individual reflection, thanks to the collaborative reflection generated among the members of the project and openly with other people through social networks. The data show individual differences in the presence and course of the different components of the teaching identity throughout the process facilitated by the individual and

the group e-portfolio. These differences are also observed in how the participants have transferred the components of teacher identity from their own reflections to their final works. The analysis carried out in this research constitutes a contribution to the initial training of foreign language teachers and the development of reflective practice.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	4
1.1. <i>Introducción al concepto de identidad docente</i>	4
1.2. <i>Identidad docente como sistema complejo dinámico</i>	8
1.2.1. El rol de identidad docente: el sistema “emergente”.....	13
1.2.2. Los componentes de la identidad docente.....	15
1.2.2.1. Creencias ontológicas y epistemológicas	18
1.2.2.2. Autopercepciones y autodefiniciones.....	21
1.2.2.3. Propósitos y objetivos.....	22
1.2.2.4. Posibilidades percibidas de acción.....	23
1.2.3. Las relaciones entre los componentes de la identidad docente	24
1.2.3.1. Relaciones entre los elementos de un mismo componente.....	25
1.2.3.2. Relaciones entre elementos de diferentes componentes.....	26
1.2.3.3. Relaciones entre componentes de diferentes roles	27
1.3. <i>El análisis de la identidad docente a partir del modelo SDRI: estado de la cuestión</i>	29
1.3.1. Caracterización general de los estudios basados en el modelo SDRI.....	29
1.3.2. Aportaciones específicas de los estudios basados en el modelo SDRI	32
1.3.2.1. Estudios de perspectiva “micro”	33
1.3.2.2. Estudios de perspectiva “macro”.....	39
1.4. <i>El e-portafolio como herramienta facilitadora del proceso reflexivo</i>	45
1.4.1. El e-portafolio y la personalización del proceso formativo.....	48
1.4.2. El e-portafolio y los procesos reflexivos	54
1.4.3. Posibles obstáculos en la elaboración de un e-portafolio	56
CAPÍTULO 2: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	58
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	62
3.1. <i>Enfoque de la investigación</i>	62
3.2. <i>Contexto de recogida de datos: el proyecto proPIC</i>	63
3.3. <i>Participantes en el estudio</i>	70
3.3.1. Proceso de selección de los casos.....	70
3.3.2. Descripción de las participantes en el estudio.....	73
3.3.3. Actividades realizadas por las participantes en el contexto de proPIC	74
3.4. <i>Métodos de recogida de datos: descripción del corpus</i>	78
3.4.1. E-portafolios	79
3.4.2. Grabaciones en vídeo de reflexiones en interacción	81
3.4.3. Trabajos finales.....	84
3.4.4. Transcripción de los datos.....	85
3.5. <i>Procedimientos de análisis de los datos</i>	86
3.5.1. Unidades de análisis	86
3.5.2. Procedimientos de codificación de los datos.....	91
3.5.3. Presentación de los resultados del análisis	114
3.6. <i>Procedimientos éticos utilizados en la investigación</i>	118
CAPÍTULO 4: RESULTADOS.....	121
4.1. <i>El SDRI docente en el proceso facilitado por el e-portafolio individual (I)</i>	122
4.1.1. Características generales de las reflexiones.....	122
4.1.2. Roles de identidad docente asumidos	124

4.1.3. Temas generales y subtemas.....	129
4.1.4. El SDRI de T alrededor del tema “Integrar la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de LE” ..	130
4.1.4.1. Creencias ontológicas y epistemológicas	130
4.1.4.1.1. Creencias ontológicas y epistemológicas sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 1)	131
4.1.4.1.2. Creencias ontológicas y epistemológicas sobre “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2)	154
4.1.4.1.3. Creencias ontológicas y epistemológicas sobre aprender y formarse (subtema 3)	165
4.1.4.2. Autopercepciones y autodefiniciones.....	176
4.1.4.2.1. Autopercepciones y autodefiniciones sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 1)....	176
4.1.4.2.2. Autopercepciones y autodefiniciones sobre “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2)	180
4.1.4.2.3. Autopercepciones y autodefiniciones sobre “Aprender y formarse” (subtema 3)	184
4.1.4.3. Propósitos y objetivos.....	199
4.1.4.3.1. Propósitos y objetivos sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 1).....	199
4.1.4.3.2 Propósitos y objetivos sobre “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2)....	206
4.1.4.3.3. Propósitos y objetivos sobre “Aprender y formarse” (subtema 3).....	215
4.1.4.4. Posibilidades percibidas de acción.....	216
4.1.4.4.1 Posibilidades percibidas de acción sobre “Enseñar y aprender una LE” (subtema 1) ..	216
4.1.4.4.2. Posibilidades percibidas de acción sobre “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2)	227
4.1.4.5. Relaciones entre componentes del SDRI de T	237
4.1.4.5.1. Relaciones entre componentes de un mismo rol.....	237
4.1.4.5.2 Relaciones entre componentes de diferentes roles.....	247
4.2. <i>El SDRI docente en el proceso facilitado por el e-portafolio conjunto (F y S)</i>	252
4.2.1. Características generales de las reflexiones.....	252
4.2.2. Roles de identidad docente asumidos	255
4.2.3. Temas generales y subtemas.....	261
4.2.4. El SDRI de F y S alrededor del tema “Enseñar y aprender LE”	261
4.2.4.1 Creencias ontológicas y epistemológicas	262
4.2.4.1.1. Creencias ontológicas y epistemológicas sobre “Enseñar y aprender en general” (subtema 1)	262
4.2.4.1.2. Creencias ontológicas y epistemológicas sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 2)	281
4.2.4.2. Autopercepciones y autodefiniciones.....	309
4.2.4.2.1. Autopercepciones y autodefiniciones sobre “Enseñar y aprender en general” (subtema 1).....	310
4.2.4.2.2. Autopercepciones y autodefiniciones sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 2).....	317
4.2.4.3. Propósitos y objetivos.....	322
4.2.4.3.1. Propósitos y objetivos sobre “Enseñar y aprender en general” (subtema 1)	322
4.2.4.3.2. Propósitos y objetivos sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 2).....	325
4.2.4.4. Posibilidades percibidas de acción.....	330
4.2.4.4.1. Posibilidades percibidas de acción sobre “Enseñar y aprender LE”	331
4.2.4.5. Relaciones entre componentes del SDRI de F y S.....	343
4.2.4.5.1. Relaciones entre componentes de un mismo rol.....	343
4.2.4.5.2. Relaciones entre componentes de diferentes roles.....	347
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN.....	350
5.1. <i>Los roles de identidad docente en el proceso reflexivo-formativo</i>	351
5.1.1. Cantidad y diversidad de los roles de identidad que se manifiestan.....	351
5.1.2. Los roles de identidad son comunes en los dos procesos reflexivos	352
5.1.3. Distinta frecuencia de los roles de identidad en los procesos reflexivos.....	353
5.1.4. Reflexión conjunta y roles de identidad docente	355
5.1.5. Diferencias individuales en los roles asumidos por las participantes.....	356
5.2. <i>La manifestación de la identidad docente en el proceso reflexivo-formativo</i>	359
5.2.1. Manifestación de los componentes de la identidad docente en el proceso	361
5.2.2. Relaciones entre los componentes de la identidad docente	362
5.2.3. Transferencias de los componentes de la identidad docente a los trabajos finales	366

5.3. E-portafolio y proceso reflexivo.....	368
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES	371
6.1. <i>Implicaciones pedagógicas para la práctica reflexiva en la formación inicial docente</i>	<i>376</i>
6.1.1. Sobre roles de identidad docente.....	376
6.1.2. Sobre la manifestación y la exploración de la identidad docente.....	377
6.1.3. Sobre el e-portafolio como herramienta facilitadora.....	381
6.2. <i>Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.....</i>	<i>382</i>
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	384
ANEJOS.....	390
<i>Anejo 1. Modelos de documentos de consentimiento informado utilizados en la recogida de datos</i>	<i>391</i>
<i>Anejo 2. Características de las reflexiones en el proceso reflexivo-formativo de T: Tablas AT1 y AT2.....</i>	<i>396</i>
<i>Anejo 3. Características de las reflexiones en el proceso reflexivo-formativo de F y S: Tablas AFS1 y AFS2.....</i>	<i>399</i>
<i>Anejo 4. Análisis completo del trabajo final de T: Tabla BT.....</i>	<i>402</i>
<i>Anejo 5. Análisis completo del trabajo final de F: Tabla BF.....</i>	<i>407</i>
<i>Anejo 6. Análisis completo del trabajo final de S: Tabla BS.....</i>	<i>411</i>

LISTA DE ABREVIATURAS

LTI	<i>Language Teacher identity</i> (Identidad del docente de Lenguas)
IBL	<i>Inquiry Based Learning</i> (Aprendizaje basado en Indagación)
SDRI	Sistema Dinámico de Rol de Identidad
LE	Lengua Extranjera
ProPIC	proPIC: <i>Promoting Professionalism Innovation and Collaboration</i> (Proyecto Erasmus+)
CPD/DPC	<i>Continuous Professional Development</i> /Desarrollo Profesional Continuo
VEO	Video Enhanced Observation (App)
QR	<i>Quick Response</i> (Códigos QR)
TIC-ICT	Tecnologías de la Información y la Comunicación
CLIL	<i>Content Language Integrated Learning</i> (Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera)
L1	Lengua materna, L1
WIFI	<i>Wireless Fidelity</i> (Conexión sin cables, con WIFI)
USA	<i>United States of America</i>
ELE	Español como Lengua Extranjera
MALL	<i>Mobile Assisted Language Learning</i> Aprendizaje de lenguas asistido por dispositivos móviles
TFM	Trabajo Final de Máster
EFL	<i>English as a Foreign Language</i> (Inglés como Lengua Extranjera)
CLT	Content Language Teaching (Enseñanza de lenguas basada en contenidos)
CEFR	Common European Reference of Languages
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1 Portafolios de los participantes en la <i>study week</i> de Barcelona.....	71
Tabla 3.2 Actividades reflexivas realizadas por las participantes en la institución local e incluidas en los e-portafolios.....	75
Tabla 3.3 Actividades reflexivas realizadas por las participantes como parte de los tutoriales interactivos e incluidas en los e-portafolios.....	76
Tabla 3.4 Actividades reflexivas realizadas por las participantes en la <i>study week</i> e incluidas en el e-portafolio.....	77
Tabla 3.5 Muestra de grabaciones de las actividades reflexivas analizadas.....	83
Tabla 3.6 Estadios del proceso reflexivo facilitado por el e-portafolio individual y unidades de análisis (I).....	88
Tabla 3.7 Estadios del proceso reflexivo facilitado por el e-portafolio conjunto y unidades de análisis (F y S).....	89
Tabla 3.8 Componentes de la identidad docente: Libro de códigos.....	93
Tabla 3.9 Autoría y participación en las reflexiones.....	97
Tabla 3.10 Características interactivo-reflexivas de las reflexiones.....	98
Tabla 3.11 Ejemplos paradigmáticos de las categorías de análisis relacionadas con la autoría, la participación y las características interactivo-reflexivas de las reflexiones.....	99
Tabla 3.12 Relaciones de expansión entre texto e imagen.....	108
Tabla 4.1A Formas de autoría y participación en el proceso facilitado por el e-portafolio individual (I).....	122
Tabla 4.1B Características interactivo-reflexivas en el proceso facilitado por el e-portafolio individual (I).....	123
Tabla 4.2A Roles de identidad docente asumidos por T en los diferentes estadios del proceso reflexivo-formativo individual.....	125
Tabla 4.2B Temas y subtemas en el proceso reflexivo-formativo de T.....	129
Tabla 4.3 Creencias ontológicas y epistemológicas de T sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 1).....	132
Tabla 4.4 Presencia de las creencias ontológicas y epistemológicas de “Enseñar y aprender LE” (subtema 1) en el trabajo final de T (estadio 6).....	146
Tabla 4.5 Trabajo final: Descripción de las actividades.....	147
Tabla 4.6 Trabajo final: Papel del profesor.....	148
Tabla 4.7 Trabajo final: Tipo de propuesta didáctica.....	149
Tabla 4.8 Trabajo final: Materiales.....	150
Tabla 4.9 Trabajo final: Recursos.....	151
Tabla 4.10 Trabajo final: Objetivos de la propuesta.....	152
Tabla 4.11 Creencias ontológicas y epistemológicas de T sobre “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2).....	155

Tabla 4.12 Presencia de las creencias ontológicas y epistemológicas sobre “Aprender y enseñar LE con tecnología” en el trabajo final de T (estadio 6)	164
Tabla 4.13 Creencias ontológicas y epistemológicas de T sobre aprender y formarse (subtema 3).....	166
Tabla 4.14 Presencia de las creencias ontológicas y epistemológicas de “Aprender y formarse” (subtema 3) en el trabajo final de T (estadio 6).....	172
Tabla 4.15 Trabajo final: Evaluación de los aprendizajes.....	173
Tabla 4.16 Trabajo final: Dinámicas.....	174
Tabla 4.17 Trabajo final: Descripción del alumnado y grupo meta.....	176
Tabla 4.18 Autopercepciones y autodefiniciones de T sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 1).....	177
Tabla 4.19 Presencia de las autopercepciones y autodefiniciones de “Enseñar y aprender LE” (subtema 1) en el trabajo final de T (estadio 6).....	179
Tabla 4.20 Autopercepciones y autodefiniciones de T sobre “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2).....	181
Tabla 4.21 Presencia de las autopercepciones y autodefiniciones sobre “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2) en el trabajo final de T (estadio 6).....	184
Tabla 4.22 Autopercepciones y autodefiniciones de T sobre “Aprender y formarse” (subtema 3).....	185
Tabla 4.23 Presencia de las autopercepciones y autodefiniciones de “Aprender y formarse” (subtema 3) en el trabajo final de T (estadio 6).....	198
Tabla 4.24 Propósitos y objetivos de T sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 1).....	200
Tabla 4.25 Presencia de los propósitos y objetivos del subtema 1 “Aprender y enseñar LE” en el trabajo final de T (estadio 6).....	204
Tabla 4.26 Propósitos y objetivos de T sobre “Enseñar y aprender con tecnología” (subtema 2).....	206
Tabla 4.27 Presencia de los propósitos y objetivos del subtema 2 “Aprender y enseñar LE con tecnología” en el trabajo final de T (estadio 6).....	212
Tabla 4.28 Propósitos y objetivos de T sobre “Aprender y formarse” (subtema 3).....	215
Tabla 4.29 Presencia de los propósitos y objetivos del subtema 3 “Aprender y formarse” en el trabajo final de T (estadio 6).....	216
Tabla 4.30 Posibilidades percibidas de acción de T sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 1).....	217
Tabla 4.31 Presencia de las posibilidades percibidas de acción de “Enseñar y aprender LE” (subtema 1) en el trabajo final de T (estadio 6).....	224
Tabla 4.32 Posibilidades percibidas de acción de T sobre “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2).....	227
Tabla 4.33 Presencia de las posibilidades percibidas de acción de “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2) en el trabajo final de T (estadio 6).....	233
Tabla 4.34A Formas de autoría y participación en el proceso facilitado por el	

e-portafolio conjunto (F y S).....	252
Tabla 4.34B Características interactivo-reflexivas en el proceso facilitado por el e-portafolio conjunto (F y S).....	253
Tabla 4.35 Roles de identidad docente asumidos por F y S en los diferentes estadios del proceso reflexivo-formativo conjunto.....	255
Tabla 4.36 Temas y subtemas en el proceso reflexivo-formativo de FS.....	261
Tabla 4.37 Creencias ontológicas y epistemológicas de F y S sobre “Enseñar y aprender en general” (subtema 1).....	263
Tabla 4.38 Presencia de las creencias ontológicas y epistemológicas de “Enseñar y aprender en general” en los trabajos finales de F y S (estadio 6).....	275
Tabla 4.39 Conclusiones: Trabajo final de F.....	276
Tabla 4.40 Directrices para gestionar un proyecto colaborativo con “medios”: Trabajo final de S.....	277
Tabla 4.41 Medios: Juegos y “Otros”: Trabajo final de S.....	279
Tabla 4.42 Introducción: Trabajo final de S.....	280
Tabla 4.43 Creencias ontológicas y epistemológicas de F y S sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 2).....	282
Tabla 4.44 Presencia de las creencias ontológicas y epistemológicas de “Enseñar y aprender LE” en los trabajos finales de F y S (estadio 6).....	302
Tabla 4.45 Fluidez, flujo natural, habilidades para reformular. Trabajo final de F.....	303
Tabla 4.46 Medios: Cómic y Programas de Televisión. Trabajo final de S.....	304
Tabla 4.47 Medios: Ventajas de los medios en el aprendizaje de inglés como LE. Trabajo final de S.....	306
Tabla 4.48 Contextualización. Trabajo final de F.....	307
Tabla 4.49 Los hablantes interculturales. Trabajo final de F.....	308
Tabla 4.50 Autopercepciones y autodefiniciones de F y S sobre “Enseñar y aprender” (subtema 1).....	310
Tabla 4.51 Presencia de las autopercepciones y autodefiniciones sobre “Enseñar y aprender en general” en los trabajos finales de F y S (estadio 6).....	316
Tabla 4.52 Autopercepciones y autodefiniciones de F y S sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 2).....	317
Tabla 4.53 Presencia de las autopercepciones de “Enseñar y aprender LE” en los trabajos finales de F y S (estadio 6).....	320
Tabla 4.54 Propósitos y objetivos de F y S sobre “Enseñar y aprender en general” (subtema 1).....	322
Tabla 4.55 Presencia de los propósitos y objetivos sobre “Enseñar y aprender en general” en los trabajos finales de F y S (estadio 6).....	325
Tabla 4.56 Propósitos y objetivos de F y S sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 2).....	326
Tabla 4.57 Presencia de los propósitos y objetivos sobre “Enseñar y aprender	

LE” en los trabajos finales de F y S (estadio 6).....	329
Tabla 4.58 Posibilidades percibidas de acción de F y S sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 2).....	332
Tabla 4.59 Presencia de las posibilidades percibidas de acción sobre Enseñar y aprender LE en los trabajos finales de F y S (estadio 6).....	342

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 “The dynamic system model of role identity”	16
Figura 1.2 Características del e-Portafolio que facilitan la personalización del proceso reflexivo-formativo del docente en formación.....	48
Figura 3.1 Fases del proyecto proPIC Europa.....	65
Figura 3.2 Distribución de los participantes en cada fase del proyecto.....	68
Figura 3.3 Implementación de los e-portafolios en las diferentes versiones del programa proPIC.....	69
Figura 3.4 Perspectiva de cámara para la grabación de actividades plenarias en pequeños grupos.....	83
Figura 3.5 Fragmentos de los trabajos finales de T, F y S.....	85
Figura 3.6 Estadios de los procesos reflexivos.....	87
Figura 3.7 Ejemplo de codificación en Atlas.ti.....	107
Figura 3.8 Reflexión de construcción colaborativa de significado, pero no interactiva (Excluida).....	113
Figura 3.9 Características interactivo-reflexivas en la reflexión en forma de story de Instagram.....	114
Figura 4.1 Reflexión en forma de mapa mental sobre las implicaciones del uso de diferentes medios y recursos tecnológicos en la enseñanza de LE.....	135
Figura 4.2 Posibilidades de la tecnología en el aula: el texto.....	136
Figura 4.3 Reflexión de T sobre su propia imagen de la enseñanza de LE: “1 image 1000 words”.....	142
Figura 4.4 Imagen y texto en la reflexión de T sobre la enseñanza de LE: 1image1000words.....	142
Figura 4.5 Fragmento de imagen: “Language as puzzle you need to bring it all together to create something. Native and new language connected to create something new.”.....	144
Figura 4.6 Fragmento de imagen: “T(eacher) should lead S(student) in the right direction”.....	144
Figura 4.7A Fragmento de “Digital natives”: reflexión con parte monologada y dialogada.....	156
Figura 4.7B Fragmento de “Digital natives”: parte dialogada. (EPT_CK_TLWT_DN).....	156
Figura 4.8 Posibilidades de la tecnología en el aula: ordenadores y redes sociales.....	158
Figura 4.9 “I’m T. Student, based in Kiel, Schleswig-Holstein”.....	167
Figura 4.10 Recursos utilizados en la formación en Kiel.....	169
Figura 4.11 El buen alumno y el buen docente.....	170
Figura 4.12 “About me”: Pantalla de presentación en el punto de partida del e-portafolio de T.....	186
Figura 4.13 “Im a girl with a passion for languages”.....	187
Figura 4.14 “Second cohort Kiel”: Reflexiones sobre las actividades formativas en la institución local.....	189
Figura 4.15 “Who we are and what we did”: fotografías que acompañan a la reflexión sobre las actividades de Kiel.....	190

Figura 4.16 T con los compañeros y la formadora de la segunda cohorte de proPIC: imagen de cabecera.....	191
Figura 4.17 T en las actividades colaborativas de la formación en Kiel: discusión en pequeños grupos.....	191
Figura 4.18 T en una “selfie” con los miembros del grupo proPIC.....	192
Figura 4.19 T en las actividades colaborativas en Kiel: Discusión en grupo abierto.....	193
Figura 4.20 T en las actividades colaborativas Kiel: Trabajo en pequeño grupo con materiales no digitales.....	193
Figura 4.21 Fotografías de T sobre la study week de Barcelona.....	195
Figura 4.22 T como miembro se la segunda cohorte en Barcelona.....	196
Figura 4.23 T como miembro de la comunidad proPIC (segunda cohorte).....	196
Figura 4.24 “Find your own path of learning and “advancing”.....	202
Figura 4.25 “Break the circle of teaching by book and go another way. Change it up. Risk something”.....	203
Figura 4.26 Propósitos colectivos del grupo proPIC en Kiel.....	207
Figura 4.27 Conclusión al tutorial “Teaching and Learning with technologies”.....	209
Figura 4.28 Reflexiones en forma de mapa mental sobre el uso de la tecnología en el aula previas a la realización de la encuesta.....	211
Figura 4.29 Posibilidades percibidas de acción sobre el texto en el aula de LE.....	218
Figura 4.30 Posibilidades percibidas de acción acerca de los ordenadores y el audio en la enseñanza de lenguas.....	228
Figura 4.31 Posibilidades percibidas de acción acerca del video, el texto y las redes sociales en la enseñanza de lenguas.....	229
Figura 4.32 F: conversación sobre “hablar LE como un nativo” en Instagram con un participante externo.....	285
Figura 4.33 S: Reflexión sobre las propias representaciones de la enseñanza de LE.....	298
Figura 4.34 F: Reflexión sobre las propias representaciones de la enseñanza de LE.....	299
Figura 4.35 F: “Reflecting on teacher practices”. Representaciones de la enseñanza de LE.....	300
Figura 4.36 S: “Each step represents a level of learning, because learning is an ongoing process”. Representaciones de la enseñanza de LE.....	301
Figura 4.37 Felana: presentación conjunta (biografía Instagram).....	312
Figura 4.38 S: Imagen que acompaña a la presentación personal de S.....	313
Figura 4.39 F: “I want every student to have the confidence to try, even fail, but then try again until they win”.....	324

INTRODUCCIÓN

El interés por el estudio de la identidad docente en la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras responde a la consideración, cada vez mayor, de la diversidad de contextos de enseñanza-aprendizaje donde el docente ejerce habitualmente su profesión y su relación con las propias necesidades formativas. La formación comienza a ser entendida como una experiencia multidimensional, en la que la adquisición de competencias docentes es un proceso estrechamente vinculado al sentido que el propio profesor construye respecto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, su autocomprensión como profesional y su propia relación con el contexto concreto en el que enseña. Desde esta óptica, el docente se entiende como un profesional activo, capaz de emprender un proceso de autoconocimiento a partir de los saberes que va construyendo en su formación según las necesidades y objetivos individuales, los saberes relacionados con su entorno de enseñanza (aula, alumnos, centro) y las posibilidades que tiene para actuar en dicho entorno. El docente es entendido, pues, como un agente que puede construir su propia identidad mediante los procesos reflexivos y que toma sus propias decisiones para poder construirse como tal.

La identidad docente ha sido comprendida y estudiada como un fenómeno multifaceta, desde muy diversas disciplinas, paradigmas teóricos y enfoques de investigación. Sin embargo, un aspecto menos abordado en la indagación en esta materia ha sido su análisis en el contexto de las actividades habituales de la formación inicial de profesores. En este sentido, la construcción de la identidad docente se plantea como un espacio potencial de atención explícita e intervención en la formación inicial del profesorado (Morgan & Clarke, 2011). Diversos investigadores han señalado la necesidad de explorar el potencial de esta aproximación a la formación docente, así como profundizar en las diversas prácticas reflexivas (estrategias, actividades, herramientas) que articulan habitualmente dicha formación (Beauchamp & Thomas, 2009; Varghese et al., 2016; Yazan & Lindahl, 2020). Elaborar un e-portafolio constituye una de las prácticas formativas alternativas para la exploración de la identidad docente. El potencial reflexivo y la versatilidad de esta herramienta pueden promover la construcción de la identidad docente mediante diferentes estrategias, así como dar cuenta de la complejidad y el dinamismo con el que la identidad del docente se desarrolla en interacción con los procesos de aprendizaje.

Más allá de los intereses expuestos hasta el momento, la realización de esta tesis doctoral responde a ciertas inquietudes personales. Como docente de lenguas extranjeras en formación tuve la gran oportunidad de sumergirme en el fascinante recorrido de

enriquecimiento personal que implica reflexionar sobre la propia práctica docente a través de un e-portafolio. La práctica reflexiva se convirtió además para mí en una herramienta fundamental de mi trabajo como docente, una suerte de lucerna que cada curso me permitía descubrir aspectos desconocidos sobre mi profesión, sobre mis alumnos e incluso sobre mí misma. Posteriormente, he tenido, incluso, la oportunidad de experimentar la reflexión desde otra perspectiva: la de acompañar a otros docentes en formación en sus propios viajes reflexivos mediante la realización de sus e-portafolios.

Algo que siempre me ha interesado ha sido comprender los procesos por los que pasan los docentes que comienzan un proceso de formación desde muy distintos bagajes, propósitos y contextos de enseñanza. Ante la heterogeneidad de estos procesos formativos, para mí siempre ha sido de especial relevancia comprender cómo las actividades de formación inicial han de responder a las diferentes necesidades de cada individuo. Desde esta perspectiva, otro de los objetivos personales que tenía al comenzar esta tesis fue aprender a entender las reflexiones del profesor en formación desde otro punto de vista: no únicamente como una herramienta para valorar los aprendizajes o las competencias desarrolladas por los docentes, sino como el medio de expresión de un recorrido único para cada docente, de búsqueda de la propia coherencia, no exento de fluctuaciones. En definitiva, mi propósito fue aprender a comprender la reflexión como un proceso dinámico, en el que las contradicciones son vitales para comprender y contextualizar mejor qué aprendizajes tienen relevancia y cuál es el significado que el propio docente atribuye a la profesión. Estas inquietudes me pusieron en la situación de indagar en el e-portafolio como una herramienta de aprendizaje y de evaluación formativa y, al mismo tiempo, como un instrumento de autoconocimiento. El e-portafolio constituye una herramienta con la que el docente puede descubrirse y, gracias a la cual, también puede tomar las riendas para construirse y reconstruirse, incorporando lo que va aprendiendo a cómo desea ser como profesor. En este proceso fue especialmente interesante indagar en el potencial que tiene reflexionar con uno mismo, pero también con otras personas, para adoptar diferentes ópticas sobre aquello que hacemos y quiénes somos en el aula.

Mediante la realización de este trabajo se ha intentado dar respuesta a estos intereses tanto generales como particulares, a través del análisis de la identidad docente en dos procesos reflexivos facilitados por dos maneras distintas de entender el e-portafolio. Esto ha tenido lugar además en el contexto del proyecto Erasmus+ proPIC Europa, en el que las participantes de este estudio han tenido la oportunidad de reflexionar con docentes en

formación de muy diversos bagajes y contextos de enseñanza. A continuación, presentamos el contenido de los diferentes capítulos que constituyen este trabajo.

En el Capítulo 1, se expone la fundamentación teórica de la investigación. Para ello, se realiza, en primer lugar, una aproximación al concepto de identidad docente. En segundo lugar, se profundiza en el modelo de identidad docente como sistema complejo dinámico en el que se basa este trabajo. A este respecto, se exponen los conceptos fundamentales que constituyen el modelo teórico de la identidad docente como Sistema Dinámico de Rol Identitario (SDRI, Kaplan & Garner, 2017, 2018) y se aborda una revisión de los estudios realizados hasta el momento bajo este marco de análisis. Para finalizar con este capítulo, se presenta un breve marco conceptual sobre el e-portafolio como herramienta facilitadora de los procesos reflexivos del docente en formación inicial.

En el Capítulo 2, se describen los objetivos y preguntas de investigación que han guiado este estudio, y, a continuación, en el Capítulo 3, se exponen las particularidades metodológicas del diseño de investigación. En este capítulo se proporciona información acerca del enfoque adoptado para el estudio, el contexto formativo en el que se enmarca, la selección de los casos, la descripción de las participantes, los procedimientos de recogida y análisis de los datos y, finalmente, los procedimientos éticos considerados.

En el Capítulo 4, se presentan los resultados del análisis en cada uno de los casos de estudio: la manifestación de la identidad docente en el proceso reflexivo facilitado el e-portafolio individual, en primer lugar; y en el facilitado por el e-portafolio conjunto, en segundo lugar.

En el Capítulo 5, se discuten los resultados obtenidos en el análisis a partir de los estudios revisados en el marco teórico. Finalmente, en el Capítulo 6, se destacan las conclusiones más importantes del trabajo, se subrayan algunas de las limitaciones encontradas en este estudio, se identifican futuras líneas de investigación y se presentan una serie de consideraciones para la práctica reflexiva en la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras a la luz de los resultados obtenidos y discutidos.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

IDENTIDAD DOCENTE Y E-PORTAFOLIO

En este capítulo abordamos la fundamentación teórica en la cual se ha basado nuestra investigación. En primer lugar, se proporciona una breve introducción al concepto de identidad docente para a continuación exponer con más detalle en qué consiste el modelo de identidad docente como sistema complejo dinámico que ha servido como base para el estudio. Tras un repaso a los principios generales del enfoque de los sistemas complejos, pasaremos a profundizar en los conceptos claves del modelo conceptual de identidad docente en el que se fundamenta esta investigación (Garner et al., 2016; Garner & Kaplan, 2017, 2019; Kaplan et al., 2015; Kaplan & Garner, 2017, 2018) y presentaremos una revisión de las contribuciones más relevantes de los trabajos que se han realizado hasta el momento desde este marco teórico. Para finalizar este capítulo, se presenta un marco conceptual que aborda el papel del e-portafolio como herramienta facilitadora de los procesos reflexivo-formativos en la formación inicial de docentes de lengua extranjera.

1.1. Introducción al concepto de identidad docente

El estudio de la identidad docente es un área de interés reciente en la investigación sobre formación de profesores, debido a las numerosas implicaciones que la construcción de la identidad docente ha mostrado tener en la práctica profesional (Gray & Morton, 2018; Kayi-Aydar, 2019; Yazan, 2018; Yazan & Lindahl, 2020). Sin embargo, durante las ya diversas décadas dedicadas a su análisis “yet relatively little attention has been paid to the ways in which teacher identity is theorized” (Varghese et al., 2005, p. 5), lo que subraya la complejidad a la hora de definir este término y cuál ha sido la línea de los avances más recientes en esta área.

La identidad docente es un constructo definido y estudiado desde muy diversas disciplinas, tales como la filosofía, la psicología, la sociología, la sociolingüística, la antropología, la filosofía (Block, 2022; Cheung et al., 2015) y desde diversas perspectivas teóricas basadas en conceptos y “usos” distintos de la identidad, tales como el post-estructuralismo, la teoría sociocultural, las comunidades de práctica, la teoría de la identidad social o el interaccionismo simbólico (Barkhuizen, 2017). En este sentido, la identidad docente se caracteriza por ser un fenómeno dinámico y multidimensional “that changes

shape dependent on the theoretical lens through which it is observed” (Richardson & Watt, 2018, p.37)

Una de las primeras revisiones acerca de los estudios sobre identidad docente fue llevada a cabo por Beijaard *et al.* (2004). En ella, partiendo de Gee (2001), se definía la identidad docente como el sentido personal que el docente construye de sí mismo como profesor. La identidad docente es

an ongoing process, a process of interpreting oneself as a certain kind of person and being recognized as such in a given context (...) identity can also be seen as an answer to the recurrent question: “Who am I at this moment?” (Beijaard, et al., 2004, p. 108)

Para iniciar esta fundamentación teórica tomaremos como punto de partida una definición establecida por Barkhuizen (2017), sobre la que iremos detallando a continuación las múltiples dimensiones y facetas que engloba este fenómeno.

Language teacher identities (LTIs) are cognitive, social, emotional, ideological, and historical—they are both inside the teacher and outside in the social, material and technological world. LTIs are being and doing, feeling and imagining, and storying. They are struggle and harmony: they are contested and resisted, by self and others, and they are also accepted, acknowledged and valued, by self and others. They are core and peripheral, personal and professional, they are dynamic, multiple, and hybrid, and they are foregrounded and backgrounded. And LTIs change, short-term and over time—discursively in social interaction with teacher educators, learners, teachers, administrators, and the wider community, and in material interaction with spaces, places and objects in classrooms, institutions, and online. (Barkhuizen, 2017, p. 4)

Barkhuizen (2017) hace hincapié, en primer lugar, en la naturaleza del fenómeno como un proceso cognitivo, emocional, social e ideológico. La construcción de la identidad debe entenderse como un proceso cognitivo de construcción personal de sentido sobre la profesión, que se basa en la exploración de diferentes tipos de pensamiento docente, tales como creencias, asunciones o conocimientos de todo tipo. La dimensión emocional es paralela a la dimensión cognitiva del proceso, en la medida en la que, al construir su identidad, los docentes se implican en la comprensión de quiénes son y quiénes desean o temen ser (Barkhuizen, 2017). Asimismo, se destaca la naturaleza social de la construcción de la identidad, puesto que esta siempre es representada y negociada en diversos contextos, con otras personas, como, por ejemplo, con los aprendientes o los compañeros de trabajo. Finalmente, si la construcción de la identidad social constituye un proceso de negociación,

esta adquiere un carácter ideológico (Block, 2022). Las personas involucradas en la enseñanza de lenguas

have different views about what is right and wrong, what is good and bad practice, and what should and what should not happen in classrooms, schools, and the profession as a whole, and some people have more power than others to make decisions regarding the outcome of these dilemmas. (Barkhuizen, 2017, p. 5)

El segundo aspecto remarcado en esta definición de la identidad docente es su carácter individual y al mismo tiempo social. La identidad docente se construye en el plano de la individualidad, en el que adquieren relevancia los aspectos cognitivos, emocionales y biográficos particulares del docente como individuo. Sin embargo, más allá de este plano, la identidad del individuo se construye en un plano social, en interacción con otras personas y espacios, de manera que en ocasiones es designada o incluso “impuesta” por otros. Para Barkhuizen esta interrelación entre planos se conceptualiza de maneras diferentes, pero no necesariamente opuestas (Barkhuizen, 2017), puesto que:

what it means to be a teacher is both ascribed by others (such as the state, teacher educators, schools, the media, society at large and so on) and at the same time inhabited by the individual teacher. (Gray & Morton, 2018, p. 76)

El tercer aspecto que la definición subraya sobre la identidad docente es que esta no constituye un atributo o propiedad de la persona, sino que es una actividad de carácter relacional. La identidad docente es “representada” por el docente en el marco de diferentes actividades, situaciones y contextos en los que intervienen distintas personas, a través de los diversos roles asumidos en dichas actividades. La identidad puede entenderse, pues, como un término genérico que engloba actividades o procesos de identificación y categorización por los cuales los docentes se posicionan y son posicionados por otros como docentes, tanto desde el punto de vista individual como colectivo (Gray y Morton, 2018). Mediante estas interacciones, con otras personas y el desempeño de diferentes tareas los docentes se “afilian” a diferentes aspectos de su actividad como docentes y de la profesión, de manera que este se trata de “an ongoing, narrated process which brings together experiences in the past and present, as well as those anticipated in the future” (Block, 2017, p. 31). Estas historias o narraciones permiten a los docentes comprender quiénes son como docentes a partir de las prácticas docentes y reformularlas (Barkhuizen, 2017).

El cuarto aspecto que subraya la definición es el carácter dinámico de la construcción de la identidad docente, que se sitúa en la intersección entre múltiples identidades interrelacionadas del individuo. La relación entre la identidad del docente de lenguas y las múltiples identidades de la persona no siempre es armoniosa y está caracterizada por constantes fluctuaciones y tensiones. En este sentido, la identidad docente es

struggle and harmony: they are contested and resisted, by self and others, and they are also accepted, acknowledged and valued, by self and others are always plural, or multiple, since teachers enact different aspects of who they are as teachers in different discursive encounters. At one time they could be instructors, at other times assessors, or heads of departments. (Barkhuizen, 2017, p. 7)

El quinto y último aspecto destacado es su carácter procesual. La identidad docente es construida discursivamente en la interacción social (Gray & Morton, 2018): mediante dichos procesos el docente da sentido a la situación social de enseñanza en la que se encuentra y a sí mismo, a través de una interpretación y reinterpretación constante de las experiencias profesionales en las que está inmerso (Pennington & Richards, 2016). Las identidades docentes son, pues, “dynamic within any particular short-term discursive encounter, but also change over time” (Barkhuizen, 2017). De esta manera, “changing physiological, biological, and psychological needs, together with larger sociopolitical forces, activate identity shifts and development” (Richardson & Watt, 2018, p. 37).

Las diversas facetas de la identidad docente a la que se ha hecho énfasis en esta definición reflejan que la identidad no es un constructo singular sino plural, un fenómeno experimentado por los docentes en determinados ámbitos y contextos socioculturales. La consideración del fenómeno desde una dimensión tanto individual como colectiva, como describe Barkhuizen (2017), es solo una de las diversas particularidades a las que se han enfrentado los numerosos marcos de investigación que han estudiado la identidad docente. Vignoles *et al.* (2011) remarcan las dicotomías que suponen para el análisis de la identidad entenderla como un fenómeno personal o relacional; como un fenómeno estable o cambiante a lo largo del tiempo; que se construye de manera personal o social, que es consciente o implícito, y cuyo interés puede basarse en su contenido en un momento concreto o en su proceso de desarrollo o formación. En este contexto, las contribuciones de las investigaciones sobre identidad docente parecen estar marcadas por un tratamiento muy diverso y multidisciplinar del concepto de identidad, aunque en ocasiones dicho tratamiento es algo “impreciso” (Beijaard et al., 2005; Varghese et al., 2005) y plantea diversas dicotomías

(Vignoles et al., 2011). Esto ha llevado a que haya sido particularmente complejo para el área, a pesar de algunas tentativas (Beauchamp & Thomas, 2009; Cross & Hong, 2010; Olsen, 2008; Schutz et al., 2007) adoptar un enfoque integrador que dé cuenta del fenómeno de manera holística: los estudios de identidad docente hacen énfasis en diferentes aspectos del fenómeno para contribuir a la comprensión de la identidad desde diferentes ángulos.

El modelo de conceptualización de la identidad docente como sistema complejo dinámico en el que se basa esta investigación (Kaplan et al., 2015; Garner et al., 2016; Garner & Kaplan, 2017, 2019; Henry, 2016; Kaplan & Garner, 2017, 2018) supone uno de los intentos de plantear un enfoque integrador para el estudio del fenómeno. Los autores implicados en la creación de este modelo de comprensión de la identidad docente parten del hecho de que resolver las dicotomías que plantea el concepto de identidad docente es imposible, puesto que el estudio de los fenómenos relacionados con este requiere considerar todas las dimensiones de la identidad al mismo tiempo. La consideración de la naturaleza dinámica, compleja y contextualizada de la identidad docente llevan a los autores del modelo en el que nos basamos a conceptualizar la identidad docente como un **sistema complejo dinámico**. Con este modelo se busca dar respuesta a la necesidad de introducir una perspectiva integradora de los diversos enfoques conceptuales y metodológicos desde los cuales se viene analizado la identidad docente, pero “without losing sight of the unique contributions that each of these approaches can make” (Vignoles et al., 2011, p. 12). Con esta conceptualización de la identidad docente, se pretende, pues, abarcar de manera holística la variabilidad de los diferentes “prismas” de la identidad docente.

1.2. Identidad docente como sistema complejo dinámico

Los autores del modelo en el que se basa esta investigación (Kaplan et al., 2015; Garner et al., 2016; Garner & Kaplan, 2017, 2019; Henry, 2016; Kaplan & Garner, 2017, 2018) conciben la identidad docente como un sistema complejo dinámico. El enfoque de los Sistemas Dinámicos Complejos es un paradigma conceptual utilizado en numerosas disciplinas (matemáticas, física, biología, sociología, economía) para comprender y analizar fenómenos de muy diversos tipos (el comportamiento del cerebro, el agua, los grupos sociales, los fenómenos económicos), que se diferencian de otro tipo de fenómenos por su carácter no lineal, contextual y dinámico. Dichos fenómenos tienen unas características comunes, que permiten identificarlos o estudiarlos como sistemas complejos dinámicos mediante este marco de abstracción. Partimos de Kaplan y Garner (2017) para delinear muy brevemente, a

continuación, en qué consisten estos principios, con el fin de facilitar la comprensión del modelo conceptual de análisis de la identidad docente en el que se basa este estudio (SDRI).

Los fenómenos entendidos desde el enfoque de los Sistemas Dinámicos Complejos son considerados “networks of interdependent elements whose continuous, iterative, interaction give rise to the system’s behavior” (Kaplan & Garner, 2017, p. 2037). Dicho en otras palabras, un sistema dinámico complejo es un conjunto de múltiples componentes interdependientes que interactúan entre sí y de cuya interacción depende cómo se comporta dicho sistema. Un ejemplo de sistema complejo dinámico es el cerebro, que está constituido por una red de millones de neuronas que son interdependientes e interactúan entre sí para generar la cognición humana.

En síntesis, los principios que caracterizan a este tipo de fenómenos y que fundamentan la manera de entenderlos y analizarlos son los siguientes:

- a) Reciprocidad. La relación entre los componentes que conforman estos sistemas es recíproca: todos ellos se constituyen mutuamente. Esto implica que cualquier cambio que se produce en uno de los componentes de un sistema no se produce de forma independiente del resto y puede tener efecto en los demás componentes que lo configuran.
- b) Impredecibilidad. En los fenómenos que se conceptualizan como sistemas complejos, los componentes que configuran los sistemas se relacionan de manera no lineal y variable. En consecuencia, a diferencia de lo que ocurre en otro tipo de fenómenos, no se puede predecir qué conexiones se van a establecer entre los componentes del sistema en un determinado momento ni cómo dichas relaciones tendrán un efecto en cómo el sistema se va a comportar.
- c) “Emergencia” e Irreductibilidad. Un principio que caracteriza a un sistema complejo dinámico es que su comportamiento es “emergente” (Kaplan & Garner, 2017): los componentes que conforman un sistema complejo tienen un comportamiento “colectivo” o conjunto diferente al que tienen sus componentes de manera independiente. Esto supone que, para entender cómo se comporta el sistema, no únicamente se ha de considerar cómo se comportan los diferentes elementos que lo componen de manera independiente, sino también cómo se comportan de manera

global. Las propiedades del sistema no se pueden entender únicamente como atributos de sus componentes entendidos de manera individual, sino como propiedades que surgen a partir de la interacción conjunta entre sus componentes. Como consecuencia, no se puede reducir la comprensión del sistema únicamente a la configuración independiente de sus componentes, sino que esta debe considerar cómo dichos componentes se configuran o interactúan entre sí desde el punto de vista holístico o conjunto.

- d) Adaptativos. Los sistemas complejos son sistemas altamente contextualizados y se adaptan al entorno. Los componentes de dicho sistema reciben su significado y se relacionan de determinadas formas según el contexto en el que se enmarcan. Dicho de otra manera, los sistemas complejos dinámicos interactúan con su entorno, de forma que los componentes de un sistema complejo entran en relación entre sí en el marco de determinados contextos o situaciones.

El comportamiento del cerebro es un ejemplo de comportamiento “emergente”, puesto que no depende únicamente del funcionamiento independiente de cada neurona, sino de cómo estas funcionan forma “colectiva” o conjunta. Cuando ejecutamos una determinada tarea en un determinado contexto, las neuronas se activan e interactúan entre sí, conectando con diferentes grupos de otras neuronas para poder ejercer las funciones cognitivas requeridas por dicha tarea. Las funciones realizadas por el cerebro no dependen, pues, del comportamiento o la propiedad de una sola neurona, sino del comportamiento del conjunto de neuronas.

- e) Condicionados por parámetros de control. Más allá del contexto o entorno con el que el sistema complejo interactúa, hay una serie de factores que determinan la naturaleza y el comportamiento del sistema identitario en cada situación. Se trata de elementos externos a los componentes del sistema que actúan como condicionantes de su comportamiento, los llamados “parámetros de control”. A diferencia de lo que ocurre en otro tipo de fenómenos, estos parámetros condicionan o “guían” el comportamiento de los sistemas de una manera no lineal, es decir, no determinan que el sistema se comporte de una única manera ni que sus componentes se relacionen de una única forma. A diferencia de las variables independientes en otros fenómenos de tipo lineal, los parámetros de control no predicen o prescriben cómo

se comporta el sistema, sino que plantean diversas posibilidades o estados potenciales del mismo. Volviendo al ejemplo de las neuronas en el cerebro, uno de estos parámetros condicionantes puede ser la duración de una tarea o el tipo de instrucciones o requisitos que tenemos para realizarlas, que activa diversas funciones cognitivas y diferentes formas de ejecutarla.

f) **Carácter dinámico e iterativo.** los sistemas complejos están en continuo movimiento y “emergen” constantemente, de manera que están “in perpetual movement and, hence, are in a continuous state of “becoming,” (Garner & Kaplan, 2017, p. 2037). Un sistema dinámico complejo es, pues, de naturaleza iterativa: los sistemas evolucionan en el tiempo, a partir de una serie de “estados” o estadios sucesivos que se manifiestan cuando dicho sistema interactúa con el contexto o la situación en la que se encuentra. Cada vez que el sistema complejo “emerge”, manifestándose en un determinado “estado”, toma como base un estado previo, que, a su vez, sirve como base para un estado posterior. El dinamismo y la no linealidad de los sistemas complejos implica que la evolución que puede experimentar un sistema complejo a lo largo del tiempo es irreversible.

g) **Tendencia a la autoorganización.** Otra característica de los sistemas dinámicos complejos es que sus componentes son

Active agents, that is (. . .) relational, spontaneously active, complex adaptive systems, that are self-creating (i.e., enactive; autopoietic), self-organizing (i.e., process according to which higher level system organization arises solely from the co-action of lower-level components of the system), and self-regulating. (Overton, 2013, p.102)

En definitiva, los componentes que integran un sistema complejo actúan de manera no lineal y variable, pero tienden a autoorganizarse en torno a determinados elementos: pueden autoorganizarse en congruencia o en oposición a un determinado aspecto del entorno o a la nueva configuración de alguno de los componentes del sistema. En este sentido, hay aspectos contextuales que pueden funcionar como atractores, en torno a los cuales los componentes de los sistemas identitarios tienden a autoorganizarse. De la misma manera, hay otros elementos que actúan como repeledores, aspectos en oposición a los cuales se organizan los componentes del sistema.

- h) Estabilidad e inestabilidad. Asimismo, este carácter dinámico y “autoorganizado” de los sistemas complejos conlleva a que estos puedan ser relativamente estables o inestables. Si observamos diferentes estados o “estadios” de un sistema en evolución y se aprecian muy pequeños cambios entre ambos, esto manifiesta una cierta estabilidad en el sistema, que puede derivarse de la existencia de relaciones muy fuertes entre los componentes del sistema. La estabilidad del sistema y de las relaciones entre sus componentes puede resultar en que, en futuras iteraciones o estados de dicho sistema, el equilibrio se mantenga y el sistema tienda a comportarse de una manera similar en otros contextos o situaciones. Por el contrario, la inestabilidad entre los componentes de un sistema en diferentes estados puede propiciar cierta variabilidad en la manera en la que dicho sistema se comporta.

Tras delinear brevemente los principios generales del enfoque de los Sistemas Dinámicos Complejos, nos centramos ahora en el modelo conceptual en el que se basa nuestra investigación. El modelo de Sistema Dinámico de Rol Identitario (SDRI) (Garner et al., 2016; Garner & Kaplan, 2017, 2019; Kaplan et al., 2015; Kaplan & Garner, 2017, 2018) surge como resultado de la aplicación del paradigma de los sistemas dinámicos al estudio de la identidad docente. Este modelo es un marco conceptual meta-teórico que intenta abordar la identidad docente desde un punto de vista integrativo y holístico, poniendo el foco en diferentes facetas del fenómeno: los componentes que configuran el sistema de la identidad docente, pero también las relaciones que se establecen entre dichos componentes que lo constituyen y cómo este sistema funciona en determinados contextos o situaciones.

El modelo conceptual toma como punto de partida la definición psicosocial de identidad de (Erikson, 1968). Al igual que para otros autores, para Erikson (1968), la identidad docente es entendida como un proceso de carácter individual, pero al mismo tiempo colectivo, en el que está implicado el propio sentido del docente como individuo único, pero también como parte de un grupo social.

Los autores que se basan en el modelo SDRI toman como punto de partida diferentes enfoques: psicosocial (Erikson, 1968; Marcia, 1988) sociocultural (Holland & Lachicotte, 2007), interaccionismo simbólico (Stets & Serpe, 2013) y la teoría de inversión personal o “personal investment theory” (Maehr & Braskamp, 1986). La conceptualización de la identidad docente como un sistema complejo dinámico implica la importancia de

comprender cómo se configura el sistema de identidad en determinadas situaciones y cómo éste se desarrolla a través de diferentes momentos en el tiempo mediante procesos que ocurren dentro de él.

A continuación, se exponen los diferentes constructos que constituyen este marco meta-teórico. En primer lugar, el rol de identidad, que constituye la unidad de análisis de la identidad docente en este marco conceptual. En segundo lugar, los diferentes componentes que configuran la identidad docente. Y, en tercer lugar, los tipos de relaciones que se establecen entre los diferentes componentes de la identidad docente.

1.2.1. El rol de identidad docente: el sistema “emergente”

El modelo SDRI toma como unidad de análisis el rol de identidad docente. Partiendo de Stets y Serpe (2009) y de Holland y Lachicotte (2007), el rol de identidad se define como “the system that reflects the meaning of occupying a certain social position in a particular social-cultural context” (Kaplan & Garner, 2017, p. 2040). Desde esta perspectiva, se entiende que el sistema de identidad docente “emerge” en el desempeño de determinados roles llevados a cabo en el contexto sociocultural concreto en el que el docente ejerce su labor profesional. El concepto de rol de identidad docente está basado en la comprensión de la identidad como un fenómeno interaccional y contextualmente situado: el contexto sociocultural en el que se desempeña la actividad social juega un papel en cómo el individuo construye su manera de ser o cómo se posiciona respecto a otras personas en determinadas situaciones.

Britzman (1994) establece una distinción entre lo que constituye el rol o la función que un docente desempeña en un determinado contexto social y cultural, que puede ser asignado por otras personas; y lo que significa construir o asumir una identidad docente, que es un proceso de negociación social:

Role and function are not synonymous with identity; whereas role can be assigned, the taking up of an identity is a constant social negotiation. One must consent to an identity. There is a distinction between learning to teach and becoming a teacher (Britzman, 1994, p. 24)

Desde la perspectiva del SDRI, es precisamente el desempeño de los diferentes roles o funciones por parte del docente en contextos específicos el que causa que la identidad docente “emerja” como sistema complejo en situaciones determinadas. El rol identitario se entiende, pues, como el significado personal que el docente construye sobre el rol o la

función profesional que desempeña en una situación sociocultural determinada. La “ocupación” o asunción del rol de identidad en un contexto sociocultural particular permite al docente desarrollar un “frame for interpreting and evaluating experiences and events, and making decisions about action in the role” (Kaplan & Garner, 2017, p. 2040; Hathcock et al., 2020, p. 830). La construcción de la identidad docente se produce a través de la manifestación de los diferentes sistemas de identidad docente surgidos a partir del desempeño de diferentes roles o funciones por parte del docente. En síntesis, desde el modelo de SDRI, la identidad docente se concibe como “the person’s self-definition of herself or himself as a teacher” (Hathcock et al. 2020, p. 830) o “the personal version of the teacher role that a person construes within her or his lived context” (Garner & Kaplan, 2019, p. 4). Esta es construida por el docente a partir de sus propias experiencias y de los diferentes roles profesionales desde los cuales se llevan a cabo dichas experiencias en un contexto concreto. El rol identitario es, pues, la manifestación de un sistema complejo dinámico o una red interconectada y siempre “emergente” de “role specific self-perceptions and self-definitions, assumptions and beliefs, values, goals, emotions, and actions that are held by the actor to be central to who they are in the role” (Kaplan & Garner, 2017, p. 2040).

Los roles de identidad que el docente asume en el desempeño de sus actividades pueden ser tanto individuales como colectivos, como, por ejemplo, los asumidos por el docente en actividades en las que actúa como individuo o como miembro de un equipo. Asimismo, Kaplan y Garner (2018) destacan también la dimensión temporal desde la que se pueden asumir los roles de identidad. En la formación del rol identitario en un momento presente o actual pueden estar involucrados otros roles identitarios pasados o la construcción de roles identitarios “imaginados” o prospectivos, proyectados en el futuro (Kubanyiova, 2015, 2017, “possible selves”). Para Kaplan y Garner, los roles de identidad futuros o imaginados son especialmente relevantes en la formación inicial de profesores puesto que estos

constitute a central feature in professional training; for example, when pre-service teachers who are occupying a current “Student-Teacher” role identity are tasked with constructing a future-imagined “Teacher” role identity (...) The inherent task of professional training is to encourage participants to transfer from experiences in current training role identities (e.g., “Student-Teacher,” “PD Participant) to future role identities (e.g., “Teacher”) (Kaplan & Garner, 2018, p.76-77).

La construcción del rol identitario docente en el momento presente puede fundamentarse, de una manera semejante, en la transferencia de experiencias de otros roles identitarios

pasados. Esto ocurre, por ejemplo, cuando el docente relaciona sus acciones como profesor en el presente con las experiencias de aprendizaje pasadas, de manera que ciertos aspectos que para él fueron relevantes en relación con cómo aprendió se convierten en relevantes en el momento actual respecto a cómo enseñar. De esta forma, se establece una relación entre ambos roles: el significado personal del rol presente como docente se construye a partir del significado personal del rol pasado como aprendiz.

El rol identitario docente se manifiesta a través de acciones. Estas abarcan determinados comportamientos docentes, y, fundamentalmente, los significados que el docente atribuye a dichos comportamientos en el desempeño particular de su rol docente. Mediante estas acciones, el docente pone de manifiesto diferentes compromisos respecto a los significados personales que él mismo construye sobre su propio rol. Estos significados personales son lo que constituye el contenido específico de los componentes de su sistema de identidad docente. Por ejemplo, la acción de introducir determinadas modificaciones en el discurso cuando el docente usa la lengua meta en el aula de lenguas extranjeras (LE) es un comportamiento que está relacionado con la importancia que el docente otorga al uso de la lengua meta en el aula y la propia percepción del docente como un “facilitador” desde su rol docente. Entre las acciones docentes y la manera en la que los componentes del sistema de rol identitario se configuran hay una relación recíproca: los diferentes significados que el docente atribuye al rol docente se ponen de manifiesto alrededor de acciones contextualizadas. Y, al mismo tiempo, las acciones contextualizadas del docente se derivan de esta forma particular de entender el rol docente.

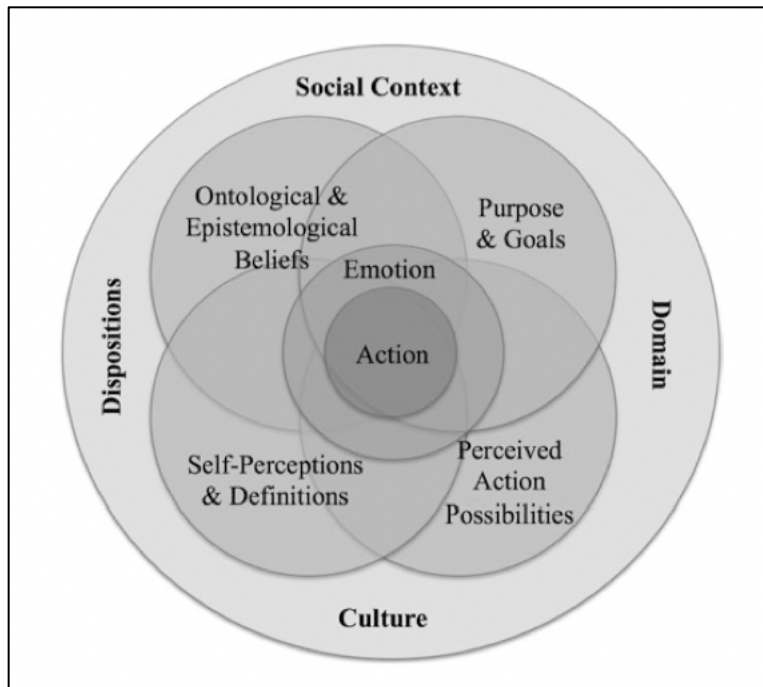
1.2.2. Los componentes de la identidad docente

En el marco del SDRI, cada rol de identidad docente se considera un sistema “emergente” que está constituido por cuatro componentes fundamentales. Como en cualquier otro sistema dinámico complejo, dichos componentes son categorías contextualmente construidas e interdependientes. Cada componente del sistema no se considera, pues, una variable o característica independiente, sino una categoría de significados que pueden ser manifestados por el individuo en diferentes situaciones y que pueden entrar en relación o interactuar con el resto de los componentes. La figura 1.1 recoge un diagrama que representa los componentes de la identidad docente como sistema dinámico complejo: las creencias ontológicas y epistemológicas, las autopercepciones y autodefiniciones, los propósitos y objetivos y las posibilidades percibidas de acción. Alrededor de los componentes de la

identidad docente se disponen los parámetros de control, o factores que condicionan la configuración de los componentes de la identidad docente. En el caso del modelo SDRI, estos parámetros son el contexto social, la dimensión cultural, el ámbito o dominio y las disposiciones personales, como expondremos más adelante.

Figura 1.1

“The dynamic system model of role identity”. Imagen extraída de Kaplan & Garner, 2017, p. 74.



En este modelo, el sistema de rol identitario está conformado por diferentes componentes que interactúan entre sí y se solapan parcialmente alrededor de determinadas acciones o comportamientos del docente. El solapamiento de los diferentes componentes en el diagrama refleja la interdependencia existente entre los significados de cada componente y entre los diferentes componentes del sistema, característica de este modelo. Las acciones llevadas a cabo por los docentes o los significados que estos atribuyen a determinados comportamientos son los que motivan la “emergencia” o la manifestación de los diferentes componentes. Se parte de la idea de que los docentes emprenden las acciones que consideran “disponibles” o convenientes en el contexto donde desempeñan su rol para alcanzar sus propios propósitos y objetivos. Dichos propósitos y acciones se emprenden a la luz de las propias creencias del docente sobre la situación de enseñanza en la que se encuentra y las propias características personales y docentes que el profesor se atribuye, que son relevantes

para él en dicha situación. En este sentido, el sistema no se reduce a un solo componente. Asimismo, las relaciones entre componentes se caracterizan por ser no lineales, continuas, simultáneas, recíprocas e indeterminadas.

El contenido de cada componente del sistema abarca tanto la dimensión cognitiva como la emocional. Cada componente alberga conocimientos o cogniciones relacionados con la enseñanza y el docente, como por ejemplo “knowledge about teaching and learning, knowledge about the context, knowledge about oneself, knowledge of possible instructional strategies” (Kaplan & Garner, 2018, p. 72). Asimismo, se consideran también las emociones que el docente manifiesta alrededor de estas cogniciones, como, por ejemplo, “emotions tied to certain assumptions about teaching and learning, teaching goals, teaching-related self-perceptions, and teaching-related strategies” (Kaplan & Garner, 2018, p. 72). En este modelo, las emociones no se consideran una categoría independiente de las cogniciones, sino una subcategoría dentro de cada una de las categorías que constituye cada componente de la identidad docente.

Alrededor de los componentes del sistema, la figura representa los diferentes “parámetros de control”, que son los elementos que condicionan que el sistema de identidad docente “emerja” en el marco de determinadas interacciones sociales (Kaplan & Garner, 2018; Garner & Kaplan, 2019). Estos parámetros de control son los siguientes:

- a) la dimensión cultural de las interacciones sociales, que atañe a las diversas normas, expectativas y los artefactos culturales sobre las que se basan las interacciones sociales.
- b) el contexto social en el que el docente desempeña su rol docente, como, por ejemplo, puede ser la escuela o el centro donde desempeña su trabajo.
- c) el ámbito disciplinario en el que se enmarca el rol docente, como, por ejemplo, la enseñanza de lenguas extranjeras o las ciencias.
- d) las disposiciones o condiciones personales implícitas del individuo, como, por ejemplo, si la persona es activa o si tiene determinados temores o frustraciones.

El conjunto de estos parámetros de control condiciona que el sistema de identidad docente se manifieste y sus componentes se configuren y se vinculen entre sí de diferentes maneras en función de la situación. En este sentido, la emergencia y la formación del sistema de rol de identidad de cada profesor “is framed by the unique integration of these generalised control parameters” (Garner & Kaplan, 2019, p. 7)

Pasamos a continuación a explicar en qué consisten las cuatro componentes que integran el sistema de rol identitario docente, que son los que conforman las categorías de análisis de este estudio.

1.2.2.1. Creencias ontológicas y epistemológicas

En el modelo SDRI, las creencias ontológicas se definen como el conocimiento que el individuo ostenta como “verdadero” sobre el mundo que es relevante para el rol que está desempeñando. En este caso, se trata de cogniciones sobre el contexto particular en el que el docente enseña o sobre el mundo de la enseñanza en general (Kaplan & Garner, 2018, p. 73). Por su parte, las creencias epistemológicas se definen como la naturaleza de este conocimiento ontológico, o el sentido de “certeza”, complejidad y credibilidad que el individuo tiene acerca de las fuentes de su conocimiento ontológico (Kaplan & Garner, 2018, p. 73). Un ejemplo de creencia ontológica de un docente en formación sería la consideración de que en las escuelas y universidades los docentes siempre utilizan los mismos métodos de enseñanza y el mismo tipo de actividades y materiales, lo que ocasiona que las clases sean repetitivas para los alumnos. Un ejemplo de creencia epistemológica sería considerar que esta aseveración es parcialmente cierta, generalizable o aplicable a todos los centros por el hecho de haber experimentado esta acción solamente desde el punto de vista de aprendiz y por la falta de experiencias como docente en escuelas concretas para poder contrastarlo. Para el docente en formación, la generalización sobre la falta de innovación metodológica en el aula tiene un bajo grado de certeza o credibilidad a partir de la fuente de conocimiento de la que dispone: su limitada experiencia personal en los centros como docente.

Como se mencionó con anterioridad, las creencias ontológicas y epistemológicas conciernen tanto a las cogniciones de los docentes como a las emociones que los docentes tienen asociadas a dichas cogniciones. En este sentido, y siguiendo con el ejemplo anterior, se considera dentro de este componente no únicamente la asunción de que los docentes en la escuela y la universidad siempre utilizan los mismos métodos y materiales en el aula, sino también la frustración sentida por el docente en formación por dicha asunción.

El conocimiento del docente puede provenir, tanto de la educación o aprendizaje formal, como de las experiencias informales de aprendizaje, experimentadas de manera personal o por otras personas. El conocimiento, ostentado como “hechos”, puede referirse a aspectos de un nivel más general del mundo educativo, pero también a políticas, eventos o

personas específicas en el contexto en el que el docente ocupa su rol. Las creencias ontológicas y epistemológicas pueden tener relación con los siguientes tipos de cogniciones:

- a) Sobre los aprendientes: Asunciones sobre las características de los aprendientes, tanto de forma general, como de manera particular. Asimismo, puede abarcar asunciones sobre cómo aprenden los estudiantes, qué aspectos atribuye el docente al éxito o al fracaso de dichos aprendientes o cuáles son las habilidades que tienen o no tienen los alumnos en determinados ámbitos, tareas o dominios. Por ejemplo, si un docente de lenguas extranjeras en formación considera que un aprendiente de lenguas no tiene habilidades suficientes para gestionar por sí mismo la comprensión de un texto “auténtico” en lengua extranjera sobre política o historia.
- b) Sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje: asunciones o conocimientos del docente sobre qué estrategias instruccionales, tareas o actividades tienen efectividad con aprendientes en general o con determinados aprendientes, en situaciones, actividades o ámbitos específicos. Por ejemplo, si un docente de lenguas extranjeras en formación considera que escribir él mismo los textos que los alumnos han de gestionar o controlar el vocabulario que aparece son estrategias eficaces para facilitar la comprensión al alumno.
- c) Sobre la materia: asunciones o conocimientos del docente sobre la naturaleza del conocimiento en la materia del ámbito en el que enseña. Esto implica si un docente considera ciertos contenidos o temas simples o complejos, o si su conocimiento sobre dicha materia es considerado más o menos certero o creíble. Por ejemplo, un docente de lenguas extranjeras en formación puede considerar que el conocimiento sobre ciertas reglas gramaticales es complejo y que, por sus carencias de formación lingüística o gramatical, no se siente seguro sobre el conocimiento del que dispone para explicar dichas reglas a sus alumnos.
- d) Sobre el contexto de enseñanza: asunciones o conocimientos del docente acerca del contexto particular en el que trabaja, tales como sobre protocolos, eventos o personas del contexto en el que el profesor desempeña su labor. Por ejemplo, si el docente

piensa que en su centro hay limitaciones técnicas de conexión WIFI o restricciones a la hora de utilizar dispositivos móviles en el aula.

Las creencias ontológicas y epistemológicas se suelen manifestar como eventos y causas que los docentes atribuyen a particulares procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, la creencia de que los alumnos tienen pocas habilidades para gestionar un texto “complejo” por sí mismos puede ser atribuida como factor o evento relacionado con el desarrollo de la comprensión lectora por parte de los alumnos. Estas atribuciones causales propician que el docente visualice estos procesos como estables o temporales, como procesos que pueden ser controlables o incontrolables, o que pueden ocurrir de manera interna o externa a los actores involucrados, lo que propicia que ellos mismos pueden intervenir o no. Las creencias incluyen atribuciones que hacen los docentes a las características de las personas con las que trabajan, como, por ejemplo, las que definen a los aprendientes, los colegas o los administradores del centro; a las instituciones en las que trabajan (como, por ejemplo, el centro concreto en el que trabaja o el sistema educativo en general) y a los procesos sociales que rodean el desempeño docente (como, por ejemplo, determinadas dinámicas de grupo). Todas estas atribuciones sirven al docente para dar su propio sentido a los eventos que se suceden en su propia experiencia como profesor y comprenderlos.

Cabe subrayar que, desde este marco conceptual, el término “creencia” está siendo utilizado en la misma línea que la seguida por autores como Woods y Çakir (2011) o Beijaard, Meijer y Verloop (2004), que entienden el constructo como un conjunto de creencias, conocimientos y asunciones que forman partes de un mismo continuo. Para estos autores, “both knowledge and beliefs involve structured and dynamically evolving understandings of phenomena, and that since, in their decision-making practices, teachers’ use of knowledge structures is not distinguishable from their use of belief structure” (Woods & Çakir, 2011, p. 384).

En el presente marco conceptual se contempla que las creencias ontológicas y epistemológicas vienen derivados de experiencias tanto formales como informales de aprendizaje. Asimismo, se tiene en cuenta el grado de certeza respecto a dichas aseveraciones, que puede ser mayor o menor. Así pues, esta categoría aglutina generalizaciones no contrastadas con la “teoría”, pero también percepciones basadas en experiencias contrastadas con la teoría y la educación formal. En este sentido, el conocimiento docente se está entendiendo como

a continuum or dimension along which certain things that we “know/believe” can be placed. The factors that determine where on the continuum these “things” are placed are related to (i) how shared the knowledge is, and (ii) how emotionally-colored or emotion-free it is. Toward the personal end of the spectrum is knowledge that is individual (with the acknowledgment there are alternative views held by other individuals or groups) and that we personally identify with or have a moral judgment about. Toward the impersonal or consensual end of the spectrum is knowledge that we treat as widely shared (and therefore considered “true” or “universal”), and have no personal identification with or moral judgment about (since, being “true”, there are no alternatives). (Woods & Çakir, 2011, p. 384)

1.2.2.2. Autopercepciones y autodefiniciones

Este componente del SDRI se define como el conocimiento que tiene el docente sobre sus propias características y atributos relevantes para la enseñanza, tanto de forma personal como social. Esto engloba las definiciones que el propio docente se asigna, así como sus membresías de grupo y la relevancia que el docente les otorga para desempeñar su rol profesional. Dicho en otras palabras, este componente concierne al autoconocimiento del docente y “the teacher’s construction of himself or herself in the role – self-perceived attributes, characteristics, and group memberships that are salient to who she is as a teacher.” (Vedder-Weiss et al., 2018, p. 230)

Las autodefiniciones y autopercepciones están constituidas por percepciones y conocimientos sobre uno mismo (Kaplan & Garner, 2017; Kaplan & Garner, 2018), “a collection of thoughts and emotions about oneself in the role” (Hathcock et al., 2020, p. 831), que pueden versar sobre determinados aspectos:

- a) Autopercepciones relacionadas con la enseñanza: esto incluye el autoconcepto general de la habilidad que tiene el docente para la enseñanza, como, por ejemplo, para enseñar determinados temas, para gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para llevar a cabo diferentes tareas o la autoeficacia para conseguir determinados objetivos con éxito. Por ejemplo, la autopercepción como docente con pocas capacidades para gestionar la tecnología en el aula o para enseñar determinadas reglas gramaticales pueden considerarse atributos relevantes para enseñar lenguas, así como la emoción de ansiedad o angustia que estas autopercepciones producen.
- b) Autodefiniciones y atributos personales: aglutina todas aquellas características físicas, cognitivas, sociales o de cualquier otro tipo que el propio docente considera

relevantes para ejercer su rol docente. Conciernen también a otras autodescripciones más relacionadas con la identidad personal, como, por ejemplo, las que tienen que ver con la propia visión del mundo o con determinados valores e intereses. Por ejemplo, definirse como una persona sociable, a la que le gusta interactuar con otras personas o como una persona para quien los aspectos culturales como la historia o el arte son de especial interés puede considerarse relevante para enseñar lenguas, así como la emoción de satisfacción o plenitud sentidas alrededor de dichas características.

- c) Autodefiniciones de membresía: pueden estar relacionadas con grupos sociales o categorías demográficas a los que los docentes se adscriben, como el género, la etnia o la lengua. Asimismo, pueden relacionarse con la adscripción a otros grupos contextuales, que es considerada relevante por el docente para el rol que desempeña, como ser miembro de una determinada comunidad de práctica u organización escolar. Por ejemplo, definirse como una docente perteneciente a una generación “joven” o como miembro de un colectivo de niños migrantes que aprenden su lengua de herencia puede ser considerado de relevancia para ejercer la enseñanza con niños o adolescentes.

1.2.2.3. Propósitos y objetivos

Este componente abarca los compromisos o propósitos generales que el docente tiene acerca de su enseñanza, así como las finalidades y objetivos más concretos y específicos que persigue en el desempeño de su propio rol (Kaplan & Garner, 2018, p. 73). Este componente aborda cómo comprende y planifica el docente sus propios propósitos, así como las emociones que el docente tiene asociadas a la planificación de dichos propósitos.

En el modelo SDRI se tienen en consideración propósitos y objetivos de diferentes tipos:

- a) Intrínsecos o extrínsecos: si el objetivo o el propósito lo motiva el propio individuo o lo motivan agentes externos al individuo. Por ejemplo, si un docente en formación se propone aprender a integrar la tecnología para enseñar lenguas como parte de un interés personal en innovar en sus clases o como manera de responder a las exigencias del currículo o del centro en el que se trabaja.

- b) Individual o colectivo: si el propósito es planteado por la persona específica como parte de un plan individual o si es planteado por la persona como miembro de un grupo y parte de un plan colectivo o grupal. Por ejemplo, plantearse el objetivo personal de aprender la fundamentación lingüística de ciertas reglas gramaticales dadas las carencias individuales es un objetivo individual; mientras que plantearse el objetivo de innovar en las clases como parte de un propósito del grupo de profesores de su centro al que se siente perteneciente.
- c) Próximo o distante/Específico o general: si la consecución del propósito u objetivo es a corto o largo plazo y su alcance es más o menos holístico. Por ejemplo: integrar la tecnología en las clases de LE o aprender a diseñar actividades comunicativas con códigos QR.
- d) Auto-orientado u orientado por otros: si en la consecución del objetivo interviene la propia persona o si han de intervenir otras personas. Por ejemplo: si el docente en formación de lenguas extranjeras aprende los fundamentos lingüísticos teóricos de determinadas reglas gramaticales leyendo por su cuenta o si aprende a ponerlos en práctica en el diseño de actividades con ayuda de un formador o de otros compañeros.
- e) Auto-relacionado o relacionado con otros (*self-related* o *other-related*): si el propósito que el docente se plantea se formula como un objetivo relacionado con uno mismo o como un objetivo que está relacionado con otras personas. Por ejemplo, si el docente en formación de LE se propone promover la comunicación en el aula o si el docente se propone que sus aprendientes hagan un uso comunicativo de la lengua en el aula.

1.2.2.4. Posibilidades percibidas de acción

Este componente abarca las cogniciones concernientes a lo que el docente puede o no puede hacer en su contexto para desempeñar su rol docente. Se trata de las percepciones que el docente tiene sobre qué acciones están disponibles o no disponibles en su propio contexto para conseguir sus objetivos en la enseñanza, y a la luz de sus creencias ontológicas y epistemológicas y sus autopercepciones y autodefiniciones.

Constituyen percepciones (Kaplan & Garner, 2018, p. 73), planes de acción y estrategias y comportamientos concretos (Hathcock et al. 2020, p. 831) que el docente percibe como apropiados o inapropiados, posibles o imposibles y disponibles o no

disponibles a la hora de asumir el rol docente en su contexto de enseñanza (Vedder-Weiss et al., 2018, p. 230). El docente percibe estos planes de acción como medio para conseguir sus propósitos y objetivos de enseñanza, de acuerdo con la realidad contextual de enseñanza percibida por el propio docente y con la visión que el propio docente tiene de sí mismo en dicha realidad contextual. Al igual que en otros componentes del sistema, las posibilidades percibidas de acción incluyen también las emociones asociadas a estas estrategias o planes de acción.

Las posibilidades percibidas de acción incluyen:

- a) Intenciones de comportamiento declarativas y planes de acción: como, por ejemplo, si un docente en formación se plantea como viable la posibilidad de utilizar aplicaciones móviles en el aula para innovar en sus clases, así como la emoción de entusiasmo que dicha posibilidad percibida de acción le plantea.
- b) Conocimiento procedimental relacionado con estas posibilidades de acción: no solo concierne a las estrategias cognitivas y de comportamiento necesarias para llevar a cabo estos planes de acción, como por ejemplo, el conocimiento sobre cómo funcionan las actividades como el *jigsaw* para poder promover la comunicación en el aula; sino también a la autorregulación del docente respecto a la puesta en marcha de dichas estrategias, como por ejemplo, tener en cuenta cómo se han de utilizar los materiales para que estén adaptados a las necesidades de los alumnos y fomenten una comunicación significativa. En esta categoría también se incluyen otras acciones docentes relacionadas con la puesta en marcha de estas estrategias, como las conversaciones con compañeros o coordinadores que el docente mantiene sobre cómo implementar estos planes de acción en el aula.

Las posibilidades percibidas de acción están vinculadas con la noción de *affordance*, que Teng (2019), siguiendo a van Lier (2000), define como

properties that the action environment offers to teachers or learners, provided they can perceive and take advantage of that “semiotic budget” (van Lier, 2000). This idea of budget refers to opportunities for actions opened for an active person. The retrieval or perception of affordances is dependent on certain aspects of second language acquisition, e.g., input, intake and interaction. (Teng, 2017, p. 56)

1.2.3. Las relaciones entre los componentes de la identidad docente

Cuando el sistema de rol identitario “emerge” o se manifiesta en una determinada situación o contexto, los componentes que configuran el sistema entran en relación entre sí. Como cualquier otro sistema complejo dinámico, el sistema de identidad docente tiende a autoorganizarse en función de su interacción con el entorno, mediante el establecimiento de diferentes tipos de relaciones entre sus componentes.

Las relaciones entre componentes pueden darse a tres niveles distintos, en función de las particularidades del contexto y la interacción social en la que dicho sistema se manifiesta. Pueden establecerse entre elementos de un mismo componente, entre diferentes componentes de un mismo sistema de rol identitario o entre componentes de distintos sistemas de rol identitario.

1.2.3.1. Relaciones entre los elementos de un mismo componente

Cada componente del SDRI puede albergar diferentes elementos, que son los distintos significados o contenidos que son relevantes para el docente en cada categoría o componente del sistema. Los diferentes contenidos o significados dentro de un mismo componente pueden estar en **harmonía** o en **tensión** (Garner & Kaplan, 2019, p. 5). La relación de armonía entre contenidos de un mismo componente se produce cuando los significados de dichos contenidos presentan congruencia o coherencia entre sí. Por ejemplo, si un propósito relevante para el docente es fomentar el trabajo colaborativo, el objetivo de llevar al aula actividades mediante las que los alumnos realicen trabajos en grupo es congruente con su propósito inicial.

En contraste, se considera que los contenidos de un componente entran en choque o tensión cuando estos contenidos entran en conflicto o no son congruentes entre sí. Por ejemplo: si para el docente un objetivo relevante es mantener la disciplina en clase y procurar que los alumnos estén en silencio en el aula, este objetivo entra en conflicto con el objetivo docente anteriormente mencionado sobre fomentar el trabajo cooperativo. La tensión entre elementos de un mismo componente suele *elicitarse* mediante emociones o sentimientos negativos y la manifestación de dilemas respecto a determinadas acciones (Kaplan & Garner, 2018, p. 75).

Los autores del modelo SDRI también hablan de “variabilidad” en el contenido de los componentes, refiriéndose a las diferencias o cambios que pueden producirse en diferentes estadios o contextos respecto a la cantidad, tipo y complejidad de las creencias, objetivos, autopercepciones, posibilidades de acción y las emociones asociadas a dichos

componentes. La variabilidad del contenido tiene también que ver con la relevancia (*saliency*) que los docentes otorgan a estos contenidos dentro de un mismo componente en función de los diferentes momentos en el tiempo y las diferentes situaciones. En este sentido, los elementos de cada componente del SDRI pueden “cambiar” en pertinencia en respuesta a circunstancias contextuales o internas.

1.2.3.2. Relaciones entre elementos de diferentes componentes

Entre los diferentes componentes del SDRI pueden manifestarse distintas relaciones entre sí, que pueden ser de **alineación** o de **desalineación** (Garner & Kaplan, 2019, p. 6). Los componentes de la identidad docente establecen una relación de alineación cuando dichos componentes presentan coherencia o congruencia mutua. Por ejemplo, la creencia ontológica de que el trabajo en grupo es una actividad efectiva para el aprendizaje de la lengua en el aula de idiomas está alineada con el propósito de trabajar en el aula desde el enfoque colaborativo. En este caso, vemos una alineación entre las creencias ontológicas y epistemológicas y los propósitos y objetivos del docente.

Por el contrario, los componentes de la identidad docente establecen una relación de desalineación cuando dichos componentes se presentan en conflicto o en incongruencia mutua. Por ejemplo, la creencia de que el trabajo en grupo es una actividad efectiva para el aprendizaje de lenguas está en desalineación con el propósito del docente de mantener la disciplina en el aula y procurar que los alumnos estén en silencio el mayor tiempo posible.

Para Kaplan y Garner, la alineación entre componentes de la identidad docente queda reflejada cuando el individuo manifiesta cierto sentido de coherencia con el rol docente que desempeña, comúnmente, con la manifestación de sentimientos positivos de satisfacción (Kaplan & Garner, 2018, p. 75). Se entiende que los docentes cuyo sistema de rol de identidad presenta alineación entre componentes se involucran en acciones que perciben como posibles, apropiadas y efectivas en su contexto de enseñanza para alcanzar sus propósitos, a la luz de las propias creencias sobre la situación de enseñanza en la que se encuentran y las propias autopercepciones en dicha situación (Kaplan & Garner, 2018, p. 75). Por el contrario, la desalineación entre componentes queda reflejada en la manifestación de tensiones o emociones negativas respecto a determinados aspectos.

1.2.3.3. Relaciones entre componentes de diferentes roles

En determinadas situaciones y contextos, el docente puede asumir distintos roles de identidad que hagan “emerger” componentes de diferentes sistemas de rol de identidad. Puede ocurrir, por ejemplo, cuando un docente reflexiona sobre sus experiencias como docente e intenta explicarlas o fundamentarlas con sus experiencias como aprendiz de lenguas. Esta actividad permite al docente asumir dos roles relevantes para su identidad docente, que hacen emerger componentes de dos sistemas de identidad distintos (el rol de aprendiz y el rol docente) que pueden entrar en relación entre sí.

El modelo SDRI considera que cuando los componentes de un rol de identidad presentan alineación o congruencia con los componentes de otro rol de identidad, se establece una relación de alineación o integración entre dichos roles. Por ejemplo: el docente puede tener la autopercepción de que, como aprendiz de lenguas en el pasado, era más eficaz cuando tenía que realizar actividades de trabajo en grupo con otros compañeros. Esta autopercepción como aprendiz sería congruente con la creencia que como docente tiene al considerar las actividades de trabajo colaborativo como una estrategia efectiva para el aprendizaje de lenguas.

En oposición, cuando los componentes de un rol de identidad presentan desalineación o incongruencia con los componentes de otro rol de identidad, se establece una relación de desalineación o desintegración entre dichos roles. Por ejemplo, si el docente tiene la autopercepción de que, como aprendiz de lenguas en el pasado, era más eficaz cuando tenía que realizar actividades de trabajo en grupo, dicha autopercepción como aprendiz estaría desalineada o entraría en choque con la creencia de que el trabajo en grupo promueve que los alumnos se descontrolen y se comporten mal, surgida a partir de determinadas experiencias desde el rol docente. Kaplan y Garner hablan de **integración** entre diferentes roles cuando estos se experimentan desde una sensación de coherencia general personal, acompañada de emociones positivas, mientras que las tensiones o **desintegración** entre roles son experimentados como dilemas personales o conflictos internos para el docente (Garner & Kaplan, 2019, p. 6)

La variabilidad de relaciones que pueden darse entre los componentes de los sistemas de rol identitario en función del contexto o la situación en diferentes momentos tiene reflejo en el sentido de coherencia y compromiso que el docente manifiesta hacia el propio rol que desempeña.

Por un lado, cuando un sistema de rol identitario muestra alineación entre sus componentes e integración entre los sistemas de sus diferentes roles, la coherencia entre la persona y el rol docente que desempeña es mayor. Un rol de identidad alineado, con armonía y alineación entre sus componentes e integración con otros roles identitarios, refleja estabilidad en el sistema de su identidad docente, lo que puede resultar que las acciones del docente sean semejantes en futuros contextos o situaciones.

Por otro lado, la desalineación entre componentes del propio sistema de rol identitario o entre componentes de diferentes roles refleja inestabilidad en el sistema y se suele manifestar en experiencias de incerteza, ambigüedad o tensión. No obstante, debido a la necesidad de los individuos de resolver dichas tensiones, la inestabilidad en el sistema puede ser la desencadenante de procesos de “cambio” identitario en función del contexto o la situación. La búsqueda de coherencia interna ante la situación de inestabilidad entre componentes puede llevar al individuo a cambiar la importancia que otorga a determinados componentes sobre otros, a “resignificar” o introducir contenidos distintos en los componentes de su sistema o a “realinear” o buscar nuevas alineaciones entre los diferentes componentes de su rol identitario o entre componentes de diferentes roles identitarios. Estos procesos de cambio pueden resultar también en cambios respecto las acciones del docente en futuras situaciones o contextos. Los sucesos que suelen desencadenar desalineaciones en el sistema, tales como la formación docente, la transición a un nuevo contexto de trabajo o una situación de reforma curricular, pueden motivar al docente a explorar de manera crítica y activa sus propias creencias ontológicas y epistemológicas, sus propósitos y objetivos, sus autopercepciones y autodefiniciones y sus posibilidades percibidas de acción. El desarrollo de la práctica reflexiva, la realización de un portafolio, las conversaciones con compañeros o la experimentación con nuevas prácticas docentes son ejemplos de diferentes estrategias mediante las cuales el docente puede explorar su identidad docente (Kaplan & Garner, 2018).

Recapitulamos, como síntesis final, las ideas más importantes expuestas hasta el momento. En este apartado hemos expuesto las características conceptuales del modelo de identidad docente como Sistema Dinámico de Rol de Identidad (SDRI), utilizado en nuestro estudio. Dicho modelo parte de la idea de que el proceso de exploración y manifestación de la identidad docente que lleva a cabo el profesor se realiza mediante la asunción de roles de identidad contextualmente situados, que pueden desempeñar un papel en su formación y en sus acciones. Desde esta perspectiva, la identidad docente se manifiesta a través de aspectos tanto cognitivos como emocionales alrededor de cuatro componentes: las creencias

ontológicas y epistemológicas, las autopercepciones y autodefiniciones, los propósitos y objetivos y las posibilidades percibidas de acción. El sistema de identidad docente es de naturaleza dinámica y se manifiesta a través de diferentes estadios en un proceso iterativo de construcción. En este proceso, el sistema de identidad tiende a la búsqueda de la coherencia interna entre los componentes de su propio sistema, por lo que pueden establecerse distintas relaciones de alineación o desalineación entre los componentes de un mismo rol docente o entre los componentes de diferentes roles relevantes para la identidad docente.

1.3. El análisis de la identidad docente a partir del modelo SDRI: estado de la cuestión

Además de los trabajos teóricos basados en el modelo SDRI de identidad docente como sistema dinámico complejo (Henry, 2016; Kaplan & Garner, 2017, 2018, 2020), existen ya algunos trabajos de carácter empírico que enmarcan nuestra investigación. En primer lugar, presentaremos una descripción general de las características de estos estudios, para después profundizar en sus aportaciones específicas en el análisis de la identidad docente.

1.3.1. Caracterización general de los estudios basados en el modelo SDRI

Los estudios empíricos basados en el SDRI realizados hasta el momento se han llevado a cabo con diferentes tipos de participantes. La mayoría de los docentes investigados bajo este modelo son profesores en ejercicio (Garner et al., 2016; Gunersel et al., 2016; Garner & Kaplan, 2019; Jiang & Zhang, 2021; Vedder-Weiss et al., 2018), mientras que únicamente en uno de los trabajos se ha puesto el foco en profesores en formación inicial (Heffernan, 2016). Los profesores involucrados en estas investigaciones son por lo general docentes de educación primaria y secundaria, especializados en diversas disciplinas del área de ciencias (Vedder-Weiss et al., 2018; Garner & Kaplan, 2019; Hathcock et al., 2020) y del área de matemáticas (Heffernan, 2016). En otros estudios los participantes son docentes que enseñan en un contexto de educación superior en el área de inglés como lengua extranjera (Jiang & Zhang, 2021) o en diferentes disciplinas (Gunersel et al., 2016). En función de los objetivos específicos de los estudios, el número de participantes que constituye la muestra de las investigaciones es, o bien de carácter reducido, de entre 1 o 4 personas (Vedder-Weiss et al., 2018; Garner & Kaplan, 2019; Hathcock et al., 2020); o bien es más extenso, de entre 12 y 24 participantes (Gunersel et al., 2016; Heffernan, 2016; Jiang & Zhang, 2021).

En estos trabajos el proceso de desarrollo de la identidad docente de los profesores investigados es analizado en vinculación con diversas experiencias formativas en las que dichos profesores participan, de diferentes duraciones. En primer lugar, en el estudio de Heffernan (2016), se analiza la exploración de la identidad docente paralela a un curso de álgebra de formación inicial universitaria para futuros docentes de primaria y secundaria. Este curso tiene lugar durante un periodo de 12 semanas. En segundo lugar, en el estudio de Vedder-Weiss *et al.* (2018), se analiza la exploración de la identidad docente llevada a cabo durante 12 meses por un docente en ejercicio, en el contexto de un programa de mentoría que tiene lugar durante su primer año de enseñanza. En tercer lugar, los estudios de Gunersel *et al.* (2016), Garner y Kaplan (2019) y Hathcock, Garner y Kaplan (2020) se centran en el análisis de la identidad docente que ocurre en paralelo a la realización de programas de desarrollo profesional. En el primero de estos tres estudios, se investiga el proceso de un grupo de docentes asistentes a un programa de desarrollo profesional sobre enseñanza y diseño curricular en educación superior universitaria, de un semestre de duración. Por su parte, los dos últimos estudios se centran en la exploración identitaria de profesores asistentes a un programa de desarrollo profesional de 8 semanas, que versa sobre métodos para el aprendizaje de las ciencias a través de la enseñanza basada en la indagación (*Inquiry Based Learning*, IBL). Para finalizar, el estudio de Jiang y Zhang (2021) analiza la identidad docente de profesores que han experimentado un contexto de reforma curricular en educación superior, que tuvo lugar durante 3 años. Dicha reforma consistió en la sustitución de cursos de inglés con fines generales, impartidos habitualmente por los docentes, por nuevos cursos de inglés para fines específicos. En síntesis, observamos que estos estudios analizan la identidad docente tanto a corto plazo (Garner & Kaplan, 2019; Hathcock *et al.*, 2020) como a medio (Gunersel *et al.*, 2016; Heffernan, 2016) o a largo plazo (Vedder-Weiss *et al.*, 2018; Jiang & Zhang, 2021).

Todos los trabajos basados en el modelo SDRI comparten algunos aspectos de diseño metodológico, vinculados con el carácter “procesual” y dinámico desde el cual es entendida la identidad docente. En primer lugar, el carácter longitudinal de la recogida de datos, que se lleva a cabo en diferentes momentos de las experiencias formativas de los docentes: antes, durante y después de las mismas. En segundo lugar, el uso de métodos para *elicitar* los diferentes componentes de la identidad docente sistemáticamente en todas las fases del proceso analizado. Y, en tercer lugar, el procedimiento de análisis de los datos, basado en

un proceso iterativo de análisis de contenido cualitativo inductivo-deductivo, informado por las categorías del modelo SDRI.

Desde el punto de vista metodológico, cabe resaltar que las investigaciones basadas en el modelo de SDRI consisten, de forma general, en estudios de caso, con un interés en la identidad docente de los participantes *per se*. Solo en dos de los trabajos el análisis de la identidad docente está orientado a la intervención pedagógica (Sinai et al., 2012), de manera que la exploración identitaria que llevan a cabo los participantes es analizada como parte del proceso reflexivo-formativo de los docentes (Heffernan, 2016; Vedder-Weiss et al., 2018). En el caso de los estudios con propósitos investigativos intrínsecos en la exploración de la identidad docente, los métodos de recogida de datos más utilizados son las reflexiones escritas estructuradas, basadas en preguntas guía o “prompts” (Gunersel et al., 2016), o la combinación de este tipo de reflexiones con entrevistas semiestructuradas en profundidad sobre una muestra intencionada de participantes (Garner et al., 2016; Garner & Kaplan, 2019; Jiang & Zhang, 2021). Cabe destacar que, en estos trabajos, los datos son recogidos de forma independiente a la experiencia formativa: los docentes solo han compartido sus reflexiones y entrevistas con los investigadores. En el caso de los estudios que se centran en la exploración de la identidad docente como resultado de un proceso de intervención pedagógica, los datos son recogidos mediante múltiples fuentes. Tanto en el estudio de Heffernan (2016) como en el de Vedder-Weiss *et al.* (2018), los datos se recogen mediante la combinación de diarios reflexivos con frecuencia semanal con observaciones de clases y entrevistas individuales semiestructuradas. En el caso concreto de Heffernan (2016), estos datos recogidos se complementan con grupos focales, cuestionarios y reflexiones escritas basadas en formularios. En el caso de Vedder-Weiss *et al.* (2018), también son recogidos los datos generados por la comunicación entre el docente en estudio y la mentora-investigadora: comunicación electrónica entre docente y mentora y notas de campo recopiladas por esta última.

Un aspecto no considerado en la metodología de recogida de datos de estas investigaciones es la recogida de reflexiones escritas digitales o multimodales. Aunque en algún caso se especifica que la interfaz de realización de las reflexiones escritas es digital (Hathcock et al., 2020), no se especifica en ningún momento que en la configuración de los textos se haya considerado la inclusión de imágenes o textos orales al texto escrito. Por lo general en estos estudios, otro aspecto que predomina es la reflexión generada de forma individual, a través de los *prompts*, sin participación de otras personas más allá de la planteada

por los investigadores. La exploración de la identidad docente a partir de fuentes de datos relacionadas con acciones de estos docentes en el aula, más allá de los datos provenientes del proceso reflexivo, es otro de los aspectos no tan frecuentes en estas investigaciones. Solo en el caso del trabajo de Vedder-Weiss *et al.* (2018), la recogida de datos sobre la exploración de la identidad docente es llevada a cabo por el propio participante a base de datos de su diario reflexivo, pero también sobre datos relacionados con las propias acciones en el aula, como, por ejemplo, las observaciones de clase. En el trabajo de Hathcock, Garner y Kaplan (2020), esta continuidad entre la identidad docente explorada en el proceso reflexivo-formativo y las acciones del propio docente en el aula se ha trabajado a través de la combinación de reflexión retrospectiva y la reflexión “para la acción” (González et al., 2015). Esta última se lleva a cabo mediante las *Commitment Cards* (Hathcock et al., 2020; Marcia, 1988), o reflexiones escritas dirigidas de carácter prospectivo, que buscaban que los participantes *elicitasen* compromisos explícitos de actuación en el aula en relación con los aprendizajes derivados de su formación.

1.3.2. Aportaciones específicas de los estudios basados en el modelo SDRI

Como se ha mencionado anteriormente, el análisis de la exploración de la identidad docente se aborda tanto en muestras reducidas de participantes como en muestras más extensas en los estudios basados en el modelo SDRI. Estas diferencias en el muestreo permiten que los estudios adopten tanto una perspectiva “micro” como “macro” sobre los datos. Los estudios que adoptan la perspectiva “micro” contribuyen particularmente a la indagación de los diferentes roles de identidad desde los cuales los participantes abordan sus procesos de desarrollo de la identidad docente. Estos estudios profundizan, además, en cómo se relacionan los componentes manifestados de cada rol de identidad por los participantes y cuáles son las diferentes relaciones de alineación o desalineación observadas entre dichos componentes en los diferentes momentos del proceso. Por su parte, las contribuciones de los estudios que asumen la perspectiva “macro” se centran más en la identificación de los diferentes “perfiles de cambio” observados en los componentes de la identidad docente que los miembros del grupo manifiestan a lo largo del proceso formativo. A continuación, revisaremos las aportaciones más relevantes de los estudios realizados hasta el momento a partir del modelo SDRI con enfoque “micro”, para después pasar a las contribuciones más significativas de los estudios con enfoque “macro”.

1.3.2.1. Estudios de perspectiva “micro”

Comenzamos con la revisión de los trabajos con perspectiva “micro” con el estudio de caso único de Garner y Kaplan (2019). En este trabajo, se analiza la identidad docente de un profesor de ciencias en ejercicio durante su participación en un programa de desarrollo profesional. Este programa se centraba en la enseñanza de las ciencias mediante métodos de aprendizaje por indagación o IBL. De los resultados de este estudio se extraen algunas conclusiones, en primer lugar, acerca del papel que tuvieron los roles de identidad asumidos por el participante durante su proceso de exploración de identidad. Y, en segundo lugar, sobre el tipo de componentes de la identidad docente que se manifiestan y cómo estos cambiaron a lo largo del proceso, de manera vinculada a la experiencia formativa.

En este trabajo se observó que en el proceso de construcción de identidad docente del profesor en ejercicio estuvieron implicados diversos roles de identidad. Al principio del proceso de exploración cobró especial importancia la asunción del rol de identidad pasado del participante como aprendiz, que le permitió reflexionar sobre sus experiencias como aprendiz en general, en diferentes contextos educativos, tales como la escuela, el instituto o la universidad. Estas reflexiones realizadas desde el rol pasado de estudiante permitieron al participante establecer una relación entre sus propias autopercepciones como aprendiz (aprendiz de física “luchador”) y sus autopercepciones como docente (un profesor para quien es importante animar a sus alumnos a no rendirse). Durante la experiencia formativa, el participante continuó asumiendo distintos roles de identidad docente: el rol de profesor “aprendiz”, participante en el programa de desarrollo profesional; y el rol presente de docente de ciencias. Se observó que entre estos dos roles se estableció una conexión: experimentar como “estudiante” las actividades del programa formativo permitió al sujeto de estudio adoptar un rol distinto al asumido habitualmente en el aula, que le permitió conectar dicha experiencia con sus experiencias como profesor de ciencias. La experimentación de emociones negativas relativas a sus experiencias desde el rol de profesor “aprendiz” en el programa (frustración al discrepar de su instructor sobre el procedimiento más adecuado para dirigir su propio proyecto de indagación) le permitió concienciarse sobre la alineación entre diferentes componentes de su identidad docente. Dicha alineación se producía entre las creencias iniciales que él mismo tenía sobre su contexto de enseñanza (alumnos sin motivación para desarrollar un proyecto de indagación, limitaciones del currículo y tiempo para este tipo de actividades) y su vinculación con las limitaciones que el propio participante encontraba en las posibilidades de acción para

introducir los métodos de enseñanza por indagación en el aula. Adoptar un rol distinto permitió al participante concienciarse de ello y llevar a cabo un proceso de “realineación” para poder lograr una coherencia interna entre las experiencias desde ambos roles. Dicho participante introdujo nuevas creencias ontológicas y epistemológicas conectadas con su rol docente a partir de las experiencias vividas (la necesidad de que los alumnos puedan seleccionar sus propias preguntas y dirigir sus propios proyectos) y se planteó nuevas posibilidades de acción alineadas con dichas creencias (la introducción de “pre-evaluaciones” en el proceso de aprendizaje, que tomaran como punto de partida las preguntas o inquietudes reales planteadas por los propios alumnos).

Algo que destaca en la forma en la que se manifiestan los componentes de la identidad docente al inicio del proceso estudiado en esta investigación es la alineación entre autopercepciones del participante como aprendiente y como docente. Por ejemplo, el profesor en cuestión consideraba haber sido un aprendiente curioso en el pasado, y al mismo tiempo un docente al que la enseñanza de determinados temas le despertaba la curiosidad. En este momento inicial se observó, además, que las autopercepciones del participante se alineaban con algunas de sus creencias ontológicas y epistemológicas sobre la enseñanza: su visión como alguien cuyo éxito académico se debe a su esfuerzo y curiosidad más que a su propia habilidad, se alinea con la creencia del aprendizaje como una “lucha”, en la que es muy importante que los alumnos se esfuercen. La desalineación observada entre sus creencias de enseñanza y sus creencias sobre el propio contexto en el que enseña (falta de habilidades o motivaciones atribuidas a sus alumnos) es algo que precisamente mueve al participante a participar en el programa de desarrollo profesional. Los propósitos y objetivos de enseñanza del participante al inicio del proceso están relacionados, en consecuencia, tanto con sus creencias generales de enseñanza como con sus creencias contextuales sobre las limitadas capacidades y motivaciones de sus alumnos para aprender ciencias. En este momento inicial del proceso, el participante pudo conectar sus propósitos con diversas posibilidades de acción, relacionadas con prácticas docentes experimentadas con anterioridad como profesor en ejercicio (invertir mucho tiempo fuera del aula en la preparación de materiales que dirijan a los alumnos en la tarea de indagar y establecer conexiones entre teoría y práctica).

Los resultados de este trabajo muestran, finalmente, que las actividades del programa de desarrollo profesional promovieron de forma desigual la aparición de los roles de identidad. Por su parte, la reflexión sobre algunas actividades formativas, como la realización colaborativa de un proyecto de indagación con otros docentes participantes en el programa

de desarrollo profesional, permitieron al participante concienciarse sobre la falta de determinados conocimientos de la materia para implementar diversas acciones: esto provocó una desalineación entre los componentes de su identidad docente. Las actividades de indagación llevadas a cabo en el programa de desarrollo profesional permitieron al participante cuestionar o reformular sus creencias ontológicas y epistemológicas iniciales: mayoritariamente centradas en la falta de capacidades y conocimientos previos de los alumnos para poder plantearse sus propias preguntas y trabajos de indagación. Es precisamente ese cuestionamiento de las propias creencias iniciales sobre sus alumnos el que llevó al participante a plantearse nuevas posibilidades percibidas de acción, como, por ejemplo, plantear actividades de “pre-evaluación” para activar los conocimientos previos de sus alumnos y estimularles a formular sus propias preguntas de indagación. La entrevista posterior a la experiencia formativa confirmó que el docente era consciente del vínculo entre las nuevas creencias construidas como resultado de los aprendizajes del programa, que alineó a su vez con sus creencias iniciales sobre la enseñanza y el “buen docente”.

En la investigación llevada a cabo por Hathcock, Garner y Kaplan (2020), se analiza el proceso de exploración de la identidad docente de cuatro profesores de ciencias en ejercicio, en el mismo contexto formativo del estudio de Garner y Kaplan (2019). En este estudio se observó que, al igual que en la investigación anteriormente descrita, desde el inicio del proceso los participantes manifestaron roles de identidad no relacionados con el rol presente de docente de ciencias y dichos roles se relacionaron con este último de diferentes maneras. El rol de docente en formación o “aprendiente” en el programa de desarrollo profesional fue adoptado por dos de las participantes del estudio, o bien desde el principio del proceso formativo o bien en el transcurso de este. Se observó que asumir este rol de “profesora en formación” ayudó a las participantes a explorar su propio rol presente como docente de ciencias, a partir de la experiencia de empatizar con los pensamientos y sentimientos de sus propios alumnos en el aula. En el caso de otros participantes, los roles no docentes explicitados (rol de “científico” o experto en la materia), no resultaron de ayuda para profundizar o a establecer relaciones con el rol de docente de ciencias.

Los resultados de esta investigación mostraron que las diferentes actividades formativas del proyecto provocaron distintas relaciones, tanto de alineación como de desalineación, entre los componentes de la identidad docente de los participantes en diferentes momentos del proceso. Estas relaciones tuvieron distintos efectos en el proceso de aprendizaje profesional de los mismos: en algunos participantes las desalineaciones entre

componentes provocaron procesos de “realineación” que resultaron en cambios en la identidad docente; en otros participantes se observaron alineaciones continuadas entre componentes, que no promovieron cambios.

En el caso de dos de las participantes, las relaciones entre componentes de la identidad docente manifestadas en diferentes momentos del proceso formativo dieron lugar a cambios en la identidad docente. En estos casos, las desalineaciones entre componentes, bien surgidas desde el inicio o durante el proceso formativo, propiciaron que las participantes desarrollaran una “realineación” de los componentes de su identidad docente para mantener la coherencia interna de su sistema. Estas realineaciones son llevadas a cabo por las participantes de distintas formas.

En el caso de una de las participantes, el proceso formativo se inicia con una alineación entre sus propias creencias de enseñanza desde el rol de docente en formación o “aprendiente” (aprender a lo largo de la vida, dirigiendo un proceso propio de construcción de sentido sobre las experiencias) y como docente de ciencias (enseñanza-aprendizaje autodirigido y continuo a lo largo de la vida). No obstante, se observa que, a lo largo del proceso, la participante se concientiza de la desalineación inicial existente entre sus propósitos de enseñanza (los alumnos han de aprender de forma autodirigida) y las posibilidades percibidas de acciones docentes en su aula (formas de instrucción dirigida por el docente, basadas en presentar información a los alumnos; experimentos de laboratorio muy dirigidos por la docente). Las actividades del programa de desarrollo profesional permitieron a la participante conectar su rol como docente en formación o “aprendiente” con su rol como presente docente de ciencias, lo que a su vez le permitió concientizarse de la desalineación que acabamos de mencionar y explorar propósitos de enseñanza (no controlar sino crear oportunidades de aprendizaje para sus alumnos) y posibilidades percibidas de acción alternativas (no llevar al aula experimentos pre-establecidos sino seleccionados por los propios alumnos, incluir más actividades que fomenten la indagación en el aula, no dirigir sino guiar a los alumnos a llegar a sus propias respuestas en los experimentos).

En el caso de la otra participante, el proceso es diferente: se inicia con una desalineación entre sus creencias de enseñanza (la mejor manera de aprender ciencias es mediante actividades prácticas) y sus propósitos y objetivos (promover la enseñanza dirigida por el docente) y posibilidades percibidas de acción (llevar pocos experimentos al aula y de forma secundaria, como actividad “mitigadora” de la presión vivida por los alumnos con los *tests* estandarizados). La experiencia formativa propició que la participante construyese

nuevas creencias ontológicas y epistemológicas sobre la enseñanza (actividades significativas, autonomía del alumno) que permiten una mejor alineación con sus creencias iniciales sobre la enseñanza (aprender mediante actividades prácticas). Esto le permitió explorar alternativas de acción con un enfoque más centrado en el alumno, más alineadas con las creencias anteriormente mencionadas. En definitiva, las nuevas creencias ontológicas y epistemológicas generadas por el proceso de formación resuelven las desalineaciones iniciales, de forma que propósitos y objetivos de enseñanza que tenían un papel más destacado al principio del proceso (enseñanza dirigida por el docente) tienen una importancia menos destacada para la participante.

Para finalizar, destacamos que los procesos de las participantes que experimentaron “realineaciones” y cambios en los componentes de la identidad docente se inician en ambos casos con situaciones de “descontento” pedagógico y contextual (Hathcock, 2014). En estas situaciones, se observa además que los propósitos formativos del programa de desarrollo profesional estaban alineados con las expectativas expresadas por las participantes respecto a la experiencia formativa.

En el caso de los dos participantes restantes, se observó que ambos experimentaron una “confirmación” de identidad docente, basada en la alineación entre los componentes de su identidad docente a lo largo de todo el proceso y la ausencia de experimentación desde el rol de profesor en formación o “aprendiente”. La formación no provocó ninguna desalineación entre componentes de sus roles de identidad docente, lo que comportó una tendencia a la “estabilidad” desde el principio y el hecho de que ninguno de ellos introdujese compromisos de cambio respecto a sus acciones en el aula. En el caso de uno de estos participantes observamos una alineación inicial entre creencias ontológicas y epistemológicas sobre estudiantes (no tienen habilidades para realizar sus proyectos) y autopercepciones como docente (limitado por las constricciones de tiempo del horario escolar). Estas creencias no cambian en momentos posteriores, lo que desencadena que se siga produciendo una alineación continuada entre componentes de la identidad docente. Al final del proceso, surgen nuevos propósitos y posibilidades percibidas de acción, aunque estos se vinculan con las creencias y propósitos iniciales, que se han mantenido a lo largo de toda la experiencia.

Para cerrar la revisión de estudios sobre análisis de identidad docente según el modelo SDRI con perspectiva “micro”, nos centramos a continuación en el estudio de Vedder-Weiss, Biran, Kaplan y Garner (2018). En esta investigación se presentan los resultados más relevantes del propio proceso de autoexploración de la identidad docente llevado a cabo por

el profesor de ciencias en ejercicio, en el marco de un programa de mentoría durante su primer año de enseñanza. La observación de la identidad docente a largo plazo que aporta esta investigación permitió subrayar las diversas fluctuaciones entre los componentes de la identidad docente experimentadas por el participante a lo largo de todo este periodo, derivadas de eventos que se fueron produciendo tanto de manera externa como interna al participante. Los cambios constantes entre las creencias del participante acerca de sus propios alumnos y de la escuela, generados por la sucesión de estos eventos, desencadenaron un proceso de reconsideración y reformulación continua de sus propios objetivos de enseñanza: tanto los dirigidos a sus propios estudiantes como los propósitos de enseñanza para sí mismo como docente. En este trabajo se destaca el predominio de las creencias ontológicas y epistemológicas manifestadas por el participante en relación con sus estudiantes, focalizadas en su falta de motivación y problemas de comportamiento. Estas creencias sobre los estudiantes entraban en desalineación con las propias autopercepciones del participante como docente (docente con posición dialogante ante los conflictos). En el proceso de exploración de identidad docente llevado a cabo por el participante en este trabajo se pusieron de manifiesto múltiples emociones, tanto negativas como positivas, respecto al propio rol presente desempeñado como docente.

Uno de los temas en los que la identidad docente experimentó más fluctuaciones a lo largo del proceso fue el aprendizaje de la gestión del aula. El docente mostró unas marcadas desalineaciones iniciales entre las creencias que tenía acerca de los principios del centro de enseñanza (alumnos motivados y autónomos) y las creencias derivadas de la experiencia en el aula con los alumnos (desmotivación, falta de atención, problemas de disciplina). Para hacer frente a esta situación, el participante comenzó a introducir prácticas de gestión “autoritaria” de aula, compartidas por compañeros de la escuela. Estas prácticas permitieron al docente introducir nuevas creencias de enseñanza alineadas con dichas prácticas (importancia de mantener la disciplina en clase), pero que entraban en desalineación absoluta con sus propias autodefiniciones como docente dialogante y no autoritario. El compromiso del participante por resolver las tensiones promovidas por esta desalineación le lleva a explorar diversas posibilidades de acción menos autoritarias para gestionar la disciplina (los “contratos” o normas de conducta consensuadas). Estas posibilidades percibidas de acción se llevan a la práctica sin resultados o con resultados limitados, por lo que el participante prueba una nueva estrategia para lograr resolver las desalineaciones entre sus creencias y propósitos relacionados con la disciplina y su autodefinición como docente

dialogante. En este caso, el participante se plantea poner el foco en nuevos propósitos de enseñanza, tanto dirigidos a sus alumnos (aprender desde la interacción social) como a sí mismo (divertirse, pasarlo bien en clase). Esto permite que, en sus reflexiones, el participante pueda plantearse nuevas posibilidades percibidas de acción (fomentar las actividades en grupo), que después lleva al aula y funcionan de forma satisfactoria.

En definitiva, el estudio de Vedder-Weiss *et al.* (2018) pone en evidencia la importancia que tiene en la reflexión a largo plazo sobre la identidad docente la reconsideración sistemática de los propios objetivos de enseñanza, así como examinar y probar diferentes posibilidades de acción. Asimismo, resalta la relevancia del propio compromiso del docente con sus autodefiniciones y auto percepciones, así como de sumergirse en un proceso de “realineación” entre los componentes de su identidad docente para poder sentirse cómodo en todo momento del proceso.

Para finalizar esta revisión de estudios con perspectiva “micro”, destacamos un aspecto común encontrado en todos ellos. Aunque el objeto de análisis en estos estudios no es profundizar en los recursos lingüísticos utilizados por los participantes para manifestar los roles de identidad asumidos en el proceso, algo que observamos que comparten los profesores en ejercicio implicados en los tres estudios es el uso de pronombres de primera persona (*I, we, me*) o el de los términos *you* o *one* con valor genérico (Vedder-Weiss et al., 2018, pp. 233-235; Garner & Kaplan, 2019, pp. 16-21; Hathcock et al. 2020, pp. 839-844).

1.3.2.2. Estudios de perspectiva “macro”

Los tres estudios que se revisan a continuación se centran en establecer diferentes perfiles de cambio de identidad docente entre grupos de participantes en cursos de formación universitaria inicial (Heffernan, 2016) o continua (Gunnerson et al. 2016) o entre los docentes que han experimentado un contexto de reforma curricular (Jiang & Zhang, 2016).

Comenzamos esta revisión con la aportación del trabajo de Heffernan (2016). En este estudio se analizó el proceso de desarrollo de la identidad docente de un grupo de profesores en formación inicial universitaria. Los participantes en la experiencia formativa, un curso de álgebra, eran futuros docentes de educación primaria y secundaria. El análisis de la identidad docente de los 24 participantes mostró diferentes perfiles de cambio entre los componentes de identidad manifestados a lo largo del proceso. En el estudio se establecieron tres categorías que evaluaban y agrupaban los procesos reflexivos de los diferentes

participantes en función de la forma en la que se profundizaba o se manifestaban los cambios de su identidad docente:

- a) Sin cambios. Bajo esta categoría se clasificó a los tres futuros docentes de educación primaria (p.73) y los siete futuros docentes de educación secundaria (p.106) que no reflexionaron o reflexionaron de forma muy limitada sobre su propia identidad, sin manifestar cambios en el contenido de dichos componentes de su identidad como docentes en formación durante el curso.
- b) Con cambios nominales. Bajo esta categoría se clasificó a los 6 futuros docentes de educación primaria (p.73) y a un único futuro docente de educación secundaria (p.106) que reflexionaron “ligeramente” sobre los diferentes componentes de su identidad como docentes en formación. Estos participantes mostraron cambios en componentes particulares, pero no mostraron cambios significativos globales. Los componentes en los que estos participantes reflexionaron fueron los objetivos, el autoconocimiento y las creencias sobre la importancia de las matemáticas.
- c) Con cambios notables. Esta categoría aglutina a los siete futuros docentes de educación primaria (p.73) que se involucraron “notablemente” en la reflexión de los diferentes componentes de la identidad docente. Son los participantes que mostraron cambios significativos en el contenido de múltiples componentes de su identidad de docentes en formación en el curso.

Más allá del establecimiento de estas categorías para “definir” los tipos de perfil de cambio identitario, se observó que las autopercepciones resultaron ser las categorías en las que los docentes en formación inicial mostraban más cambios respecto al contenido de los componentes de identidad docente. Otro de los hallazgos del estudio fue la distinción observada entre los perfiles de cambio en los futuros docentes de educación primaria y los futuros docentes de educación secundaria que constituyeron la muestra. Los futuros profesores de educación secundaria cayeron bajo el perfil de “sin cambios” más frecuentemente que los futuros docentes de educación primaria. Esto es explicado por la autora con base en la percepción de utilidad de la experiencia formativa (curso de álgebra) para la futura carrera, que difiere entre los profesores de primaria, con mayores intereses didácticos en el tema, y los profesores de secundaria, que mostraban un interés menor en la materia. Parece algo similar a lo que ocurría en el estudio de Hathcock *et al.* (2020) en el que

observamos que los procesos de cambio más importantes en los docentes en ejercicio participantes en el estudio ocurrían si el propósito del programa de desarrollo profesional se alineaba con los propósitos personales de cada profesor en formación.

En el estudio de Gunersel *et al.* (2016) los perfiles de cambio en los componentes de la identidad docente también fueron el foco de análisis, pero este se llevó a cabo en un contexto y con una muestra de participantes distinta: 15 docentes de educación superior de disciplinas variadas en ejercicio, que realizaban un programa de desarrollo profesional relacionado con el diseño de cursos en el contexto universitario. En este estudio también se establecieron categorías de cambio en la identidad docente, en este caso basadas en dos criterios: por una parte, la presencia de los componentes de la identidad en las reflexiones de los docentes tanto al inicio como al final de la experiencia formativa; y, por otra parte, el grado de “justificación” o concreción con el que se manifiesta del contenido de los componentes de la identidad docente en las reflexiones de los participantes.

En catorce de los quince participantes en el programa de desarrollo profesional se encontró al menos un cambio de contenido en uno de los componentes de su identidad docente en las reflexiones de estos participantes. Los autores de este estudio establecieron cuatro tipos generales de cambio en el contenido de los componentes de la identidad docente que se manifestaron:

- a) Cambio dramático: cuando alguno de los componentes de la identidad docente no estaba presente en la reflexión previa a la experiencia formativa, pero aparecía elaborado y justificado en la reflexión posterior a la experiencia.
- b) Cambio moderado: cuando alguno de los componentes estaba presente, pero era explicado de forma limitada en la reflexión previa al programa formativo y aparecía de manera más elaborada o fundamentada en la reflexión posterior al programa.
- c) Sin cambio: cuando no se observó ningún cambio de contenido entre los componentes explicitados de forma previa o posterior a la experiencia formativa, o se utilizaban las mismas palabras para describirlo.
- d) Cambio revertido: cuando se omitía contenido sobre algún componente de la identidad docente en la reflexión posterior a la experiencia formativa que sí aparecía en la reflexión inicial.

A partir de estos cuatro patrones de cambio identificados en los datos, los autores establecen 3 perfiles para categorizar los distintos procesos de exploración de la identidad docente experimentados: transformación, elaboración y estancamiento. Bajo la categoría de “transformación” se consideró a los participantes que han manifestado un cambio dramático en al menos un componente de su identidad docente y un cambio moderado en al menos otro componente de su identidad, lo que ocurre a nueve de los quince participantes. Bajo la categoría de “elaboración” se consideró a los participantes que manifestaron un cambio moderado en al menos dos componentes, pero ningún cambio dramático en los componentes de su identidad docente, lo que se aplicó a cuatro de los quince participantes. Bajo la categoría de “estancamiento” se consideró a los participantes que demostraron un cambio moderado en alguno de los componentes de su identidad docente o ningún cambio, lo que sucedió en el caso de dos de los quince participantes.

Para finalizar, los autores de este estudio observaron que los componentes más sujetos a cambio en el proceso fueron las posibilidades percibidas de acción y las creencias ontológicas y epistemológicas. Se encontró además que las posibilidades de acción desempeñaban un papel en la forma en que se manifestaban las relaciones de alineación entre el contenido de los componentes de la identidad manifestados en el proceso. Los casos considerados por los autores como procesos formativos en los que se mostraba un “crecimiento” (p.17) de la alineación entre los componentes de la identidad estaban ligados con un cambio en la forma de conectar los objetivos de enseñanza con posibilidades percibidas de acción. En estos casos, en la reflexión previa, al participante le costaba ligar propósitos de acción con acciones didácticas posibles concretas mientras que, en la reflexión posterior al programa, el participante consiguió relacionar propósitos de enseñanza con acciones posibles de acción. Por el contrario, los casos considerados por los autores como procesos en los que hubo un “descenso” (p.18) de la alineación manifestada entre los componentes de la identidad venían aparejados con una desconexión entre propósitos de enseñanza y posibilidades percibidas de acción. En la reflexión posterior a la experiencia formativa, los participantes fueron capaces de ampliar y detallar o concretar más los propósitos y objetivos introducidos en la reflexión inicial, pero no de identificar posibles acciones para poder llevar a cabo estos propósitos.

Damos cierre a la revisión de los estudios macro con la investigación de Jiang y Zhang (2021). El foco de análisis de este estudio también está en los perfiles de cambio observados en el contenido de los componentes de identidad docente. A diferencia de los trabajos

anteriores, el análisis se lleva a cabo con una muestra de profesores de inglés como lengua extranjera en educación superior que han experimentado una situación de reforma curricular.

Al igual que en las investigaciones de Heffernan (2016) y Gunersel *et al.* (2016), en este estudio se identifican diferentes tipos de cambio en el contenido de los componentes de la identidad docente manifestados por los profesores en sus reflexiones. En este caso, el criterio utilizado para establecer estos tipos de cambio es similar al del estudio de Gunersel *et al.* (2016): consideran, por una parte, la presencia o ausencia de los componentes de la identidad docente en la reflexión sobre la enseñanza previa a la reforma curricular y en las reflexiones sobre la enseñanza posterior a dicha reforma curricular; y, por otra parte, la forma en la que los componentes de la identidad docente se presentan en ambas reflexiones. Jiang y Zhang (2021) establecen tres tipos de cambio, semejantes a los del estudio anteriormente explicado:

- a) Cambio significativo: si en la reflexión sobre la enseñanza “post-reforma” aparecen componentes no presentes o elaborados en la reflexión sobre la enseñanza “pre-reforma.”
- b) Cambio moderado: si el contenido del componente de la identidad docente que se manifiesta en la reflexión sobre la enseñanza “post-reforma” es similar en contenido o extensión a la forma en que se presenta en la reflexión sobre la enseñanza “pre-reforma”.
- c) Sin cambios: si el contenido del componente de la identidad docente que se manifiesta se en la reflexión sobre la enseñanza “post-reforma” se presenta igual que como se presenta en la reflexión sobre la enseñanza “pre-reforma”.

Siguiendo a Gunersel *et al.* (2016), Jiang y Zhang establecen tres categorías que describen los tipos de procesos de cambio en la identidad docente de los participantes, basándose en el criterio de si estos cambios se producen en uno de los componentes de la identidad docente manifestada en las dos reflexiones o en más de uno. Establecen, pues, tres categorías para describir dichos procesos:

- a) Con cambio significativo. Es el proceso que reflejan los participantes que muestran cambios calificados como “significativos” en el contenido de un componente de la identidad docente o calificados como “moderados” en el contenido de uno de los componentes. Este proceso es el que muestran siete de los catorce participantes.

- b) Con cambio moderado. Es el proceso que reflejan los participantes que muestran cambios calificados como “moderados” en el contenido de tres componentes de la identidad docente, pero ningún cambio calificado como “significativo” en el contenido de los componentes. Este proceso es el que muestran las reflexiones de tres de los catorce participantes.
- c) Con cambios menores. Es el proceso que reflejan los participantes que muestran únicamente un cambio moderado en uno de los componentes de su identidad docente. Este proceso es el que muestran las reflexiones de dos de los catorce participantes.

Por lo general, al igual que ocurre en el estudio de Gunersel *et al.* (2016), los principales cambios de contenido de la identidad docente suelen manifestarse en las creencias ontológicas y epistemológicas y en las posibilidades percibidas de acción. Esto queda también reflejado en el análisis de las entrevistas en profundidad realizadas a dos de las participantes cuyas reflexiones manifestaron cambios significativos en los componentes de su identidad docente. El cambio de creencias ontológicas y epistemológicas sobre la enseñanza del inglés al adoptar un nuevo enfoque de diseño de cursos tras la reforma curricular promovió que las participantes se implicasen en diversas actividades de enseñanza y desarrollo profesional. Este cambio de creencias propició a su vez un cambio en los propósitos de enseñanza personales de cada docente, que se alineó con las nuevas acciones que las docentes emprendieron. Los datos muestran que la reforma propició un cambio negativo en la autopercepción de las participantes como profesoras, que tras la reforma pasan de verse como docentes cualificadas para desempeñar su labor a percibirse como docentes no cualificadas para ello. Esta visión negativa de ellas mismas hace que el proceso de conseguir sus propios propósitos se describa como una experiencia con múltiples emociones negativas, de frustración, pero que, al mismo tiempo, resulta motivadora para desarrollarse profesionalmente.

Recapitulamos a continuación las ideas más importantes de este subapartado. Los estudios que abordan el análisis de la identidad docente desde el modelo SDRI están mayoritariamente focalizados en datos provenientes de profesores en ejercicio en disciplinas relacionadas con el área de ciencias. Estos datos son predominantemente recogidos de forma longitudinal en periodos relativamente breves, con intención de que los participantes *eliciten* de manera

sistemática los componentes de la identidad docente, a partir del uso de entrevistas o textos reflexivos no multimodales en el marco de determinadas experiencias formativas. En los estudios con perspectiva micro se ha observado que las experiencias en las que los participantes asumen diferentes roles de identidad pueden propiciar que los participantes conecten con las experiencias del rol docente. Asimismo, se ha encontrado que los procesos formativos desencadenan distintos procesos de alineación y desalineación en la manifestación de la identidad docente por parte de los participantes. Estos procesos pueden dar lugar, o bien a cambios o “realineaciones” entre los componentes de la identidad docente para lograr la coherencia interna del sistema; o bien a ningún cambio entre los componentes de la identidad docente, para mantener la estabilidad en dicha coherencia interna. En los estudios con perspectiva macro se ha observado que se pueden establecer diferentes perfiles según el tipo de proceso de exploración o manifestación de la identidad por parte de los participantes. Estos procesos son caracterizados en función de la presencia y la elaboración del contenido de los componentes manifestados en diferentes momentos de las experiencias formativas.

1.4. El e-portafolio como herramienta facilitadora del proceso reflexivo

Shulman (1998) definió el portafolio del profesor como “a structured documentary history of a set of coached or mentored accomplishments, substantiated by samples of student portfolios, and fully realised only through reflective writing, deliberation, and conversation” (p. 36-37). Como se puede observar, en esta definición de portafolio docente, enmarcada en un contexto no digital, ya se destacaban como particularidades de la herramienta su carácter documental, enfocado a los logros; y su carácter reflexivo, a partir de la escritura y la conversación con otras personas.

Con la llegada de las herramientas digitales al mundo educativo, las posibilidades de construcción digital del e-portafolio han supuesto una ampliación de la definición de este instrumento. El e-portafolio comienza a ser entendido no únicamente como una carpeta documental, sino como un espacio formativo, que recoge el aprendizaje del docente en formación pero que también tiene la capacidad de generarlo. Kunnari & Laurikainen (2017) entienden el e-portafolio como

student-owned digital working and learning spaces for collecting, creating, sharing, collaborating, reflecting learning and competences, as well as storing assessment and evaluation. They are platforms for students follow and be engaged in their personal and career development and actively interact with learning communities and different stakeholders of the learning process (Kunnari & Laurikainen, 2017, p.7)

Las dos definiciones de e-portafolio que hemos destacado ponen de manifiesto el contenido básico que constituye un e-portafolio: las evidencias o las muestras de aprendizaje relevantes para el profesor en formación y sus reflexiones sobre dichas evidencias o muestras de aprendizaje. La diversidad de evidencias que el formando puede seleccionar de su proceso formativo es algo destacado por (Cuesta et al., 2022). Estas evidencias abarcan documentos muy variados que proceden de las muy diversas actividades realizadas como parte de la formación, de carácter teórico y práctico; así como de otras experiencias formativas en las que el autor del e-portafolio asume el rol de docente en planes de clase, programaciones de curso, diseño de actividades o unidades didácticas, grabaciones de clases, retroalimentaciones de compañeros o tutores sobre la actuación docente en dichas grabaciones etc. Las evidencias recogidas ponen al profesor en formación en la situación de reflexionar sobre ellas, lo que se puede llevar a cabo de manera escrita o individual, pero también a partir de la conversación con otras personas o agentes que intervienen en el proceso formativo, tales como compañeros de la formación o los propios formadores. El tipo de evidencias que cada docente recoge en su portafolio está directamente relacionado con los objetivos que se ha propuesto alcanzar (Cuesta et al., 2022).

Aunque cada profesor en formación establece sus propios criterios para personalizar la manera en la que presenta sus diversas evidencias y reflexiones del proceso formativo, las partes que constituyen un e-portafolio son, con frecuencia, las siguientes:

- 1) Punto de partida. En esta parte del e-portafolio, el docente en formación deja constancia del estado en el que se encuentra al principio del proceso y los objetivos que desea conseguir. Se trata de un contenido fijo, al que el docente en formación puede volver en distintos momentos del proceso para poder valorar el alcance de sus aprendizajes.
- 2) Diferentes fases de recogida de evidencias y reflexiones. Tras describir el punto en el que se encuentra el docente, comienza la recogida de evidencias o muestras de aprendizaje, que está en conexión con los objetivos planteados. Las evidencias

desencadenan diversas reflexiones del docente, mediante las cuales indaga en sus principales áreas de interés o preocupación y sobre las cuales va diseñando diferentes planes de acción. Este proceso puede presentar diversas iteraciones, en función de las necesidades del docente y de las características de su proceso formativo.

- 3) Cierre. Las diferentes fases reflexivas y de recogida de evidencias llevan al docente a volver al punto de partida y evaluar la relevancia de sus aprendizajes y el grado de consecución de los objetivos propuestos. Mediante esta fase, el docente en formación cierra el proceso formativo que se ha iniciado con la elaboración del e-portafolio e inicia otros con nuevos objetivos de desarrollo profesional.

La flexibilidad que presenta la estructura del e-portafolio se añade a la versatilidad en la que esta herramienta puede ser diseñada en función de los propósitos perseguidos por su creador. En función de la finalidad perseguida al elaborarlo y el contexto en el que se realiza, Danielson y Abrutyn (1999) establecen tres maneras diferentes de implementarlo.

- A) Portafolio de mejores trabajos (*Showcasing portfolio*). En él se destacan los logros de aprendizaje y los mejores “trabajos” del docente en formación, de manera similar a la de un *book* profesional para un actor o modelo. El foco en este e-portafolio se ubica en los resultados del proceso formativo, por lo que, por lo general, las decisiones sobre la selección de evidencias se producen *a posteriori*.
- B) Portafolio de proceso (*Process portfolio*). En él se destaca el proceso que ha llevado al docente a conseguir un logro o que le ha permitido identificar una carencia o área de mejora. La selección de evidencias y la reflexión, en este caso, se produce de manera paralela y dinámica respecto al proceso formativo.
- C) Portafolio evaluativo o certificativo (*Assessment portfolio*). En él se busca evidenciar o acreditar los aprendizajes o la consolidación de determinadas competencias adquiridas en un periodo concreto. En este tipo de portafolios, la selección de evidencias va en consonancia con un currículo preestablecido o una serie de objetivos formativos específicos previamente explicitados.

Volviendo a las concepciones sobre el e-portafolio compartidas al inicio (Shulman, 1998; Kunnari & Laurikainen, 2017) se puede apreciar que un aspecto compartido entre ellas es el potencial que tiene la herramienta para facilitar dos aspectos que desarrollaremos en los siguientes subapartados. Por una parte, la personalización del propio proceso reflexivo-formativo, y, por otra parte, los procesos reflexivos del docente sobre su propia formación.

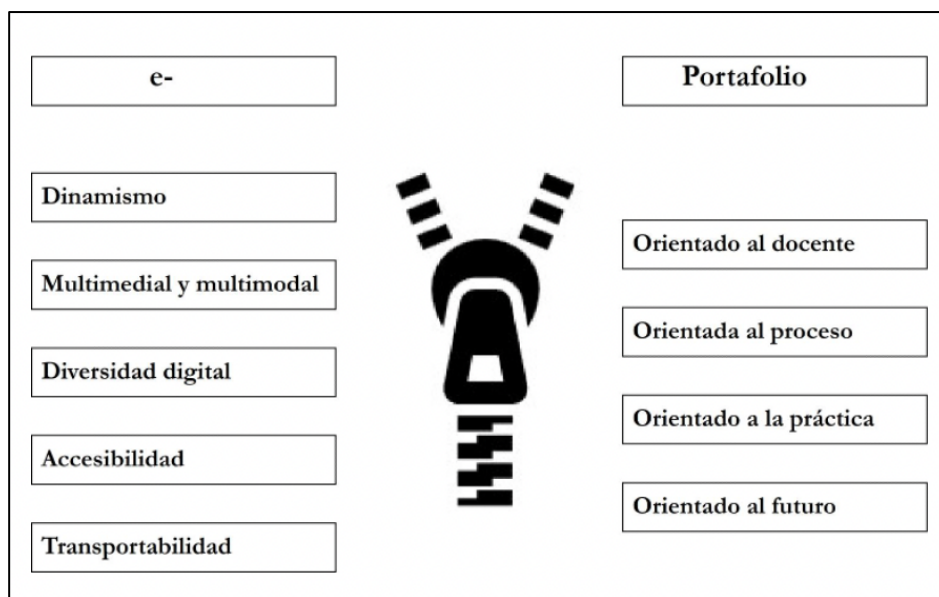
1.4.1. El e-portafolio y la personalización del proceso formativo

La figura 1.2 recoge una síntesis de las implicaciones que las dimensiones digital y no digital del e-portafolio plantean para la personalización del proceso formativo, que iremos exponiendo a continuación.

Figura 1.2

Características del e-Portafolio que facilitan la personalización del proceso reflexivo-formativo del docente en formación

(Adaptado de Atienza, 2009; González & Montmany, 2019; Pujolà & Suárez, 2019; Cuesta et al., 2022)



Atienza (2009), Atienza y González (2010) y González y Montmany (2019) destacan los beneficios que la elaboración de un portafolio plantea para la personalización del aprendizaje del docente en formación inicial.

- a) Está orientado al docente. El docente en formación es el propietario del e-portafolio, por lo que la elaboración de dicha herramienta propicia que este adopte un rol activo en el proceso formativo.
- b) Está orientado a la práctica. La recogida sistemática de evidencias o muestras de formación que implica la elaboración de un e-portafolio permite al docente en formación “desarrollar su competencia profesional a lo largo de su formación universitaria y de su trayectoria laboral” (González & Montmany, 2019, p. 12).
- c) Está orientado al proceso. Al ser personalizable y autodirigido, el e-portafolio propicia la propia autorregulación del aprendizaje. La elaboración del e-portafolio pone al docente en formación en situación de tener que explicar el propio proceso de aprendizaje, y, por tanto, en situación de organizar sus aprendizajes, así como ubicarse y organizarse a sí mismo como motor del desarrollo de esos aprendizajes. La explicitación de los procesos formativos permite al docente aprender a hacer transparentes las decisiones pedagógicas que toma y establecer una conexión entre sus aprendizajes y sus acciones docentes.
- d) Está orientado al futuro. El e-portafolio permite al docente en formación proponerse metas y objetivos personales de aprendizaje, así como diseñar un plan para alcanzarlos. Se entiende como una herramienta que ayuda a entender las propias fortalezas y debilidades para aprender a superar obstáculos o dificultades (Kunnari & Laurikainen, 2017, p. 29).

Las implicaciones que tiene construir el portafolio digitalmente suponen una aportación a la forma en la que cada profesor personaliza su desarrollo docente cuando realiza esta actividad formativa. Pujolà y Suárez (2019) destacan los siguientes aspectos:

- a) Dinamismo. La construcción del e-portafolio y la reflexión que se genera en el proceso de elaborarlo no son de carácter estático, sino cambiante (Bass & Enyon, 2009; Boulton & Hramiak, 2012). La construcción en línea del e-portafolio permite que la colección de evidencias y reflexiones del profesor en formación pueda editarse en cualquier momento. El e-portafolio va evolucionando, pues, al mismo tiempo que

su autor lo elabora, ya que la reflexión recoge o documenta el aprendizaje y al mismo tiempo lo genera. En este sentido, el e-portafolio “permite la flexibilidad necesaria para mostrar de manera transparente esa progresión del proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes pueden en todo momento actualizar o editar tanto las muestras como sus correspondientes reflexiones” (Pujolà & Suárez, 2019, p. 67).

- b) Diversidad digital. Para construir un e-portafolio, el profesor en formación puede hacer uso de muy diversas plataformas, en función de las necesidades y preferencias del docente en formación a la hora de expresarse. El e-portafolio se puede plantear como una página web, un *blog*, un libro digital o *ebook*, un canal de *podcasts*, una cuenta de red social, entre otras muchas posibilidades, o bien se puede plantear como una combinación entre más de una herramienta o plataforma.
- c) Transportabilidad. La construcción digital del e-portafolio permite al profesor en formación poder continuar utilizándolo una vez que el proceso formativo ha finalizado. Puede ser usado para reflexionar sobre experiencias de aprendizaje de otros momentos o contextos de la formación del docente, o bien seguir siendo utilizado tras la formación inicial, como parte de su propio desarrollo profesional. En este sentido, el proceso reflexivo-formativo iniciado por un e-portafolio puede no finalizar al mismo tiempo que se cierra la experiencia formativa en la cual se ha producido, de manera que se puede transferir a otros procesos formativos.
- d) Accesibilidad. La accesibilidad del e-portafolio permite al docente en formación hacer partícipes del propio proceso reflexivo a diferentes agentes que están implicados en la formación, como profesores formadores, tutores u otros iguales. El espacio creado por el e-portafolio permite a estos agentes acceder a los contenidos creados por el formando y poder interactuar sobre ellos de diversas maneras, ofreciendo retroalimentación o estimulando la reflexión sobre los diferentes contenidos. La accesibilidad del e-portafolio es, pues, una característica que puede propiciar la creación de comunidades de aprendizaje (Coll et al., 2008) y de docentes (Murua et al., 2014).

- e) Multimedial y multimodal. Al elaborar un e-portafolio, el docente se sumerge en procesos de construcción de texto digital que le permiten usar diferentes canales y modos para crear significados (Kress, 2010), tales como los vídeos, audios, fotografías, imágenes, fuentes de letra u otros tipos de estrategias gráficas. Las diferentes estrategias de construcción textual propician que la separación entre texto escrito, oral o imagen pueda desaparecer para que todos estos elementos se interrelacionen (Cuesta et al., 2022). En este sentido, la multimedialidad y la multimodalidad ofrecen al docente la posibilidad de considerar que muy diversas evidencias o muestras de formación docente puedan ser incorporadas en su e-portafolio, pero, al mismo tiempo que se puedan utilizar muy diversas estrategias para hacer explícitos los propios procesos cognitivos o emocionales que se desencadenan al reflexionar, como por ejemplo el uso de imágenes (Birello & Pujolà, 2020; de Laurentiis Brandão, 2018; Kalaja et al., 2008).
- f) Hipertextualidad e interactividad. En combinación con la multimodalidad y la multimedialidad, la hiperactividad y la interactividad del texto digital permiten al profesor en formación conectar y compartir los diferentes contenidos de su e-portafolio. La hipertextualidad permite al docente en formación construir un texto digital “de forma no secuencial y en red, de modo que el lector pueda crear su propio recorrido de lectura” (González & Montmany, 2019, p. 15). En este sentido, no solo la producción sino la recepción del e-portafolio por parte de otros usuarios pasa de ser estática a dinámica: mediante enlaces o hipervínculos, el docente en formación puede establecer relaciones entre el contenido de diferentes evidencias o reflexiones de su e-portafolio con otros contenidos ubicados tanto dentro del mismo e-portafolio como fuera de él. Por su parte, la interactividad se entiende como la posibilidad de “interacción que se establece entre el usuario y la interfaz, lo que le abre un potencial que puede repercutir en una mejora en la capacidad de expresión si posee una buena competencia digital” (González y Montmany, 2019, p. 15) o de interactuar o hacer partícipes a otros usuarios de los contenidos realizados.

La accesibilidad y la interactividad características del e-portafolio permiten al docente en formación disponer de varias posibilidades para personalizar, por una parte, la manera de ejercer la autoría de su propio proceso reflexivo y, por otra parte, de hacer partícipes del mismo a otros agentes del proceso formativo. Siguiendo a Kunnari y Laurikainen (2017, p.

7), dos aspectos importantes en el diseño de un e-portafolio son precisamente la forma en la que el formador concibe la propiedad de su e-portafolio o las diferentes reflexiones que lo constituyen, así como la manera en la que el alumno plantea su e-portafolio y sus reflexiones para promover que diferentes personas interactúen con él. En función del marco en el cual se origina y los propósitos que se persiguen con el e-portafolio, este puede ser concebido como un espacio de propiedad o autoría individual o colectiva:

Los portafolios digitales son normalmente una expresión individual del proceso de aprendizaje, y por residir en la red, se configuran como privados o públicos. En el caso de que los estudiantes quieran abrirlo fuera del ámbito privado o académico, el portafolio digital permite compartir los contenidos con otros agentes externos a la formación, aumentando la posibilidad de retroalimentación variada que ayude a mejorar su creación. (Pujolà & Suárez, 2019, p. 68)

Desde esta perspectiva, la autoría parece concernir a cómo es comprendida la propiedad del e-portafolio por parte del formador o a quién se le atribuye la condición de creador o autor de este, bien en su globalidad o bien respecto a las diferentes reflexiones que lo constituyen. Esta autoría puede ser, pues, de tipo individual, de manera que la propiedad de dicho e-portafolio o sus reflexiones corresponde a una sola persona; o de tipo conjunto o colectivo, cuando dicha condición de creador del e-portafolio o sus reflexiones recae en más de una persona. Asimismo, de manera vinculada a su autoría o propiedad, encontramos distintas posibilidades en la participación de distintos agentes en el e-portafolio y la función que estos pueden desempeñar en la recolección de evidencias o en las reflexiones sobre las mismas para construir una nueva comprensión o apreciación de las experiencias.

A diferencia de lo que ocurre en el proceso reflexivo facilitado por un e-portafolio individual, en un e-portafolio conjunto, los objetivos que los miembros se proponen al elaborarlo y las decisiones sobre cómo gestionarlo son conjuntas. Esto propicia que las evidencias recogidas para reflexionar también puedan tener un carácter colectivo: pueden ser muestras de actividades formativas llevadas a cabo por diferentes personas o proceder de prácticas docentes en equipo con otros profesores, por ejemplo. Las decisiones tomadas por los coautores del e-portafolio a la hora de construirlo promueven un determinado entorno para el tipo de reflexión en la que los miembros buscan involucrarse, ya sea individual o conjunta o “dialógica” (Mann & Walsh, 2017; véase apartado 1.4.2).

Aunque las experiencias reportadas sobre e-portafolios conjuntos en el ámbito de formación inicial de profesores de lenguas extranjeras no son muy numerosas, cabe destacar la descrita en Sanz Moreno (2022), con profesores de francés como lengua extranjera. Los

participantes en este estudio eran profesores en formación inicial en España, estudiantes del Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Valencia, que realizaron e-portafolios conjuntos en el marco de una de las asignaturas de la formación. En el estudio participaron 19 profesores en formación que respondieron a un cuestionario en línea sobre sus experiencias acerca de la elaboración del e-portafolio colaborativo.

Las respuestas a los cuestionarios reportaron los diversos beneficios experimentados por los profesores en formación al elaborar el e-portafolio de manera conjunta. En primer lugar, estos destacaron la posibilidad de reflexionar de manera colaborativa, compartiendo diferentes puntos de vista en la resolución de un problema. Y, en segundo lugar, subrayaron la facilidad de reflexionar en diferentes fases, como resultado de la interacción de los miembros en diferentes dinámicas: en grupo, en grupo clase o individualmente (Sanz Moreno, 2022, p. 149)

Asimismo, los cuestionarios reflejaron dos dificultades fundamentales experimentadas por los participantes a la hora de elaborar este tipo de e-portafolio: la gran inversión de tiempo necesaria para realizarlo y las dificultades que los participantes encontraron a la hora de establecer dinámicas de trabajo en grupo para llevarlo a cabo. A este respecto, los principales problemas identificados por los participantes de este estudio fueron los siguientes.

- a) Desconocimiento sobre las dinámicas de trabajo de cada miembro del grupo. Los participantes destacan que, puesto que no se conocían antes de comenzar a trabajar, no sabían cómo trabajaba cada uno de los compañeros, y, por tanto, era difícil consensuar una dinámica compartida de trabajo en equipo.
- b) Ausencia de funciones en la distribución de trabajo. Los participantes destacan que, en muchos casos, el e-portafolio no fue resultado de un trabajo con tareas compartidas y gestionadas de manera colaborativa, sino como resultado de una suma de diferentes tareas que los miembros han asumido de manera independiente.
- c) Dificultad a la hora de establecer un compromiso de trabajo con el grupo.
- d) Ciertas reacciones de insatisfacción por la falta de “libertad” para poder tomar decisiones de tipo individual sobre qué evidencias recoger o cómo

reflexionar, puesto que todas las decisiones se debían consensuar colectivamente (Sanz Moreno, 2022, p.149).

1.4.2. El e-portafolio y los procesos reflexivos

Como acabamos de ver, elaborar un portafolio digital ayuda al docente en formación a poner en marcha sus propios procesos de reflexión. Aunque muchos docentes en formación asumen el hecho de que es importante reflexionar, existen diferentes conceptualizaciones acerca de qué significa reflexionar y cómo se reflexiona (Farrell, 2018; Mann & Walsh, 2017), lo que resulta en la falta de acuerdo teórico respecto a lo que significa este concepto. En esta investigación partimos del concepto de reflexión como un *proceso* que tiene lugar cuando un profesor "reconstructs, reenacts, and/or recaptures the events, emotions and the accomplishments". (Schulman, 1987, p. 19), algo que viene facilitado por la elaboración dinámica del e-portafolio. En este sentido, entendemos como reflexión "a generic term for those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead new understandings and appreciations" (Boud et al., 1985, p.3).

Para que la reflexión propicie la formación y el desarrollo del docente, es importante que la reflexión sea focalizada y esté dirigida por los datos y evidencias recogidas en el aula (Mann & Walsh, 2017). Estas han de proporcionar el máximo de información posible de lo que ocurre en el aula desde todas las dimensiones posibles, para poder comprenderla desde sus diferentes facetas. En este sentido es importante entender la práctica reflexiva como una empresa colaborativa: las evidencias recogidas siempre son el punto de partida para un diálogo con otros formandos, cuyas diferentes perspectivas enriquecen el proceso de comprensión de la propia práctica. Estos tienen el potencial de hacer que las consecuencias de los procesos reflexivos sean más significativas, provechosas y duraderas (Mann & Walsh, 2017, p. 33).

En esta línea, Mann y Walsh destacan el concepto de reflexión como una actividad dialógica, en la medida en que "talking to and collaborating with others are often key elements of any reflective process, allowing new understandings to emerge, current practices to be questioned and alternatives to be explored" (Mann & Walsh, 2017, p. 190). Este concepto está relacionado con la idea de que la reflexión no ocurre siempre como un producto aislado, sino como resultado de diferentes procesos de interacción con uno mismo y con otros, individuales y colaborativos.

En su estudio sobre las estrategias de la reflexión escrita, Hatton y Smith (1995) destacan la reflexión como un proceso que involucra el discurso con uno mismo y con otros (Houde, 2022). En estas reflexiones, la interacción con otras personas parece ser percibida por los docentes en formación analizados como una estrategia facilitadora de la interacción reflexiva que se produce con uno mismo, al mismo tiempo que la reflexión escrita que implica el discurso con uno mismo puede ser un posterior estímulo para posibles interacciones con otros.

The importance of having others to facilitate reflection was also confirmed through an initial content analysis of the interview data collected. Overwhelmingly, the student teachers identified two strategies employed in the program as being effective in facilitating their own reflection. One involved task based on the "critical friend" interviews requiring an analysis of their own perceptions and belief as they planned, prepared, and taught a practicum curriculum unit. The other was the staff supervised peer group discussions of videotaped microteaching episodes which had taken place during their third year. A further common characteristic of these two strategies is that they incorporate a written record which could be used later as a stimulus to further reflection. (Hatton & Smith, 1995, p. 41)

Esta dimensión procesual de la interacción reflexiva es destacada también por Mann & Walsh cuando aluden al concepto de “reflexión dialógica”. Estos autores afirman que “an over-emphasis on lone reflection devalues the importance of reflection as a series of collaborative processes” (Mann & Walsh, 2017, p.18). En este sentido, las reflexiones pueden entenderse no solo como interacciones con uno mismo o con otros, sino también como procesos interactivos más complejos, que implican diferentes tipos de interacciones. Siguiendo a Houde (2022), esta forma de entender la reflexión dialógica se alinea con la visión de Hatton y Smith (1995), que la entienden como un proceso que involucra “discourse with the self and other going back and forth between the two modes of reflection” (Houde, 2022, p. 1487). En el e-portafolio, el docente en formación tiene la posibilidad de decidir cómo mostrar estos procesos reflexivos, que han podido involucrar una sola interacción o más de una.

Para Mann y Walsh (2013, 2017) y Houde (2022) hay una distinción entre reflexionar compartiendo con otros como una estrategia de discurso con uno mismo o de “mediación del discurso intrapersonal”, que acompaña y propicia la reflexión personal; e interactuar compartiendo con otros colaborativamente, con el fin de generar un sentido “co-construido” de la reflexión, que funciona como estrategia mediadora del discurso “interpersonal”.

Developing experiential knowledge, we suggest, is supported by collaborative discussion where thoughts and ideas about classroom practice are first articulated and then reformulated in a progression towards enhanced understanding. In this approach, reflection on practice does not occur in isolation, but in discussion with another practitioner. (Mann & Walsh, 2017, p. 2).

En este sentido, esta forma de entender la reflexión no solamente es posible en las reflexiones en las que se presenta más de un interlocutor. En la reflexión monologada, en la que se presenta un solo interlocutor, este puede partir de estrategias para una co-construcción de significado, como por ejemplo el uso de la *polifonía* (González et al., 2015) o distintas perspectivas o *critical lenses* (Brookfield, 1995), como, por ejemplo, asumir la perspectiva de los estudiantes, los compañeros de trabajo, diferentes roles de identidad docente y no docente, roles pasados, presentes y futuros, o incluso distintos enfoques teóricos, autores o alusiones a referencias bibliográficas etc.

Esta estrategia de construcción de significados difiere de la que subyace a la visión de reflexión dialógica por parte de Hatton y Smith (1995). Estos autores entienden que la reflexión que involucra discurso con uno mismo o con otros es considerada un tipo de reflexión dialógica, puesto que se entiende que el discurso con otro o el discurso con uno mismo puede emplearse como una forma de “autorrevelación” del propio pensamiento, como una actividad que facilita la reflexión personal y la *elicitación* o mediación del pensamiento intrapersonal.

1.4.3. Posibles obstáculos en la elaboración de un e-portafolio

Más allá de los múltiples beneficios sobre esta herramienta, cabe tener en cuenta que el proceso reflexivo-formativo facilitado por el e-portafolio puede no estar exento de obstáculos. Atienza (2009, p. 17) y Atienza y González (2010) destacan algunas de estas posibles dificultades, que serán expuestas a continuación.

Uno de los principales inconvenientes al elaborar un e-portafolio es la sensación que puede tener el docente en formación de sentirse expuesto o exhibirse, ya que la finalidad del e-portafolio es mostrar la dimensión más individual y personal del proceso formativo. La sensación de exhibición puede desencadenar otro de los inconvenientes destacados por Atienza (2009): el hecho de que no todos los docentes en formación se involucran de la misma manera en la actividad reflexiva. A este hecho se suma un aspecto indicado por Kunnari y Laurikainen (2017), que es el hecho de que no todos los formandos tienen las mismas posibilidades a la hora de usar el e-portafolio para desarrollarse, puesto que hay

formandos que son capaces de establecer objetivos más claros que otros, por lo que los beneficios se producen de manera desigual (p. 30).

Otro de los inconvenientes que pueden surgir al elaborar un del e-portafolio está relacionado con el contexto formativo en el que suelen implementarse, en los que a menudo los e-portafolios y la reflexión que se genera en ellos son entendidos como un producto de naturaleza evaluativa. Estas situaciones plantean diversos riesgos: uno de ellos es el riesgo de estandarización con la cual puede ser implementado en la formación inicial de profesores. Como destaca Atienza (2009), existe el peligro de que el profesor en formación “trivialice” el proceso reflexivo-formativo y se esfuerce en documentar “cosas sobre las que ni siquiera vale la pena reflexionar” (Atienza, 2009, p.17). La estandarización y trivialización de los procesos reflexivos que son entendidos desde un punto de vista evaluativo lleva aparejada la posibilidad de que la reflexión que los e-portafolios generan sea de naturaleza ficticia (Batlle, 2019; Mann & Walsh, 2017). La reflexión puede llegar a ritualizarse y mecanizarse debido a que el docente reduce lo que se espera de reflexionar a través de un e-portafolio a una serie de prescripciones que se deben seguir (Farrell, 2018, p.3), o a un ejercicio predominantemente cognitivo del que no se considera su dimensión afectiva (Akbari, 2007). Este reduccionismo del concepto de reflexión viene en muchas ocasiones potenciado por uno de los mayores obstáculos a la hora de realizar el e-portafolio: la cantidad de tiempo que debe invertirse para realizarlo (Atienza, 2009).

Finalizamos esta síntesis de las principales características del e-portafolio destacando su potencial como herramienta facilitadora del proceso reflexivo-formativo. Este potencial para la reflexión y la personalización del proceso formativo vinculado a un e-portafolio es de relevancia para nuestra investigación. Desde esta concepción del proceso de aprendizaje como un proceso movido y generado por el docente en formación, en el que puede adoptar un rol activo y del que puede “apropiarse”, parece promover un entorno propicio para la construcción de la identidad del docente, ya que el e-portafolio refleja la propia imagen de su autor y a la vez la construye:

un buen criterio para saber si su portafolio cumple con el propósito para el que fue creado es constatar si realmente usted queda retratado como docente en él. Dicho de otro modo, si su portafolio es un fiel retrato de usted mismo y, aunque no le guste lo que vea en él, esté dispuesto a cambiarlo. (Atienza, 2009, p. 17)

CAPÍTULO 2: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de lo expuesto en el marco teórico, se justifica el interés de entender la manifestación de la identidad docente como un proceso dinámico que acompaña los procesos formativos del profesor en formación: su participación en distintas experiencias y su reflexión sobre ellas (Kaplan et al., 2015; Henry, 2016; Gunersel et al., 2016; Kaplan & Garner, 2017, 2018; Vedder-Weiss et al., 2018; Garner & Kaplan, 2019; Hathcock et al., 2020; Jiang & Zhang, 2021). Asimismo, queda también justificado el interés por explorar las posibilidades que los e-portafolios plantean a los profesores en formación para facilitar procesos reflexivo-formativos tanto individuales como conjuntos, debido a las diversas opciones para involucrar a diferentes agentes en el proceso formativo e interactuar (Kunnari & Laurikainen, 2017). Por estas razones, en este estudio nos planteamos el siguiente objetivo general de investigación.

Analizar la identidad docente manifestada en los diferentes estadios del proceso reflexivo-formativo en dos casos: uno facilitado por un e-portafolio individual (I) y otro facilitado por un e-portafolio conjunto (F y S).

La investigación consiste, pues, en un estudio de dos casos (procesos facilitados por e-portafolio individual y conjunto), que a su vez involucra a 3 individuos (I, F y S).

Las diferentes experiencias formativas llevadas a cabo en el contexto de esta investigación, el proyecto proPIC, constituyen los distintos estadios de los procesos reflexivo-formativos facilitados por el e-portafolio individual (I) y por el e-portafolio conjunto (F y S). La naturaleza diversa de los datos recogidos sobre estas experiencias y el carácter procesual desde el cual se entiende la identidad docente y su desarrollo a través de la reflexión, a partir del modelo de análisis SDRI (Kaplan et al., 2015; Henry, 2016; Gunersel et al., 2016; Kaplan & Garner, 2017, 2018; Garner & Kaplan, 2019; Vedder-Weiss et al., 2018; Hathcock et al., 2020; Jiang & Zhang, 2021), nos permiten establecer tres objetivos específicos a partir de los cuales es alcanzado el objetivo general. En primer lugar, se plantean los objetivos específicos 1 y 2, así como las preguntas de investigación que será necesario responder para alcanzar

dichos objetivos. En segundo lugar, se presenta el objetivo específico 3, así como las preguntas de investigación necesarias para darle cumplimiento.

Objetivo específico 1:

Analizar la identidad docente manifestada en el e-portafolio individual (I) y la manifestada en el e-portafolio conjunto (F y S).

Objetivo específico 2:

Analizar la identidad docente manifestada en las actividades reflexivas de la *study week* por los individuos que constituyen el proceso facilitado por el e-portafolio individual (I) y el proceso facilitado por el e-portafolio conjunto (F y S).

Por la diversa naturaleza de los datos recogidos, los objetivos específicos 1 y 2 se plantean como objetivos diferentes. Como veremos en el capítulo de Metodología, el análisis de la identidad docente de I, F y S se lleva a cabo en dos primeras fuentes de datos que corresponden a las diferentes reflexiones realizadas sobre las experiencias formativas del proyecto (fuentes A y B). La fuente A está constituida por las reflexiones individuales y conjuntas que integran el e-portafolio de las participantes involucradas en los dos casos de análisis. La fuente B está constituida por las reflexiones orales conjuntas procedentes de la *study week* que las participantes de los dos casos analizados mantuvieron con otros docentes en formación de diferentes instituciones del proyecto proPIC.

Ya que el análisis de la identidad docente se realiza tomando como base el modelo SDRI (Kaplan et al., 2015; Gunersel et al., 2016; Henry, 2016; Kaplan & Garner, 2017, 2018; Vedder-Weiss et al., 2018; Garner & Kaplan, 2019; Hathcock et al., 2020; Jiang & Zhang, 2021) se espera dar alcance los objetivos específicos 1 y 2 dando respuesta a las mismas preguntas de investigación, detalladas a continuación.

Pregunta de investigación 1:

¿Qué características presentan las reflexiones en el proceso reflexivo-formativo facilitado por el e-portafolio individual (I) y el facilitado por el e-portafolio conjunto (F y S)?

Pregunta de investigación 2:

¿Qué roles de identidad docente son asumidos en el proceso reflexivo-formativo facilitado por el e-portafolio individual (I) y el mediado por el e-portafolio conjunto (F y S)?

Pregunta de investigación 3:

¿Qué temas son abordados en las reflexiones del proceso reflexivo-formativo facilitado por el e-portafolio individual (I) y el facilitado por el e-portafolio conjunto (F y S)?

Pregunta de investigación 4:

¿Qué componentes de la identidad docente son manifestados en los distintos estadios del proceso reflexivo-formativo facilitado por el e-portafolio individual (I) y el mediado por el e-portafolio conjunto (F y S)?

Pregunta de investigación 5:

¿Qué relaciones se establecen entre los componentes de la identidad docente en los distintos estadios del procesos reflexivo-formativos facilitado por el e-portafolio individual (I) y el mediado por el e-portafolio conjunto (F y S)?

Con la respuesta a la pregunta 1, se espera identificar las diferentes formas de autoría, participación e interacción reflexiva observadas en los dos procesos reflexivo-formativos objetos de análisis: el facilitado por el e-portafolio individual (I) y el facilitado por el e-portafolio colaborativo (F y S). Con la respuesta a la segunda pregunta se pretende analizar los diferentes roles de identidad docente asumidos en los dos procesos reflexivo-formativos, alrededor de los cuales giran los diferentes temas abordados en la reflexión (pregunta 3) y los diferentes componentes (pregunta 4) de la identidad docente manifestados por los individuos en cada proceso reflexivo-formativo (individual o conjunto). Con la respuesta a la pregunta 4 se busca analizar los diferentes componentes de la identidad docente manifestados en cada uno de los estadios del proceso reflexivo-formativo: las creencias ontológicas y epistemológicas, las autopercepciones y autodefiniciones, los propósitos y objetivos y las posibilidades percibidas de acción. Con la respuesta a la pregunta 5 se espera identificar, finalmente, las relaciones entre los componentes de la identidad docente, correspondientes a un mismo rol o a diferentes roles, explicitadas en cada uno de los estadios en el proceso facilitado por el e-portafolio individual (I) y en el proceso facilitado por el e-portafolio conjunto (F y S).

Por la naturaleza diversa de los datos recogidos, se presenta el objetivo específico 3 de forma separada a los objetivos específicos 1 y 2. Dicho objetivo se detalla a continuación.

Objetivo específico 3:

Analizar la transferencia de los componentes de identidad docente manifestados en los e-portafolios y en las actividades reflexivas de la *study week* de T, F y S en sus correspondientes trabajos finales del proyecto.

Como veremos en el capítulo de Metodología, el análisis de la identidad docente de T, F y S se lleva a cabo en esta tercera fuente de datos, que, a diferencia de las dos anteriores, no corresponde a reflexiones sobre experiencias formativas sino a los distintos productos o resultados de la formación llevada a cabo en el proyecto (fuente C). La fuente C está constituida por los trabajos realizados por T, F y S como producto final del proyecto formativo. Estos trabajos abordan diferentes temas y objetivos seleccionados por sus autoras, y han sido elaborados tanto de forma individual (T, F) como conjunta (S y otras personas).

Las preguntas necesarias para alcanzar el objetivo específico 3 están vinculada a la respuesta a las preguntas de los objetivos específicos 1 y 2. Las características de los datos recogidos y el modelo de análisis de la identidad docente empleado en este estudio, el modelo SDRI, nos llevan a dar cumplimiento al objetivo específico 3 mediante la respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta de investigación 6:

¿Qué componentes de la identidad docente presentes en el proceso formativo-reflexivo se transfieren a los trabajos finales resultantes del proceso facilitado por el e-portafolio individual (T) y el proceso facilitado por el e-portafolio conjunto (F, S)?

Pregunta de investigación 7:

¿Qué alineación existe entre los aspectos descritos en los trabajos finales y los componentes de la identidad docente transferidos a estos trabajos, resultantes del proceso facilitado por el e-portafolio individual (T) y el proceso facilitado por el e-portafolio conjunto (F, S)?

Mediante la respuesta a la pregunta 6, se espera identificar los componentes de la identidad docente surgidos en a lo largo del proceso reflexivo-formativo que tienen presencia y ausencia en los trabajos finales del proceso facilitado por el e-portafolio individual (T) y el facilitado por el e-portafolio conjunto (F, S). Mediante la respuesta a la pregunta 7, se pretende analizar la alineación de los aspectos abordados en los trabajos finales, explícitos e implícitos, con los componentes de la identidad docente transferidos a los trabajos finales del proceso reflexivo-formativo facilitado por el e-portafolio individual (T) y el proceso facilitado por el e-portafolio conjunto (F, S).

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

En este capítulo se describe la metodología utilizada en esta investigación. Para ello, se aborda en primer lugar el enfoque utilizado; en segundo lugar, el contexto de recogida de datos, la selección de los casos y la descripción de los participantes involucrados; en tercer lugar, los procedimientos de recogida y análisis de los datos; y, finalmente, los procedimientos éticos considerados.

3.1. Enfoque de la investigación

El propósito de esta investigación es analizar cómo se manifiesta la identidad docente en los procesos reflexivo-formativos realizados por docentes de lenguas extranjeras en formación. De acuerdo con este propósito, la presente investigación se fundamenta en una metodología de corte cualitativo, puesto que se busca describir de manera detallada el fenómeno de estudio (Flick, 2014, p. 5).

La presente investigación se trata de un estudio de caso, que consiste en una “detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information rich in context” (Cresswell, 1998, p. 61). Duff (2020) fundamenta el estudio de caso como un enfoque de investigación cualitativa que se fundamenta en el análisis de una o varias instancias concretas de un fenómeno y permite que “within a relevant theoretical framework and research design, researchers can make visible some of the complex dimensions of people’s language-related and social engagements in events that resonate with others” (p. 144).

Las posibilidades que este enfoque de investigación ofrece para ilustrar los fenómenos objeto de estudio de forma detallada, contextualizada y desde diferentes prismas permiten proporcionar “evidence to support new models or theories, or to refute existing ones. It can provide an analysis of a phenomenon that cannot easily be reduced to static or singular variable” (Duff, 2020, p. 145). En este sentido, el estudio de caso nos permite “obtaining a thick description of a complex social issue embedded in a cultural context” (Dörnyei, 2007, p.155) y su capacidad para la profundización y la eficacia a la hora de generar nuevos entendimientos sobre los fenómenos de estudio (Dörnyei, 2007).

En el presente trabajo se lleva a cabo un estudio de caso múltiple con finalidad instrumental (Stake, 2007, p. 16-17). Para poder comprender cómo se manifiesta la identidad docente en la reflexión de los docentes de lenguas extranjeras en formación, se abordan dos casos constituidos por dos tipos de proceso reflexivo-formativo diferentes: un proceso

facilitado por un e-portafolio individual y un proceso facilitado por un e-portafolio conjunto. La finalidad de estudiar ambos casos permite comprender cómo se manifiesta la identidad docente cuando los procesos reflexivo-formativos generados por la elaboración del e-portafolio son abordados de maneras distintas. Los casos son, por tanto, el medio o instrumento para comprender la manifestación de la identidad docente.

En este sentido, el estudio de ambos casos involucra el análisis de la identidad docente de tres participantes: una participante en el caso del proceso reflexivo-formativo facilitado por el e-portafolio individual y dos participantes en el caso del proceso facilitado por el e-portafolio conjunto.

3.2. Contexto de recogida de datos: el proyecto proPIC

Los datos de esta investigación fueron recogidos en el contexto de un proyecto para docentes de lenguas extranjeras de formación inicial Erasmus+, el proyecto proPIC Europa: Promoting Professionalism, Innovation and Transnational Collaboration in Teacher education (Schwab et al., 2022). Este proyecto internacional estaba dirigido a docentes en formación procedentes de cinco instituciones de educación superior europeas: Universitat de Barcelona, Newcastle University (UK), Hörscholan i Borås (Suecia), Paedagogische Hochschule Karlsruhe (Alemania) y Christian-Albrechts Universität zu Kiel (Alemania). Todos los participantes fueron docentes de lenguas extranjeras en formación inicial, de diversos perfiles académicos (máster, grado), lenguas (inglés, español, sueco) y ámbitos de enseñanza (educación primaria, secundaria, de adultos). La investigadora formaba parte de dicho proyecto proPIC en la Universitat de Barcelona como asistente de investigación, junto con otros tres profesores formadores.

El propósito general del proyecto proPIC fue promover la práctica reflexiva de los docentes sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a través del uso de diferentes herramientas y estrategias para el aprendizaje móvil y la investigación en el aula, entre otras (Oesterle & Schwab, 2022). Un aspecto característico del proyecto fue la colaboración transnacional e intercultural que se buscó propiciar entre los docentes en formación participantes, a partir de actividades de carácter presencial, tanto locales como de movilidad internacional; y de actividades a distancia, mediante el uso de redes sociales y otras herramientas digitales.

El proyecto proPIC Europa, se desarrolló en tres cohortes o ediciones consecutivas entre el año 2017 y el año 2020, en las cuales se inscribieron 131 profesores en formación.

Fue dirigido por un equipo internacional de 14 profesores formadores, procedentes de las diferentes instituciones de educación superior involucradas. Los datos de nuestra investigación proceden de la segunda edición del proyecto, que tuvo lugar entre noviembre de 2018 y julio de 2019. En esta edición participaron 44 docentes en formación inicial: 10 procedentes de la Paedagogische Hochschule Karlsruhe, 9 de la Christian-Albrechts Universität zu Kiel, 7 de la University of Borås, 7 de la Universitat de Barcelona, y 11 de la Newcastle University (UK).

La estructura del programa formativo proPIC se planteó de manera flexible, con el fin de que fuese adaptable a las necesidades curriculares de cada institución. En algunas de ellas, el proyecto adquirió la forma de una asignatura correspondiente a la obtención de entre 3 y 6 créditos ECTS. Por el contrario, en otras instituciones (Universitat de Barcelona, Newcastle University), la participación a este programa fue una actividad complementaria y transversal al plan de estudios.

La figura 3.1 recoge las diferentes fases del programa proPIC Europa y sus actividades formativas. La duración de este programa fue distinta en cada institución, en adecuación a las necesidades de cada situación académica y el espacio curricular que ocupó dicho programa.

Figura 3.1

Fases del proyecto proPIC Europa. Adaptada de Cuesta (2021)

Fases del proyecto	Actividad	Modalidad	Modalidad	Herramientas digitales utilizadas		
E - P O R T A F O L I O S	1	Introducción al proyecto	Presencial	Trabajo dirigido	Intrainstitucional	
		Actividad de presentación	En línea		Interinstitucional	
	2	Introducción al DPC y la PR	Presencial	Trabajo dirigido	Intrainstitucional	
		Punto de partida del e-portafolio				
	3	Actividades con tutoriales interactivos	En línea	Trabajo autónomo	Intrainstitucional	
		Actividades de reflexión individual				
		Actividades de reflexión conjunta				
	4	Visitas a escuelas de educación primaria, secundaria y superior	Presencial	Trabajo dirigido	Interinstitucional	
		Observaciones de clase				
		Actividades de reflexión conjunta				
5	Elaboración del trabajo final y reflexiones sobre el mismo	En línea	Trabajo autónomo	Intrainstitucional		
	Sesión de cierre: Presentación del trabajo final y el e-portafolio	Presencial	Trabajo autónomo			

La fase 1 del programa consistió en una sesión presencial en cada institución local, que funcionó como una presentación del proyecto y una toma de contacto con los participantes de la propia institución. Este seminario se complementó con una actividad en línea a través de las redes sociales *Slack* y *Flipgrid*, en la que todos los participantes de cada institución se presentaban a los participantes del resto de universidades.

La fase 2 consistió en actividades presenciales en la institución local, que tuvieron diferentes duraciones en función de la adaptación de proPIC al contexto. Por lo general, las sesiones presenciales locales tuvieron lugar de manera diseminada, en diferentes momentos a lo largo del curso; mientras que, en el caso de la Christian-Albrechts Universität zu Kiel, estas se celebraron de manera compacta, en una sola semana. En estas sesiones se introdujo a los participantes al marco conceptual y práctico de los aspectos más importantes del proyecto: el desarrollo profesional en la enseñanza de lenguas extranjeras y las diversas estrategias para promoverlo, tales como la práctica reflexiva y la investigación en el aula (Oesterle & Schwab, 2022).

La fase 3 consistió en actividades no presenciales, de trabajo autónomo fuera del aula por parte de los participantes. Los profesores en formación trabajaron con el contenido de una serie de tutoriales interactivos en forma de *ebook*, diseñados por los profesores formadores de las distintas instituciones para ser trabajados en el contexto del proyecto (Baldwin & Ruhtenberg, 2022). Los *ebooks* versaban sobre el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras (Tutorial 8, Kringe & Oesterle, 2020) y las diversas estrategias y herramientas disponibles para desarrollarse profesionalmente: el e-portafolio docente (Tutorial 1, Cuesta et al., 2020), la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras mediante la tecnología (Tutorial 2, Hidson, 2020), estrategias de investigación en el aula (Tutorial 3, Oesterle, 2020), la observación en el aula mediante la herramienta digital VEO (Tutorial 4, Oesterle & Hidson, 2020), la producción de video (Tutorial 5, Clausen & Murillo, 2020), la innovación a través de herramientas y métodos digitales (Tutorial 6, Ruhtenberg & Baldwin, 2020) y la elaboración de *ebooks* (Tutorial 7, Kringe & Oesterle, 2020).

Todos estos materiales estaban constituidos por pequeñas cápsulas de contenido teórico y propuestas de actividades prácticas de reflexión individual y con otros profesores en formación del proyecto, tanto del plano intra como interinstitucional. Tres de los tutoriales fueron de lectura obligatoria para los participantes del proyecto en todas las instituciones: el tutorial sobre el e-portafolio docente (Tutorial 1), el tutorial sobre enfoques de enseñanza-aprendizaje mediante la tecnología (Tutorial 2) y el tutorial sobre estrategias de investigación en el aula (Tutorial 3). La lectura del resto de tutoriales fue de carácter opcional. Las actividades propuestas en estos tutoriales tenían como propósito que los profesores en formación reflexionaran sobre determinados aspectos relacionados con los temas abordados. Así pues, los participantes en proPIC podían elegir qué actividades propuestas en los tutoriales interactivos incluir en su e-portafolio y cómo las organizarían.

La fase 4 consistió en una semana de actividades presenciales en una institución diferente a la local. En estas actividades de movilidad internacional financiadas por el proyecto, denominadas *study weeks*, cada institución acogía a 4 profesores de cada una de las universidades pertenecientes al proyecto, sin contar con los participantes de la propia. Las *study weeks* se celebraron de manera simultánea y tuvieron aproximadamente la misma cantidad de horas lectivas. En ellas, los participantes realizaron muy diversas actividades de tipo práctico, vinculadas con las líneas temáticas del proyecto y los contenidos de los tutoriales interactivos (Schwab & Oesterle, 2022): visitas a escuelas y observación de clases de lengua extranjera en diversos contextos, prácticas de observación en el aula con la herramienta VEO (Batlle, 2016), así como actividades de reflexión conjunta entre los participantes basadas en el *microteaching*, la observación de clases, el diseño de tareas para la enseñanza de lenguas con aplicaciones móviles, “vídeo-reflexiones”, *ebooks*, o la construcción del propio e-portafolio.

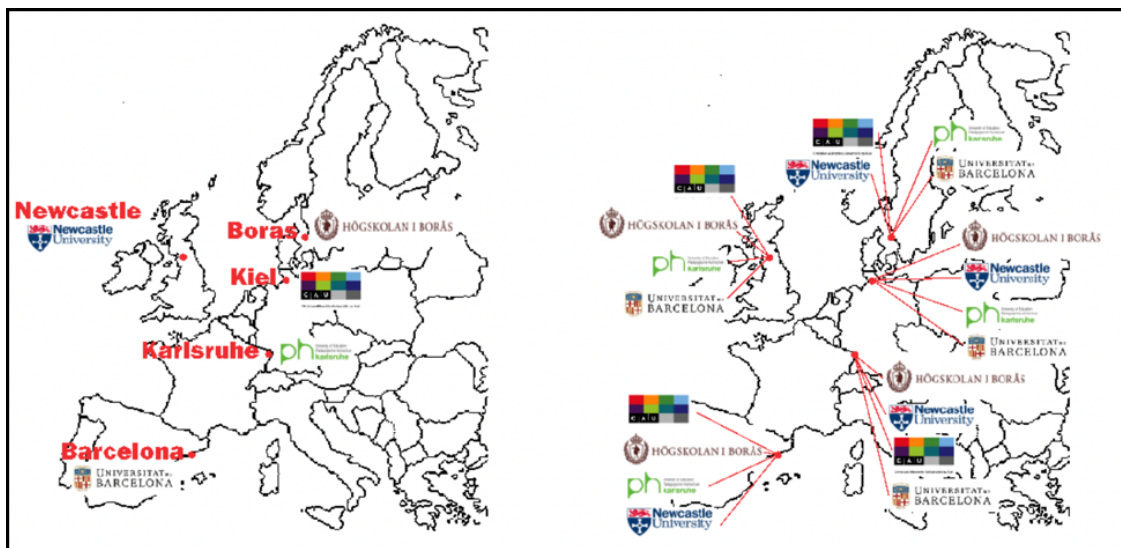
En la fase 5, los profesores en formación participantes realizaron de forma autodirigida un trabajo final de libre elección, a partir de sus propios intereses e inquietudes. Este trabajo podía consistir en la elaboración de una propuesta didáctica o bien de un trabajo de investigación relacionado con los temas, contenidos y actividades realizadas en el proyecto. En algunas instituciones, estos trabajos fueron presentados en una sesión de cierre de tipo presencial, en la que los profesores en formación recibieron retroalimentación específica por parte de los profesores formadores. En otras, la retroalimentación de estos trabajos se llevó a cabo mediante tutorías individuales en línea.

Las tres ediciones del proyecto se cerraron con un congreso final en junio de 2020, organizado por la institución que lideraba el proyecto, la Paedagogische Hochschule Karlsruhe. Este congreso tuvo que celebrarse en línea por los efectos derivados de la situación de pandemia de COVID, a pesar de que estaba previsto que fuese una actividad presencial de movilidad, financiada para muchos de los participantes del proyecto. En este congreso se presentaron algunos de los mejores trabajos finales realizados entre todos los participantes del proyecto de las diferentes instituciones en las tres ediciones.

La figura 3.2 describe la distribución de los participantes de proPIC en cada fase del proyecto. El mapa lateral izquierdo muestra la ubicación de los participantes durante las fases que tuvieron lugar de forma local en el proyecto, en las fases 1, 2 3 y 5. El mapa lateral derecho ilustra la distribución de los participantes del proyecto durante las *study weeks*, en la fase 4.

Figura 3.2

Distribución de los participantes en cada fase del proyecto



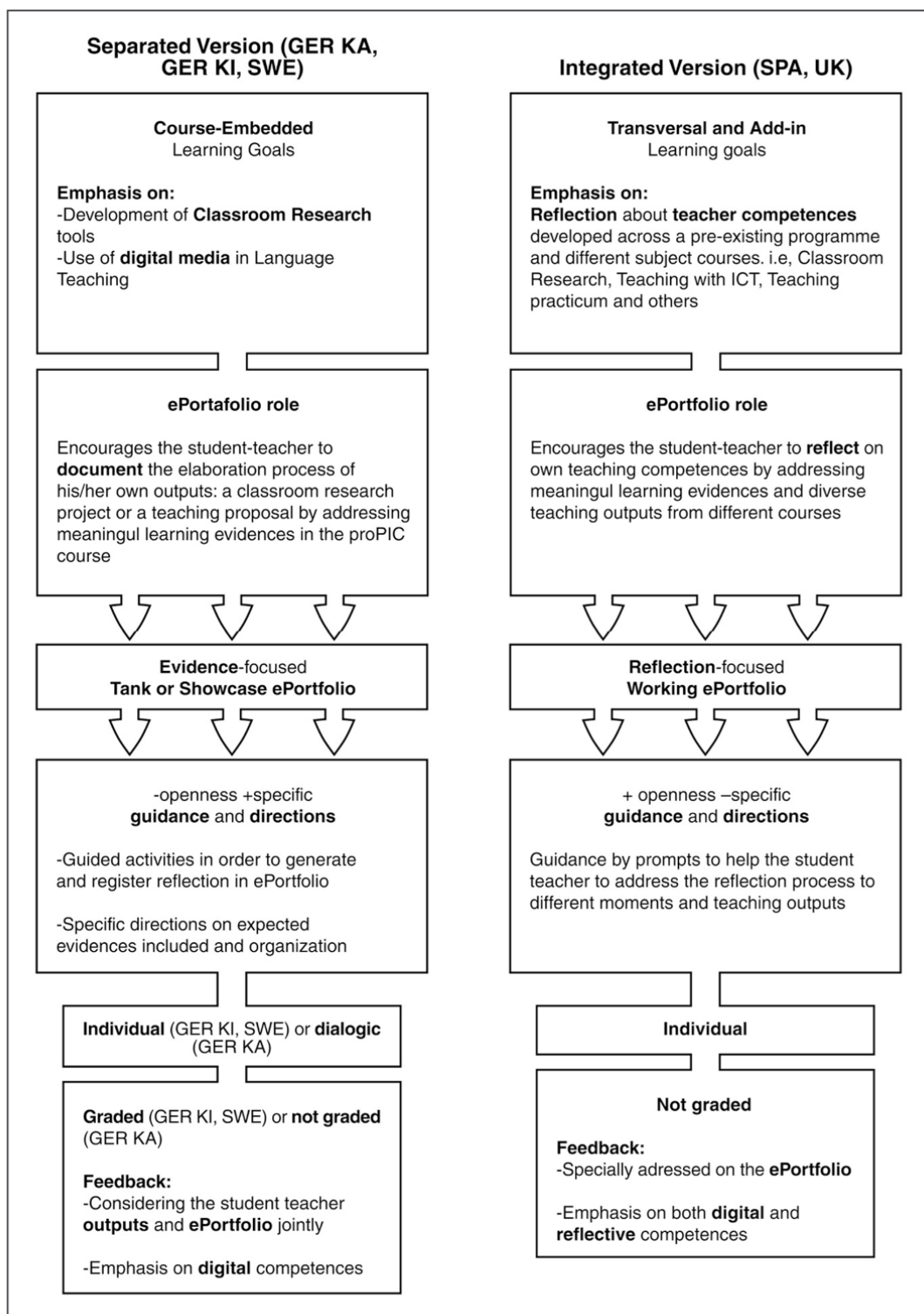
De manera transversal al proceso formativo en el proyecto, los profesores en formación realizaron un e-portafolio docente, iniciado desde las primeras sesiones del proyecto y finalizado en la fase 5. En línea con la filosofía del programa, la elaboración de este e-portafolio perseguía fomentar la práctica reflexiva sobre las experiencias de aprendizaje y el propio desarrollo profesional a través de las actividades del proyecto (Cuesta et al., 2022). El e-portafolio fue una actividad obligatoria para los participantes de todas las instituciones, así como el trabajo final realizado en la fase 5.

La figura 3.3, extraída del trabajo de Cuesta, Batlle, González y Pujolà (2022), muestra las particularidades con las cuales se promovió el uso del e-portafolio en función de las diferencias de los perfiles académicos institucionales para los cuales se adaptaron las versiones del programa proPIC:

- a) la versión separada del proyecto (*Separated version*), en la que el programa proPIC estaba integrado en el currículo del plan de estudios de los participantes como un curso independiente, con obtención de créditos ECTS. Este fue el caso del programa proPIC en las instituciones de Karlsruhe (*GER KA*), Kiel (*GER KI*) y Borås (*SWE*).
- b) la versión integrada del proyecto (*Integrated version*) en la que el programa proPIC estaba integrado como una actividad complementaria y transversal al plan de estudios, sin obtención de créditos ECTS. Este fue el caso del programa proPIC en las instituciones de Barcelona (*SPA*) y Newcastle (*UK*).

Figura 3.3

Implementación de los e-portafolios en las diferentes versiones del programa proPIC (Extraída de Cuesta et al., 2022, p. 204)



Tal y como se recoge en la figura 3.3, la forma en la que se implementó el e-portafolio docente en proPIC varió en función de los propósitos formativos perseguidos en cada institución. Dependiendo de estas diferencias, cada programa implementó el e-portafolio otorgando un rol distinto al e-portafolio y a su relación con los trabajos finales de los estudiantes (*student teachers outputs*). En consecuencia, hubo diferencias respecto al tipo de e-portafolio propiciado, las directrices establecidas y las actividades facilitadoras para elaborarlo, así como respecto a las estrategias seguidas para la evaluación y retroalimentación. Como se puede ver en la figura 3.3, en las instituciones de la versión “separada”, el e-portafolio fue considerado una actividad requerida bien para obtener algunos de los créditos ECTS, como ocurrió en la institución de Borås; o bien para obtenerlos todos, como ocurrió en el caso de las universidades alemanas: la Paedagogische Hochschule Karlsruhe o la Christian-Albrechts Universität zu Kiel. Asimismo, otra característica que es importante resaltar es la directriz generalizada de realizar el e-portafolio de manera individual, a excepción de la institución de Karlsruhe, en la que se propuso a los participantes realizar el e-portafolio de manera conjunta.

Para más información sobre la fundamentación teórica en la que se basó el proyecto proPIC, las particularidades de las actividades formativas planteadas, los materiales diseñados, los enfoques de implementación del e-portafolio, los trabajos finales de los alumnos o las publicaciones realizadas sobre el proyecto, se pueden consultar los trabajos descriptivos de Batlle, Cuesta y González (2020) y Schwab, Oesterle y Whelan (2022).

3.3. Participantes en el estudio

A continuación, se expone el proceso seguido para seleccionar los casos y las participantes en este estudio. Asimismo, se proporciona información individual sobre las participantes y sobre las actividades realizadas en el marco del proyecto proPIC.

3.3.1. Proceso de selección de los casos

Para la selección de los casos de estudio se han tenido en cuenta dos criterios fundamentales: las posibilidades de acceso a los datos y la doble consideración de diversidad y homogeneidad entre los participantes propuesto por Duff (2020), que la autora subraya como fundamental en los estudios de caso múltiple:

On one hand, including multiple cases may yield remarkable variation among participants, possibly, and selection might be based on seeking maximum diversity among the group of cases. On the other hand, the selection strategy might seek greater homogeneity in some respects (...) Nevertheless, recruiting along these

lines should be done with the realization that such apparent homogeneity might also give rise to tremendous differences in learning experiences or outcomes as well. (Duff, 2020, p. 146-147)

El primer criterio aplicado en el proceso de selección fue la pertenencia de los casos a la segunda edición del proyecto y al grupo de participantes que asistió a la *study week* en la Universidad de Barcelona. La primera edición del proyecto sirvió como pilotaje del programa formativo, por lo que muchos de los e-portafolios y los trabajos finales de los participantes en el proyecto proPIC no fueron finalizados en todas las instituciones. Por su parte, en la tercera edición del proyecto, la *study week* no llegó a celebrarse, debido a la situación de confinamiento derivada de la pandemia de COVID. La selección de los casos con foco en la segunda edición del proyecto responde, en consecuencia, al mayor grado de disponibilidad y accesibilidad a los datos acerca de los procesos reflexivo-formativos de los participantes en proPIC en esta segunda edición desde la institución de la Universitat de Barcelona.

Otro de los criterios utilizados fue la condición de que los e-portafolios facilitadores de los procesos reflexivos seleccionados estuviesen completos. La tabla 3.1 muestra las características generales de los e-portafolios recogidos de los diferentes participantes de la *study week* de Barcelona de la segunda edición del proyecto, designados cada uno por una letra. Como se puede observar, este criterio solo se cumplió en los casos de participantes que procedían de instituciones en las que el e-portafolio era un requisito para la obtención de todos los créditos del programa (Kiel, Karlsruhe). En consecuencia, quedaron descartados del estudio los e-portafolios de las participantes de la Universidad de Newcastle (X y Z) y la Universidad de Borås (M y V).

Tabla 3.1

Portafolios de los participantes en la study week de Barcelona

Instituciones	Participantes	Completo	Incompleto	Individual	Conjunto
Paedagogische Hochschule Karlsruhe (Alemania)	F S R	x x x			x x x
Christian-Albrechts Universität zu Kiel (Alemania)	T P K O	x x x x		x x x x	
Högskolan i Borås (Suecia)	M K X	x	x	x x x	

Newcastle University (Reino Unido)	Z	x	x
--	---	---	---

Con el fin de aprovechar la diversidad encontrada entre los tipos de e-portafolio recogidos para cumplir con los propósitos de nuestra investigación, se decidió optar por un caso de e-portafolio realizado de manera individual y otro realizado de manera conjunta. La decisión de seleccionar un e-portafolio conjunto restringió el ámbito de decisión, por un lado, a los participantes de la Universidad de Karlsruhe, que tenían la directriz de realizarlo conjuntamente, a diferencia de los participantes de las instituciones de Kiel y Boras, que los realizaron individualmente.

Dada la variabilidad de las reflexiones abordadas en los diferentes e-portafolios, para la selección de cada proceso reflexivo se tuvo en cuenta que los e-portafolios presentaran cierta homogeneidad entre sí respecto a los temas o experiencias de aprendizaje sobre las cuales versaban dichas reflexiones. Esto fue particularmente importante respecto a las reflexiones relacionadas con la fase 4 del proyecto, la *study week*, en las que se aglutinaba el mayor grado de variabilidad.

En el caso de los participantes de la institución de Karlsruhe, se recogieron 2 e-portafolios contruidos de manera conjunta: uno realizado por F y S, participantes ambas en la *study week* de Barcelona; y otro realizado por R y otras profesoras en formación que asistieron a la *study week* de otra institución. Se optó, pues, por el primer e-portafolio y se descartó el de R debido a las dificultades en cuanto el acceso a los datos que implicaba esta segunda opción.

En el caso de la institución de Kiel, se recogieron 4 e-portafolios individuales, pertenecientes respectivamente a P, K, O y T. De estos cuatro e-portafolios, finalmente se optó por seleccionar el de T y descartar el resto, puesto que este era el que presentaba más homogeneidad y coincidencias temáticas respecto a las experiencias formativas abordadas en las reflexiones del e-portafolio de F y S. Respecto a la fase 4, en la que se observaba mayor variabilidad, el e-portafolio de T presentaba 4 reflexiones que coincidían con los temas abordados por F y S en las reflexiones de su e-portafolio sobre la *study week*. Por el contrario, entre los temas de las reflexiones de los casos de F, S y O, P y M respectivamente, se observó un número menor de coincidencias (entre 2 y 3).

3.3.2. Descripción de las participantes en el estudio

Las participantes en este estudio fueron T, la protagonista del proceso reflexivo-formativo individual; y F y S, las protagonistas del proceso reflexivo-formativo conjunto.

T era, en el momento de su participación en proPIC, una estudiante de 25 años. Había obtenido el título de grado de español y arte y se encontraba en el primer año del máster de Educación (*MA Education*). En este contexto, había decidido cambiar su especialización de enseñanza de español como lengua extranjera a una especialización en Artes. En el momento de su participación en proPIC no había tenido experiencia como docente de lenguas extranjeras.

T había tenido múltiples experiencias de aprendizaje en varias lenguas extranjeras más allá de las vinculadas con su lengua materna, el alemán. Aprendió inglés como lengua extranjera en la escuela, y comenzó a aprender el español siendo adolescente, mediante experiencias escolares de aprendizaje y experiencias cortas de inmersión (vacaciones, *au pair*). A este bagaje lingüístico se le suman las experiencias formales de aprendizaje de la lengua que había tenido en el propio contexto de los estudios universitarios: italiano, gallego o portugués.

Respecto a F y S, en el momento de su participación en proPIC, ambas tenían 24 años y eran estudiantes del grado de Magisterio de Educación Secundaria (*BA Secondary Education*), con especialidad en ciencias e inglés como lengua extranjera. Se encontraban en el último año del grado, por lo que habían tenido experiencias docentes recientes como profesoras de lengua extranjera y ciencias, vinculadas al *practicum* de la formación. Dichas experiencias habían tenido una duración aproximada de seis meses, en centros de educación primaria y secundaria.

F hablaba alemán como lengua materna e inglés como lengua extranjera y había vivido en Reino Unido un año antes de comenzar sus estudios en Alemania. S tenía algunas diferencias con F respecto a su bagaje lingüístico y sus experiencias docentes. Además del alemán como lengua materna, S hablaba la lengua tamil como lengua de herencia, puesto que su familia era de procedencia indonesia. Más allá de su experiencia con estas lenguas, S también había tenido experiencias de aprendizaje con el francés en el contexto universitario. Por otro lado, S había tenido experiencias como docente en educación secundaria en momentos anteriores al *practicum*. Asimismo, contaba con experiencias voluntarias de enseñanza de su lengua materna como lengua de herencia en un centro de acogida a niños y adolescentes refugiados, que compaginaba en ese momento con sus estudios.

Aunque durante el proyecto fueron utilizadas las diversas lenguas de las instituciones del proyecto como el inglés, el sueco o el español a nivel intrainstitucional, la lengua utilizada para presentar los e-portafolios y trabajos finales de estas participantes fue el inglés. Las tres participantes tienen en común el alemán como lengua materna, así como otras experiencias de aprendizaje lingüístico. Las posibles influencias que estas experiencias lingüísticas han podido tener a la hora de utilizar el inglés como LE por parte de estas participantes se han considerado en esta investigación (apartado 3.5).

3.3.3. Actividades realizadas por las participantes en el contexto de proPIC

Las participantes en este estudio se involucraron en diferentes experiencias de formación en el marco de las distintas fases proyecto, así como en un gran abanico de actividades que tenían como propósito que los formandos de proPIC reflexionasen sobre diversos temas. Estas experiencias y actividades reflexivas fueron recogidas de maneras diferentes en sus e-portafolios. No todas las actividades reflexivas propuestas en las diferentes fases del proyecto fueron incluidas en los e-portafolios.

En las fases 1 y 2 del proyecto, que tuvieron lugar en las instituciones locales de las participantes, los contenidos de las sesiones fueron comunes a las tres participantes. En estos seminarios se realizó una introducción teórico-práctica a los diversos conceptos clave del proyecto: el DPC, la práctica reflexiva y la investigación en el aula. Los participantes observaron además algunos ejemplos de desarrollo profesional colaborativo entre docentes de educación secundaria, así como de herramientas y técnicas para reflexionar en el aula. En la tabla 3.2 se muestran las diferentes actividades reflexivas realizadas en las instituciones locales que fueron recogidas en el e-portafolio por cada participante. Se muestran además algunas de las características pedagógicas de estas actividades de reflexión propuestas: si fueron pensadas para ser llevadas a cabo dentro o fuera del aula (Espacio), si eran actividades cuya inclusión en el e-portafolio era solicitada expresamente o no (Inclusión), si la reflexión promovida era abierta o estaba dirigida, basada en indicaciones (Pautas) o la dinámica propuesta para realizarla.

Tabla 3.2*Actividades reflexivas realizadas por las participantes en la institución local e incluidas en los e-portafolios*

Actividades reflexivas realizadas en la institución local	e-Portfolio	Espacio	Inclusión	Pautas	Dinámica
Construir una definición del concepto DPC de a partir de una lluvia de ideas de términos relacionados	F y S	Aula	No solicitada	Abierta	Grupos
Poner en común las diversas razones por las que el desarrollo profesional es importante para un docente.	F y S	Aula	No solicitada	Abierta	Grupos/ Plenaria
Reflexionar sobre beneficios y limitaciones de determinadas actividades de desarrollo profesional y práctica reflexiva.	T F y S	Aula	No solicitada	Abierta	Grupos
Reflexionar conjuntamente con el compañero de e-portafolio sobre los retos del contexto de enseñanza en Alemania.	F y S	Fuera de aula	Solicitada	Dirigida	Coautores e-portafolio
Discusión sobre las particularidades de diferentes sistemas educativos y su relación con el sistema alemán a partir de la lectura de una referencia bibliográfica.	F y S	Fuera del aula	Solicitada	Dirigida	Coautores e-portafolio
Reflexión sobre objetivos y propósitos en relación al proyecto proPIC	T	Aula	No solicitada	Abierta	Individual/ Plenaria
Lluvia de ideas sobre estrategias eficaces para profesionalizarse como docente	T	Aula	No solicitada	Abierta	Plenaria
Reflexión sobre la práctica reflexiva de los formadores de profesores en las asignaturas que reciben y sus posibles aspectos de mejora.	T	Aula	No solicitada	Abierta	Plenaria
Elaborar un mapa mental sobre posibles problemas de aula a los que se enfrentarán en el futuro y reflexionar sobre las posibles soluciones	T	Aula	No solicitada	Abierta	Grupos

En la fase 3 del proyecto, las participantes trabajaron de manera autónoma con los tutoriales interactivos diseñados para proPIC. En la tabla 3.3 se recogen las diferentes actividades reflexivas propuestas en dichos tutoriales, que fueron incluidas por las participantes en sus respectivos e-portafolios. Estas actividades estaban diseñadas para ser realizadas fuera del aula. Como se puede apreciar, a pesar de que en estos tutoriales se les solicitaba a los formandos que todas las actividades propuestas fuesen incluidas en el e-portafolio, no ocurrió así. F y S únicamente incluyeron algunas de las actividades de dos de los tutoriales de lectura obligatoria, los tutoriales 1 y 2, mientras que T incluyó en su e-portafolio reflexiones relacionadas con 5 tutoriales diferentes.

Tabla 3.3*Actividades reflexivas realizadas por las participantes como parte de los tutoriales interactivos e incluidas en los e-portafolios*

Actividades reflexivas propuestas partir de los tutoriales		E-portfolio	Inclusión	Pautas	Dinámica
Tutorial 1: e-Portfolio	Reflexionar sobre una experiencia de aprendizaje relevante	T F y S	Solicitada	Dirigida	Individual
	Elaborar un mapa mental sobre conceptos y estrategias de práctica reflexiva	T	Solicitada	Abierta	Individual
	Seleccionar una plataforma para elaborar el propio e-portafolio	T, F y S	Solicitada	Abierta	Individual
	Realizar el punto de partida del e-portafolio	T, F y S	Solicitada	Dirigida	Individual
Tutorial 2: Teaching and Learning with Technologies	Reflexionar sobre el concepto de “nativo digital” y sus implicaciones en la enseñanza-aprendizaje de lenguas	T F y S	Solicitada	Dirigida	Individual / Grupo
	Reflexionar sobre las propias creencias sobre el buen alumno y el buen docente	T	Solicitada	Abierta	Individual
	Reflexionar sobre las propias experiencias respecto a la enseñanza o el aprendizaje con diferentes enfoques de enseñanza-aprendizaje	T F y S	Solicitada	Dirigida	Grupo
	Reflexionar sobre las posibilidades de diferentes medios en la enseñanza de lenguas: texto, video, audio, ordenadores, redes sociales	T	Solicitada	Dirigida	Individual
	Reflexionar sobre la propia filosofía de enseñanza de lenguas con tecnología	T	Solicitada	Dirigida	Individual
Tutorial 3: VEO	Reflexionar sobre las experiencias previas de observación en el aula	T	Solicitada	Dirigida	Grupo
	Reflexionar sobre los aspectos de la propia práctica docente sobre cuáles se consideraría relevante hacer una observación con VEO	T	Solicitada	Dirigida	Individual
Tutorial 4: Using Research to Develop Professionally	Elaborar un mapa mental sobre un problema educativo y reflexionar sobre cómo abordarlo mediante un trabajo de investigación o propuesta didáctica	T	Solicitada	Abierta	Individual
	Elaborar un formulario de observación para indagar en un posible “escenario” docente, basado en problemas experimentados como aprendiz o docente	T	Solicitada	Dirigida	Grupo
	Elaborar un cuestionario para entrevistar a un docente	T	Solicitada	Dirigida	Individual
Tutorial 8: CPD	Reflexionar sobre qué el concepto de desarrollo profesional continuo y sus para la futura carrera profesional	T	Solicitada	Dirigida	Grupo

En la fase 4 del proyecto, la *study week* en Barcelona, los contenidos de las sesiones y las actividades reflexivas fueron comunes para las 3 participantes. Los seminarios abordaron de manera teórico-práctica diversos aspectos relacionados con el uso de la tecnología en el aula de lenguas extranjeras: las competencias digitales del docente, las estrategias de construcción del texto 2.0, el aprendizaje de lenguas mediante dispositivos móviles, el uso de la tecnología en la enseñanza de inglés como LE en educación secundaria y la observación en el aula de lenguas con VEO. Con el fin de poner en práctica los aprendizajes de estos seminarios, se invitó a los participantes a que, en grupos, diseñaran una tarea de aprendizaje de lenguas

extranjeras con dispositivos móviles. El diseño podía estar dirigido al alumnado y contexto de enseñanza que los participantes decidiesen. En el contexto de estas sesiones se invitó a los participantes a reflexionar de manera conjunta a través de diferentes actividades, recogidas en la tabla 3.4.

Tabla 3.4

Actividades reflexivas realizadas por las participantes en la study week e incluidas en el e-portafolio

Actividades reflexivas realizadas en la study week	E-portafolio	Espacio	Inclusión	Pautas	Dinámica
1 imagen y 1000 palabras: Seleccionar una imagen que represente la propia visión de la enseñanza de lenguas y reflexionar sobre las propias creencias de enseñanza-aprendizaje	T F y S	Fuera del aula	No solicitada	Abierta	Individual
1 imagen y 1000 palabras: Reflexionar sobre las creencias de enseñanza-aprendizaje detrás de diferentes imágenes	T, F y S	Aula	No solicitada	Abierta	Grupos
Reflexionar sobre la experiencia como aprendientes de lenguas en una clase inicial de lengua catalana	F y S	Aula	No solicitada	Dirigida	Grupos
Observar una clase de inglés como lengua extranjera (alumnos de magisterio de educación primaria) con VEO y reflexionar sobre ella	T F y S	Aula	No solicitada	Dirigida	Grupos
Reflexionar sobre las tareas comunicativas con dispositivos móviles diseñadas por los grupos	T F y S	Aula	No solicitada	Dirigida	Plenaria

Para finalizar este subapartado, destacamos a continuación algunas de las particularidades formativas relacionadas con la implementación del e-portafolio en los contextos formativos de las participantes. De acuerdo con los propósitos del programa en sus instituciones, el tipo de e-portafolio promovido fue el de *working portfolio* (Danielson & Abrutyn, 1999) en ambos casos, basado en la recolección de evidencias y actividades de aula.

En la institución local, el tutorial 1 sirvió como introducción conceptual y práctica del e-portafolio, aunque de maneras distintas en el caso de las participantes. En la institución de T, los formadores trabajaron estos contenidos en el aula con los profesores en formación y llevaron a cabo algunas sesiones de trabajo dirigido en grupos para mostrar a las participantes las diferencias entre plataformas y seleccionarlas de acuerdo con las propias necesidades. Asimismo, les proveyeron de información y consejos sobre cómo estructurarlo. En el caso de F y S, este fue un trabajo realizado de manera autónoma, dentro y fuera del aula, sin la intervención de los formadores. Los alumnos dispusieron del contenido del tutorial, pero lo trabajaron por su cuenta, en grupos.

En la *study week*, las tres participantes dispusieron también de tiempo de trabajo autónomo para elaborar su e-portafolio. Las participantes recibieron además retroalimentación sobre la construcción del texto digital por parte de uno de los profesores formadores, que se sumó a la proporcionada por los compañeros participantes en la *study*

week en el marco de una actividad de *show and tell* o de presentación en plenaria. En esta sesión, solo T mostró su e-portafolio al grupo, mientras que F y S decidieron presentar su proyecto final. F, S y T presentaron finalmente sus e-portafolios y trabajos en la sesión de cierre en su institución local.

En el caso de T, el e-portafolio fue evaluado a partir de los criterios de evaluación elaborados de manera interna por los formadores del proyecto proPIC. Estos criterios fueron utilizados para evaluar los diferentes productos de aprendizaje realizados en cada institución. Los criterios estaban basados en habilidades y competencias reflejadas en el e-portafolio: las habilidades de los docentes en formación para comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear y transferir los aprendizajes del proyecto respecto al propio conocimiento profesional, las prácticas profesionales, las actitudes profesionales y las estrategias para llevar a cabo soluciones profesionales (Whelan & Seedhouse, 2022, p.161-162). Al contrario de lo que ocurrió en el caso de T, en el de F y S el e-portafolio no fue evaluado, sino que fue un requisito para obtener los créditos. Para finalizar, no se pudo obtener información sobre la evaluación o la puntuación obtenida por T en su e-portafolio en su institución local.

3.4. Métodos de recogida de datos: descripción del corpus

Para dar cumplimiento al objetivo general de esta investigación se recogieron datos de tres fuentes diferentes:

- A. Los e-portafolios de las participantes.
- B. Las grabaciones en vídeo de las reflexiones conjuntas realizadas durante la *study week* de Barcelona.
- C. Los trabajos finales realizados por las participantes en el marco del proyecto.

Este estudio sigue el método documental de recogida de datos (Coffey, 2014), puesto que, tanto los procesos de formación como la manifestación de la identidad docente en dichos procesos formativos ocurren en un contexto social que “as many social settings are self-documenting and there is considerable methodological potential to study the documentary realities of social worlds. What can be included as a ‘document’ in social research covers a potentially broad spectrum of materials, both textual and otherwise” (Coffey, 2014, p. 367). De acuerdo, pues, con el propósito concreto de la investigación, los datos de este estudio no han sido generados a partir de técnicas de *elicitación*, sino que están constituidos por

documentos o “artefactos” derivados de actividades vinculadas a un proceso formativo contextualizado, no producidos para el análisis del fenómeno de estudio (Duff, 2020, p.149). A este respecto, fue importante considerar que la interacción entre investigado e investigador que se produce mediante técnicas de *elicitación* de datos como las entrevistas puede tener implicaciones en el proceso formativo y en cómo la identidad docente se manifiesta en dicho proceso, dado que el investigado “do not enjoy the same institutional role, status, or entitlements in their interactions as the researcher, and the researcher, conversely, is the primary designer of the research” (p. 149).

Como estrategia para garantizar la validez o credibilidad del presente estudio, de carácter cualitativo, se ha tenido en cuenta la triangulación de los datos a diferentes niveles, entendiendo que “data from different sources might not yield consistent or convergent findings, but rather, might provide multiple perspectives or insights, including conflicting or contradictory” (Duff, 2020, p. 149). En nuestro estudio se ha llevado a cabo la triangulación entre diferentes fuentes de datos (Stake, 1995, p. 98; Cohen et al., 2018, p. 265), puesto que se han combinado diversos artefactos o productos de aprendizaje de las participantes. Para Stake (1995), la combinación de fuentes de datos nos permite ver si “el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o si las personas interactúan de forma diferente” (p. 98). En este sentido, las dos primeras fuentes de datos permiten observar la manifestación de la identidad docente en procesos reflexivos de distintas características (e-portafolios, reflexiones en interacción), mientras que los trabajos finales constituyen productos formativos de una naturaleza diferente a los anteriores, que ayudan a comprender el alcance del fenómeno en otras circunstancias dentro del mismo proceso formativo (Stake, 1995, p. 98). A continuación, se describen con más detalle las diferentes fuentes de datos recogidos.

3.4.1. E-portafolios

Esta fuente de datos está constituida por los dos e-portafolios web de las participantes. En el caso del proceso facilitado por el e-portafolio individual, el e-portafolio fue realizado mediante la plataforma *Weebly*. El e-portafolio de las participantes involucradas en el proceso conjunto tuvo la peculiaridad de estar integrado por dos herramientas: la página web que constituía el e-portafolio, realizado colaborativamente mediante *Google Sites*, y una cuenta conjunta y abierta en la red social *Instagram*. Esta cuenta tenía como objetivo mostrar sus reflexiones a un público abierto e invitar a otras personas, tanto internas como externas al

proyecto, a interactuar sobre las reflexiones subidas al e-portafolio web. F y S publicaban fotografías y breves vídeos sobre sus reflexiones y los trabajos finales que iban realizando, pero también relacionadas con sus experiencias sociales en el proyecto (*selfies* o fotos de sus actividades de clase). La cuenta de *Instagram* se ha considerado en este corpus no como un elemento independiente de la página web sino como parte constituyente, entendiendo su función para la interactividad del e-portafolio y su posibilidad de establecer comunidades de aprendizaje (González & Montmany, 2019, p. 15), derivada de la naturaleza digital del mismo.

La hipertextualidad de los e-portafolios digitales tiene como resultado el hecho de que las reflexiones estén constituidas por diferentes unidades textuales (González & Montmany, 2019, p. 15): la pantalla, que es la unidad básica de contenido sobre un tema de cada e-portafolio; los conjuntos de pantallas, que son áreas de contenido del e-portafolio que aglutinan grupos de pantallas vinculadas bajo un tema común; y las secciones de pantalla, que son fragmentos o “píldoras” de contenido temático específico dentro de una pantalla dedicada a un mismo tema. Los e-portafolios web están constituidos por 26 pantallas en el caso de T y por 4 pantallas y 13 secciones de pantalla en el caso de F y S. Las reflexiones del e-portafolio de T están constituidas por 8.917 palabras en total, mientras que las reflexiones del e-portafolio de F y S abarcan 13.149 palabras.

Por su parte, la cuenta de *Instagram* está conformada por 8 publicaciones de fotografías y vídeos, vinculados al proceso reflexivo desarrollado en el e-portafolio web de F y S. En estas publicaciones se incluyen también los hilos de comentarios entre las autoras y otros usuarios seguidores de la cuenta, surgidos a partir de dichas publicaciones. La cuenta de *Instagram* también está conformada por una biografía, o texto breve permanente de presentación de la cuenta; y una historia, que es una publicación audiovisual efímera en forma vertical, que desaparece en 24 horas.

La construcción multimodal propia de las pantallas del e-portafolio (González & Montmany, 2019, p. 15) implica que en dichas unidades el texto escrito va acompañado de múltiples elementos, tales como fotografías, mapas mentales y anagramas o audios y vídeos incrustados en la propia web o mediante un enlace externo.

Las reflexiones de los e-portafolios recogen evidencias de aprendizaje y reflexiones sobre actividades realizadas en el aula en las diferentes fases del proyecto, descritas en el subapartado anterior. No todas las actividades realizadas en las diferentes fases del proyecto coinciden con las reflexiones recogidas en los dos e-portafolios analizados, al igual que ocurre con las actividades que se ha solicitado incluir explícitamente. Esto es coherente con el

carácter dinámico y autogestionado del e-portafolio: las participantes han seleccionado en cada caso cuáles han considerado relevante subir y cómo organizarlas temáticamente. En algunos casos, las participantes han introducido otras actividades y reflexiones por iniciativa propia. Por ejemplo, como forma de implementar los aprendizajes sobre diferentes herramientas de investigación en el aula, T ha realizado unas encuestas a profesores y alumnos de lenguas extranjeras sobre el uso de tecnología, a base de las cuales ha diseñado su trabajo final, una propuesta didáctica.

La recogida de datos de los e-portafolios tuvo lugar en tres momentos diferentes del proyecto. No obstante, los datos de los e-portafolios incluidos en el corpus corresponden a los recogidos en el cierre del proyecto, en un momento posterior a la fecha de finalización en las instituciones de las tres participantes (septiembre 2019). Los e-portafolios tuvieron acceso abierto durante el proyecto, pero, para evitar los posibles problemas de acceso derivados de las plataformas en el futuro, se almacenaron los datos de cada e-portafolio en diferentes carpetas de contenido. De los e-portafolios se almacenaron las capturas de las diferentes pantallas completas en *pdf*, las imágenes en formato *png*, los archivos de audio, video y texto escrito adjuntos a la web, el contenido de las webs enlazadas mediante hiperenlaces y la transcripción del texto escrito de los e-portafolios en documentos *Word*.

Todos los archivos correspondientes a la construcción de una misma pantalla se designaron bajo el título de esta. Las publicaciones realizadas en la cuenta de *Instagram*: *posts*, historia y biografía se almacenaron en una carpeta aparte. Por la consideración de la función interactiva de la cuenta en Instagram respecto a los temas de las reflexiones de las pantallas del e-portafolio web, las publicaciones de *Instagram* se consideraron también como parte de las mismas unidades. Finalmente, se descartaron las pantallas que formaban parte de la plantilla estandarizada utilizada para crear la web y no tenían contenido elaborado por las participantes, como, por ejemplo, la pantalla de “contacto”.

3.4.2. Grabaciones en vídeo de reflexiones en interacción

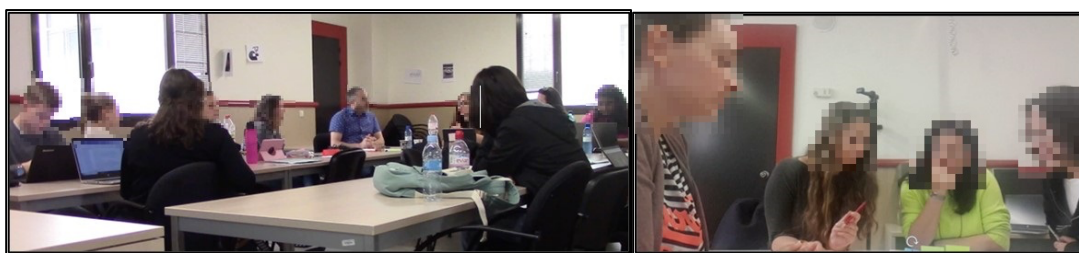
Exponemos en este subapartado el protocolo de grabación utilizado para recoger los datos de las actividades reflexivas en interacción de las participantes en la *study week* en Barcelona y las características del corpus de grabaciones generado. Las grabaciones realizadas comenzaron una vez se recogieron los documentos de consentimiento informado firmados por todos los asistentes de la *study week*, sobre los que se aporta más información en el apartado 3.6. Estas grabaciones tuvieron lugar en las diferentes aulas donde tuvieron lugar

las actividades de la semana, por lo que la calidad del sonido difiere en las distintas grabaciones por las diferencias de amplitud de las distintas aulas en las que se celebraron dichas actividades.

Las grabaciones se obtuvieron tanto de las actividades realizadas en plenaria como de las actividades reflexivas que se realizaron en pequeños grupos. Para las grabaciones de las sesiones en plenaria se utilizaron dos cámaras, colocadas en una posición fija en dos partes diferentes de la clase. Una se ubicó en la parte delantera y otra en la parte trasera de la clase, de manera que se pudiese captar el máximo de información de audio e imagen posible de todo el conjunto. Para garantizar la comodidad de los formandos respecto a su aparición en estas grabaciones, la ubicación de las cámaras se consensuó también con ellos. Por su parte, para grabar las actividades reflexivas en pequeños grupos, se pidió a los alumnos que utilizaran la cámara de uno de sus propios dispositivos móviles y decidieran dónde colocar dicha cámara, cómo posicionarse y qué elementos mostrar si lo veían conveniente. Los alumnos mostraron su consentimiento, pues, respecto a la posición de las cámaras y el tipo de grabación realizada tanto en el primer caso como en el segundo. En la figura 3.4 se muestra la perspectiva de la cámara en la grabación de actividades plenarias (izquierda) y la grabación de actividades en pequeños grupos (derecha).

Figura 3.4

Perspectiva de cámara para la grabación de actividades plenarias y en pequeños grupos



En total, las cámaras registraron unas 12 horas de grabación. Las cámaras en posición fija registraron en torno a 8 horas (530' 12'') de grabaciones de actividades en plenaria y las cámaras de dispositivo móvil, alrededor de 4 horas y media (277' 01''). Para poder gestionar la magnitud del corpus de datos y la variabilidad de las reflexiones recogidas entre las participantes involucradas en los casos de estudio, se planteó la estrategia de reducción de los datos (Flick, 2014), mediante la creación de un subcorpus de grabaciones de vídeo que tuviese correspondencias con las reflexiones recogidas en el e-portafolio. Por tanto, en esta muestra, se incluyeron únicamente las grabaciones de las actividades reflexivas específicas a

las que cada participante involucrada en los dos casos de estudio hacía alusión en las reflexiones de su e-portafolio. La duración total de las grabaciones de este conjunto es de aproximadamente unas tres horas y media (226' 42'') La tabla 3.5 muestra las características de las diferentes grabaciones en vídeo que corresponden a este subcorpus, que son las grabaciones que fueron transcritas para el posterior análisis. En esta tabla se indican las diferentes grabaciones registradas para cada actividad, así como la duración de estas y el número de palabras aproximado de la transcripción que corresponde a dicha grabación. Asimismo, se indican también los participantes que intervienen en las grabaciones y el número de intervenciones de las participantes de los casos de estudio respecto al total de intervenciones registradas en dicha grabación.

Tabla 3.5

Muestra de grabaciones de las actividades reflexivas analizadas

Actividad reflexiva	Grabaciones	Duración	Número de palabras	Participantes que intervienen	Intervenciones de las participantes
Reflexión sobre el diseño de tarea de LE con dispositivos móviles	TMREF_3TK	21' 33''	3208	Formandos:	T: 69/217
	TMREF_1FSV	19' 32''	3190	T, F, S, K, V, P, O, M, X, Z, R,	F: 76/218 S: 21/218
				Formadores: JT, AZ,	
Reflexión sobre la clase observada con VEO	VEOREF2_SPT KO	11' 29''	1603	Formandos: T, S, P, K, O	S: 37/162 T: 37/162
	VEOREF3_SPT KO	14' 19''	2176	Formadores:	S: 38/248 T: 42/248
	VEOREF4_SPT KO	18' 06''	1743	JA	T: 9/163 S: 64/163
	VEOREF2_VM ZXRF	11' 22''	2119	Formandos: F, V, M, Z, X, R	F: 27/215
	VEOREF3_VM ZXRF	12' 48''	2385	Formadores:	F: 62/182
	VEOREF4_VM ZXRF	10' 43''	1971	JA	F: 61/194
Reflexión sobre la clase inicial de lengua catalana	CC1_MSXVOK	12' 19''	1870	Formandos:	S: 36/151
	CC2_MSXVOK	6' 48''	936	S, M, V, X, O, K	S: 25/80
	CC3_MSXVOK	3' 10''	440		S: 12/26
	CC1_ZPFRT	8' 19''	1331	Formandos: T, F, P, Z, R	F: 55/145 T: 22/145
	CC2_ZPFRT	7' 37''	1446		F: 30/84 T: 1/84
Reflexión sobre imágenes sobre la enseñanza de LE	ID1_FXVT	11' 01''	1515	Formandos: T, F, P, Z, R	F: 72/225 T: 65/225
	ID2_FXVT	7' 38''	997	Formadores:	F: 52/147 T: 41/147
	ID3_FXVT	13' 42''	1917	AZ	F: 58/202 T: 58/202
	ID3_SMZO	25' 15''	3848	Formandos: S, M, Z, O	S: 152/405
TOTAL		215' 41''	34210	F: 529 T: 343 S: 349	

3.4.3. Trabajos finales

Se recogieron los trabajos finales del proyecto proPIC de cada una de las participantes. Los trabajos finales de T y F fueron realizados de manera individual, mientras que el de S fue realizado en conjunto con otras dos compañeras del proyecto en la institución local. Asimismo, mientras que los trabajos finales de T y S son propuestas didácticas, el trabajo de F es un cortometraje divulgativo, de tipo documental. En la elaboración de estos trabajos, las participantes utilizaron varias de las aplicaciones digitales con las que habían trabajado con los diferentes tutoriales y en las distintas fases del proyecto.

El trabajo final de T consistió en una propuesta de tarea comunicativa para la enseñanza-aprendizaje de LE basada en el uso de dispositivos móviles y el uso de códigos QR. Se trataba de un *jigsaw*, una actividad de vacío de información que pretendía promover el trabajo en grupo. La tarea planteaba a los alumnos la comprensión escrita, oral y audiovisual colaborativa de diferentes recursos (artículos, vídeos, etc) en los que se presentaba información sobre diferentes partidos políticos. La tarea final consistía en elaborar un mapa mental o un póster que sintetizara las ideas principales que habían extraído del proceso de colaborativo de comprensión de los textos. La propuesta didáctica se incrustó en una de las pantallas del propio e-portafolio y se presentó en forma de una presentación animada llevada a cabo con *powtoon*, un vídeo de unos dos minutos de duración.

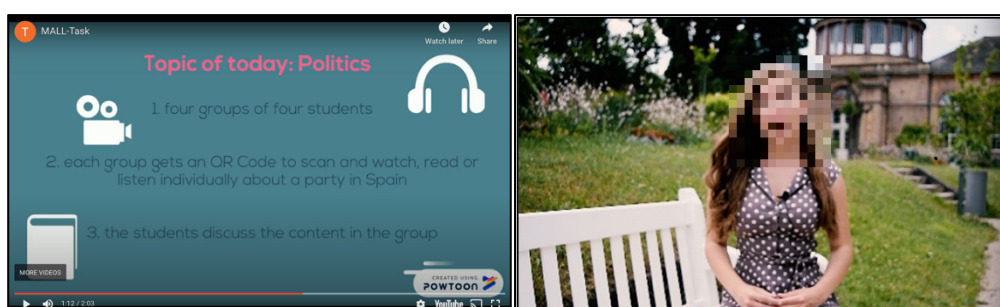
El trabajo final de F consistió en un cortometraje de tipo divulgativo de unos 12 minutos de duración, editado mediante la aplicación *imovie*, en las que la propia F iba exponiendo el contenido. El corto versa sobre las características lingüísticas que presentan los hablantes interculturales de lenguas extranjeras. En este corto documental, se contextualiza brevemente a los espectadores sobre el modelo de hablante nativo, imperante en la enseñanza de lenguas extranjeras, para describir a continuación en qué consiste el modelo de hablante intercultural en la enseñanza de LE y en qué aspectos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2020) se refleja. A continuación, con ayuda de fragmentos de entrevistas y conversaciones reales entre hablantes de inglés como lengua extranjera de diferentes procedencias, se exponen las diferentes características lingüísticas y discursivas del inglés de estos hablantes. El cortometraje se cierra con una conclusión con breves menciones a implicaciones didácticas de la caracterización realizada a lo largo del video. Las conversaciones y entrevistas utilizadas para ilustrar las

diferentes características comunicativas de los hablantes interculturales se llevaron a cabo con los propios participantes de proPIC asistentes a la *study week* de Barcelona.

El trabajo final de S consistió en un catálogo de propuestas de proyectos de aprendizaje fuera del aula con “medios” o herramientas digitales, dirigido a alumnos adolescentes de inglés como LE. Esta propuesta didáctica se presentó en forma de *ebook*, realizado con las aplicaciones *Katobee* y *Genially*. En este *ebook*, las autoras destacaron las ventajas de las herramientas digitales para la personalización del aprendizaje de lenguas extranjeras y expusieron distintas posibilidades de explotación didáctica de diversos medios audiovisuales y digitales, tales como las películas y programas de televisión, los cómics, los juegos en línea y otros medios como las cuentas de redes sociales. Tras la exposición de estas, se presentó una propuesta de proyecto didáctico de aprendizaje fuera del aula con orientaciones para los aprendientes. En la figura 3.5 se muestran algunos fragmentos de los trabajos finales: un fragmento del trabajo de T (izquierda) y otro del trabajo de F (derecha).

Figura 3.5

Fragmentos de los trabajos finales de T y F



3.4.4. Transcripción de los datos

Tras la recogida de las diferentes fuentes de datos, se transcribieron tanto las grabaciones en vídeo de las reflexiones en interacción de la *study week* como el material textual y audiovisual de las reflexiones recogidas en los e-portafolios. En el caso de los trabajos finales, se realizó únicamente una transcripción de los trabajos finales de T y F, presentados en material de vídeo, puesto que el archivo en el que se presentó el trabajo final de S estaba dañado y presentaba problemas de acceso.

Los datos han sido transcritos mediante una transcripción editada o “desnaturalizada”, por su conveniencia para la gestión de los datos mediante el análisis de contenido cualitativo (Nascimento & Steinbruch, 2019, p. 422). Para la transcripción de los

datos procedentes de las grabaciones en vídeo se han utilizado, pues, una transcripción editada de los datos, con el fin de garantizar la claridad de la comprensión del contenido. En este sentido, la transcripción sigue las convenciones formales de escritura en inglés (uso de mayúsculas, ortografía) y se han modificado los segmentos con errores gramaticales, problemas de construcción, las frases incompletas o los falsos comienzos. Se han mantenido, sin embargo, las indicaciones de los solapamientos entre intervenciones de distintos interlocutores, que se marcan en los fragmentos transcritos mediante corchetes. En el registro del material escrito de manera digital y procedente del e-portafolio o los trabajos finales, se ha mantenido la escritura original del texto, remarcándose con la abreviatura [sic] los segmentos con desviaciones de las convenciones formales de escritura en inglés.

3.5. Procedimientos de análisis de los datos

En este apartado se describen los procedimientos empleados para llevar a cabo el análisis de los datos. En primer lugar, se describen las unidades de análisis, para, a continuación, describir los procedimientos de codificación de los datos y de presentación de los resultados.

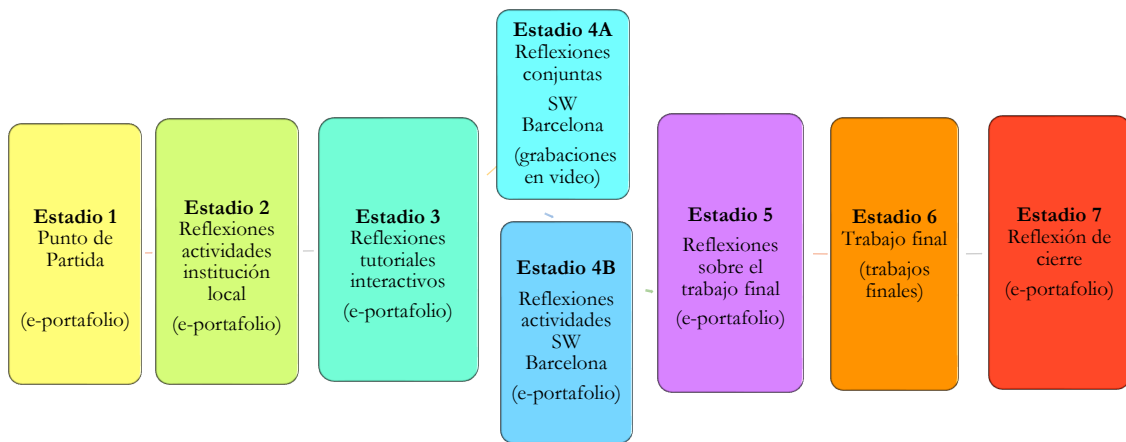
3.5.1. Unidades de análisis

Con el fin de dar cumplimiento a los objetivos de investigación de este estudio, hemos establecido las unidades de análisis teniendo en cuenta las consideraciones sobre la identidad docente y el proceso reflexivo expuestas en el marco teórico. Por una parte, se ha considerado el carácter dinámico y flexible del e-portafolio y del proceso reflexivo-formativo que este promueve, tal y como ha sido definido en esta investigación: una herramienta que no solo evidencia o documenta los aprendizajes, sino que actúa como generador de estos (Kunnari & Laurikainen, 2017; Bass & Enyon, 2009) y que permite mostrar su progresión y adaptarse a dicho desarrollo (Boulton & Hramiak, 2012). Por otra parte, se ha considerado el carácter dinámico e iterativo de la identidad docente como sistema complejo (Kaplan & Garner, 2017), que “emerge” o se manifiesta en diversos contextos y actividades, en las que el docente se involucra asumiendo determinados roles identitarios.

Los datos recopilados sobre cada proceso reflexivo se han clasificado en unidades de análisis denominadas “estadios”, término utilizado de manera interna a esta investigación. Los estadios aglutinan las reflexiones generadas por las participantes a partir de los diferentes tipos de actividades llevadas a cabo en cada fase del proyecto formativo. Dado el carácter dinámico y flexible del proceso reflexivo y el e-portafolio que lo facilita, cada estadio aglutina

las reflexiones que las participantes han realizado en vinculación con las actividades anteriormente mencionadas, independientemente del momento temporal del proceso reflexivo en el que las autoras las han emprendido o el tipo de fuente de datos de la que proceden. La figura 3.6 muestra los diferentes estadios de los procesos reflexivos, que contienen las diferentes reflexiones o unidades de análisis.

Figura 3.6
Estadios de los procesos reflexivos



De acuerdo con esta organización del proceso reflexivo de ambas participantes, las tablas 3.5 y 3.6 recogen el conjunto de reflexiones o unidades de análisis recopiladas para cada estadio en el caso del proceso individual y en el del conjunto, así como la fuente de datos de la que proceden en cada caso. Cada reflexión aparece bajo el título asignado por la propia participante en cada caso.

Asimismo, se recoge también la nomenclatura utilizada para designarlas, mostrada en los diferentes ejemplos utilizados para ilustrar el análisis. Para la nomenclatura se han utilizado los criterios de designación expuestos a continuación. Por un lado, tanto para las pantallas y secciones de pantallas de los e-portafolios web como para las publicaciones de la cuenta conjunta de *Instagram* de F y S, se utiliza, en primer lugar, el identificador del e-portafolio correspondiente al caso de estudio, individual o conjunto (EPT' o EPFS). En el caso de las pantallas procedentes del e-portafolio web, seguidamente a este identificador aparecen las iniciales del título del conjunto de pantallas a las que dicha pantalla pertenece o las iniciales de la pantalla de la que dicha sección de pantalla procede. Tras esta identificación,

en tercer lugar, aparecen las iniciales del título de dicha pantalla o sección de pantalla. Para designar las publicaciones de la cuenta de *Instagram*, identificadas con las iniciales PF (*Project Felana*, el nombre que designa la cuenta conjunta en *Instagram*), se añaden sucesivamente las letras que identifican el título del tipo de contenido que encontramos: la biografía de la cuenta (H), el título de la única “historia” o *story* realizada (CPD) o las diferentes publicaciones o *posts* de la cuenta (P1, P3 etc.) según el orden cronológico de publicación. Una nomenclatura similar se utiliza para designar los trabajos finales de las participantes, que en el caso de T y F estaban integrados como parte del propio e-portafolio web y en el caso de S constituyen un producto entregado de forma separada. Por otro lado, la nomenclatura de los archivos de video identifica, en primer lugar, la actividad de la *study week* en el contexto de la cual se ha generado el vídeo (ID, CC, VEOREF, TMREF), las diferentes secciones de la actividad que corresponden a cada grabación y las letras que designan a los participantes involucrados en el vídeo. En el caso de la actividad TMREF, grabada en sesión plenaria, los números 1 y 3 identifican, en cada caso, el orden en el que se sucedieron las reflexiones conjuntas sobre los diseños de tarea con dispositivos móviles de las participantes (FS, y T) en el marco de la sesión plenaria con otros grupos de participantes de la *study week*.

Tabla 3.6

Estadios del proceso reflexivo facilitado por el e-portafolio individual y unidades de análisis (T)

Estadios	Unidades de análisis		Nombre del archivo	Tipo de datos
Estadio 1	Home		(EPT_H)	Pantallas de e-portafolio
	About me		(EPT_AM)	
	proPIC		(EPT_P)	
Estadio 2	Course Kiel	Second cohort Kiel	(EPT_CK_SCK)	Pantallas de e-portafolio
Estadio 3	Teching and learning with technology	Digital natives	(EPT_CK_TLWT_DN)	Pantallas de e-portafolio
		What makes a good teacher/learner	(EPT_CK_TLWT_WMAGTL)	
		Learning Theories	(EPT_CK_TLWT_LT)	
		Teaching with Technologies	(EPT_CK_TLWT_TWT)	
		Conclusion	(EPT_CK_TLWT_C)	
	Action research	Observation Sheet	(EPT_CK_AR_OS)	
		Semi-Structured Interview	(EPT_CK_AR_SSI)	
		Conclusion	(EPT_CK_AR_C)	
	VEO	Video Enhanced Observation	(EPT_CK_VEO_VEO)	
		First Steps Using VEO	(EPT_SCK_VEO_FSUV)	
		Feedback	(EPT_CK_VEO_F)	
	CPD	CPD	(EPT_CK_CPD)	
Reflective Practices		(EPT_CK_RP)		
Estadio 4A	Imágenes docentes		(ID1_FXVT)	Transcripciones de grabaciones en video
	Reflexión sobre VEO		(VEOREF2-3-4_SPTKO)	
	Reflexión sobre tarea MALL		(TMREF_3TK)	
Estadio 4B	Study Week	1 image 100 words	(SWB_111000W)	Pantallas de e-portafolio
	Barcelona	Interactive image	(SWB_I)	
		MALL typology	(SWB_MT)	
		Using VEO	(SWB_UV)	
		Impressions	(SWB_I)	
Estadio 5	Research	First ideas	(EPT_R_FI)	Pantallas de e-portafolio
		Specifying topic	(EPT_R_ST)	
		Results of the surveys	(EPT_R_ROT)	
Estadio 6		Creative Product	(EPT_R_CP_TFT)	Video-presentación <i>powtoon</i>
Estadio 7		Conclusion	(EPT_R_C)	Pantalla de e-portafolio

Tabla 3.7

Estadios del proceso reflexivo facilitado por el e-portafolio conjunto y unidades de análisis que lo constituyen (F y S)

Estadios	Unidades de análisis	Nombre del archivo	Tipo de datos
Estadio 1	Becoming profesional	(EPFS_BP)	Pantalla de e-portafolio
	Felicita's corner: Introduction to Felicitas	(EPFS_FC_ITF)	Sección de una pantalla de e-portafolio
	Shahana's corner	(EPFS_SC)	Pantalla de e-portafolio
	Project Felana: Home	(EPFS_PF_H)	Biografía de cuenta de Instagram
	Project Felana: Publicación 1	(EPFS_PF_P1)	Publicación de cuenta de Instagram
Estadio 2	Project and discussions: Discussion 1	(EPFS_PAD_D1)	Secciones de una pantalla de e-portafolio
	Project and discussions: Discussion 2	(EPFS_PAD_D2)	
	Project Felana: CPD	(EPFS_PF_CPD)	Historia de cuenta de Instagram
	Project Felana: Publicación 5	(EPFS_PF_P5)	Publicación de cuenta de Instagram
Estadio 3	Theories on language acquisition	(EPFS_IT_TLA)	Secciones de pantalla de e-portafolio
	Digital natives	(EPFS_IT_DN)	
	Interview on meaningful learning experience	(EPFS_IT_IOMLE)	
Estadio 4A	Introducción a clase 0 de Catalán	(CC1-2_ZPFR1) (CC1-2-3_MSXVOK)	Transcripciones de grabaciones en video
	Reflexión sobre clase observada con VEO	(VEOREF2-3-4_VMZXRF)	
	1image1000WORDS	(ID1-2-3_FXVT) (ID3_SMZO)	
	Reflexión sobre Tarea MALL	(TMREF_1FSV)	
Estadio 4B	Barcelona Study week Day 4	(EPFS_FC_BSW_D4)	Secciones de pantalla de e-portafolio
	Barcelona Study week Day 3	(EPFS_FC_BSW_D3)	
	Barcelona Study week Day 2	(EPFS_FC_BSW_D2)	
	Barcelona Study week Day 1	(EPFS_FC_BSW_D1)	
	Barcelona	(EPFS_FC_B)	
	Study week in Barcelona	(EPFS_SC_SWIB)	Pantalla de e-portafolio
	Project Felana: Publicación 6	(EPFS_PF_P6)	Publicaciones de cuenta de Instagram
Estadio 5	Project Felana: Publicación 7	(EPFS_PF_P7)	Secciones de pantalla de e-portafolio
	The intercultural speaker model	(EPFS_FC_TISM)	
	Project ideas: digging deep	(EPFS_FC_PIDD)	
	Research project	(EPFS_SC_RP)	Pantalla de e-portafolio
Estadio 6	Corto sobre los hablantes interculturales	(EPFS_FC_TISM_TFF)	Video incrustado en la sección de pantalla de e-portafolio
	Propuesta: proyectos con "medios" digitales	(IFS)	Ebook externo al e-portafolio
Estadio 7	Project Felana_Publicación 8	(EPFS_PF_P8)	Publicación de cuenta de Instagram

Apuntamos brevemente algunas consideraciones sobre las unidades descartadas para el análisis de los datos. De los e-portafolios de las participantes se descartaron las publicaciones no vinculadas con el proceso reflexivo-formativo, tales como las pantallas sin contenido personalizado, procedentes de la plantilla estandarizada utilizada para realizar el e-portafolio. Se procedió de la misma manera con algunas de las publicaciones de la cuenta de *Instagram*, elaboradas en común por las participantes del caso conjunto. Las publicaciones descartadas consistían en fotografías personales o felicitaciones de navidad que, a pesar de ser relevantes desde el punto de vista interpersonal o social, no tenían vinculación directa con reflexiones del proceso formativo. Respecto a las transcripciones de las grabaciones en vídeo de las reflexiones conjuntas en la *study week*, se decidió incluir únicamente las de las grabaciones de vídeos del subconjunto seleccionado del corpus general, descrito en el subapartado 4. Para poder abordar de manera operativa la variabilidad encontrada entre las diferentes participantes respecto a las reflexiones recogidas en el estadio 4, procedentes tanto de las grabaciones en video como de las reflexiones recogidas en el e-portafolio, se decidió incluir en cada proceso reflexivo-formativo las reflexiones sobre las actividades de la *study week* que habían sido recogidas por cada participante en ambas fuentes de datos (estadios 4A y 4B).

3.5.2. Procedimientos de codificación de los datos

Para dar respuesta a las diferentes preguntas de investigación se ha llevado a cabo un análisis de contenido cualitativo (Schreier, 2012) dirigido por la teoría (Newby, 2010, p. 485). En línea con los propósitos de la investigación, las categorías de análisis se han establecido y definido a priori, a partir del marco teórico que fundamenta la investigación, para establecer el sistema de códigos con el que los datos han sido analizados mediante diferentes procesos iterativos de codificación (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1277). De acuerdo con el enfoque dirigido de análisis de contenido, los códigos han sido, pues, definidos antes y durante los procesos de codificación, a partir de las categorías derivadas de la teoría y de aquellas categorías procedentes de los datos (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1286).

A continuación, se detallan los procedimientos de codificación de los datos y presentación de los resultados del análisis que se han utilizado en esta investigación.

La codificación de los datos ha seguido un enfoque deductivo, inductivo y deductivo-inductivo (Saldaña, 2013). Los diferentes procesos de codificación llevados a cabo han sido los siguientes:


- A. Roles de identidad docente. Se han codificado de manera inductiva, tomando como punto de partida las definiciones establecidas en el marco teórico del SDRI sobre el rol de identidad, considerado como unidad de análisis en el sistema de identidad docente (Kaplan & Garner 2017, 2018).
- B. Componentes de la identidad docente. Se han codificado de manera deductiva e inductiva, mediante códigos simultáneos (Saldaña, 2013). Por una parte, se ha partido de las definiciones de los componentes de la identidad docente del marco teórico del SDRI (Kaplan & Garner, 2017, 2018) para establecer las categorías de análisis en los datos, así como de unas determinadas reglas de codificación. Estas categorías corresponden a los diferentes componentes del sistema de rol de identidad docente descritas en el marco teórico (codificación B1): las creencias ontológicas y epistemológicas, las autopercepciones y las autodefiniciones, los propósitos y objetivos y las posibilidades percibidas de acción (Kaplan & Garner, 2017, 2018; Garner & Kaplan, 2019; Hathcock et al., 2020). De manera simultánea, dichos componentes de la identidad docente se han codificado de manera inductiva (codificación B2), con el fin de determinar los significados asociados a cada uno de los componentes manifestados. Se han establecido, pues, los diversos temas asociados a cada componente de la identidad docente (Saldaña, 2013).
- C. Características de las reflexiones. Se han codificado de manera deductiva-inductiva. En una primera fase, se ha partido del marco teórico sobre el e-portafolio como herramienta facilitadora de procesos reflexivos (Brookfield, 1995; Hatton & Smith, 1995; Boulton & Hramiak, 2012; González et al., 2015; Houde, 2022; Mann & Walsh, 2013, 2017) para establecer una serie de categorías previas consideradas relevantes para la descripción de las reflexiones en los procesos facilitados por los e-portafolios individual y conjunto: aquellas relacionadas con la autoría, participación y las características interactivo-reflexivas de las mismas. Tras el proceso de codificación inicial, se han incorporado al esquema nuevas categorías creadas a posteriori, surgidas a partir de la codificación de los datos.
- D. Características de los trabajos finales. Los trabajos finales de las participantes han sido codificados de manera inductiva, con el objetivo de describir los principales

temas o aspectos abordados en ellos por las participantes, tanto de manera explícita como implícita.

Para la codificación de los componentes de la identidad docente como sistema complejo dinámico, se elaboró un libro de códigos con las definiciones operativas de los diferentes constructos del marco teórico y las reglas de codificación empleadas. Para crear este libro de códigos se ha partido de las definiciones empleadas en los estudios de Kaplan y Garner (2017, 2018), Garner y Kaplan (2019) y Hathcock, Garner y Kaplan (2020) sobre los diferentes componentes de la identidad docente en el modelo SDRI. La tabla 3.8 recoge el libro de códigos utilizado para el análisis, que incluye información sobre la designación de los diferentes códigos, las definiciones operativas de cada categoría, algunos ejemplos extraídos de los datos de dichas categorías y los indicios de codificación seguidos.

Tabla 3.8

Componentes de la identidad docente: Libro de códigos. Adaptado de Kaplan & Garner (2017, 2018), Garner & Kaplan (2019) y Hathcock, Garner & Kaplan (2020)

Categorías	Definiciones operativas	Ejemplos extraídos de los datos	Indicios
<p>Creencias ontológicas y epistemológicas</p> <p>Etiqueta de código: COP</p>	<p>Creencias ontológicas: Cogniciones que el docente ostenta como verdades acerca del mundo de la enseñanza, así como las emociones vinculadas a dichas cogniciones. Conocimientos, asunciones o percepciones que el profesor ostenta como verdades sobre el mundo de la <u>enseñanza en general</u> y también sobre el <u>contexto</u> particular de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sobre alumnos -Sobre la enseñanza en general -Sobre el contexto de enseñanza <p>Creencias epistemológicas: Sentido de certeza, complejidad y credibilidad de las fuentes del conocimiento ontológico del docente y las emociones asociadas a este sentido de certeza, complejidad o credibilidad sobre dichas fuentes.</p>	<p>“Schools and universities teachers are stucked in their methods and their way of teaching.”</p> <p>“Feedback is very important after the observation”</p> <p>“As a teacher, you have to get the permission of every student to film them”</p>	<p>-Uso de la tercera persona verbal (<i>is/ are</i>)</p> <p>-Uso de la segunda persona singular: <i>you</i> con sentido general</p>
<p>Autopercepciones y autodefiniciones</p> <p>Etiqueta de código: ADP</p>	<p>Cogniciones del docente sobre sí mismo y emociones alrededor de dichas cogniciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Individuales -Relacionados con la enseñanza -Pertenencia a grupos sociales relevantes en el contexto de enseñanza 	<p>“Im a girl with passion for languages”</p> <p>“I can easily learn languages”</p> <p>“I had a lot of problems understanding the grammar”</p> <p>“It was easy for me to create the e-portfolio”</p> <p>“It was strange to record</p> <p>“It wasn’t too bad</p> <p>“We are a group of nine students participating in the proPIC project.”</p> 	<p>Uso de elementos pronominales de primera persona:</p> <p><i>I am/ I’m not</i> <i>My/ for me/</i> <i>I (verbo)/</i> <i>It was (for me)</i> <i>We/ us</i> (como miembro de grupo)</p> <p>-Presencia de la participante en una imagen</p>

<p>Propósitos y objetivos Etiqueta de código: PO</p>	<p>Cogniciones sobre los propósitos y objetivos de enseñanza en general y otros objetivos más específicos y las emociones alrededor de estos propósitos y objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Intrínsecos/extrínsecos -Personales/interpersonales/colectivos -Largo/corto plazo -Orientado a uno mismo/orientado a otros -Dirigido por uno mismo/dirigido por otros 	<p>“I won’t become a secondary teacher” “I want to use VEO in my language teaching, but I would also use the observation sheet.”</p> <p>“I think as a teacher you should take a step out of the circle and find out where the new path will lead you.” “The future students should be encouraged in using the new language.” “Just feel free trying new things in your lessons and making learning languages interesting for all.”</p>	<p>Uso de infinitivos y estructuras con verbos modales como:</p> <p>Propósitos individuales: <i>I want to/I will/won’t</i> <i>I would like/I would love to/it would be nice/</i></p> <p>Relativos a otros: <i>should</i> imperativos.</p>
<p>Posibilidades percibidas de acción Etiqueta de código: PPA</p>	<p>Percepciones y emociones sobre comportamientos y estrategias que están disponibles y son posibles o no están disponibles o no son posibles para ser llevadas a cabo en el contexto de enseñanza.</p> <p>Incluye el conocimiento declarativo y las intenciones de comportamiento sobre estrategias instruccionales y gestión del aula y otras acciones como las conversaciones con tutores, compañeros,</p>	<p>“I got the possibility to improve my language more and more.” “I got to know Spanish culture on a new level” “I dont have a lot of possibilities to speak in English” “I can give language courses to adults” “you can watch the video again and again” “Via mobile phone It’s possible to train listening comprehension outside the school follow your improvement.” “Via headphone and microphones you can talk with students of other countries.”</p>	<p>Uso de estructuras con verbos como:</p> <p>-I <i>can</i>/I <i>can not</i>/You <i>can</i> (en sentido genérico) -<i>Got to/got/have (the) possibility</i> -<i>It’s possible to</i></p>

Para el análisis de las características de las reflexiones en ambos procesos reflexivo-formativos, se ha partido de la conceptualización del e-portafolio de Kunnari y Laurikainen (2017) y Boulton y Hramiak (2012), y de las características de la práctica reflexiva “dialógica” (Brookfield, 1995; Hatton & Smith, 1995; Mann & Walsh, 2013, 2017; González et al., 2015; Houde 2022) realizada en el marco teórico. A partir de esta revisión se han establecido las siguientes dimensiones de relevancia:

- a) La autoría de las reflexiones en el proceso reflexivo-formativo y cómo esta es comprendida por el individuo o el grupo de personas que lo protagoniza durante el proceso de elaboración del e-portafolio.
- b) La participación de diferentes agentes en las reflexiones del proceso reflexivo-formativo en las que las autoras del e-portafolio se involucran durante el proceso de elaboración del e-portafolio
- c) Las características interactivas de las reflexiones mediante las cuales los participantes construyen los significados.

A partir de estas tres dimensiones, se han establecido una serie de categorías a priori a partir de los estudios teóricos revisados, que después se han modificado y ajustado tras abordar el análisis en los dos casos de estudio. La tabla 3.9 muestra las categorías establecidas en relación con la autoría y la participación en las reflexiones, derivadas de la teoría de manera previa a la codificación de los datos. En color azul se indican las categorías que han surgido a posteriori, a partir de la codificación de los datos.

Tabla 3.9

Autoría y participación en las reflexiones

Característica	Categoría	Definición operativa
Autoría de las reflexiones	Individual	Autoría construida por una sola persona: autora o coautora del e-portafolio
	Conjunta	Autoría co-construida por más de una persona: las coautoras del e-portafolio, la autora y otras personas, una coautora y otras personas, las dos coautoras y otras personas.
	Individual reconocida como conjunta	Especificada: Autoría reclamada por una de las coautoras del e-portafolio, pero reconocida como trabajo conjunto de ambas coautoras. No especificada (∅): Autoría no reclamada por ninguna de las coautoras en concreto, pero reconocida como trabajo conjunto de las coautoras del e-portafolio.
Participantes en las reflexiones	Sin participantes	Participan solo la autora o una de las coautoras del e-portafolio
		Participan las coautoras del e-portafolio
	Con participantes	Participan la autora o una de coautoras del e-portafolio y otras personas Participan las dos coautoras y otras personas
Relación con los participantes en las reflexiones	Local proPIC	Con participantes de proPIC de la misma institución
	No local proPIC	Con participantes de proPIC de distintas instituciones
	Local y no Local proPIC:	Con participantes de proPIC de la misma institución y de distintas instituciones
	Externos proPIC	Personas externas a proPIC

La tabla 3.10 recoge las categorías establecidas a partir de las características interactivo-reflexivas observadas en las unidades de análisis. En color azul se indican las categorías que han surgido a posteriori, a partir de la codificación de los datos; y en color rojo se indican las categorías no encontradas en los datos y que, por tanto, se han excluido del esquema inicial.

Tabla 3.10

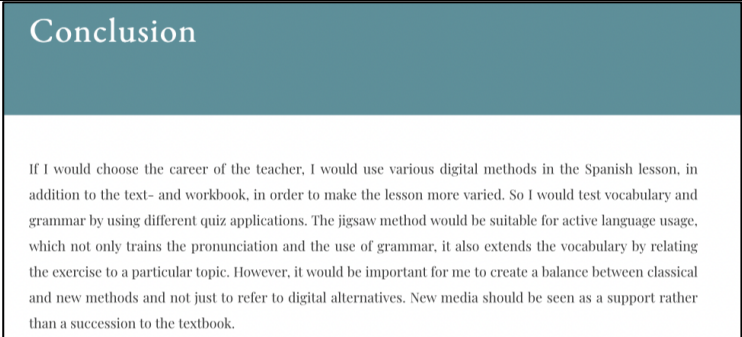
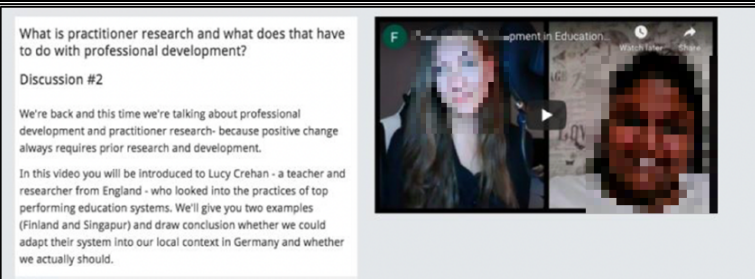
Características interactivo-reflexivas de las reflexiones

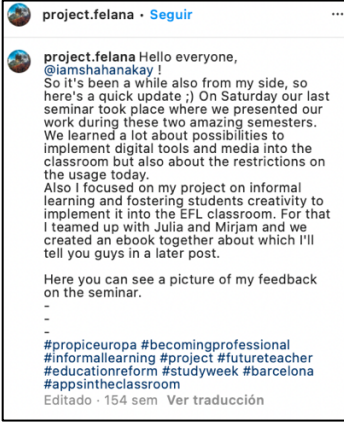
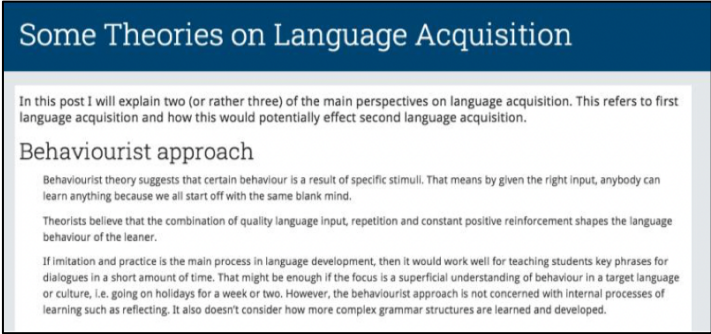
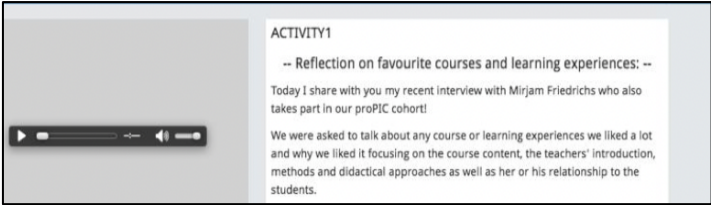
Característica	Categoría	Definición operativa	
Proceso interactivo Hatton & Smith, 1995 Mann & Walsh, 2013 Houde, 2022	Mono-interaccional	La reflexión es producto de una sola interacción	
	Dia-interaccional	La reflexión es producto de más de una interacción	
Interlocutores	Monologada	La reflexión es construida por un interlocutor	
	Dialogada	La reflexión es construida por más de un interlocutor	
	Mixta	La reflexión presenta partes monologadas y dialogadas	
Modos comunicativos	Unimodal	La reflexión se construye únicamente mediante elementos verbales escritos, elementos verbales orales o elementos visuales	
	Multimodal	La reflexión se construye mediante la combinación de elementos de dos o más tipos: verbal escrito, verbal oral y visual	
Enfoque de construcción de significados	Individual Se hace un uso individual de la interacción para construir significado, en interacciones con uno mismo y con otras personas	Monofonía	En la reflexión con uno mismo, el significado se construye a partir de una sola voz, que constituye un único punto de vista para reflexionar
		Polifonía	En la reflexión con uno mismo, el significado se construye a partir de diferentes voces del sujeto, que constituyen diferentes puntos de vista para reflexionar <i>Critical lenses</i> , Brookfield, 1995 <i>Dialogic reflection</i> , Hatton & Smith, 1995 <i>Polifonía</i> , González, Atienza & Pujolà, 2015
	Diálogo con otros como forma de self-revelation	Se hace un uso "individual" de la reflexión con otros, para construir el significado: los participantes de la interacción se conciben como individuos independientes del grupo, que no co-construyen significado. Hatton & Smith, 1995	
	Colaborativo Se hace un uso conjunto de la interacción para construir significado	En la reflexión con otros, el significado se construye conjuntamente: los participantes de la interacción se conciben como miembros de un grupo. <i>Reflexión dialógica colaborativa</i> , Mann & Walsh, 2013; 2017	
	Mixtas	Las reflexiones presentan tanto el enfoque individual como colaborativo de construcción de significados, como resultado de la inclusión de partes monologadas y dialogadas	

A continuación, se muestra un listado con los ejemplos paradigmáticos de las diferentes categorías de análisis que se acaban de mostrar en las tablas 3.9. y 3.10.





Tabla 3.11

Ejemplos paradigmáticos de las categorías de análisis relacionadas con la autoría, la participación y las características interactivo-reflexivas de las reflexiones

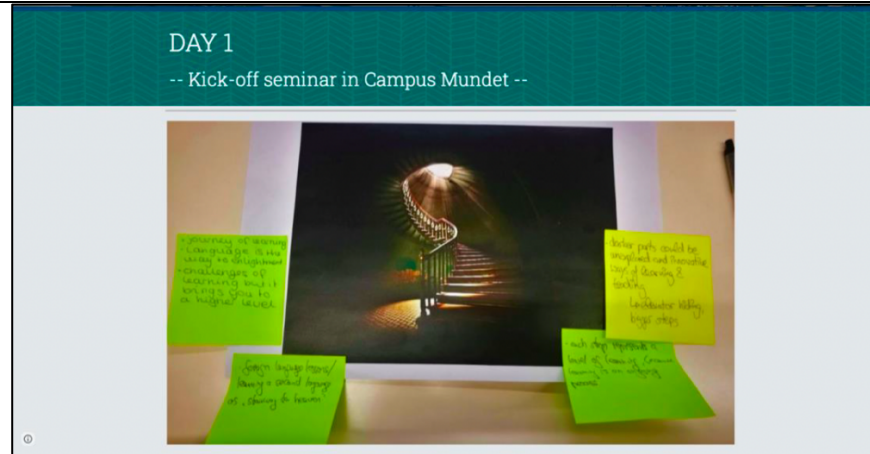
Categorías	Ejemplos paradigmáticos	Indicios
<p>-Reflexión de autoría individual</p> <p>-Sin participantes</p> <p>-Con construcción individual y monofónica de significado</p>	 <p>Conclusion</p> <p>If I would choose the career of the teacher, I would use various digital methods in the Spanish lesson, in addition to the text- and workbook, in order to make the lesson more varied. So I would test vocabulary and grammar by using different quiz applications. The jigsaw method would be suitable for active language usage, which not only trains the pronunciation and the use of grammar, it also extends the vocabulary by relating the exercise to a particular topic. However, it would be important for me to create a balance between classical and new methods and not just to refer to digital alternatives. New media should be seen as a support rather than a succession to the textbook.</p>	<p>Extraída del proceso reflexivo individual (I)</p> <p>Mediante el uso del pronombre <i>I</i>, <i>T</i> muestra una construcción de significado planteada de forma individual.</p> <p>Se parte de un único punto de vista para construir el significado reflexivo: el rol prospectivo de docente de lenguas.</p>
<p>-Reflexión de autoría conjunta</p> <p>-Sin participantes</p> <p>-Con combinación de texto escrito y audiovisual (Multimodal)</p>	 <p>What is practitioner research and what does that have to do with professional development?</p> <p>Discussion #2</p> <p>We're back and this time we're talking about professional development and practitioner research- because positive change always requires prior research and development.</p> <p>In this video you will be introduced to Lucy Crehan - a teacher and researcher from England - who looked into the practices of top performing education systems. We'll give you two examples (Finland and Singapur) and draw conclusion whether we could adapt their system into our local context in Germany and whether we actually should.</p>	<p>Extraída del proceso reflexivo conjunto (F y S)</p> <p>En el texto escrito se muestra mediante el uso del pronombre <i>we</i>.</p> <p>Mediante el texto escrito se realiza una síntesis de las ideas sobre las cuales las participantes han reflexionado más extensamente de manera oral.</p>

<p>-Reflexión de autoría individual especificada y reconocida como conjunta</p> <p>-Sin participantes</p>		<p>Extraída del proceso reflexivo conjunto (F y S)</p> <p>La figura muestra una de las reflexiones reconocidas como conjuntas por F y S, presentada a través de su cuenta de Instagram colaborativa.</p> <p>El uso de los pronombres <i>I</i> o <i>my</i> nos indica que está siendo realizada por una de las autoras. En este caso, la mención al propio nombre de la autora al inicio de la publicación es la forma de especificar quién de las coautoras está llevando a cabo la reflexión.</p>
<p>-Reflexión de autoría individual no especificada y reconocida como conjunta</p> <p>-Sin participantes</p>		<p>Extraída del proceso reflexivo conjunto (F y S)</p> <p>La figura muestra una de las reflexiones reconocidas como conjuntas por F y S, presentada a través de su cuenta de Instagram colaborativa.</p> <p>En la reflexión el pronombre <i>I</i> nos indica que es una sola persona la que la lleva a cabo. No obstante, a diferencia de la anterior, no encontramos especificación adicional sobre quién de las dos coautoras la realiza.</p>
<p>-Reflexión de autoría individual (una coautora) con participante local de proPIC</p>		<p>Extraída del proceso reflexivo conjunto (F y S)</p> <p>La figura muestra un ejemplo de reflexión en la que una de las coautoras del e-portafolio conjunto, S, reflexiona junto con una persona que no es F, sino otra compañera del proyecto en su institución local, de la que se especifica el nombre.</p>
<p>-Reflexiones de autoría conjunta</p>	<p>K: [you could also</p>	<p>Extraída del proceso reflexivo individual (I)</p>

<p>-Con participantes locales y no locales de proPIC</p> <p>-Reflexión en la que solo están involucrados elementos verbales orales (Unimodal)</p>	<p>T: [you get the test you get the text from the Internet that may be difficult in that language but you just write a short paragraph amm yeah (unclear)</p> <p>JT: [do you really think that that that the teacher should write it?</p> <p>M: yeah. or maybe anything you can like they like all together in the hole class read the text</p>	<p>Las reflexiones orales de la <i>study week</i> de Barcelona son un ejemplo de este tipo de reflexiones en las que interactúan varios participantes con diferentes pertenencias al proyecto. En el ejemplo, observamos un fragmento extraído de la reflexión conjunta sobre el diseño de una actividad de aprendizaje de lenguas mediante el uso de dispositivos móviles. En esta interacción T y K son docentes en formación que pertenecen a la misma institución, mientras que M es una docente en formación y JT es un docente formador, pertenecientes a distintas instituciones del proyecto.</p>
---	---	---

<p>-Reflexiones de autoría individual especificada y reconocida como conjunta</p> <p>-Con participantes externos a proPIC</p>		<p> project.felana We had a very long discussion about education, teacher training and specifically the English Speaking classroom in Germany. Here's a wee clip showing my rant about the two types of pronunciations that are recognised in school. You can see the whole video on our blog under "project and discussions" (link in bio). It's very long though but we'd love to hear from you! @felicia.katharina .</p> <p>.</p> <p>#english #project #education #lifestyle #fun #instalife #instadaily #student #uni #unilife #studentlife #europe #uk #american #scottish #welsh #irish #accent #accents #germany #ontheblog #girlbosses #blog #diversity #southafrican #australian #erasmus</p> <p>198 sem Ver traducción</p> <p> rholley As hard as I have tried over my decades as a trial attorney where understanding communications are a necessity, vestiges of my "southern" (USA) accent remain. Thing is, while the distinctive accent is often mentioned, I smile but am nevertheless understood more often than not. Now for those "southern" idioms, it's a different matter altogether. Keep up your good work! The world needs you and those like you.</p> <p>183 sem Responder Ver traducción</p> <p> neilmacmillanphotography @felicia.katharina I love how you now sound like a Scottish person trying to do a German accent! It becomes very obvious how many words you became most familiar with in Scotland and which you had learned previously in Germany. It shows how much pronunciation is formed by listening to those around us.</p> <p>198 sem 1 Me gusta Responder Ver traducción</p> <p>— Ocultar respuestas</p> <p> project.felana @neilmacmillanphotography it's true and my accent always changes! When I spend more time in Scotland or with people from Scotland you couldn't tell I was German. When I lived in England my boyfriend kept complaining that I sound a more and more English. And here in Germany I obviously speak more German which affects my pronunciation in English and makes me sound kinda funny as you have noticed haha 😂. For some reason though people are scared of different accents because if there's no standardised version of English it would mean they couldn't rely on books and had to accept that some students just speak differently than you're used to.</p> <p>198 sem 1 Me gusta Responder Ver traducción</p>	<p>Extraída del proceso reflexivo conjunto (F y S)</p> <p>La interacción producida en la cuenta de la red social Instagram conectada al e-portafolio de FS abre la reflexión a la participación de personas externas al proyecto. En estos casos, los participantes no pertenecen a la comunidad de aprendizaje y no comparten el contexto ni el propósito formativo con la interacción reflexiva. En la figura podemos ver la interacción que se establece alrededor de la publicación de autoría individual de F presentada como conjunta en la cuenta compartida de FS en Instagram. En el hilo de interacción observamos que dos usuarios externos al proyecto participan en la interacción y que uno de ellos interpela directamente a F, quien le responde con una intervención.</p>
---	--	---	--

-Reflexión como resultado de un proceso mono-interaccional



Extraída del proceso reflexivo conjunto (F y S)

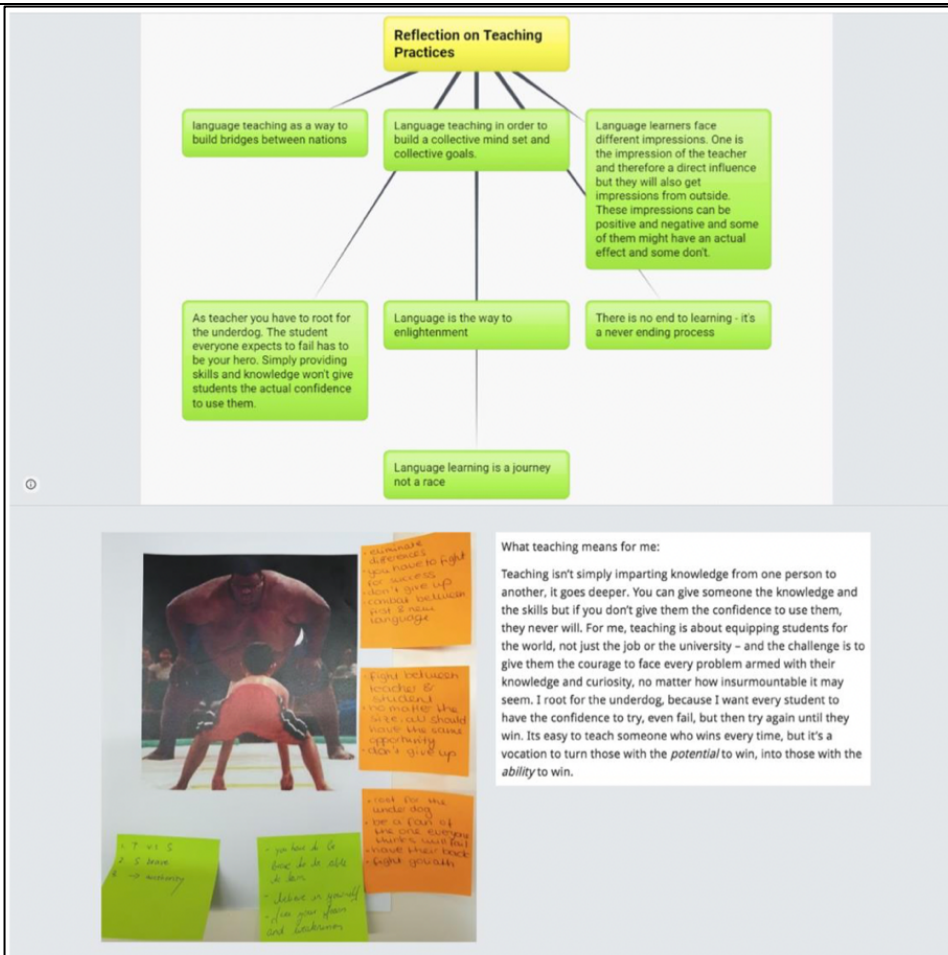
Esta reflexión procede de una actividad 1 imagen y 1000 palabras, en la que los docentes en formación reflexionaron sobre sus creencias de enseñanza- aprendizaje a través de diferentes procesos interactivos:

- reflexión inicial individual sobre las propias creencias de enseñanza-aprendizaje a partir de la selección de una imagen. Se realizó fuera del aula.
- reflexión conjunta con otros compañeros de la *study week* en el aula sobre la propia imagen seleccionada y sobre las diferentes imágenes seleccionadas por sus compañeros.

En este caso, S decide plasmar como reflexión de esta actividad una única fotografía, como vemos en la figura. En ella, S deja ver los comentarios de los compañeros de la *study week* alrededor de la imagen elegida por ella para representar su propia visión de la enseñanza de LE. No se incorpora la propia reflexión sobre la imagen seleccionada de la primera fase de la actividad. En este sentido, la reflexión se muestra como resultado de una sola interacción: la de ella misma con los demás compañeros de la *study week*.

-Reflexión como resultado de un proceso dialéctico interactivo

-Reflexión que presenta una combinación de elementos verbales escritos y visuales, como vemos en la fotografía. (Multimodal)



Extraída del proceso reflexivo conjunto (F y S)

Esta reflexión corresponde a la actividad 1 imagen y 1000 palabras, descrita anteriormente.

En este caso, la reflexión recogida por F en su e-portfolio se muestra como resultado de un proceso de interacción inicial consigo misma, la interacción con otros compañeros de la *study week* y una tercera interacción reflexiva consigo misma derivada de la interacción con los compañeros sobre todas las imágenes observadas.

El texto escrito con fondo blanco ubicado en la parte derecha inferior de la figura corresponde con la reflexión escrita inicial de F sobre su propia imagen de la enseñanza de LE (producto de la interacción consigo misma). La fotografía ubicada en la parte inferior izquierda corresponde a los comentarios derivados de las reflexiones con los compañeros sobre su propia imagen elegida para representar la enseñanza de LE (producto de la interacción con otros). Finalmente, el mapa mental elaborado por F y ubicado en la parte superior refleja una tercera interacción, esta vez de nuevo consigo misma, derivada de la interacción con otros compañeros sobre distintas imágenes de enseñanza-aprendizaje de lenguas que para F son las más relevantes.

<p>-Reflexión monologada</p>	<p>VEO – Video Enhanced Observation</p> <p>A user-defined tag-set is chosen, allowing specific events to be time-stamped while recording the video. Once recording begins, the tags are used to identify key observations.</p> <p>The buttons to the left and right of the screen represent the 'tags'. These are pressed to mark points in the video when specific events occur.</p> <p>The detailed lists which pop-up enable the viewer to categorise these events as '+', '?' or '-', as required.</p> <p>While the whole scene is recorded, the tags pressed create a timeline of events (shown here in the pop-up) making them easily accessible once the recording has ended.</p> <p>Buttons along the bottom help the user track things like who is leading the conversation, and presents the results as a simple pie-chart.</p> <p>Pupil engagement at the bottom as well.</p> <p>At the end of the recording, the video can be viewed and tags annotated with further information and detail.</p>	<p>Extraída del proceso conjunto (F y S)</p> <p>En la figura, F muestra sus reflexiones sobre el funcionamiento de VEO tras la experiencia en la <i>study week</i> de Barcelona. Se muestra una única interlocutora (ella misma).</p>
<p>-Reflexión dialogada</p> <p>-Reflexión con construcción colaborativa de significados</p>	<p>X: but I don't think that teacher. take much care about those students. so. mm</p> <p>V: mm</p> <p>F: didn't challenge them. [do you mean</p> <p>Z: [yeah ah</p> <p>F: like</p> <p>V: mm</p> <p>F: aham</p> <p>V: well. I think the university setting is a different setting</p> <p>F: yea</p> <p>V: where you have to deal with adults</p> <p>F: [mm it's true</p> <p>V: [and it's</p> <p>F: [it's not much about the responsibility as a teaching. Mm</p> <p>V: you expect adults to do their job</p>	<p>Extraída del proceso conjunto (F y S)</p> <p>En el ejemplo, se muestran las reflexiones de F con otras interlocutoras sobre la observación de clase realizada en la <i>study week</i> de Barcelona.</p> <p>En esta conversación, los interlocutores co-construyen los significados de la reflexión de manera conjunta.</p>

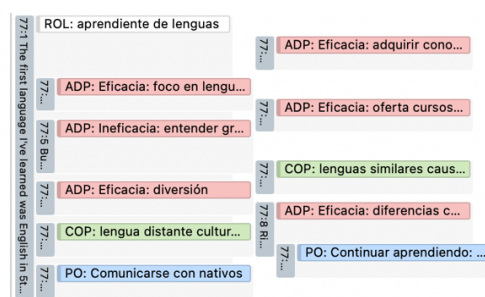
<p>-Reflexión mixta</p> <p>-Reflexión que presenta únicamente elementos escritos (Unimodal)</p>	<p>way. So, it seems that this debate bases on the interpretation of the term "digital native": to understand the digital natives as a generation who grows up with technology and using it for everything it or as experts who use the technology on a higher level.</p> <p>Özge and me talking about the digital natives and why we should use technology in the lessons.</p>  <p>Tomke 13:22 Uhr That's true. In Germany it's quite impossible to teach with modern technologies. But I think if a teacher wants to be on the same level as his or her students, a teacher should know how all these technology works if he or she doesn't want to ask the students for help to set up a video projector or something like that. I remember that we had teachers in school who need help with this things. How might the teaching that you have experienced in your education be appropriate or not appropriate for the students you will be teaching? Neue Nachrichten</p> <p>Özge 13:27 Uhr Generally, I had quite old teachers and therefore we did not use any technology. Younger teachers had their projectors, and like you said, they always needed a few minutes for setting up and students' help. That means that the teaching I had experienced is not appropriate for digital natives (in terms of including modern technology). What about you?</p> <p>Tomke 13:30 Uhr I experienced more or less the same and that's why I think it's so important to change our way of teaching and that we learn how to deal with all the technology and that we aren't afraid to use it in our lessons. Because there are so many possibilities and I think that the students are more motivated if they can use their phone or tablets. I think that we're the generation who has to change something in the way of teaching and be more modern in the schools and the classroom.</p> <p>Nachricht an Özge</p>	<p>Extraída del proceso individual (I)</p> <p>En estas figuras observamos el paso de una parte monologada de la reflexión sobre el concepto de “nativo digital” a una parte dialogada, en la que ha habido participación de otra persona a través del chat escrito. Esta estrategia se utiliza para dejar reflejadas las diferentes interacciones que han tenido lugar en el proceso reflexivo.</p>
<p>-Reflexión con construcción individual y polifónica de significados</p>	<p>As we already know, proPIC is about professional development and the use of digital methods in the classroom. But does technology can support the teaching and learning process effectively? Technology is part of our daily life and quite everyone uses it every day. There is still a generation who raised outside the digital age (digital immigrant), but for the younger generation a life without technology is inconceivable. This group is called digital natives: a person who has grown up in the digital age. This term was coined by Mark Prensky, an American educator, who caused a discussion with this expression. He says that today's pupils are different because they've grown up with technology and that the teachers have to adjust their way of teaching. They have to understand what's going on in "the online life where the kids are most involved and engaged" (Mark Prensky on Digital Natives: www.youtube.com/watch?v=jRR76Mz9NII) with gaming, texting, listening to music, watching movies etc. But not everybody has the same opinion as Prensky. Susan Bennett is a professor at the Wollongong University in Australia, and she warns about the dangerous idea of the digital native. "The idea of a digital native is misleading and dangerous and just a small percentage of young people fit the digital native idea" (Professor Susan Bennett: www.youtube.com/watch?v=y-4b8B-49yY). According to Bennett, a digital native is someone who is a highly skilled expert in technology and who's interested in using it. Just a small group of young people can be called digital natives because the majority of them just uses technology in a basic way. So, it seems that this debate bases on the interpretation of the term "digital native": to understand the digital natives as a generation who grows up with technology and using it for everything it or as experts who use the technology on a higher level.</p>	<p>Extraída del proceso individual (I)</p> <p>En este fragmento, T se basa en las posturas de dos autores diferentes para reflexionar sobre el concepto de “nativo digital”.</p>

La codificación de los datos fue realizada de manera electrónica, mediante el programa de análisis de datos cualitativo *Atlas.ti*. La figura 3.7 muestra un ejemplo de fragmento textual codificado mediante el sistema de códigos en este programa. En este fragmento, la participante está asumiendo el rol de aprendiz de lenguas (código de color blanco) y pone de manifiesto diferentes autopercepciones y autodefiniciones sobre la autoeficacia al aprender lenguas (códigos de color rojo), creencias ontológicas y epistemológicas sobre el aprendizaje de lenguas (códigos de color verde) y propósitos y objetivos de aprendizaje de lenguas (códigos de color azul).

Figura 3.7

Ejemplo de codificación en Atlas.ti

And of course I enjoy learning languages! The first language I've learned was English in 5th grade and two years later I started with my favourite language: Spanish. Since then, my parents and I spent every summer holidays in Spain, and so I got the possibility to improve my knowledge more and more. After high school I went to Spain as an au pair. I stayed with a great family in Las Rozas, close to Madrid, where I got to know the Spanish life, culture and language on a new level. Back in Germany I've started studying, and I was fascinated by the rich offer of language courses in Kiel. I couldn't wait to start learning a new language. But first of all I had to learn Latin for Spanish. Normally I can easily learn a new language, it's like a hobby to me, but Latin was really hard and I had a lot of problems to understand the grammar. After finishing this course, I started with Italian and Galician. Both languages are very similar to Spanish, that's why I got confused a lot, but nevertheless I had a lot of fun learning both languages. Right now I'm participating in a Portuguese language course. We learn the Brazilian Portuguese and it's pretty easy. I do like the pronunciation of it and I'm also very interested in Brazilian culture and traditions, as it's so far away from Europe. In the future I'd like to learn French and go on learning Italian, but I'd also like to learn an Asian language like Korean, as I know quite a lot of people over there and it would be nice to communicate with them in their mother tongue.



Dadas las particularidades que presentaban las diferentes fuentes de datos analizados (e-portafolio, reflexión en interacción), se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos en el tratamiento de los datos durante el proceso de codificación:

- a. Reflexiones constituidas por textos digitales con imágenes. Para la codificación de categorías en estas unidades de análisis, estas no se abordaron de manera independiente al texto, sino que fueron consideradas elementos integrantes y creadores de significado multimodal en la construcción textual (Martinec & Salway, 2005). Para ello, se consideraron las relaciones establecidas entre imágenes y elementos verbales del texto propuestas por estos autores y recogidas en la tabla 3.12.

Tabla 3.12

Relaciones de expansión entre texto e imagen (Adaptada de Martinec & Salway, 2005 y Birello & Pujolà, 2020)

Elaboración	La imagen se refiere a los mismos participantes, procesos y circunstancias del texto escrito
Exposición	El texto escrito y la imagen están al mismo nivel de generalidad
Ejemplificación	La imagen y el texto están a niveles diferentes: uno de ellos es más general
Extensión	Relación entre una imagen y un texto en la que uno de los dos elementos aporta nueva información relacionada
Ampliación	La imagen o el texto cualifica al otro circunstancialmente mediante tiempo, espacio o propósito

- b. Reflexiones en interacción. La codificación de los datos ha considerado los distintos tipos de intervenciones encontrados en las conversaciones, en las que, o bien las participantes introducen sus propios temas o ideas a la conversación; o bien reaccionan a las ideas o temas introducidos por otros interlocutores en la conversación (González, 2010). En esta línea, se han codificado tanto las intervenciones en las que las participantes introducen sus ideas en la conversación y las intervenciones en las que las participantes manifiestan acuerdo o desacuerdo con la idea introducida por sus interlocutores mediante marcadores conversacionales de tipo deóntico o epistémico (Martín Zorraquino & Montolío, 1998) como *of course*, *absolutely*, *yeah*, *ok*, o *I agree*. Así pues, se han descartado de la codificación las intervenciones de las participantes con una función fática en el discurso, mediante marcadores conversacionales metadiscursivos apoyadores del discurso como *mmm* o *aham*. En el caso de las publicaciones recogidas de la cuenta de *Instagram*, estas han generado, en algunas ocasiones, hilos de interacción escrita entre usuarios a partir de diferentes comentarios. En la codificación de este tipo de datos se han considerado únicamente las intervenciones verbales de las participantes como comentarios en estos hilos y se han descartado las reacciones de tipo “Me gusta”. Las reacciones de tipo “Me gusta” son interacciones en las que el usuario en *Instagram* pulsa un icono con forma de corazón sobre los comentarios de otros usuarios para mostrar su acuerdo o satisfacción sobre las intervenciones de sus interlocutores.

La codificación de los datos fue realizada únicamente por la investigadora. Con el fin de garantizar la credibilidad o validez interna del análisis, y dado que únicamente una persona estuvo involucrada en el proceso de codificación, la consistencia de dicha

codificación se estableció mediante la comparación de la codificación realizada en diferentes momentos en el tiempo (Schreier, 2013, p. 166). El objetivo de este procedimiento fue evaluar la estabilidad con la que fue utilizado el sistema de códigos, previamente establecido a partir de la teoría, en el conjunto de los diferentes tipos de datos (Schreier, 2013, p.167).

Con el fin de asegurar la consistencia intracodificador, las fases de codificación y de evaluación de la codificación se secuenciaron, pues, de la siguiente manera:

- 1) Codificación “piloto”. Se llevó a cabo una aproximación a una primera muestra de los datos para la familiarización con las categorías de análisis, el sistema de códigos y su aplicación a los datos. En esta fase se utilizó una muestra parcial del corpus de datos, de aproximadamente un 20% de todas las unidades de análisis constituyentes del caso del proceso reflexivo-formativo individual (caso T).
- 2) Primera fase de codificación. Se realizó con una muestra parcial del corpus de datos más extensa, que abarcaba todas las unidades de análisis del caso del proceso reflexivo-formativo individual (T). Esta fase de codificación se realizó con dos meses de diferencia respecto a la fase de codificación piloto. Para la codificación de los componentes de la identidad docente, esta primera fase de codificación se repitió dos veces, con tres semanas de diferencia entre la primera y la segunda iteración. Para la codificación de las dimensiones relacionadas con la autoría, la participación y las características interactivo-reflexivas de las reflexiones esta fase solamente se llevó a cabo una vez, con un mes de diferencia respecto a la codificación “piloto”.
- 3) Segunda fase de codificación. Se realizó con la totalidad de datos del corpus: con el conjunto de unidades de análisis del caso del proceso individual (T) y el proceso reflexivo conjunto (F y S). Para la codificación de los componentes de la identidad docente, esta segunda fase de codificación de los datos se realizó con un mes de diferencia respecto a la segunda iteración realizada durante la primera fase de codificación. Para la codificación de las dimensiones relacionadas con la autoría, la participación y las características interactivo-reflexivas de las reflexiones, esta

segunda fase de codificación también tuvo lugar con un mes de diferencia respecto a la primera fase de codificación.

Respecto a la codificación de los componentes de la identidad docente, se encontró aproximadamente un 80% de coincidencias entre los fragmentos codificados bajo una determinada categoría en la primera iteración y los codificados en la segunda iteración de la primera fase de codificación. Tras la segunda iteración, los diversos casos que mostraban discrepancias fueron revisados.

Respecto a la codificación de las categorías relacionadas con la autoría, la participación y las características interactivo-reflexivas de las diversas reflexiones, en la segunda fase de codificación se observaron discrepancias motivadas por las categorías surgidas en los datos en el caso del e-portafolio del proceso conjunto, que no estaban presentes en el e-portafolio del proceso individual. Tras esta tercera fase de codificación, se modificó el sistema de categorías previo mediante la inclusión de las nuevas categorías encontradas en los datos (mostradas en la tabla 3.9 y 3.10 en color azul) y la exclusión de una de las categorías previas (mostradas en la tabla 3.10 en color rojo).

A continuación, se presenta un listado de algunos de los fragmentos codificados que presentaron discrepancias en el cotejo realizado entre diferentes fases de codificación. Se explica además cómo estos fueron resueltos.

- a) Fragmentos con propósitos y objetivos explícitos en una cita de un autor a la que se está haciendo referencia. Puesto que se entiende que las referencias a otros autores son formas de construir el significado de la reflexión de manera polifónica (Brookfield, 1995; González et al., 2015) estos propósitos se han considerado propósitos de la autora y se han codificado como tales, como ocurre en el ejemplo a continuación.

This term was coined by Mark Prensky, an American educator, who caused a discussion with this expression. He says that today's pupils are different because they've grown up with technology and that **the teachers have to adjust their way of teaching. They have to understand what's going on in "the online life where the kids are most involved and engaged" (...) with gaming, texting, listening to music, watching movies etc.**

- b) Fragmentos con expresiones del tipo “*I think (...) is important*” que están ligadas a un enunciado anterior, como ocurre en el siguiente ejemplo.

I don't want to say that the teachers just should use the digital methods to teach something. **I think a balance between the classical and the digital learning is very important** because the school and may be the only place where the kids can have a break of being online the whole day and being with their smartphones

En este fragmento, el enunciado en negrita no se ha considerado una creencia ontológica y epistemológica, sino un propósito indirecto dirigido a los docentes y vinculado al enunciado previo (*teachers just should use*).

- c) Fragmentos en los que las participantes manifiestan sus creencias a través de valoraciones de otras personas, como en el siguiente ejemplo.

The teacher was quite young, motivated and **very interested in what the students were doing during the group work. She was going around to answer questions and to help with the vocabulary**

No se consideran creencias ontológicas y epistemológicas las valoraciones realizadas por la participante sobre la docente, sino la eficacia de las características instruccionales que asocia a la acción que está valorando. En este caso, se manifiesta la creencia de que interesarse por los alumnos es ir pasando por las mesas de los estudiantes para responder a sus preguntas y ayudarles con el vocabulario.

- d) Posibilidades percibidas de acción alrededor de un propósito general, como ocurre en el fragmento a continuación.

S: **I would. slow down, try to speak in a way that they understand with gestures** as well and, **if that's not working, I would switch to German.**

Aunque los indicios marcados corresponden a la categoría de propósitos y objetivos (*I would*), se ha considerado el contexto en el que se encuentra dicho fragmento. Este forma parte de una conversación en la que la autora ha planteado el propósito de enseñanza general de usar la lengua

meta en el aula, sobre el cual ella y sus interlocutoras van introduciendo diferentes posibilidades de llevarlo a la acción. En el fragmento concreto, S destaca dos posibilidades percibidas de acción para que el docente pueda usar la lengua meta: rebajar la velocidad del discurso y cambiar de lengua como último recurso.

- e) Posibilidades percibidas de acción introducidas por expresiones valorativas como *is a good way to* o *are useful to*, como en el siguiente ejemplo.

A film or video clip **is a good way to get to know the language you've learned in practice [sic]**. Also, in the listening comprehension field digital methods **are useful to support the fearful language**. Furthermore, **apps can support the participants creativity** and at the same time the **languages learned unconsciously** and faster.

Se ha considerado que estas expresiones introducen posibilidades de acción dado el contexto de la reflexión y la relación con los enunciados que se introducen posteriormente, en los que se identifican las diferentes posibilidades percibidas de acción acerca del uso de la tecnología (fomentar la creatividad, aprender de manera no consciente y rápida).

- f) Reflexión entre varios interlocutores en las que no hay interacción, como se puede observar en la figura 3.8.

Figura 3.8

Reflexión de construcción colaborativa de significado, pero no interactiva (Excluida)

3. Explain your thinking and give some practical examples, perhaps from your own experience.

At school, I should once memorize the 50 states of the USA. Who could list all 50 states in front of the class, got a voucher for the next homework. Basically, every student could have gotten this voucher, because the task was about memorizing. Thanks to the praise we received, we were motivated to learn more things by heart. However, this principle is difficult to apply to all areas. If, for example, it's necessary to understand a mathematical equation, I have to understand first the solution before I can apply it to other tasks. Since behaviourism either praises or criticizes, the student is pressured to understand everything the first time, if he or she doesn't want to be criticized. The behaviourist approach is not applicable to tasks where students should write about their opinion because there is no right or wrong. I remember that my class had long discussions about opinion essays because our teacher could not explain his grading system. Possibly, he was looking for other aspects than the ability to express oneself correctly.

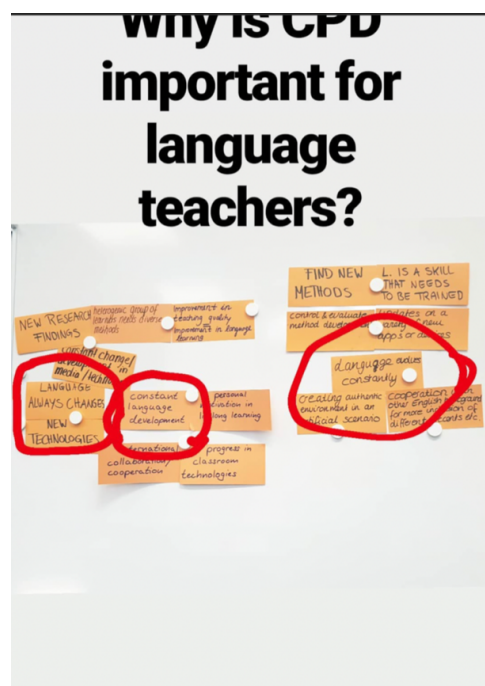
Este fragmento pertenece a una reflexión realizada mediante un documento colaborativo de *Google Docs* por T y su compañera O, a partir de diferentes preguntas o *prompts*. En el documento se presentan, con fuente de color negro, las intervenciones de T; y, con fuente de color verde, las intervenciones de O. Como se puede observar, aunque la construcción de significados es colaborativa (O tiene en consideración el tema que ha introducido su interlocutora previamente), no se produce interacción entre ambas. Este fragmento se ha considerado un caso raro de reflexión en el que no han podido asignarse algunas características interactivo-reflexivas.

g) Características interactivo-reflexivas en *story* de *Instagram*

En la única reflexión registrada con forma de *story* (figura 3.9) se aprecia que, mediante diferentes estrategias visuales, quedan reflejados varios procesos reflexivos en una misma imagen. La imagen muestra diferentes

notas que reflejan el resultado de la interacción de las autoras con otros miembros del proyecto en la institución local sobre cuál es la importancia del desarrollo profesional continuo de los docentes. Por su parte, los círculos rojos muestran el resultado de la interacción de la propia autora de la *story* (individual, presentada como conjunta en una cuenta compartida, sin autora especificada) sobre qué aspectos son los más relevantes para ella o para ambas.

Figura 3.9
Características interactivo-reflexivas en la reflexión en forma de story de Instagram



3.5.3. Presentación de los resultados del análisis

Tras la descripción de los procesos de codificación seguidos en el análisis de datos, se exponen a continuación los diferentes tipos de tablas que se han elaborado para reportar los resultados del análisis (Schreier, 2013).

1. Características generales de las reflexiones. Estas tablas muestran un panorama general de las características de las reflexiones de cada proceso reflexivo-formativo.

Las tablas recogen el número de reflexiones o unidades de análisis del proceso reflexivo-formativo identificadas mediante las categorías de análisis relacionadas con la autoría, la participación y las características interactivo-reflexivas, mostradas en el apartado anterior. El contenido de estas tablas (4.1A, 4.1B, 4.34A, 4.34B) se corresponde con los resultados obtenidos de la codificación C.

2. Roles de identidad docente asumidos en el proceso reflexivo-formativo. Estas tablas recogen los diferentes roles de identidad docente que han sido asumidos por la participante o las participantes en los diferentes estadios del proceso reflexivo-formativo que constituye cada caso de estudio. El contenido de estas tablas (4.2A, 4.35) se corresponde con los resultados obtenidos de la codificación A.
3. Temas y subtemas generales del proceso reflexivo-formativo. Estas tablas recogen el tema general, los temas y los subtemas de cada proceso reflexivo-formativo, sobre los cuales se han manifestado los diferentes componentes de la identidad docente. El contenido de estas tablas (4.2B, 4.36) se corresponde con los resultados obtenidos de la codificación B2.
4. Manifestación de los componentes de la identidad docente en los diferentes estadios del proceso reflexivo-formativo. Para presentar estos resultados, se muestra una tabla para cada componente de la identidad docente (creencias ontológicas, autopercepciones y autodefiniciones, propósitos y objetivos y posibilidades percibidas de acción) en cada uno de los subtemas abordados por cada caso de estudio. Estas tablas muestran los roles de identidad asumidos por la participante en cada estadio del proceso reflexivo-formativo y los diferentes significados o temas asociados al componente de la identidad docente en cuestión que se han manifestado en cada estadio de dicho proceso. En las columnas de estas tablas se identifican, de izquierda a derecha, los diferentes estadios del proceso reflexivo-formativo, los roles de identidad asumidos por la participante o las participantes en cada estadio y los significados o temas del componente de la identidad docente en cuestión en torno a dichos roles. El contenido de estas tablas se corresponde con los resultados obtenidos de las codificaciones A, B1 y B2 (tablas 4.3, 4.11, 4.13, 4.18, 4.20, 4.22, 4.24, 4.26, 4.28, 4.30, 4.32, 4.37, 4.43, 4.50, 4.52, 4.54, 4.56 y 4.58).

5. Descripción de los temas o aspectos abordados de los trabajos finales de cada participante. Para presentar estos resultados se han elaborado tres tablas, una para el trabajo final de cada participante, con los temas o aspectos abordados en dichos trabajos. Para cada aspecto o tema abordado, se muestran los contenidos explícitos en el trabajo, así como los que quedan implícitos o no quedan especificados. Esta tabla con todos los aspectos abordados en los trabajos finales de cada participante se incluye en los anexos (Tablas BT, BF y BS, Anejos 4, 5 y 6). Para facilitar la comprensión del lector durante la presentación de los resultados, esta tabla se ha fragmentado en tablas más breves y centradas en los temas o aspectos específicos en los que se muestra la presencia de determinados componentes de la identidad docente. El contenido de estas tablas se corresponde con los resultados obtenidos de la codificación D (tablas 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.15, 4.16, 4.17, 4.39, 4.40, 4.41, 4.42, 4.45, 4.46, 4.47, 4.48, 4.49).

6. Transferencia de los componentes de la identidad docente a los trabajos finales. Para presentar estos resultados, se muestra una tabla para cada componente de la identidad docente en cada uno de los subtemas abordados por cada caso de estudio. Estas tablas recogen los significados o temas del componente de la identidad docente en cuestión que se han ido manifestando en los diferentes estadios del proceso reflexivo e indican si dichos temas están presentes o ausentes en los trabajos finales de las participantes. Asimismo, en la tabla también se indica si estos componentes están presentes de manera explícita o implícita en los aspectos abordados en los trabajos finales y si dichos aspectos presentan coherencia con las ideas o temas explicitados a lo largo del proceso reflexivo en relación con dicho componente. En otras palabras, se indica si los aspectos abordados en el trabajo final por las participantes están alineados o no están alineados con los componentes de la identidad docente que se han ido manifestando durante el proceso reflexivo. El contenido de estas tablas se corresponde con los resultados obtenidos de las codificaciones B1, B2 y D (tablas 4.4, 4.12, 4.14, 4.19, 4.21, 4.23, 4.25, 4.27, 4.29, 4.31, 4.33, 4.38, 4.44, 4.51, 4.53, 4.55, 4.57, 4.59). En la columna izquierda de estas tablas se presentan los diferentes componentes agrupados de manera temática, y, entre paréntesis, se indica el estadio del proceso reflexivo en el cual se han manifestado (E1, E2, etc). En el caso del

proceso reflexivo facilitado por el e-portafolio conjunto, se indica también entre paréntesis cuál de las coautoras lo ha manifestado (F, S, Ø).

El análisis de las relaciones entre los diferentes componentes de la identidad docente se recoge mediante una enumeración de las distintas relaciones (alineación, desalineación, realineación) encontradas en cada estadio del proceso reflexivo-formativo entre dichos componentes. El contenido de este listado se corresponde con el cruce de las diferentes categorías de análisis de las codificaciones A, B1 y B2. En este listado se incluyen las relaciones que las participantes han manifestado en sus reflexiones entre diferentes componentes de un mismo rol de identidad y las relaciones que se han manifestado entre componentes de diferentes roles de identidad (alineación, desalineación, realineación).

Tras la presentación de cada tabla, el análisis de los diferentes fenómenos se va exponiendo de manera más detallada a continuación y se ilustra con ayuda de diferentes ejemplos extraídos de los textos, en forma de fragmentos textuales y figuras. Los fragmentos textuales están encabezados por letras designadas para la participante o las participantes de cada caso en cuestión (T o FS), el número de ejemplo y el estadio al que pertenece. El fragmento textual se cierra con la nomenclatura correspondiente a la unidad de análisis de la que dicho fragmento procede. La descripción de cada componente de la identidad docente ilustrado mediante los ejemplos viene acompañada de una breve descripción de las características de la reflexión de las que dicho componente se extrae.

Para una mayor clarificación durante la exposición de los resultados, se han empleado las siguientes estrategias gráficas con funciones específicas:

- a. Se utiliza la negrita para destacar los diferentes elementos que permiten identificar cada fenómeno de análisis en los diversos fragmentos textuales.
- b. Las comillas se han reservado para resaltar aquellos términos que las participantes han utilizado para expresar determinadas ideas y conceptos cuyo significado en inglés y alemán pueden no coincidir y cuyo uso puede ser resultado de las interferencias entre ambas lenguas.
- c. Se utiliza la cursiva para destacar los extranjerismos (inglés, alemán) utilizados por las participantes en las diferentes lenguas utilizadas en las reflexiones.

3.6. Procedimientos éticos utilizados en la investigación

Los procedimientos éticos han seguido el Código Ético de Integridad y Buenas Prácticas de la Universitat de Barcelona (Comité de Ética de la Universidad de Barcelona, 2018) y han sido tenidos en cuenta en diversas fases de la investigación: tanto en la recogida de los datos que constituyen el corpus como en el análisis y tratamiento de estos. Debido a la exposición de los participantes del proyecto, tanto desde el punto de vista formativo como desde el punto de vista de la investigación, se ha tenido en cuenta el consentimiento de las participantes con tres finalidades: para la recogida, la gestión y el análisis de los datos y para mostrar los datos recabados en esta investigación.

La investigación se ha realizado, en primer lugar, con el consentimiento de las participantes implicadas, para lo cual dichas participantes firmaron dos documentos de consentimiento informado. Estos documentos fueron recogidos con la finalidad de que los datos recabados en el proyecto pudiesen ser utilizados tanto en esta como en futuras investigaciones relacionadas con el proyecto. De manera adicional, dos de las participantes dieron un consentimiento informal por correo electrónico.

Los documentos de consentimiento informado adjuntos en los anejos (Anejo 1) tiene que ver también con el consentimiento relacionado con la grabación de las sesiones en vídeo, el uso de fotografías o imágenes tomadas durante las actividades del proyecto, así como la gestión de las redes sociales utilizadas en todas las actividades formativas llevadas a cabo en el proyecto proPIC. Estos documentos fueron firmados no solo por las tres personas participantes en esta investigación, sino por todo el grupo de participantes en la *study week* de Barcelona: estos participantes fueron grabados en vídeo o aparecen en fotografías o imágenes que forman parte del corpus de los datos analizados.

Estos consentimientos informaban a los participantes de que las grabaciones en vídeo realizadas durante el proyecto serían almacenadas de manera segura e interna al proyecto y serían utilizados únicamente con propósitos de investigación. Asimismo, se les hizo saber a los participantes que todas aquellas grabaciones, fotografías y publicaciones personales en redes sociales realizadas en relación con el proyecto o con sus actividades formativas se utilizarían para ser compartidas a nivel interno de proPIC, para ser usadas con propósitos de investigación. Asimismo, estas podrían ser usadas en artículos o presentaciones sobre la investigación del proyecto, mediante pequeños fragmentos de vídeo o imágenes específicas.

Mediante el consentimiento firmado, los participantes manifestaron, además, que habían leído y comprendido las implicaciones de su participación en el proyecto y la

posibilidad de ser grabados, aparecer en imágenes o el uso de sus publicaciones en redes sociales con fines investigativos. De la misma manera, explicitaron estar informados de que los videos y fotografías solo serían visualizadas por los miembros del proyecto, únicamente con fines de investigación, y que ninguna fotografía, vídeo o publicación en redes sociales aparecería en ninguna red social o publicación relacionada con el proyecto sin consentimiento previo.

En el momento de firmar el documento de consentimiento se les proporcionó a los participantes la oportunidad de formular cualquier pregunta sobre su participación en el proyecto y se proporcionaron clarificaciones sobre las preguntas surgidas. Se les dio la oportunidad de poder contactar en cualquier momento con los miembros del proyecto para formular cualquier pregunta adicional sobre las implicaciones de su participación en el proyecto. Adicionalmente, tuvieron la posibilidad de abandonar el proyecto en cualquier momento, sin necesidad de dar una justificación. A cada participante se le proveyó con una copia de dicho documento de consentimiento y se les informó de que podían solicitar una copia de cualquiera de los artículos o presentaciones en los que los datos recogidos fuesen utilizados.

Los procedimientos éticos fueron también considerados en el protocolo de grabación. Los profesores en formación participantes en la *study week* tuvieron la oportunidad de decidir cómo querían ser grabados en las grabaciones de tareas y actividades no plenarias realizadas en pequeños grupos. Los alumnos consensuaron conjuntamente si algunos de los miembros querían aparecer en las grabaciones o no, y, en ese caso, cómo posicionar la cámara o qué otros aspectos mostrar. La posición de las cámaras en las sesiones plenarias se planificó a una distancia que no comprometiese el espacio personal de los participantes. Se comprobó, además, que los alumnos estaban de acuerdo con dicha posición de las cámaras.

El tratamiento de los datos ha sido anonimizado tanto en la gestión digital del corpus como en el proceso de análisis de los datos. Se han utilizado letras para designar tanto a las participantes en este estudio como al resto de los participantes del proyecto involucrados en las grabaciones recogidas. Dicha nomenclatura también ha sido utilizada en la gestión digital de documentos secundarios generados a partir de los datos recabados, únicamente compartidos con los formadores de la Universidad de Barcelona. Las letras son utilizadas, pues, en todos aquellos documentos, carpetas de contenido y documentos de metadatos del corpus, así como en las transcripciones de las grabaciones. Las participantes en este estudio también han sido designadas por dichas letras en el análisis de los datos, tanto durante la

exposición del análisis como en los fragmentos de las transcripciones seleccionados para ilustrar dicho análisis y en los que la participante ha decidido utilizar su nombre real (véase capítulo 5).

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

El análisis de los datos se presenta dividido en dos apartados, que se corresponden con los casos de estudio: el SDRI docente en el proceso reflexivo facilitado por el e-portafolio individual y el SDRI docente en el proceso reflexivo facilitado por el e-portafolio conjunto. Estos dos apartados se dividen a su vez en otros cuatro subapartados, que tienen como base la respuesta a las diferentes preguntas de investigación planteadas en el capítulo anterior.

En los tres primeros subapartados se pretende dar respuesta a las tres primeras preguntas de investigación: las características generales de las reflexiones encontradas en el proceso reflexivo-formativo, los distintos roles de identidad docente asumidos a lo largo del proceso reflexivo-formativo y los temas abordados a lo largo del proceso reflexivo-formativo.

Finalmente, en el cuarto subapartado, se presenta el análisis de la identidad docente manifestada alrededor del tema más relevante de los abordados en cada proceso reflexivo-formativo: “Integrar la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de LE”, en el primer caso y “Enseñar y aprender”, en el segundo caso. En este subapartado se presenta, en primer lugar, el análisis de los diferentes componentes de la identidad docente en cada proceso reflexivo-formativo: las creencias ontológicas y epistemológicas, las autopercepciones y autodefiniciones, los propósitos y objetivos y las posibilidades percibidas de acción. La manifestación de cada componente de la identidad docente se analiza en vinculación con los diferentes subtemas que constituyen el tema general abordado en cada caso: “Enseñar y aprender LE”, “Enseñar y aprender con tecnología” y “Aprender y formarse” en el primer caso; y “Enseñar y aprender en general” y “Enseñar y aprender LE” en el segundo caso. Se analiza la manifestación de cada componente de la identidad docente en los diferentes estadios del proceso reflexivo-formativo y se analiza además la presencia de dichos componentes en el trabajo final de las protagonistas de cada caso (estadio 6). En segundo y último lugar, se presentan las diferentes vinculaciones explicitadas por las autoras a lo largo del proceso reflexivo-formativo entre componentes de la identidad docente, ya sea entre componentes de un mismo rol o entre componentes de diferentes roles.

4.1. El SDRI docente en el proceso facilitado por el e-portafolio individual (T)

A continuación, se presenta el análisis del SDRI docente en el proceso reflexivo-formativo facilitado por el e-portafolio individual, llevado a cabo por el individuo T. Comenzamos describiendo las características identificadas en las reflexiones del proceso formativo desde una perspectiva macro, para continuar con el análisis de la identidad docente desarrollada en este proceso reflexivo-formativo.

4.1.1. Características generales de las reflexiones

El proceso reflexivo-formativo de T está constituido por 29 reflexiones. Como queda reflejado en la tabla 4.1A, a pesar de que la autoría mayoritaria de las mismas es individual (26), en cinco de ellas se introduce la participación de otras personas. En el anejo 2, se recoge las tablas de recuento de las formas de autoría y participación encontradas en las reflexiones analizadas en este caso, que pueden consultarse para más detalle.

Tabla 4.1A

Formas de autoría y participación en el proceso facilitado por el e-portafolio individual (T). Adaptada de Tabla AT1 (Anejo 2)

Características de la reflexión		Unidades de análisis	Totales
Formas de autoría y participación	Individual	Sin participantes: Solo autora	21
		Con participantes: Autora y otros	5
	Conjunta		3
Relación de los participantes con proPIC	Local proPIC		4
	No local proPIC		2
	Local y no local proPIC		2
	Externos proPIC		0
			8

Como se aprecia en la tabla, en este proceso reflexivo-formativo facilitado por un e-portafolio individual, 8 de las 29 unidades de análisis son reflexiones en las que está involucrada más de una persona. En este caso, la participación de las personas de la institución local de proPIC es la que tiene más espacio en las reflexiones de T: en cuatro casos la reflexión se produce con íntegramente con participantes de esta institución y en otros dos casos la reflexión se produce entre participantes de dicha institución y participantes de otras instituciones.

Por su parte, la tabla 4.1B refleja las características interactivo-reflexivas observadas en las reflexiones del proceso formativo individual de T. En la tabla queda recogida la exclusión de una de las unidades de análisis en relación con la categoría de proceso

interactivo, explicada en el Capítulo 3. Esto conlleva a que, en esta categoría, a diferencia de las demás, solo encontremos una suma total de 28 reflexiones y no 29. En el anejo 2, se recoge, para más detalle, la tabla de recuento de las características interactivo-reflexivas encontradas en las reflexiones analizadas en este caso.

Tabla 4.1B

Características interactivo-reflexivas en el proceso facilitado por el e-portafolio individual (T). Adaptada de Tabla AT2 (Anejo 2)

	Características de la reflexión		Unidades de análisis	Totales	
Proceso interactivo	Mono-interaccional		22	28	
	Dia-interaccional		6		
Interlocutores	Monologada		21	29	
	Dialogada		5		
	Mixta		3		
Modos comunicativos	Unimodal	Verbal escrito	16	18	
		Verbal oral	2		
		Visual	0		
	Multimodal	Verbal escrito y oral	1		11
		Verbal escrito y visual	6		
		Verbal oral y visual	0		
		Verbal oral, escrito y visual	4		
Enfoque de construcción de significados	Individual	Monofonía	16	23	
		Polifonía	7		
	Colaborativo	Colaborativa	4	4	
		Mixtas	Monofónica y colaborativa		1
		Polifónica y colaborativa	1	1	

Desde la perspectiva del proceso interactivo mantenido en las reflexiones, en este proceso reflexivo-formativo individual se destaca una tendencia hacia las reflexiones derivadas de un proceso único de interacción (22), mientras que en seis casos hemos observado que la reflexión deriva de más de una interacción. El monólogo es el modo prioritario en este proceso (21). Las reflexiones “mixtas”, que involucran tanto secuencias con un solo interlocutor como secuencias en las que se muestra a más de uno, coinciden con las reflexiones dia-interaccionales observadas. Es decir, en las reflexiones que han involucrado más de una interacción, T ha decidido dejar reflejadas las huellas interactivas de dichos procesos en la estructura de sus propias reflexiones. En particular en este caso, cabe destacar el tipo de recursos utilizados por T para desempeñar las reflexiones monologadas: en algunos casos de reflexiones monologadas, T introduce los *prompts* o preguntas planteadas por las

actividades reflexivas como preguntas de otro interlocutor a las que ella va respondiendo y con las que va interactuando.

Respecto a los modos comunicativos empleados, las reflexiones en el proceso facilitado por el e-portafolio individual muestran una mayor presencia de la reflexión en la que solo está involucrado un modo comunicativo (18) que la multimodal (11). El modo escrito es el predominante (15), mientras que el modo visual no es utilizado en ninguna ocasión por sí solo para construir significado: siempre aparece en combinación con otros. A este respecto, la combinación multimodal más frecuente es la escrita y la visual (6). La relación establecida entre las imágenes y el texto escrito suele tener tendencia a la de elaboración y ejemplificación: la imagen suele representar las ideas que se detallan y especifican más en el texto escrito.

Desde el punto de vista del enfoque de construcción de significados utilizado para llevar a cabo las reflexiones se destaca la tendencia a la reflexión monofónica (16). Asimismo, es destacable que la presencia de reflexiones individuales en las que se lleva a cabo un enfoque “polifónico” de construcción de significado, basado en la asunción de diferentes perspectivas, está en cierta proporción con la presencia de las reflexiones conjuntas colaborativas. La presencia de estas últimas está ligada en todos los casos a actividades que la han propiciado: la realización de reflexiones colaborativas no ha sido, pues, fruto de la propia decisión de la autora por integrarlas en su proceso reflexivo-formativo. Finalmente, se han encontrado dos casos que integran una reflexión individual monofónica o polifónica en primer lugar, que da paso, en segundo lugar, a una reflexión colaborativa. Estos casos los encontramos en las reflexiones “mixtas” anteriormente mencionadas, en las que la autora del e-portafolio ha decidido mostrar los diferentes pasos del proceso interactivo involucrado y las huellas de los diferentes interlocutores que han participado.

4.1.2. Roles de identidad docente asumidos

T manifiesta su identidad docente a través de los distintos roles que asume en las experiencias formativas del proyecto en las que participa y en sus reflexiones sobre las mismas. Los diferentes componentes del SDRI de T se configuran alrededor de dichos roles. La tabla 4.2A recoge los roles de identidad docente puestos de manifiesto por T a lo largo de dicho proceso.

Tabla 4.2A

Roles de identidad docente asumidos por T en los diferentes estadios del proceso reflexivo-formativo individual

Estadios	1	2	3	4A	4B	5	7
Roles de T	Aprendiente de lenguas		Aprendiente en general	Docente de LE (prospectivo)	Docente de LE (prospectivo)		Docente de LE (prospectivo)
			Docente de LE (prospectivo)	Profesora en formación			

Como se puede observar, el rol que se manifiesta en casi todos los estadios del proceso es el **rol de profesora de LE en formación**, a excepción de los dos últimos estadios: los que corresponden con la elaboración del trabajo final y la reflexión de cierre del proceso. Se trata del rol asumido por T en la realización de la mayoría de las actividades formativas del proyecto proPIC. T se muestra en ellas como profesora en formación o “estudiante” participante en el proyecto. Los fragmentos que se presentan a continuación ejemplifican cómo T asume el rol de profesora de LE en formación del estadio 1 al 5. En ellos hemos marcado con negrita los elementos del texto que nos permiten identificar dicho rol: pronombres, verbos y sustantivos relacionados con actividades del proyecto.

T1, Estadio 1

8 (...) Then check out my website where

9 I talk about **my experience participating** in this project.
(EPT_H)

T2, Estadio 2

16 These days **we learned** a lot about CPD, reflection and ICT (check out the next

17 chapters for more information) and **we set up our e-portfolio**.
(EPT_CK_SCK)

T3, Estadio 3

3 **In Barcelona, we observed an English lesson** at the Catalan Education Faculty

4 **with VEO**.
(EPT_CK_AR_OS)

T4, Estadio 4

3 **Before coming to Barcelona, we got an introductory task. All of us should**

4 **have selected** a picture which represents **our ideas of second language**

5 **teaching (...)**.
(EPT_SWB_1I1000W)

T5, Estadio 5

- 11 **For the first survey I asked nine students about their experience with**
12 **language courses:** how many courses did they attend? What did they like? What
13 didn't they like? What would they like to change? Do they think that new media
14 is useful for language teaching?
(EPT_R_ROT5)

Además del rol de profesora en formación, que es adoptado en casi todos los estadios, T va asumiendo otros roles en determinados momentos del proceso reflexivo-formativo. El rol de T como **aprendiente de lenguas** es uno de ellos. Este aparece únicamente en el punto de partida del e-portafolio, concretamente en el texto de presentación personal de T. En esta reflexión inicial, T se presenta como profesora de lenguas en formación, para lo cual describe brevemente sus experiencias previas de aprendizaje lingüístico y se muestra a sí misma como aprendiente de lenguas extranjeras. El rol de T como aprendiente de lenguas aparece en un único fragmento del texto, el fragmento T6. Hemos marcado en negrita los elementos del texto que muestran este rol asumido por T: pronombres, verbos relacionados con acciones y estancias de aprendizaje de lenguas y marcadores temporales.

T6, Estadio 1

- 1 The **first language I've learned was** English in 5th grade and two years later **I**
2 **started** with my favorite **language:** Spanish. Since then, **my parents and I spent**
3 every **summer holidays** in Spain, and so **I got the possibility to improve** my
4 knowledge more and more. **After high school I went** to Spain as an **au pair**. I stayed
5 with a great family in Las Rozas, close to Madrid, where I got to know the Spanish
6 life, culture and language on a new level. **Back in Germany I've started studying,**
7 and I was fascinated by the rich offer of language courses in Kiel. I couldn't wait to
8 start learning a new language. But first of all [sic], I had to learn Latin for Spanish.
9 Normally I can easily learn a new language, it's like a hobby to me, but Latin was
10 really hard and I had a lot of problems to understand the grammar. **After finishing**
11 **this course, I started** with Italian and Galician. Both languages are very similar to
12 Spanish, that's why I got confused a lot, but nevertheless I had a lot of fun learning
13 both languages. **Right now,** I'm participating in a Portuguese language course. We
14 learn the Brazilian Portuguese and it's pretty easy. I do like the pronunciation of it
15 and I'm also very interested in Brazilian culture and traditions, as it's so far away
16 from Europe. **In the future I'd like to learn French and go on learning Italian,** but
17 **I'd also like to learn an Asian language** like **Korean**, as I know quite a lot of people
18 over there and it would be nice to communicate with them in their mother
19 tongue.
(EPT_AM)

Los fragmentos de esta descripción muestran cómo la identidad se construye tomando como base un rol identitario pasado, presente y futuro, relativo a la actividad de aprender lenguas y construir el propio repertorio plurilingüe.

El rol de **aprendiente en general** es otro de los roles asumidos por T en determinados momentos del proceso reflexivo-formativo. Se pone de manifiesto concretamente en las reflexiones sobre las actividades de los tutoriales interactivos (estadio 3). En estas reflexiones, T asume el rol de aprendiente en cuatro ocasiones. Por un lado, cuando reflexiona con O sobre el concepto del “nativo digital” (EPT_CK_TLWT_DN) y sobre sus experiencias previas con la observación en el aula (EPT_CK_VEO_VEO). Y, por otro lado, cuando reflexiona sobre sus propias experiencias con determinados enfoques de aprendizaje, tanto en la escuela como en la universidad (EPT_CK_TLWT_LT). El fragmento T7 ejemplifica la cuarta ocasión en la que el rol de aprendiente asumido por T en este tipo de reflexiones. En esta reflexión desde el rol “pasado” de aprendiente, T menciona su experiencia de aprendizaje en la universidad, y en concreto, de la importancia que tuvo para ella seleccionar temas de su interés en este contexto. En el fragmento mencionado hemos marcado en negrita los pronombres, verbos y sustantivos que hacen referencia al contexto y a la actividad de aprendizaje en la que T se nos muestra como aprendiente.

T7, Estadio 3

77 **In university, I realized** that **learning** is much more fun, **if you have chosen**
78 **the topic by yourself.** Because, **if you can do** something you're interested in, **the**
79 **learning effect** is much higher than **learning something you don't like.**
(EPT_CK_TLWT_LT)

Para finalizar, encontramos el rol de T como **docente de lenguas extranjeras**. Este rol es manifestado por T como un rol prospectivo, asumido en determinados momentos de los estadios tanto intermedios (3, 4) como finales (7) del proceso reflexivo-formativo.

En las reflexiones que tienen lugar en el estadio 3, relacionadas con las actividades de los tutoriales interactivos, encontramos que T adopta este rol en ocho ocasiones. Las dos primeras las encontramos cuando reflexiona sobre las implicaciones de la tecnología en la enseñanza de lenguas extranjeras. T asume este rol particularmente cuando reflexiona con O sobre el concepto de “nativo digital” (EPT_CK_TLW_DN) y cuando presenta sus conclusiones personales sobre la enseñanza-aprendizaje con tecnología (EPT_CK_TLWT_C). El rol de docente de lenguas aparece en cinco momentos más de este estadio, vinculados

a las reflexiones de T sobre el uso de herramientas de investigación-acción tales como la aplicación VEO (EPT_CK_VEO_GRFV) y la entrevista semiestructurada (EPT_CK_AR_SSI), y sobre la utilidad de dichas herramientas para la propia práctica docente (EPT_CK_AR_C). Finalmente, el rol de docente de lenguas es también asumido por T al reflexionar acerca del Desarrollo Profesional Continuo (EPT_CK_CPD_CPD).

Por su parte, en el estadio 4, el rol de T como docente de lenguas extranjeras es asumido tanto en las reflexiones de su e-portafolio como en las reflexiones colaborativas en las que T participa con sus compañeros. Por un lado, el rol de docente de lenguas se puede observar en dos momentos concretos de las reflexiones del e-portafolio de T. En primer lugar, en el momento en el que reflexiona sobre su visión de la enseñanza de lenguas extranjeras y la necesidad de no tener miedo de innovar y probar cosas nuevas como docente (EPT_SWB_1I1000W). En segundo lugar, en el contexto de su reflexión acerca de la experiencia de observación con VEO en la *study week* de Barcelona (EPT_SWB_UV). Por otro lado, el rol de docente de lenguas extranjeras es asumido por T en la reflexión conjunta sobre la actividad de aprendizaje de LE con dispositivos móviles diseñada por ella y su compañera K (EPT_TMREF_3TK).

Finalmente, el rol de docente de lenguas extranjeras es también asumido por T en el estadio 7, en la reflexión de cierre de su e-portafolio (EPT_R_C), de la que se puede observar un ejemplo en el fragmento T8. En él observamos cómo T asume un rol identitario docente prospectivo, que se manifiesta a través de la estructura condicional (*If I would choose/ I would use*) que hemos marcado con negrita.

T8, Estadio 7

- 3 **If I would choose the career of the teacher, I would use** various digital methods
- 4 **in the Spanish lesson**, in addition to the **text- and workbook**, in order to make
- 5 **the lesson** more varied.
(EPT_R_C)

Como se resaltaba en la tabla 4.2A, tras las primeras reflexiones en las que T se define explícitamente como alguien sin intención de ser profesora de lenguas, T va asumiendo progresivamente el rol de docente de lenguas que van propiciando las reflexiones sobre las experiencias de formación del proyecto. Asumir este rol al final del proceso le sirve a T para vincular todos los aprendizajes realizados y darles un sentido personal.

4.1.3. Temas generales y subtemas

La tabla 4.2B recoge los temas recurrentes encontrados en las reflexiones de T a lo largo de todo su proceso reflexivo-formativo. Como en ella se expone, los temas del proceso reflexivo-formativo de T giran en torno a un gran hilo temático que aglutina los diferentes aspectos que han sido desarrollados. Este tema común a las reflexiones de T es la integración de la tecnología en la formación del docente de LE, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE como en su propio proceso de desarrollo profesional docente.

Tabla 4.2B

Temas y subtemas en el proceso reflexivo-formativo de T

Tema general	Temas	Subtemas
Integrar la tecnología en la formación del docente de LE	Integrar la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de LE	1. Enseñar y aprender LE
		2. Enseñar y aprender LE con tecnología
		3. Aprender y formarse
	Integrar la tecnología en el desarrollo profesional como docente de LE	4. Desarrollarse profesionalmente como docente de LE
		5. Desarrollarse profesionalmente como docente de LE con tecnología

Los diferentes temas del e-portafolio de T guardan relación con los objetivos formativos del proyecto proPIC. Observamos, por una parte, una línea reflexiva vinculada a las implicaciones del uso de la tecnología en la enseñanza y aprendizaje de LE; y por otra, una línea asociada al desarrollo profesional docente de LE y al papel que en este tiene el uso de la tecnología. Un tercer tema, “Aprender y formarse” aglutina las reflexiones de T sobre el proceso de aprender y desarrollarse en general. Este constituye un hilo temático conectado con los dos temas anteriormente mencionados.

El recorrido de los diversos subtemas a lo largo del proceso reflexivo-formativo es intermitente. El desarrollo de un subtema puede tener lugar en todos los estadios de T o únicamente en algunos de ellos. Por otro lado, en el desarrollo de un subtema pueden ponerse de manifiesto o bien todos de los componentes del SDRI de T o bien solo algunos. Las experiencias de aprendizaje sobre las cuales T reflexiona en cada momento y destaca como

significativas promueve que vayan apareciendo diferentes subtemas y vayan conectándose entre sí en cada estadio del proceso.

Por motivos de extensión, expondremos únicamente el análisis realizado sobre la identidad docente desarrollada en torno al tema general “Integrar la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de LE” y los subtemas que lo constituyen.

4.1.4. El SDRI de T alrededor del tema “Integrar la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de LE”

A continuación, se presenta el análisis de los componentes de la identidad docente manifestados por T y las relaciones entre dichos componentes a lo largo del proceso reflexivo-formativo, alrededor del tema general “Integrar la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de LE” en concreto. Los diferentes componentes de la identidad docente se manifiestan en todas las formas de reflexión encontradas en los datos en función de la autoría y la participación ejercidas y las diversas características interactivo-reflexivas desplegadas. Pasamos a continuación a detallar cómo se manifiestan estos componentes, vinculados a los diferentes subtemas abordados en el proceso reflexivo-formativo.

4.1.4.1. Creencias ontológicas y epistemológicas

En este apartado se analizan las creencias ontológicas y epistemológicas relacionadas con el tema general “Integrar la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de LE”, en particular los subtemas “Enseñar y aprender LE” (subtema 1), “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2) y “Aprender y formarse” (subtema 3). Mientras que las creencias sobre la enseñanza-aprendizaje de LE tienen aparición en todos los estadios del proceso, en el caso de las creencias del subtema 2 y 3 las creencias se concentran en algunos de ellos. Las creencias sobre “enseñar y aprender LE con tecnología” se concentran en los estadios iniciales del proceso reflexivo-formativo, mientras que las relativas a “aprender y formarse” se aglutinan en los estadios finales.

4.1.4.1.1. Creencias ontológicas y epistemológicas sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 1)

La tabla 4.3 recoge las diferentes creencias ontológicas y epistemológicas que se ponen de manifiesto sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Como se observa, estas creencias aparecen en todos los estadios del proceso, salvo en el estadio 2, que corresponde a las experiencias de aprendizaje en la institución local (Kiel). En líneas generales, las creencias manifestadas por T sobre este subtema giran alrededor de algunos aspectos relacionados con la clase de LE: el rol del docente en el aula, el papel del texto como recurso y el tipo de actividades que promueven el aprendizaje de una LE.

Tabla 4.3

Creencias ontológicas y epistemológicas sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 1)

ESTADIOS	ROLES	CREENCIAS ONTOLÓGICAS Y EPISTEMOLÓGICAS
1	APRENDIENTE DE LENGUAS	Las similitudes entre lenguas causan confusión. Las diferencias culturales facilitan aprender una LE.
3	PROFESORA EN FORMACIÓN	El docente de LE: Presta ayuda a los alumnos. Gestiona el tiempo de la clase. El texto como recurso de LE es indispensable
	DOCENTE DE LENGUAS	El libro de texto como recurso de LE es mejor que utilizar Internet.
4 ^a	PROFESORA EN FORMACIÓN	La clase de LE es rutinaria: Se basa en ejercicios. Es repetitiva para docentes y alumnos. El aprendizaje de LE implica: Hacer uso de la lengua. Focalizar en el proceso y sus diferentes posibilidades. Propiciar un acercamiento cultural entre personas.
	DOCENTE DE LENGUAS	En la clase de LE no se abordan temas políticos o culturales Los alumnos de LE son capaces de gestionar textos complejos si tienen el apoyo necesario
4B	PROFESORA EN FORMACIÓN	La clase de LE es rutinaria: Enseñanza basada en el manual y los ejercicios. Los alumnos se aburren. El docente necesita voluntad, coraje y práctica reflexiva para innovar. El docente de LE: El docente lidera al alumno en la “buena dirección”. En la enseñanza de LE se ha de considerar la L1 de los aprendientes
5	PROFESORA EN FORMACIÓN	La clase de ELE es rutinaria: Se basa en el libro de texto. No se considera la tecnología.
6	DOCENTE DE LENGUAS	El docente de LE: Disponible para el alumno. Gestiona el tiempo de la clase.
		El texto es el recurso fundamental: El texto multimodal es central. El texto en línea aporta algo más allá del manual. Los alumnos son capaces de entender textos complejos con apoyo de sus compañeros. Aprender una LE implica: Usar la lengua vs ejercicios gramaticales. Tener diferentes posibilidades para hacer una actividad. Poner foco en el proceso. Abordar textos de temas políticos y culturales.
7	DOCENTE DE LENGUAS	Beneficios de actividades de LE: El <i>jigsaw</i> extiende el vocabulario y promueve el uso de la lengua. Los alumnos están acostumbrados a hacer actividades de LE informales en línea.

A. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 1: como aprendiente de LE

En el punto de partida del e-portafolio, T comienza explicitando algunas creencias ontológicas relacionadas con el aprendizaje de lenguas. Para presentarse al lector como profesora de LE en formación participante en el proyecto proPIC, T decide adoptar la perspectiva de sí misma como aprendiente de LE. En este sentido, asumir el rol de aprendiente de lenguas le permite reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje que ella considera más significativas para comenzar a construir su identidad docente. Como se aprecia en el fragmento T6 (p. 128), T explicita algunas creencias sobre las similitudes y las diferencias percibidas por ella entre las lenguas que ha aprendido, relacionándolas con su experiencia al aprenderlas.

En el ejemplo T6 (10-13) vemos que T habla sobre sus experiencias de aprendizaje con el italiano y el gallego y destaca la confusión que le provocan el hecho de que sean lenguas muy similares al español. Estas similitudes lingüísticas no son, sin embargo, subrayadas por T cuando habla sobre su experiencia con el aprendizaje del portugués. T destaca que el portugués brasileño es una lengua muy fácil de aprender, al mismo tiempo que subraya que la cultura brasileña es diferente o “distante” respecto a la cultura europea (T6, 13-16).

B. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 3: como profesora en formación, como docente de LE

Las creencias ontológicas y epistemológicas acerca de enseñar y aprender LE vuelven a aparecer en el estadio 3 del proceso reflexivo-formativo. Esto ocurre tras la ausencia de estas observada en el estadio 2, como antes avanzábamos.

Las actividades realizadas en los distintos tutoriales interactivos promueven que T manifieste una serie de creencias relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de LE. Estas aparecen particularmente en las reflexiones sobre el tutorial “*Teaching and Learning with Technologies?*”. En este contexto, para comenzar a concienciarse sobre sus creencias previas sobre la enseñanza-aprendizaje digital, T se ve en la necesidad de explorar, algunas de sus creencias más generales sobre la enseñanza-aprendizaje de LE. En este estadio encontramos explicitadas estas creencias tanto desde el rol de T como profesora en formación como desde el rol de T como docente de lenguas.

Desde el rol de profesora de LE en formación, podemos observar que en sus reflexiones T destaca algunas creencias sobre el docente y sobre los recursos en la enseñanza-aprendizaje de LE. Las creencias sobre los docentes de LE aparecen en la reflexión de T sobre la clase de inglés observada en Barcelona, ubicada en el e-portafolio como parte de las reflexiones del tutorial interactivo “*Action Research?*”. Como se puede observar en el fragmento T9, T destaca, de la profesora a la que observó, algunas acciones que considera relevantes y asocia a dos funciones importantes del docente de LE: mostrar interés por el trabajo de los alumnos y la gestión del tiempo. Para T, las acciones de la docente que reflejan su interés por el trabajo de los alumnos son acciones relacionadas con la función de proporcionar ayuda: responder a las dudas, ayudar a los alumnos con el uso del vocabulario en momentos de trabajo en grupo y usar gestos para asegurarse de que comprenden lo que se dice en la lengua meta. La gestión del tiempo es también una característica del docente de LE destacada por T en su reflexión sobre la docente observada, asociada a la acción de acabar la clase a tiempo.

T9, Estadio

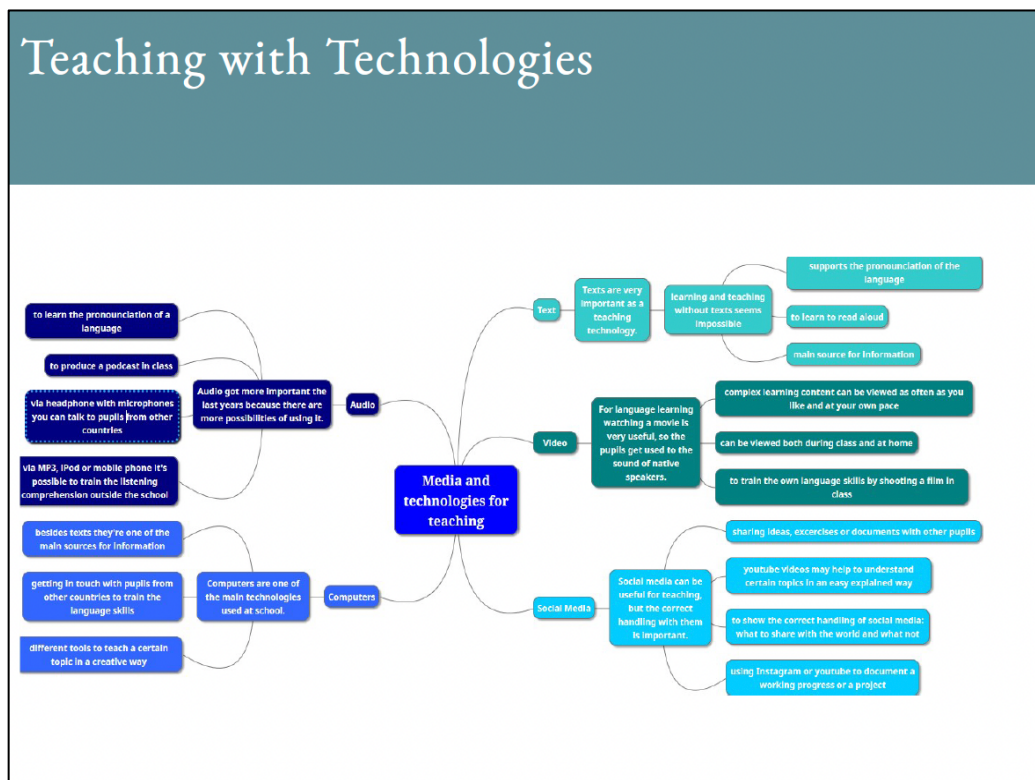
10 The teacher was quite young, motivated and **very interested in what the**
11 **students were doing during the group work. She was going around to**
12 **answer questions and to help with the vocabulary. The time**
13 **management** was really good, so **the teacher could finish the lesson on**
14 **time. She just spoke in English and used gestures to help the students**
15 **to understand what she was saying.** (EPT_CK_AR_OS)

Por su parte, observamos también creencias acerca de los recursos de enseñanza-aprendizaje, y en particular, sobre el texto. Una de las actividades propuestas en el tutorial interactivo sobre la enseñanza de lenguas mediante la tecnología proponía reflexionar sobre diferentes medios y recursos tecnológicos y sus posibilidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. T materializa su reflexión, en este caso, en forma de un mapa mental, que es el que

constituye el modo central del texto multimodal titulado “*Teaching with Technologies*” (véase figura 4.1).

Figura 4.1

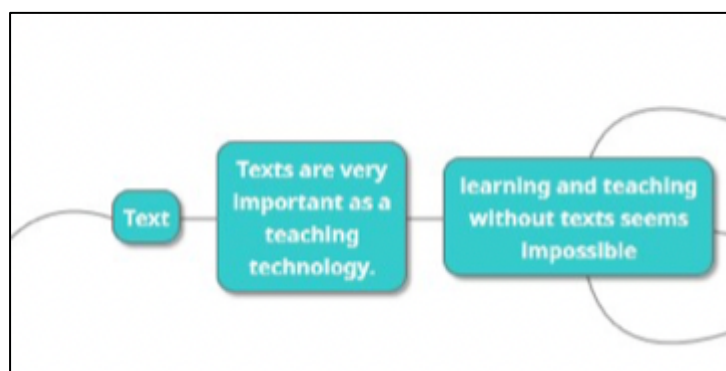
Reflexión en forma de mapa mental sobre las implicaciones del uso de diferentes medios y recursos tecnológicos en la enseñanza de LE. (EPT_CK_TLWT_TWT)



Entre los diferentes tipos de medios (video, audio, redes sociales) y recursos tecnológicos (ordenadores) sobre los que T decide hacer hincapié en su reflexión, T destaca “el texto” como principal “tecnología de enseñanza” o recurso de enseñanza-aprendizaje de LE. En la figura 4.2, podemos observar el fragmento del mapa mental al que nos referimos, en el que, en fuente blanca sobre color verde turquesa, se destaca la importancia del texto como un recurso sin el cual enseñar LE es algo “imposible”.

Figura 4.2

Possibilidades de la tecnología en el aula: el texto. (EPT_CK_TLWT_TWT)



Finalmente, en el estadio 3 encontramos otra creencia relacionada con recursos de enseñanza-aprendizaje de LE. Aparece en la reflexión en formato de audio que sirve a T para plantear sus propias conclusiones acerca del uso de la tecnología en el aula de LE. El rol que asume T en esta reflexión es el de docente de lenguas extranjeras: desde esta perspectiva sintetiza las conclusiones más significativas para ella tras el proceso de las diferentes actividades propuestas en el tutorial. T subraya en esta reflexión la importancia que tiene para ella el “libro de texto” como recurso. Como se puede observar en el fragmento T10, extraído de la transcripción de esta reflexión en audio, T destaca la creencia de que los libros de texto o manuales son “mejor que utilizar internet”, sin profundizar sobre dicha afirmación.

T10, Estadio 3

25 I would use the digital methods for research. for creative work or a group
26 work. for projects or homework but I would still go on working with
27 textbook and pen and paper because I grew up with this way of teaching
28 and learning and I’m so used to it. And **I think sometimes textbooks**
29 **are in a way better than just using the Internet.** (EPT_CK_TLWT_C)

C. Creencias ontológicas y epistemológicas en los estadios 4A y 4B: como profesora en formación, como docente de lenguas

Las creencias ontológicas y epistemológicas sobre la enseñanza-aprendizaje de LE aparecen también en el estadio 4. Las encontramos tanto en las reflexiones sobre las experiencias de aprendizaje de T durante la *study week* de Barcelona, recogidas en su e-portafolio (4B), como en las reflexiones conjuntas con otros compañeros durante su estancia (4A). Como veremos, algunas de ellas se realizan desde el rol de profesora de ELE en formación, mientras que, en otras, el rol asumido por T es el de docente de LE.

Para comenzar, en las reflexiones colaborativas de T y sus compañeras en la *study week* de Barcelona (4A), vemos que se explicitan diversas creencias sobre la clase de LE. Estas creencias aparecen en las reflexiones derivadas de la primera actividad de la *study week*, en las que T asume el rol de profesora en formación. Esta actividad tenía una parte individual previa a la estancia y una segunda parte de reflexión conjunta con compañeros durante la estancia. La actividad consistía en seleccionar, en primer lugar, una imagen representativa de la propia visión de la enseñanza de LE y reflexionar sobre ella individualmente. Una vez en Barcelona, los formandos tenían que reflexionar sobre las visiones subyacentes a todas las imágenes elegidas por los miembros del grupo, juntamente con los compañeros.

En estas conversaciones, son destacables algunas creencias de T sobre la clase de LE como una experiencia rutinaria tanto para alumnos como para docentes. Como se observa en el fragmento T11, T subraya la repetición excesiva de los ejercicios centrados en gramática y vocabulario que suele caracterizar la clase de LE y destaca que aprender una lengua extranjera es algo más que realizar ejercicios de esta índole. Para T, aprender lengua extranjera consiste en hablarla.

T11, Estadio 4A

296 T: More different.
297 **Because more or less, it's always the same.**
298 **Like you have to work on an exercise**
299 X: yea
300 T: **but it doesn't matter how much**
301 **you are learning (...)**
392 **because speaking is so much more**
393 **than working in an exercise book**
394 F: yea
395 V: yea
396 T: because,
397 **you can know the grammar**
398 **you can know the vocabulary**
399 **but you can't speak the language**
400 **if you can't,**
401 **you just learn it when you speak it**
(ID1_FXVT)

La conversación que T mantiene con sus compañeras de grupo sobre las imágenes representativas de la enseñanza de lenguas permite a T posicionarse sobre su forma de entender el aprendizaje de LE al hilo de con varias metáforas. En este sentido, encontramos, por un lado, la visión del aprendizaje de lenguas como un proceso; y, por otro lado, como una actividad en la que la dimensión cultural es relevante. El fragmento T12 ilustra la imagen

que T y sus compañeras de grupo construyen sobre el aprendizaje de LE como un proceso continuo, que nunca acaba.

T12, Estadio 4A

117 F: Yea. That's what I wanted to say.
118 Well, that **you never stop**
119 **developing yourself**
120 T: **that it just goes on**
121 **and you don't know how it ends**
122 F: yea
123 V: **that's the same of learning a foreign language**
124 **there is no end**
125 **that is always**
126 T: [yea
127 V: [something
128 **more to learn**
129 T: **yes**
(ID1_FXVT)

En esta reflexión conjunta, T introduce la metáfora del aprendizaje como un camino que permite ser abordado mediante diferentes posibilidades, como se observa en fragmento T13. Dicho proceso pasa progresivamente de ser más difícil para quien lo emprende al inicio, a ser más asequible a medida que se va desarrollando.

T13, Estadio 4A

131 V: **And the ways are wide at the beginning**
132 **because it's feels huge**
133 T: **yea**
134 V: [and then
135 T: [**you have a lot**
136 **of possibilities**
137 V: all the way, **becomes**
138 **easier**
139 T: **yea**
(ID1_FXVT)

Desde esta visión del aprendizaje entendido como un camino o proceso, los resultados de aprendizaje de los alumnos no son tan importantes como lo es el camino en el que el alumno se adentra al aprender. Esto lo vemos en el fragmento T14, en el que se utiliza la metáfora del proceso de aprendizaje como un “viaje” para construir dicha representación sobre lo que supone aprender lenguas extranjeras.

T14, Estadio 4A

141 F: Also that
142 **learning is always like**
143 **like a journey, it's a race**
144 it's cultural
145 T: **[yea**
146 V: [yea
147 F: yes
148 V: **It's not the destination**
149 F: mm
150 [yes
151 T: **[yea**
152 V: **it's the journey**
(ID1_FXVT)

El aprendizaje de lenguas extranjeras es también destacado por el grupo como una actividad con una dimensión cultural, que propicia el acercamiento entre personas de diferentes culturas (T15).

T15, Estadio 4A

15 F: **By learning each other languages**
16 **we get closer,**
17 [yea
18 T: **[Yea.**
19 **That's true**
(ID1_FXVT)

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de lenguas es entendido como la actividad que posibilita la comprensión mutua entre personas. Aprender lenguas extranjeras es, como se destaca en el fragmento T16, una actividad que evita el “extrañamiento” respecto al otro.

T16, Estadio 4A

58 V: **You communicate cultures that they are not strange,**
59 F: Yea
60 V: so, you **get closer each other.**
61 T: **Yes**
62 V: **You understand each other's cultures**
63 F: culture
64 V: **to bring understanding**
65 F: mm
66 Language
67 X: **It also reduces the barriers**
68 **[between**
69 F: **[Yea**
(ID1_FXVT)

Las creencias sobre la clase de lengua extranjera vuelven a aparecer en otra de las actividades conjuntas en la que T participa en la *study week* de Barcelona. Tras haber diseñado una actividad de aprendizaje de lengua extranjera que integra los dispositivos móviles con su compañera K, T reflexiona sobre ella juntamente con sus compañeros y dos de los formadores. A diferencia de lo que ocurre en la anteriormente descrita, el rol asumido por T en esta actividad es el de docente de lenguas. Como se puede observar en el fragmento T17, para justificar la temática elegida en su propuesta de actividad con dispositivos móviles, T explicita que una de las carencias que encuentra en las clases de LE es que en ellas no suelen abordarse los temas políticos o culturales.

T17, Estadio 4A

359 JT: Because there are
360 news, traditions, political texts, and daily life.
361 So it's kind of a mixture.e
362 To find something in common it would be
363 **T: Yea. It is just because**
364 **for me, this is what she's saying:**
365 **in language classes**
366 JT: aha
367 T: **because you have exercise bullet sometimes, but not**
368 **don't really talk about politics, about the news.**
369 **You don't talk about the country,**
370 **and this is what is missing**
371 JT: mm
372 T: And so, we want to include
373 some topics, give already some basic information
(TMREF_3TK)

Finalmente, el papel del texto como recurso, planteado en el estadio 3, vuelve a aparecer en esta reflexión conjunta del estadio 4A. En concreto, lo observamos cuando T muestra su acuerdo ante una creencia explicitada por su interlocutor, uno de los formadores. En el fragmento T18, T se muestra de acuerdo con la idea de que los alumnos de LE son capaces de gestionar textos complejos si el docente les proporciona los recursos de apoyo necesarios.

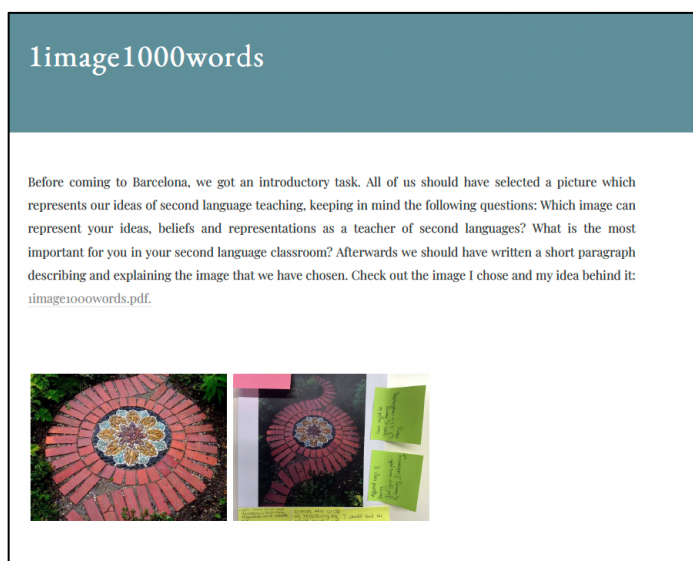
T18, Estadio 4A

185 K: The structure of the sentence it's really (unclear)
186 not the vocabulary or things you have seen already, so
187 you have to find a text with a structure which is
188 JT: **but if you are from A2 to B1**
189 **and you give them their right support or the right tools,**
190 T: **[Yea. that's all right**
191 AZ: [Yea
192 JT: **[I think they manage it.**
(TMREF_3TK)

Tras las reflexiones colaborativas de la *study week*, T continúa reflexionando en su e-portafolio (estadio 4B), insistiendo en aspectos surgidos en las reflexiones del estadio 4A e introduciendo algunos nuevos. En las reflexiones del e-portafolio, vemos que vuelven a destacarse las creencias que giran en torno a la clase de LE como experiencia rutinaria. Para comenzar, observamos algunas de ellas en las primeras reflexiones del e-portafolio sobre la primera actividad de la *study week*, descrita anteriormente. Dichas reflexiones se ubican en la pantalla del e-portafolio titulada “*1 image 1000 words*”. En esta pantalla, T muestra las reflexiones personales de T derivadas de la actividad. En la figura 4.3 se observa cómo la reflexión individual inicial de T basada en la imagen se presenta como un documento adjunto, al que se puede acceder mediante un enlace tras un breve párrafo que introduce la actividad. T cierra la pantalla incorporando dos imágenes: la imagen seleccionada por ella al principio para representar su visión de la enseñanza de LE y una fotografía de las anotaciones realizadas por sus propios compañeros durante las reflexiones conjuntas alrededor de su propia imagen.

Figura 4.3

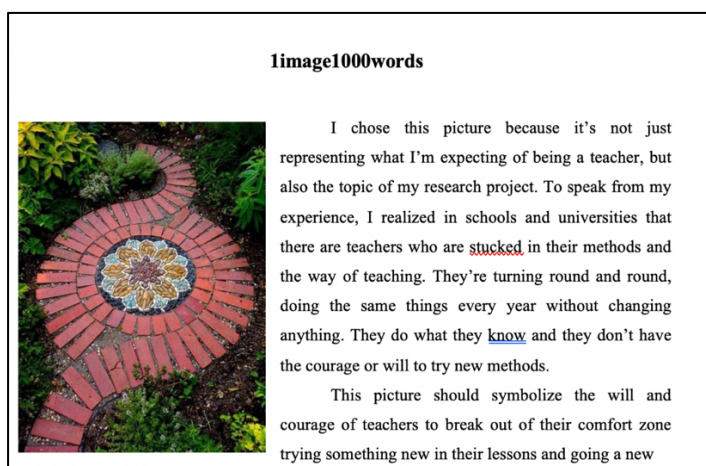
Reflexión de T sobre su propia imagen de la enseñanza de LE: "1 image 1000 words". (EPT_SWB_111000W)



En la reflexión que constituye el documento adjunto a la pantalla, T hace uso tanto de la imagen como del texto para crear significado. La imagen, dispuesta en la parte izquierda del documento junto a los párrafos de texto escrito (véase figura 4.4) representa lo que significa para T la enseñanza de lenguas extranjeras. Las ideas representadas en la fotografía se explican en detalle en los párrafos del documento, de forma que la imagen sirve como inicio de las reflexiones que continúan detallándose y especificándose de forma escrita. Observamos, pues, que la imagen tiene una relación de elaboración y ejemplificación respecto al texto.

Figura 4.4

Imagen y texto en la reflexión de T sobre la enseñanza de LE: 1image1000words. (EPT_SWB_111000W)



En esta reflexión inicial, T destaca que las clases de LE están caracterizadas por la monotonía o la rutina. Como se muestra en el fragmento T19, esta es para T una característica promovida por los propios docentes de lenguas. T insiste en que la enseñanza es repetitiva y está basada casi en exclusiva en el uso del manual y los ejercicios. Para T, la enseñanza rutinaria de LE repercute en la experiencia de los alumnos de las clases de LE. Estos alumnos, por lo general, no están interesados en aprender lenguas extranjeras, lo que provoca que se aburran en clases que tienen siempre la misma estructura.

T19, Estadio 4B

33 For me this picture is relevant for second language teaching because in those
34 lessons you realize **that the teachers are going in a circle. Most of them**
35 **are working with a text and exercise book**, although there are a lot of
36 new methods they could use for their lessons. **A lot of students are bored**
37 **by learning a new language because the structure is more or less**
38 **always [sic] the same.** Teachers should try to organize a language lesson
39 more varied and use modern technologies to fill **students, who aren't**
40 **really interested in learning languages**, with enthusiasm for those lessons.
(EPT_SWB_1I1000W)

Puesto que para T los docentes de LE no tienen la voluntad de cambiar la situación, las condiciones para innovar en el aula de LE son que el docente tenga voluntad y coraje para ello, en primer lugar. Y, en segundo lugar, sumergirse en un desarrollo profesional continuo en el que la reflexión le permita innovar en su enseñanza.

T20, Estadio 4B

26 This picture should symbolize **the will and courage of teachers to break**
27 **out of their comfort zone trying something new in their lessons** and
28 **going a new path they didn't go before. This unknown path is**
29 **accompanied by CPD because the reflection helps to break out of**
30 **the circle, change the lessons and the way of teaching.** (EPT_SWB
_1I1000W)

En su e-portafolio, T decide recoger algunas anotaciones procedentes de las conversaciones de T y sus compañeros sobre la imagen elegida por T para representar la enseñanza de LE. En dichas anotaciones se manifiestan dos creencias diferentes sobre la enseñanza de LE no tratadas hasta el momento. En la figura 4.5, se vincula la imagen de T como un “mosaico” lingüístico. En dicho mosaico representativo del aprendizaje de LE, se hace hincapié en que los aprendientes de LE parten de situaciones lingüísticas diferentes en el aprendizaje y construyen los conocimientos en la nueva lengua a partir de los conocimientos en la lengua

nativa. Por su parte, en la figura 4.6, vemos que la imagen de T es entendida como un “camino” de aprendizaje que toma diferentes direcciones, unas en sentido circular y otras en sentido lineal. Se explicita, pues, que el docente tiene como rol dirigir el aprendizaje, “liderar” al aprendiente en la “buena dirección”.

Figura 4.5

Fragmento de imagen: “Language as puzzle you need to bring it all together to create something. Native and new language connected to create something new.” (EPT_SWB_111000W)

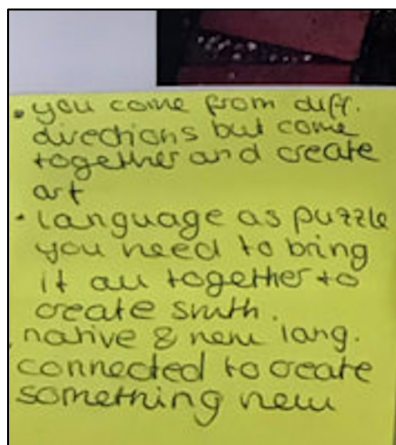
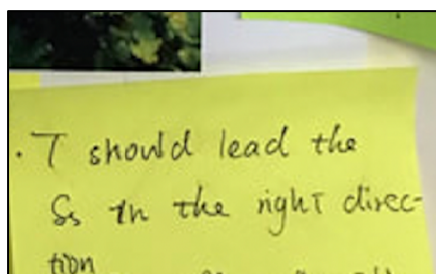


Figura 4.6

Fragmento de imagen: “T(eacher) should lead S(student) in the right direction” (EPT_SWB_111000W)



D. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 5: Como profesora de LE en formación

Las reflexiones previas y posteriores a la encuesta que realiza a docentes y alumnos en el estadio 5 llevan a T a asumir el rol de docente en formación y volver a poner de manifiesto sus creencias sobre la clase de LE. En concreto, T insiste en la monotonía habitual de la misma, derivada del uso casi exclusivo del manual o libro de texto y la realización de ejercicios. En el fragmento T21, extraído de las reflexiones escritas de T previas al diseño de la encuesta observamos vuelve a referirse a la clase de LE como una experiencia rutinaria. El

elemento central sobre el que gira esta “monotonía” es el uso que muchos docentes hacen del libro de texto y el libro de ejercicios como método único.

T21, Estadio 5

5 Both in high school or [sic] in university: **the language classes are always**
6 **the same. Working with a text and exercise book is the most popular**
7 **way to teach a foreign language**, but there are other possibilities.
(EPT_R_FI)

E. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 6: trabajo final de T

Como podemos observar en la tabla 4.3, algunas de las creencias ontológicas y epistemológicas sobre el subtema tema “Enseñar y aprender LE” están presentes en las características del trabajo final de T, mientras que otras no lo están. A continuación, revisaremos cómo las diferentes creencias ontológicas y epistemológicas explicitadas en el proceso reflexivo de T se reflejan en las características de dicha propuesta. Como veremos, estas creencias giran alrededor de tres aspectos: el rol del docente en el aula, el uso de los recursos y la visión del aprendizaje de LE.

A lo largo del proceso reflexivo, T ha destacado en sus creencias sobre el docente de LE cuatro de sus funciones principales: proporcionar ayuda al alumno, gestionar el tiempo (ambas en el estadio 3), dirigir o “liderar” al alumno e innovar en su enseñanza a base de la práctica reflexiva (estadio 4B). Todas ellas tienen presencia en el trabajo final menos la última.

En el estadio 3, la visión del docente de LE como un facilitador, que presta ayuda al alumnado, era materializada por T en acciones como responder a dudas, proporcionar vocabulario necesario durante los momentos de trabajo en grupo o utilizar gestos para facilitar la comprensión de la lengua meta. En el trabajo final encontramos que, implícitamente, el docente se muestra disponible para los alumnos durante las fases de trabajo en grupo previstas en la secuencia. No obstante, no se especifica que el docente intervenga de forma directa en la fase de comprensión de videos, audios y textos de la actividad o en la puesta en común de los productos finales de los estudiantes. En la descripción de las actividades (véase tabla 4.5), vemos que se espera que sean los alumnos los que pongan en común lo que han comprendido y resuelvan sus dudas con los compañeros de grupo.

Tabla 4.4

Presencia de las creencias ontológicas y epistemológicas de “Enseñar y aprender LE” (subtema 1) en el trabajo final de T (estadio 6)

Creencias ontológicas y epistemológicas		Ausentes	Presentes		Aspectos explícitos	Aspectos implícitos
			Alineadas	No alineadas		
Bagaje lingüístico del aprendiente	Creencias sobre similitudes y diferencias entre lenguas aprendidas (E1)	x				
	El aprendiente parte de los conocimientos previos en la lengua nativa (E4)	x				
Docente de LE	Como facilitador: ayuda al alumno (E3)			x		x
	Como líder: Liderar al alumno en una “buena” dirección (E4)			x		x
	Como gestor: Gestionar el tiempo de la clase (E3)		x			x
	Como profesional: Ser innovador a base de la práctica reflexiva (E3)	x				
Recursos de enseñanza y aprendizaje de LE	No se puede enseñar sin textos (E3)		x		x	
	El alumno es capaz de gestionar el texto si se le ofrece el apoyo necesario (E4)		x		x	
	El libro de texto es mejor que internet (E3)			x	x	x
Aprendizaje de LE	Aprender LE implica usar la lengua vs realizar ejercicios gramaticales (E4, E5)		x		x	
	Aprendizaje de LE como proceso: diferentes posibilidades de aprendizaje (E4)		x		x	x
	Aprendizaje de LE como proceso: importancia del proceso más que el resultado (E4)		x			x
	Aprendizaje como acercamiento entre personas de culturas diferentes (E4)	x				
	Abordar los temas políticos y culturales es una carencia de la clase de LE (E4)		x		x	

Tabla 4.5

Trabajo final: Descripción de las actividades. Extraída de Tabla BT (Anejo 4)

Descripción de las actividades		
Explícito	Implícito	No especificado
<i>Jigsaw</i> de comprensión ("listening or reading").	Discutir: poner en común lo que han comprendido y resolver dudas con los compañeros de grupo, dar opiniones... etc.	Tipo de preguntas del quiz (respuesta múltiple, verdadero o falso, etc.) o input del quiz con las preguntas (imágenes, audio, video, texto).
Paso 1: Los estudiantes escuchan, leen o visualizan el material del QR individualmente.	Los alumnos presentan la información del partido político a los compañeros oralmente (no por escrito).	Si hay reflexión específica de las similitudes o diferencias entre las peculiaridades de los partidos políticos en el país de la lengua meta y las de los partidos políticos en el propio país.
Paso 2: Los alumnos discuten el contenido de lo que han escuchado, leído o visto con el grupo.	Los alumnos deciden realizar un producto final escrito, oral, audiovisual o que integre diversos modos. Si es el caso, deciden qué modos combinar, con qué objetivos comunicativos y qué modos son principales o secundarios.	
Paso 3: Tras la reagrupación, presentar a los demás miembros del grupo el partido político sobre el que se han informado.	La actividad tiene lugar en dos sesiones diferentes diferentes: en una clase tiene lugar el <i>jigsaw</i> y en otra el <i>quiz</i> , que se diseña fuera del aula a base de los trabajos finales de los alumnos.	
Paso 4: Cada grupo crea un mapa mental, una infografía interactiva ("con audio, imágenes o texto") o un póster que recoja la información de todos los partidos.		
Paso 5: El profesor crea un <i>quiz</i> (<i>Kaboot</i> , por ejemplo) de acuerdo con los mapas, infografías o pósters que han creado los estudiantes (fuera del aula).		
Paso 6: Los estudiantes participan y responden a las preguntas del quiz individualmente.		

En la tabla 4.6 observamos, además, que no se especifica el tipo de monitorización o "apoyo" que ofrece el docente durante la comprensión de los textos, la puesta en común de los productos finales o los momentos en los que los alumnos toman decisiones respecto a estos (véase tabla 4.6). Tampoco se especifica si la lengua de gestión de las actividades es la lengua meta o si es una lengua vehicular de la clase, por lo que no se explicitan estrategias previstas de apoyo a la comprensión. El papel implícito del docente en la actividad es el de "diseñador" de la experiencia: selecciona y vincula los textos a los códigos QR mediante los cuales los alumnos acceden con su dispositivo móvil y crea el *quiz* final de la propuesta a partir de las infografías de los estudiantes.

Tabla 4.6*Trabajo final: Papel del profesor. Extraída de Tabla BT (Anejo 4)*

Papel del profesor		
Explícito	Implícito	No especificado
Crear el <i>quiz</i> fuera del aula.	Diseño de materiales: selecciona el tema, busca textos auténticos, vincula los textos a los QR.	Tipo de monitorización o “apoyo” del que provee a los alumnos durante la comprensión del input, puesta en común grupal de los diferentes partidos, toma de decisiones respecto a los productos finales.
	Gestión de las actividades: Está disponible para los estudiantes, pero no interviene de forma directa en la fase de comprensión de videos, audios y textos, de puesta en común sobre partidos políticos.	Si se dan directrices sobre las infografías o pósteres, y el tipo de directrices a los grupos para la toma de decisiones. Pistas durante la realización del quiz.
	Elabora el quiz a partir de todas las infografías de los alumnos.	Retroalimentación posterior al quiz/tipo de retroalimentación.
	Dirige el quiz.	Lengua de gestión de las actividades: no se especifica si es la lengua meta o si es una lengua vehicular de la clase. Herramientas del docente para reflexionar sobre la implementación de la actividad.

Algo similar ocurre con la creencia sobre el docente como “liderador” en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, que aparecía en el estadio 4B. Más allá del tratamiento implícito del papel del docente que hemos mencionado por parte de T, no se especifica si el docente aporta determinadas directrices o retroalimentación durante las diferentes fases de la actividad a los alumnos para dirigirlos, ni de qué tipo serían (véase tabla 4.5). En síntesis, aunque el rol del docente de LE está presente implícitamente en el trabajo final de T, la información implícita alrededor de sus funciones no parece estar alineada con las de prestar ayuda o liderar al alumno de LE.

La gestión del tiempo de la clase, asociada a la acción docente de “acabar la clase a tiempo”, era para T una característica destacable del docente de LE en el estadio 3. Esta atribución está presente en la descripción del trabajo final, ya que hay rasgos explícitos e implícitos de la misma que se alinean con dicha creencia. En la descripción de actividades de la secuencia planteada por T, en la tabla 4.5, podemos observar que el docente crea el *quiz* en *Kaboot* fuera del aula y que este es llevado al aula en un momento posterior. Queda implícito, pues, que la actividad tiene lugar en dos sesiones distintas, de forma que el *quiz* es elaborado por el docente fuera del aula a partir de los productos finales realizados por los alumnos: las infografías, pósteres o mapas mentales. En definitiva, la secuencia se ha planificado teniendo en consideración el tiempo que necesita el docente para diseñar el *quiz*

a partir de los trabajos realizados por los estudiantes, que implícitamente excede al de la clase, aunque este no se especifica, como muestra la tabla 4.7.

Tabla 4.7

Trabajo final: Tipo de propuesta didáctica. Extraída de la Tabla BT (Anejo 4)

Tipo de propuesta didáctica		
Explícito	Implícito	No especificado
Tarea de aprendizaje móvil ("MALL Task").	Están involucrados los dispositivos móviles (QR, los alumnos saben cómo utilizar móvil o tableta).	Sesiones de clase en las que tiene lugar y tiempo de las sesiones.
"Planificación de clase" en la que se utilizan "métodos digitales".		

El segundo grupo de creencias presentes en el trabajo final es el de las relativas a los recursos de enseñanza-aprendizaje de LE. A este respecto destacamos las creencias de T relacionadas con el uso del texto (estadios 3 y 4A) y del manual o "libro de texto" en la enseñanza-aprendizaje de LE (estadio 3).

La creencia del texto como recurso sin el cual es imposible la enseñanza es una creencia presente en el trabajo final y alineada con ciertos rasgos explícitos e implícitos de dicha propuesta. Los textos son el recurso central para realizar toda la secuencia de actividades. Queda explicitado, por una parte, que en la primera actividad de la secuencia los alumnos escuchan, leen o visualizan el material accesible al QR individualmente (véase tabla 4.5). Implícitamente, se entiende que los materiales centrales para la fase de comprensión de la actividad son textos en la lengua meta, en diferentes formatos: texto escrito, audio y video, tal y como refleja la tabla 4.7. La descripción de la cuarta actividad también explicita que cada grupo de alumnos crea un mapa mental, una infografía interactiva ("con audio, imágenes o texto") o un póster (véase tabla 4.6). Queda implícito, pues, que el texto es también el foco en la fase de elaboración del producto final: los alumnos elaboran un texto multimodal, que se puede presentar en determinados formatos (escrito, audio, video) o en el que pueden combinarse varios de estos. Lo que no se especifica es el tipo o género de textos, videos y audios utilizados en la secuencia (véase tabla 4.8).

Tabla 4.8

Trabajo final: Materiales. Extraída de Tabla BT (Anejo 4)

Materiales		
Explícito	Implícito	No especificado
Códigos QR para acceder a información sobre diferentes partidos políticos.	Videos, textos o audios sobre cuatro diferentes partidos políticos.	Características de acceso a QR: Impresos, acceso digital (a través de campus virtual u otro espacio en línea).
	Videos, audios y textos fuera del manual de clase.	Criterios de asignación del QR en función de las necesidades o preferencias de aprendizaje (destrezas, facilidades o dificultades) o intereses de los alumnos (afinidades políticas).
	Videos, textos o audios en la lengua meta.	Tipo o género de textos, videos y audios utilizados (artículos periodísticos, información de páginas web, noticias, columnas de opinión, videos promocionales, campañas políticas, podcasts... etc.).
	Videos, textos y audios en línea.	Si se utilizan o no materiales procedimentales: toma de notas... etc.
	Los alumnos pueden escuchar, leer y visualizar los materiales a su propio ritmo y las veces que quieran.	

Otra de las creencias sobre el texto presentes en el trabajo final es el hecho de que el alumno puede comprender textos complejos si recibe el apoyo necesario. Es una creencia con la que algunas características del trabajo final parecen alinearse. Observamos, por una parte, que la decisión de plantear la comprensión de los textos en grupo a través del *jigsaw*, que permite a los alumnos poner en común con los compañeros lo que han comprendido antes de explicarlo, es una decisión alineada con esta creencia (véase tabla 4.6). Esto contrasta, no obstante, con la falta de especificación sobre en qué consiste el apoyo del docente en la comprensión de los textos, a la que ya hemos aludido. Cabe mencionar que tampoco se especifica en la propuesta si los alumnos tienen la posibilidad de acudir a recursos de ayuda durante la fase de comprensión de los textos, ni de qué tipo serían estos recursos, como se observa en la tabla 4.9. El planteamiento de la actividad se alinea con la creencia de que los alumnos son capaces de gestionar textos complejos y con la creencia de que el apoyo necesario para comprenderlos es únicamente el que pueden ofrecer los propios iguales, sin considerar el que pueden proporcionar el docente o los recursos de consulta.

Tabla 4.9

Trabajo final: Recursos. Extraída de Tabla BT (Anejo 4)

Explícito	Recursos	
	Implícito	No especificado
Uso de diferentes herramientas TIC.	Cada alumno dispone de su propio dispositivo móvil o tableta.	Si hay posibilidad de utilizar recursos de consulta o de apoyo a la comprensión, en línea o no.
<ul style="list-style-type: none"> ○ QR: <i>QR Code Scanner</i>. ○ Mapa mental: <i>Mindmeister, Mind mystuff</i>. ○ Infografía o póster: <i>Canva, Genially</i>. ○ Quiz: <i>Kahoot, Socrative</i>. 	Hay posibilidad de utilizar el móvil, la tableta o el ordenador en la realización de los mapas mentales, pósteres o infografías.	Tipos de recursos de consulta que se puede proveer (diccionarios en línea, glosarios... etc.).

Para finalizar con las creencias vinculadas a recursos de aprendizaje de LE, destacamos la creencia de T sobre el libro de texto o manual como un recurso “mejor” que “utilizar internet”. Observamos que la consideración de esta creencia está presente en las decisiones de T acerca de los materiales utilizados, pero no se alinea con lo que observamos en el trabajo final. Como veíamos anteriormente, en la descripción de la secuencia queda explicitado que los códigos QR permiten a los alumnos acceder a información sobre diferentes partidos políticos, por lo que está implícito que los textos utilizados son textos auténticos y en línea sobre dichos partidos, fuera del manual o “libro de texto” (véase tabla 4.9).

Pasamos a continuación a detallar las relaciones entre las diferentes creencias encontradas alrededor del aprendizaje de LE y las características de la propuesta. En este sentido, encontramos tres tipos de creencias que desarrollamos en los párrafos siguientes: las creencias sobre el aprendizaje de LE basado en el uso de la lengua, la visión del aprendizaje de LE como un proceso y el aprendizaje de LE como una experiencia cultural.

En primer lugar, observamos que las creencias sobre el uso de la lengua frente a la realización de ejercicios gramaticales en el aprendizaje de LE están presentes en el trabajo final. Dichas creencias, como hemos visto en diferentes estadios, se relacionan con la idea de que la lengua se aprende mediante el uso y no mediante la repetición rutinaria de ejercicios gramaticales o de vocabulario. La monotonía de la clase de LE, basada únicamente en ejercicios y sin consideración de las posibilidades de la tecnología, era para T la causa de rechazo de los alumnos a la clase de LE. Este conjunto de creencias se ve reflejado en rasgos explícitos e implícitos en la propuesta de actividades. Por una parte, el enfoque hacia el uso de la lengua queda patente en el tipo de actividad, una actividad “*jigsaw*” o de vacío de información para la comprensión, así como en los objetivos lingüísticos establecidos, el uso del lenguaje y la gramática para “describir”, como refleja la tabla 4.10.

Tabla 4.10

Trabajo final: Objetivos de la propuesta. Extraída de Tabla BT (Anejo 4)

Objetivos de la propuesta		
Explícito	Implícito	No especificado
<p>Tema: Política.</p> <p>Enfoque: CLIL.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Lingüísticos: Entrenar el vocabulario sobre diferentes temas alrededor del tema “política”, usar lenguaje y gramática “descriptivos”, pronunciación. ○ Competencias digitales: crear un mapa mental, infografía o póster. <p>Conocimientos previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Los estudiantes saben cómo utilizar móvil o tableta. ○ Los estudiantes saben crear un mapa mental o póster con <i>Mind Mystuff</i> o <i>Genially</i>. 	<p>Enfoque: Comunicativo, aprendizaje colaborativo.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pronunciación "en general": no concreta respecto a sonidos o patrones entonativos concretos. -Conocimiento declarativo sobre los diferentes partidos políticos del país/de alguno de los países donde se habla la lengua meta. <p>Destrezas: Integración de varias destrezas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Leer, escuchar, “ver”. ○ Expresión oral, Interacción oral. ○ Escribir, hablar. <p>Se da prioridad a la expresión e interacción oral, que está en todas las partes de la secuencia (control de la comprensión, presentación de la información a los compañeros, gestión de la infografía, participación en el <i>quiz</i>).</p> <p>Los alumnos manejan el funcionamiento básico de los móviles y tabletas, y aplicaciones sencillas (escanear QR).</p>	<p>No se especifican las áreas curriculares que se ligan a la temática política en el enfoque CLIL.</p> <p>No se especifica qué tipo de información concreta se ofrece sobre los partidos políticos (líneas ideológicas, acciones políticas conocidas o polémicas, nombres y trayectorias de representantes políticos concretos... etc.).</p> <p>No se especifican los contenidos gramaticales, las áreas léxicas o los objetivos del desarrollo de la pronunciación.</p> <p>No se especifica si se ofrecen recursos lingüísticos de apoyo en la gestión de la interacción durante la actividad (al controlar la comprensión, al poner en común la información, al llevar a cabo el producto final, al participar en el <i>quiz</i>).</p> <p>No se especifican conocimientos previos de tipo lingüístico: En L1 o en otras lenguas.</p>

En la descripción de las distintas actividades que componen la propuesta, queda también implícito el foco en el uso de la lengua. Como se muestra en la tabla 4.10, la secuencia promueve diferentes actividades comunicativas de la lengua: leer, escuchar y/o “visualizar” en la fase de comprensión de los textos, interactuar oralmente al explicar a otros la información sobre los partidos políticos y escribir o hablar en la fase de realización de los productos finales.

En segundo lugar, vemos que las creencias sobre el aprendizaje de LE como un proceso están presentes y alineadas con algunos de los aspectos explícitos e implícitos del trabajo final. Por una parte, vemos que la visión del aprendizaje de LE como un proceso que el alumno aborda mediante diferentes posibilidades tiene su reflejo en la descripción de las actividades. En la tabla 4.6 observamos que no solo se les ofrece a los alumnos acceder a la información de los partidos políticos mediante diferentes tipos de texto (audio, video, texto escrito), sino también diferentes alternativas para realizar sus productos finales: un mapa

mental, una infografía y un póster. Asimismo, queda también implícito que los alumnos pueden decidir combinar diferentes modos de comunicación en sus productos finales (audio, video, texto) y realizarlos de diferentes maneras. No obstante, cabe mencionar que en el trabajo final no se especifica si los diferentes tipos de texto (audio, texto o video) son elegidos por los propios alumnos en función de sus necesidades, preferencias e intereses de aprendizaje, como se observa en la tabla 4.6, o si estos son asignados por el docente a determinados alumnos en función de dichos criterios.

La creencia sobre la relevancia del proceso de aprendizaje por encima del resultado está también presente en aspectos implícitos de la propuesta. Concretamente, lo observamos en la secuenciación de las diferentes actividades (véase tabla 4.6), que se detiene en los diferentes pasos necesarios para elaborar un texto digital expositivo acerca de un tema específico: comprender, en primer lugar, la información de una fuente; ser capaz de explicarla, en segundo lugar, a otras personas y complementarla a partir de otras fuentes; seleccionar la información más relevante para el grupo; y, finalmente, organizarla, sintetizarla y presentarla para los demás compañeros de la clase de acuerdo con un formato determinado.

Finalmente, observamos que la creencia de que abordar los temas políticos y culturales es algo que falta en las clases de LE tiene reflejo en aspectos explícitos de la propuesta. Lo observamos sobre todo en la selección de la temática y el enfoque desde el cual se plantea, el enfoque CLIL (véase tabla 4.10), y en el tipo de materiales empleados para llevar a cabo la propuesta (véase tabla 4.9).

F. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 7: como docente de LE

T pone cierre a su proceso reflexivo-formativo abordando las implicaciones de llevar la tecnología al aula de LE. Esta reflexión se construye desde el rol prospectivo de T como docente de lenguas extranjeras, como ocurría en el tercer estadio.

En esta reflexión se ponen de manifiesto algunas creencias sobre los beneficios sobre ciertas actividades de aprendizaje de LE descubiertos tras el proceso reflexivo-formativo. En primer lugar, T destaca el *jigsaw* como una actividad que propicia el aprendizaje extensivo y conectado con un tema particular, más allá de los aprendizajes léxicos y gramaticales, como se muestra en el fragmento T22.

T22, Estadio 7

- 5 So I would test vocabulary and grammar by using different quiz applications.
6 **The jigsaw method** would be suitable for active language usage,
7 **which not only trains the pronunciation and the use of grammar,**
8 **it also extends the vocabulary by relating the exercise to a particular topic.**
(EPT_R_C)

Por su parte, en el fragmento T23, T vuelve a destacar la familiaridad de los estudiantes con el uso de la tecnología, y, en consecuencia, hace hincapié en las actividades informales en línea en las que están involucrados y que es importante tener en consideración en el aula como docentes de LE.

T23, Estadio 7

- 13 Most of **today's students grew up with technology** by using
14 **smartphones or tablets** especially for **text messaging, streaming,**
15 **online shopping or downloading various apps.** Therefore, it's even
16 more important to show them what other possibilities exist by using
17 modern technology in a school context (EPT_R_C)

4.1.4.1.2. *Creencias ontológicas y epistemológicas sobre “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2)*

La tabla 4.11 recoge las creencias ontológicas y epistemológicas manifestadas por T acerca de “Enseñar y aprender LE con tecnología”, el segundo subtema. Estas creencias no tienen presencia en los primeros estadios del proceso reflexivo-formativo, sino que comienzan a aparecer en el tercero, que coincide con las primeras reflexiones de T sobre la tecnología en el aula de LE. En síntesis, las creencias explicitadas giran alrededor de tres aspectos clave: la consideración de los aprendientes de LE como “nativos digitales”, las limitaciones contextuales para llevar la tecnología al aula y las implicaciones del uso de la tecnología en la clase de LE.

Tabla 4.11

Creencias ontológicas y epistemológicas sobre “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2)

ESTADIOS	ROLES	CREENCIAS ONTOLÓGICAS Y EPISTEMOLÓGICAS
3	PROFESORA EN FORMACIÓN	<p>El “nativo digital”: Crece con la tecnología, es experto en su uso y tiene interés en usarla.</p> <hr/> <p>Los niños y jóvenes están muy familiarizados con la tecnología, pero no son expertos en su uso.</p> <hr/> <p>Los recursos digitales son parte de nuestra vida. Las redes sociales se deben gestionar correctamente.</p> <hr/> <p>En Alemania es imposible enseñar con tecnología en la escuela: limitación de WIFI, prohibición dispositivos móviles, el ordenador es la tecnología más usada.</p>
	APRENDIENTE	<p>Los docentes necesitan ayuda para desenvolverse con las TIC en el aula</p>
5	PROFESORA EN FORMACIÓN	<p>Implicaciones de la tecnología en la enseñanza de LE: Ofrece “variedad” a la clase. Estimula la participación del alumnado. Implica una forma diferente pero no mejor de aprender lenguas.</p>
6	DOCENTE DE LENGUAS	<p>Los alumnos están familiarizados con la tecnología fuera del aula, pero no todos son expertos en su uso.</p> <hr/> <p>En Alemania hay limitaciones para integrar la tecnología en el aula: limitación de WIFI, prohibición dispositivos móviles el ordenador es la tecnología más usada.</p>
		<p>El uso de la tecnología en el aula de LE: Ofrece “variedad” a la clase y estimula la participación del alumnado</p>
7	DOCENTE DE LENGUAS	<p>Implicaciones del uso de la tecnología en el aula: Se puede implementar de muchas formas. Expande y fortalece el conocimiento existente. Los alumnos están acostumbrados a actividades informales en línea. Deben ser un apoyo y no un reemplazo del libro de texto.</p>

A. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 3: como aprendiente, como profesora en formación, como docente de lenguas

Las creencias iniciales de T sobre la enseñanza de LE con tecnología se centran en el concepto de ser “nativo digital” y en la forma en la que, para T, los niños y jóvenes responden a dicha cualidad. Estas creencias aparecen en la reflexión dialogada mantenida con O a través del chat de *Slack*, que T incorpora a su propia reflexión monologada por escrito sobre el concepto de “nativo digital”, integrando las diversas capturas de pantalla de dicho chat. En las figuras 4.7A y 4.7B se muestra cómo el contenido del texto dialogado extiende la información del texto monologado.

Figura 4.7A

Fragmento de “Digital natives”: reflexión con parte monologada y dialogada. (EPT_CK_TLWT_DN)

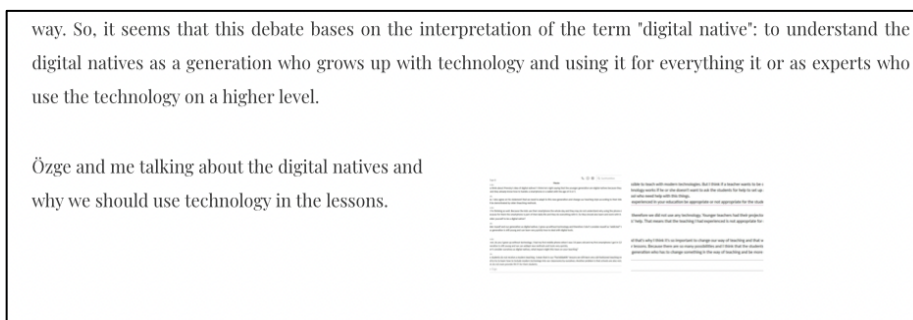
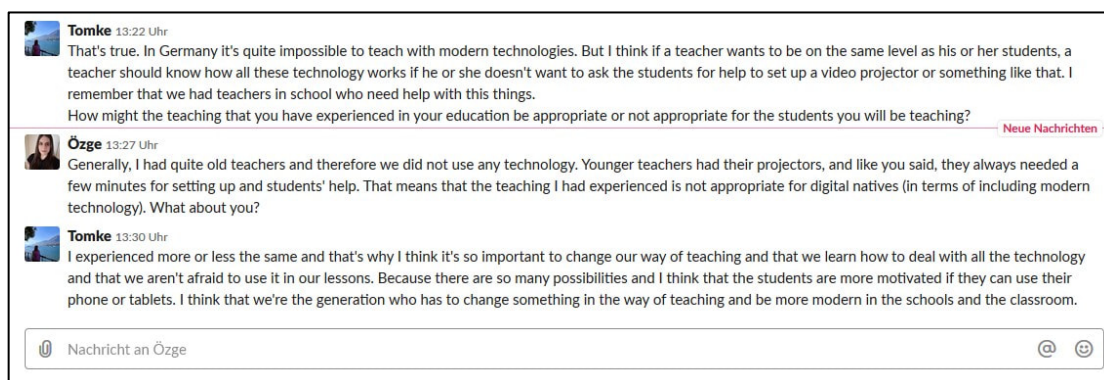


Figura 4.7B

Fragmento de “Digital natives”: parte dialogada. (EPT_CK_TLWT_DN)



T comienza sintetizando, a partir de las referencias a las definiciones de dos académicos diferentes, los aspectos que para ella son relevantes en un “nativo digital”: es la persona que ha crecido con la tecnología y la utiliza para todo, y, al mismo tiempo, la persona que tiene interés en utilizarla y es “experta” en su uso. Alrededor de esta noción, T pone de manifiesto una serie de creencias respecto a los jóvenes y niños y su uso de los dispositivos móviles. T parte de las ideas de que los móviles forman parte de la vida de los alumnos, que están familiarizados con ellos desde que son muy pequeños. En el fragmento T24, T explicita que, puesto que los alumnos utilizan estos dispositivos para todo, no entienden por qué el móvil es un elemento prohibido en el aula.

T24, Estadio 3

36 Because **the kids use their smartphone the whole day and they ma [sic]**
37 **do not understand why using the phone during lesson is forbidden**
38 because for the **smartphone is part of their daily life and they do**
39 **everything with it.** So [sic] they should also learn and work with it.
(EPT_CK_TLWT_DN)

En oposición a estas creencias manifestadas en la reflexión dialogada con O, T subraya que no todos los jóvenes tienen la consideración de nativos digitales, puesto que muchos utilizan los dispositivos móviles de forma básica. Esto lo encontramos en la parte monologada de su reflexión, de la que se extrae el fragmento T25.

T25, Estadio 3

20 **Just a small group of young people can be called digital natives** because
21 **the majority of them just uses technology in a basic way.**
(EPT_CK_TLWT_DN)

La reflexión sobre las tecnologías en el aula que T conduce alrededor de las actividades del tutorial interactivo “*Teaching languages with technologies*” le llevan a explicitar una serie de creencias sobre los recursos de enseñanza-aprendizaje de LE. En estas reflexiones que vimos en la figura 4.3, T aborda la tecnología como una herramienta que forma parte de nuestra vida y que ha de ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. En este sentido, T destaca la efectividad de recursos como el uso de los ordenadores, que considera una fuente importante de “información”; o el uso de las redes sociales, si se gestionan de forma “correcta”, como se aprecia en la figura 4.8.

Figura 4.8

Posibilidades de la tecnología en el aula: ordenadores y redes sociales. (EPT_CK_TLWT_TWT)



Finalmente, destacamos las creencias que T explicita sobre el contexto de enseñanza que la rodea y sus limitaciones respecto a la tecnología. Para T, el contexto escolar nacional es un entorno en el que enseñar con tecnología es imposible, debido a las condiciones técnicas limitadas respecto a la conexión a internet (T26).

T26, Estadio 3

- 57 O: Another problem is that **schools are also not prepared for that.**
58 **Some schools do not even provide Wi-Fi for their students.**
60 T: **That's true. In Germany it's quite impossible to teach with**
61 **modern technologies.**
(EPT_CK_TLWT_DN)

Además de las carencias mencionadas, el contexto de enseñanza plantea otra limitación importante como la prohibición expresa del uso del móvil en el aula. Esta creencia se pone de manifiesto en la reflexión monologada de T, en la que se abordan las implicaciones del uso de la tecnología en el aula, como se observa en el fragmento T27.

T27, Estadio 3

- 15 For the students it's totally normal to use technology everyday and
16 do everything with the mobile phones and I think it's normal that they
17 also want to use their technologies in school. But, yeah, **in a lot of**
18 **schools it's still forbidden to use the mobile phones or the**
tablets student in class, nothing.
(EPT_CK_TLWT_C)

Estas creencias sobre las limitaciones del contexto de enseñanza para integrar los dispositivos móviles en el aula se vinculan con la consideración de que los ordenadores sean los recursos

más utilizados en la escuela. Como vimos en la figura 4.11, esto es algo que T subrayaba en su reflexión sobre las posibilidades de los diferentes recursos tecnológicos en el aula.

Las creencias de T relativas a alumnado y profesorado en LE también giran en torno a la relación directa de ambos con la tecnología. En el fragmento T28, vemos cómo, asumiendo el rol pasado de aprendiz, T destaca la escasa familiarización que los docentes de su entorno escolar tenían con la tecnología, de forma que siempre necesitaban ayuda de los alumnos con su uso en el aula.

T28, Estadio 3

60 But I think if a teacher wants to be on the same level as his or her students, **a**
61 **teacher should know how all these technology works** if he or she doesn't
62 want to ask the students for help to set up a video projector or something like
63 that. I remember that we had **teachers in school who need help with this**
64 **things [sic].**
(EPT_CK_TLWT_DN)

La escasa familiarización de los docentes con la tecnología se opone a la que T sí atribuye a los alumnos. Esto se vincula también con la creencia de que el alumnado se desmotiva con el uso de “viejos métodos”, o métodos de enseñanza que no consideran la integración de la tecnología, como se puede ver en el fragmento T29.

T29, Estadio 3

33 O: I totally agree. I also agree on his statement that we need to adapt to
34 this new generation and change our teaching style according to their
35 interests. Otherwise, **students will be demotivated by older teaching**
36 **methods.**
37 T: **This is what I'm thinking as well.** (EPT_CK_TLWT_DN)

B. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 5: como profesora en formación

En el estadio 5, en las reflexiones de T sobre los resultados de la encuesta a docentes y alumnos sobre el uso de las TIC en el aula de LE, T pone de manifiesto nuevas creencias sobre las clases de LE. Estas creencias se refieren en particular al papel que puede desempeñar en ellas la tecnología, y se derivan de la experiencia de T tras examinar la cuestión mediante la encuesta. Una primera “nueva creencia” surgida de su exploración es que usar la tecnología da “variedad” a la clase, “rompiendo con la monotonía” que para ella caracteriza las clases de LE en las que la única metodología utilizada es la del libro de texto y los ejercicios. Junto con esa “variedad” que propicia el uso de la tecnología en el aula, otra nueva creencia derivada de los resultados de la encuesta es el hecho de que las TIC propician la participación del alumnado (T30).

T30, Estadio 5

29 According to the interviews, **the use of new media brings more variety to**
30 **the course and encourages to participation.**
(EPT_R_ROT5)

El uso de la tecnología en la enseñanza de lengua extranjera, enfrentado al uso del libro de texto, se considera el elemento motivador para los alumnos no interesados en el aprendizaje de lenguas sino en otras disciplinas, como se pone de manifiesto en el fragmento T31. En este sentido, el uso de las TIC se percibe como el motor que consigue que los alumnos consigan desarrollar sus intereses cuando estos no están ligados a las lenguas. T establece así una diferencia entre estos alumnos y los que, como ella misma, tienen entusiasmo por aprender lenguas y para los que la metodología empleada no es un aspecto obstaculizador.

T31, Estadio 5

24 For me, this kind of teaching is self-evident [sic] and I do not bother
26 with these methods, because I'm very enthusiastic about languages.
27 But **those whose interests are in other disciplines, will be more**
28 **achieved with the use of technical methods than with the textbook.**
(EPT_R_SMRT)

Frente a las implicaciones positivas de la tecnología en el aula de lenguas que hemos mencionado, T parece adoptar también una posición de reserva alrededor de las mismas, como se puede observar en el fragmento T32.

T32, Estadio 5

38 While **digital methods present a different way of learning** a language it
39 **isn't necessarily better one** as they are much more important factors for
40 Good foreign language education such as teacher expertise, pedagogical
41 skills various methods etcetera
(EPT_R_ROT5)

El uso de la tecnología parece ser considerado un método alternativo o diferente de aprender entre otros muchos, y no un factor necesariamente decisivo para una buena educación lingüística. Ejemplos de estos factores resaltados por T son la experiencia docente o la diversidad de métodos pedagógicos y metodológicos empleados por los docentes.

C. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 6: trabajo final de T

La tabla 4.12 recoge las creencias ontológicas y epistemológicas presentes y ausentes en las características del trabajo final de T. Detallamos a continuación cómo se reflejan en dicha propuesta las creencias ontológicas y epistemológicas sobre enseñar LE con tecnología: las creencias sobre la relación de los alumnos con la tecnología, el uso de los dispositivos móviles y ordenadores en la escuela y los efectos del uso de la tecnología en el aula de LE.

La creencia de que los alumnos están familiarizados con el uso de la tecnología y, al mismo tiempo, utilizan dichas tecnologías de forma básica se ven reflejadas y alineadas con varios aspectos explícitos en la propuesta. En primer lugar, se observa en la decisión misma de integrar el uso de los dispositivos móviles en cada una de las actividades de la propuesta planteada. En segundo lugar, se refleja en los objetivos del trabajo final y los conocimientos previos de los alumnos sobre la gestión de los recursos digitales para realizar la actividad. Como se puede observar en la tabla 4.10, en los objetivos de la propuesta se considera, por un lado, que el alumno ya es capaz de realizar algunas tareas con los recursos digitales y se concreta cuáles son: “gestionar el móvil o la tableta” y “crear un mapa mental con *Mind Mystuff* o póster con *Genially*”. Por lo que se desprende de la descripción de las actividades, en estos conocimientos previos parece incluirse también el manejo de aplicaciones para leer códigos QR. Por otro lado, se hace uso de la tecnología para aprender a elaborar un tipo de texto digital que es desconocido para los alumnos: a la “competencia digital” previa de saber

“crear un mapa mental o póster” se introduce la que es objeto de aprendizaje: “elaborar una infografía”. En síntesis, a la gestión de dos tipos de texto y dos herramientas digitales conocidas por los alumnos, la propuesta se introduce un tipo de texto multimodal cuya elaboración los alumnos no dominan: la infografía.

Las creencias sobre el uso de los dispositivos móviles y ordenadores en la escuela están presentes en algunos de los aspectos del trabajo final de T. Por una parte, el tipo de propuesta didáctica que se plantea (tabla 4.10) una tarea en la que el uso de los dispositivos móviles está integrado en todas las actividades de la secuencia, se desalinea con las asunciones explícitas en el estadio 3 sobre las limitaciones existentes en la escuela para trabajar con dispositivos móviles. Esto se ve reflejado particularmente en la primera actividad, el *jigsaw* de comprensión sobre los textos acerca de los partidos políticos en formato de audio, video o texto escrito: el móvil permite a los alumnos acceder a los textos en línea (videos, audios, textos) de forma sencilla a través de los códigos QR y gestionar dichos textos de forma individual durante su desempeño de la actividad (tabla 4.6; tabla 4.10). También se ve reflejado en la última actividad, en la que el *quiz* se plantea con dos posibles aplicaciones móviles mediante las cuales participa el alumno: *Kahoot* o *Socrative* (tabla 4.6; tabla 4.10).

Por otra parte, las herramientas propuestas para realizar las infografías, pósters y mapas mentales en la actividad 4 (tabla 4.9) permiten acceso tanto desde dispositivos móviles como desde ordenadores, por lo que parece implícito que se considera la posibilidad de que los alumnos utilicen también los ordenadores en esta actividad. Este último aspecto parece alineado, pues, con la creencia de que el ordenador es una tecnología muy usada en la escuela y que se puede utilizar de forma paralela al uso del dispositivo móvil si los alumnos lo necesitan para desempeñar la actividad.

Para finalizar, encontramos que las creencias sobre los efectos del uso de la tecnología en el aula de LE están también presentes en el trabajo final. Concretamente aquellas sobre la visión del móvil como herramienta que promueve la participación del alumnado y ofrece “variedad” a la clase de LE. Respecto al móvil como una herramienta promovedora de la participación del alumnado, observamos que el dispositivo móvil se integra en la última actividad para plantear un *quiz*, un juego que busca propiciar que todos los aprendientes se involucren en la actividad. Esto lo vemos tanto en la descripción explícita de la actividad (tabla 4.6) como en la consideración de las aplicaciones móviles para realizarla, que permiten la participación individual de los alumnos (tabla 4.9), también explícita en la propuesta.

Respecto al móvil como herramienta que ofrece “variedad” en la clase de LE, la vemos sobre todo en aspectos explícitos como el tipo de actividades planteadas y objetivos

de aprendizaje o los materiales y recursos propuestos para realizarla. Las tres actividades planteadas promueven que el alumno haga uso de la lengua, integrando diferentes actividades comunicativas (leer, escuchar, hablar, escribir, “visualizar” e interactuar oralmente). Esta forma de plantear las actividades de aprendizaje supone una “variación” respecto a la “monotonía” de los ejercicios gramaticales o léxicos en la clase de LE, a la que T aludía en varias ocasiones en su proceso reflexivo. Asimismo, la “variedad” también se ve reflejada en los materiales y recursos propuestos para trabajar. Queda implícito, por una parte, que se ofrecen al alumno diferentes tipos de texto, tanto para comprender como para producir (oral, escrito, video, multimodal), todos ellos con un tema común, “los partidos políticos” (tabla 4.8). Y, por otra parte, queda explícito que se ofrecen al alumno diversas herramientas para elaborar sus productos finales: infografías, mapas mentales y pósteres (tabla 4.9).

Tabla 4.12

Presencia de las creencias ontológicas y epistemológicas de “Aprender y enseñar LE con tecnología” en el trabajo final de T (estadio 6)

Creencias ontológicas y epistemológicas		Ausentes	Presentes		Aspectos explícitos	Aspectos implícitos
			Alineadas	No alineadas		
Alumnos, docentes y tecnología	Los alumnos están familiarizados con la tecnología fuera del aula (E3)		x		x	x
	No todos los alumnos son expertos en utilizar la tecnología (E3)		x		x	x
	Los docentes necesitan ayuda para desenvolverse con las TIC en el aula (E3)	x				
Recursos digitales en la escuela	En Alemania hay limitaciones para integrar los móviles en el aula (E5)			x	x	
	Los ordenadores son el recurso tecnológico más usado en la escuela (E5)		x			x
	Las redes sociales se deben gestionar correctamente (E5)	x				
Efectos del uso de la tecnología en el aula de LE	Estimulan la participación del alumnado y lo motivan (E5)		x		x	
	Ofrecen “variedad” a la clase (E5)		x		x	
	Implican una forma diferente pero no mejor de aprender lenguas (E5)	x				

D. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 7: como docente de lenguas

Para dar cierre al recorrido de las creencias de T sobre el papel de la tecnología en la clase de LE nos detenemos ahora en la conclusión de T al proceso reflexivo-formativo. En ella, T asume el rol “prospectivo” de docente de lenguas. En esta reflexión escrita, T destaca particularmente la diversidad de posibilidades existentes de integrar las TIC en el aula, que fortalecen y expanden conocimiento ya existente. En esta línea, T destaca la idea de la tecnología como un método de apoyo y no como una sustitución o reemplazo del método “clásico” de la clase de lengua extranjera, que es el libro de texto, como se ilustra en el fragmento T33.

T33, Estadio 7

11 **there are many ways to integrate technology in the lessons** and to use a
12 variety of digital methods to teach a language and **to strengthen and expand**
13 **existing knowledge**. However, it would be important for me to create a
14 balance between classical and new methods and not just to refer to digital
15 alternatives. **New media should be seen as a support rather than a**
16 **succession to the textbook.**

(EPT_R_C)

4.1.4.1.3. Creencias ontológicas y epistemológicas sobre aprender y formarse (subtema 3)

La tabla 4.13 recopila las creencias ontológicas y epistemológicas manifestadas por T en el proceso acerca del tercer subtema, “Aprender y formarse”. Como se puede observar, encontramos dichas creencias solo en los estadios iniciales del proceso reflexivo (1, 2 y 3) y en el trabajo final realizada por T (estadio 6). En síntesis, las creencias ontológicas y epistemológicas sobre aprender y formarse giran en torno a qué es el aprendizaje, mediante qué enfoques se aprende y qué características han de tener los participantes en el proceso: alumnos y docentes.

Tabla 4.13

Creencias ontológicas y epistemológicas sobre aprender y formarse (subtema 3)

ESTADIOS	ROLES	CREENCIAS ONTOLÓGICAS Y EPISTEMOLÓGICAS
1	PROFESORA EN FORMACIÓN	<p>Aprender es: Cambiar a partir de los errores. Jugar. Colaborar con iguales.</p>
2	PROFESORA EN FORMACIÓN	<p>Aprender es motivador en situaciones formales e informales.</p>
3	PROFESORA EN FORMACIÓN	<p>Características del buen alumno: escuchar, probar, organizar, practicar, pensar, trabajar en equipo, ser curioso. Los alumnos se desmotivan con el uso de “viejos” métodos.</p> <p>Características del buen docente: motivar, involucrar, ser paciente, ser reflexivo, ser de ayuda, ser energético y ser inspirador.</p>
	APRENDIENTE	<p>Enfoque conductista: No propicia el aprendizaje autónomo. El alumno no puede ir a su ritmo, depende del docente.</p> <p>Enfoque constructivista: Propicia el aprendizaje autónomo. El alumno es independiente del docente. El docente ayuda alumno y puede decidir o no los temas de aprendizaje.</p> <p>Enfoque Montessori: Propicia el aprendizaje autónomo. El alumno es independiente del docente. El alumno desarrolla sus propios intereses.</p>
6	DOCENTE DE LENGUAS	<p>Aprender es: Jugar. Colaborar con iguales. Tener situaciones de formalidad e informalidad.</p> <p>Características del buen alumno: escuchar, probar, organizar, practicar, pensar, trabajar en equipo, ser curioso.</p> <p>Características del buen docente: motivar, involucrar, ser paciente.</p> <p>Enfoque constructivista: Propicia el aprendizaje autónomo: el alumno va a su propio ritmo y es independiente del docente. El docente decide el tema de aprendizaje los alumnos pueden tomar decisiones o no sobre otros aspectos.</p>

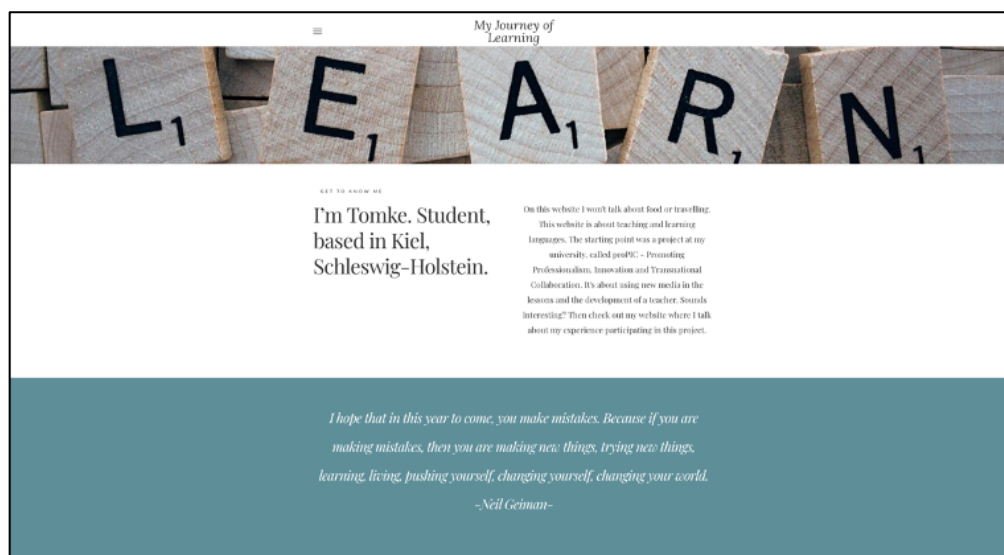
A. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 1: como profesora en formación

En la fase inicial del proceso reflexivo-formativo, las creencias ontológicas y epistemológicas sobre aprender y formarse profesionalmente se manifiestan, por una parte, en torno al rol de T como participante en el proPIC; y, por otra parte, en torno al rol de T como aprendiente de lenguas.

Las creencias ontológicas y epistemológicas vinculadas al rol de T como profesora en formación se desarrollan mayoritariamente en la pantalla que sirve de introducción o portada al e-portafolio. En ella, T utiliza una imagen de cabecera y una cita, a través de las cuales explicita sus creencias acerca del aprendizaje (figura 4.9). Como se observa en la imagen, es destacable el tamaño de fuente utilizado para titular el párrafo de presentación de la web (“I’m T. Student, based in Kiel, Schleswig-Holstein”), mayor que el tamaño de la fuente en los restantes párrafos. El título además se destaca además en la parte lateral izquierda del párrafo. Por su parte, la cita se presenta en cursiva a diferencia de la fuente utilizada en los otros fragmentos.

Figura 4.9

“I’m T. Student, based in Kiel, Schleswig-Holstein” (EPT1_H)



La fotografía de cabecera parece aportar un significado complementario al fragmento “*This website is about teaching and learning languages?*”, mientras que la cita parece vincularse con el fragmento “*It's about using new media in the lessons and the development of a teacher. Sounds interesting? Then check out my website where I talk about my experience participating in this project*” (figura 4.9).

Por una parte, la imagen de las fichas colocadas de forma que constituyen la palabra “LEARN” hacen referencia a las piezas del conocido *Scrabble*, juego colaborativo que consiste en formar palabras con dichas piezas y obtener puntos. La imagen parece, pues, vincularse con la idea del aprendizaje concebido como juego y como colaboración (figura 4.9). Por otra parte, bajo el párrafo introductorio al portafolio, aparece una cita que destaca el aprendizaje profesional como desarrollo, en el que es fundamental cometer errores para probar nuevas acciones, que a su vez conducen permiten la innovación y la transformación (figura 4.9). Tanto la imagen de cabecera como la cita parecen presentar una relación de extensión respecto al texto central en la pantalla, ya que añaden información específica sobre la forma que T tiene de entender el aprendizaje y el desarrollo, términos mencionados en los fragmentos del texto a los que se ha aludido arriba.

B. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 2: como profesora en formación

En el segundo estadio del proceso reflexivo-formativo observamos algunas creencias ontológicas relacionadas con las características de la formación proPIC. Cuando T describe las experiencias formativas de la semana, se detiene en el lugar donde se llevaron a cabo estas actividades y en cómo se ajustan a lo que T considera unas condiciones motivadoras para el aprendizaje. En este sentido, llama la atención que T destaque la cercanía de la sala de la biblioteca al río, lo que conecta con el placer por la cercanía al mar con el que se autodefinía en su presentación personal (T34).

T34, Estadio 2

13 The first two days we met at the Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft. A
14 modern and nice library right at the firth of Kiel. We stayed in a workroom with
15 a great view on the water and the passing cruises. **The best conditions to work**
16 **productively and motivated.**
(EPT_CK_SCK)

Tras el texto, T presenta un conjunto de imágenes que complementan la descripción de las experiencias. Ofrece pues así una impresión visual sobre cómo fueron experimentadas las actividades formativas. En una de estas imágenes (figura 4.10) se destacan una serie de recursos utilizados en el transcurso de estas actividades: un conjunto de libros sobre práctica reflexiva y una caja de bombones bajo dichos libros. Con esta imagen, T parece destacar de sus experiencias en esta semana el hecho de disponer de recursos de “informalidad” en el aprendizaje, como es la posibilidad de comer chocolate, además de disponer de los recursos

formales de aprendizaje que representan los libros. Los recursos en este caso parecen mostrarse como diferentes tipos de “alimentos” cognitivos.

Figura 4.10

Recursos utilizados en la formación en Kiel. (EPT_CK_SCK_I2)



C. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 3: como aprendiente, como profesora en formación

En las reflexiones del estadio 3, T deja reflejadas una serie de creencias asociadas a los diferentes elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Estas creencias giran en torno a los alumnos, los docentes, los enfoques teóricos, los recursos y el contexto de enseñanza-aprendizaje.

En una de sus reflexiones relacionadas con este tutorial, T caracteriza al buen alumno y docente de lenguas mediante un ideograma (figura 4.11). Para T, las características del buen alumno están ligadas, como se puede observar, con las características del buen docente. Mientras que el buen alumno se caracteriza por su capacidad para escuchar, probar, organizar, practicar, pensar, ser curioso y trabajar en equipo; el buen docente se caracteriza por su capacidad para motivar (para que el alumno escuche), involucrar (para que el alumno “pruebe”), ser paciente (para que el alumno se pueda organizar), ser reflexivo (a partir de la práctica del alumno), ser de ayuda (para que el alumno pueda pensar), ser inspirador (para que el alumno sea curioso) y ser energético (para que el alumno trabaje en grupo).

Figura 4.11

El buen alumno y el buen docente. (EPT_CK_TLWT_WMAGTAL)

LISTENS	MOTIVATING
TRIES	ENGAGING
ORGANISED	PATIENT
PRACTISES	REFLECTIVE
THINKS	HELPFUL
TEAM WORK	ENERGETIC
CURIOUS	INSPIRING

Como avanzábamos anteriormente, T pone de manifiesto en sus reflexiones creencias sobre otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, tales como los enfoques, los recursos y el contexto de enseñanza. Por su parte, en sus reflexiones acerca de las teorías de aprendizaje de lenguas, T destaca como aprendiente algunas creencias respecto a tres de ellos: el enfoque conductista, el constructivista y el aprendizaje Montessori. Para T, la memorización es el centro del enfoque conductista de aprendizaje, que es posible gracias al refuerzo positivo. T destaca la efectividad de este enfoque en la medida en que todos los alumnos son capaces de memorizar, pero, al mismo tiempo, subraya como un contrapunto la presión que sufren los alumnos al tener que responder siempre a la primera (T35).

T35, Estadio 3

18 At school, I should once memorize the 50 states of the USA. Who could
19 list all 50 states in front of the class, got a voucher for the next homework.
20 Basically, every student could have gotten this voucher, because the task
21 was about memorizing. Thanks to the praise we received, we were
22 motivated to learn more things by heart. (...) **Since behaviourism [sic]**
23 **either praises or criticizes, the student is pressured to understand**
24 **everything the first time, if he or she doesn't want to be criticized.**
(EPT_CK_TLWT_LT)

Este aspecto contrasta con las creencias que se explicitan en relación con el enfoque constructivista o al Montessori. Para T, en el enfoque constructivista el alumno desarrolla de forma independiente un tema, que puede ser preasignado o no por el docente (T36). En esta forma de aprender, el docente es el que ayuda al alumno a resolver sus dudas o problemas.

T36, Estadio 3

33 I think that preparing a presentation is a good example of constructivism. **The**
34 **student develops independently a (pre-given) topic and can proceed at the**
35 **pace that he or she needs for it. If you have questions or problems, you**
36 **can contact the teacher.**
(EPT_CK_TLWT_LT)

Respecto al enfoque Montessori, observamos que T destaca la credibilidad de su metodología, por razones semejantes a las destacadas en el enfoque constructivista. El enfoque Montessori fomenta el aprendizaje autónomo e independiente del docente y permite desarrollar los intereses de los alumnos, puesto que el alumno siempre decide qué hacer y cómo hacerlo (T37).

T37, Estadio 3

75 **The children can decide independently what they would like to do and**
76 **above all, how they want to do it and at what speed.** In this way **children can**
77 **develop interests quite early** and pursue them intensively in their "free-work-
78 **period". The children aren't under pressure or influenced by the teacher.**
(EPT_CK_TLWT_LT)

D. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 6: trabajo final de T

En la tabla 4.14 se recogen las creencias ontológicas y epistemológicas del tercer subtema (“Aprender y formarse”) que tienen presencia en las características del trabajo final de T (estadio 6). En primer lugar, observamos que están presentes algunas creencias ontológicas y epistemológicas relativas a la visión personal del aprendizaje: aprender como un juego, aprender en situaciones formales e informales y aprender colaborando con otros iguales. En segundo lugar, es destacable la presencia de creencias relacionadas con las características atribuidas al alumno y al docente. En último lugar, observamos la presencia de las creencias acerca del enfoque de aprendizaje constructivista. A continuación, se detalla de qué forma están presentes dichas creencias en aspectos explícitos o implícitos del trabajo final, y si dichos aspectos se alinean o no con tales creencias.

Tabla 4.14

Presencia de las creencias ontológicas y epistemológicas de “Aprender y formarse” (subtema 3) en el trabajo final de T (estadio 6)

Creencias ontológicas y epistemológicas		Ausentes	Presentes		Aspectos explícitos	Aspectos implícitos
			Alineadas	No alineadas		
Aprender	Cometer errores y cambiar (E1)	x				
	Jugar (E1)		X		x	x
	Colaborar con iguales (E1)		X		x	x
	Combinar las situaciones de formalidad e informalidad (E2)		X		x	x
Alumnos	Características del buen alumno: escuchar, probar, organizar, practicar, trabajar en equipo, ser curiosos (E3)		X		x	
	Docentes					
	Características del buen docente: motivar, involucrar, ser paciente (E3)		X		x	x
	Características del buen docente: ser de ayuda (E3)			x	x	x
	Características del buen docente: ser reflexivo, energético, inspirador (E3)	x				
Enfoques de aprendizaje	El conductismo propicia un aprendizaje no autónomo: el alumno no puede ir a su propio ritmo y depende del docente (E3)	x				
	El constructivismo propicia un aprendizaje autónomo: el alumno va a su propio ritmo y es independiente del docente, el docente puede tomar decisiones o no sobre los aspectos de aprendizaje (E3)		X		x	
	El enfoque Montessori propicia un aprendizaje autónomo: El alumno va a su propio va a su propio ritmo y es independiente del docente, el alumno puede desarrollar sus propios intereses (E3)	x				

La visión de aprender como un juego se alinea con la decisión de T, explícita en la descripción de actividades (véase tabla 4.5), acerca de integrar una actividad de tipo *quiz* al final de la secuencia didáctica. Como se expone en la tabla 4.15, la actividad tiene implícitamente el objetivo de evaluar los aprendizajes derivados del trabajo final, aunque los aspectos que se evalúan no quedan especificados en ella (conocimientos culturales, habilidades comunicativas, competencias digitales, etc). Algo similar ocurre con las creencias relacionadas con la importancia de combinar las situaciones de formalidad e informalidad para aprender. Estas se observan también de forma explícita en la decisión de T de plantear una actividad de *quiz* como cierre a la secuencia de actividades, que, implícitamente, tiene como fin evaluar los aprendizajes de dicha secuencia (véase tabla 4.5 y tabla 4.15).

Tabla 4.15

Trabajo final: Evaluación de los aprendizajes. Extraída de Tabla BT (Anejo 4)

		Evaluación de los aprendizajes
Explícito	Implícito	No especificado
	El quiz es una actividad de evaluación de los aprendizajes.	Objetivos de la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos culturales. • Habilidades comunicativas: comprensión oral/escrita/audiovisual, expresión o interacción oral. • Competencia digital: integración de modos para crear significado, gestión de las herramientas. Si se plantean herramientas de evaluación adicionales u otros tipos de herramientas de evaluación.

Por su parte, la creencia de que se aprende mediante la colaboración con otros iguales queda reflejada tanto en la descripción explícita de las actividades (véase tabla 4.5) como en las dinámicas consideradas (véase tabla 4.16). La colaboración es la estrategia fundamental para llevar a cabo la actividad del *jigsaw*, ya que todas las fases están planteadas como actividades grupales, a partir de la redistribución de los alumnos en grupos de 4 personas. Colaborar es necesario, en primer lugar, para comprender el texto que el alumno ha de escuchar, visualizar o leer en la primera fase, ya que la actividad se plantea para que el alumno pueda comprobar su comprensión con otros miembros del grupo. En segundo lugar, colaborar es un requisito para conseguir toda la información que el conjunto de los textos proporciona sobre los diferentes partidos políticos, que es obtenida parcialmente por cada miembro del grupo. Y finalmente, la colaboración también es necesaria para elaborar el producto final. Por su parte, tanto de la fase de comprobación de la comprensión de los textos como de la fase de

realización de los productos finales, se desprende que los resultados dependen en gran medida de las contribuciones del grupo de alumnos en la toma de decisiones y en la propia monitorización que cada grupo hace de su propia gestión de la actividad. Esto es debido a que no se especifica en ningún momento el tipo de directrices o retroalimentación que aporta el docente al proceso (véase tabla 4.6).

Tabla 4.16

Trabajo final: Dinámicas. Extraída de Tabla BT (Anejo 4)

Dinámicas		
Explícito	Implícito	No especificado
Grupos de 4. Redistribución de los miembros de los grupos en la segunda fase de la actividad.		Procedimientos de redistribución de los grupos: si está dirigido por docente o por el alumno; si se asigna mediante colores, números, letras... etc.

Las creencias sobre alumnos quedan reflejadas tanto en la descripción explícita de las actividades de la propuesta (véase tabla 4.5) como en las dinámicas planteadas (véase tabla 4.16). Estos aspectos aparecen alineados con las creencias que T tiene sobre qué actividades deben desempeñar los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- a. Probar: los alumnos tienen la posibilidad de explorar con las diferentes herramientas TIC y diferentes formatos para elaborar su producto final (mapa mental, infografía, póster).
- b. Organizar, pensar: se espera que cada grupo de alumnos se autogestione tomando sus propias decisiones respecto a cómo elaborar el producto final y organizar la información que han de presentar en dicho producto.
- c. Practicar: la práctica de la lengua se ve favorecida por la integración de diferentes actividades comunicativas de la lengua (escuchar, leer, escribir, interactuar... etc), propiciadas a su vez por las dinámicas empleadas.
- d. Trabajo en equipo: es propiciado por las dinámicas planteadas en la actividad del *jigsaw* y en la elaboración del producto final.
- e. Ser curioso: es promovida por el tipo de actividad de vacío de información que promueve el *jigsaw*.

A diferencia de lo que ocurre con las creencias sobre los alumnos, observamos que solamente algunas de las creencias sobre docentes quedan reflejadas en el trabajo final. Por una parte,

las creencias de que el docente ha de motivar, involucrar y ser paciente con sus alumnos parecen estar presentes y alinearse con el rol implícito del docente como diseñador de la experiencia en la propuesta: seleccionador de los materiales y creador y gestor del *quiz* (véase tabla 4.6). El rol implícito del docente como “disponible” para los alumnos durante la realización de las actividades también constituye un aspecto alineado con las creencias anteriormente mencionadas. En oposición, la visión del docente como un facilitador, que presta ayuda a los alumnos durante el desempeño de las actividades no parece estar alineado con la información especificada en la propuesta. Como vimos anteriormente, en la propuesta no se especifica si el docente ofrece retroalimentación, apoyo o monitorización durante la secuencia de actividades.

Finalmente, la descripción de las actividades del trabajo final de T muestra estar alineada con las creencias explicitadas por T acerca del enfoque constructivista de aprendizaje. Por la descripción explícita de las actividades (véase tabla 4.5) observamos que se espera que el alumno sea autónomo en la gestión de la actividad y que no depende del docente para realizarla. Además, vemos que tanto docente como alumno toman diferentes decisiones sobre el proceso de aprendizaje en la realización de las actividades. El docente es quien selecciona el tema (partidos políticos) y los textos que van a ser leídos, escuchados o visualizados, aunque en estas decisiones, como se observa en la tabla 4.17, no se especifica si los alumnos ya tienen un interés previo en el tema o si se consideran determinadas afinidades o inquietudes políticas de los alumnos a la hora de seleccionar los partidos sobre los que versan los textos. Por su parte, los alumnos deciden el tipo de producto final que van a realizar (mapa mental, infografía o póster), cómo organizarlo y con qué herramienta elaborarlo.

Tabla 4.17

Trabajo final: Descripción del alumnado y grupo meta. Extraída de Tabla BT (Anejo 4)

Descripción del alumnado y del grupo meta		
Explicito	Implicito	No especificado
	16 alumnos.	No se especifica nivel, edad u origen de los alumnos.
	Alumnos en contexto escolar reglado.	No se especifica la lengua meta (indiferente).
	Alumnos de la misma edad y clase.	No se especifica el bagaje lingüístico o cultural de los alumnos.
	Alumnos no nativos de la lengua meta.	No se especifican necesidades individuales o preferencias de aprendizaje concretas de los alumnos, tales como dificultades que determinados alumnos tienen al comprender por escrito u oralmente; o las preferencias o facilidades de determinados alumnos por un determinado proceso de comprensión.
	Tienen diversas preferencias o necesidades de aprendizaje respecto a la comprensión en diferentes destrezas (escuchar, hablar o leer).	No se especifican intereses concretos de los alumnos respecto a la temática elegida (política).
		No se especifica si los alumnos tienen determinadas afinidades políticas.

4.1.4.2. Autopercepciones y autodefiniciones

En este apartado presentamos el análisis de las autopercepciones y autodefiniciones puestas de manifiesto por T en torno a los diferentes subtemas relacionados con el tema “Integrar la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de LE”. En los siguientes apartados, se presenta la descripción de dichas autopercepciones y autodefiniciones a lo largo de los diversos estadios del proceso reflexivo-formativo.

4.1.4.2.1. Autopercepciones y autodefiniciones sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 1)

La tabla 4.18 muestra las autopercepciones y autodefiniciones de T encontradas en los datos en torno a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Como se puede observar, dichas autopercepciones se concentran en el estadio 1, concretamente en el texto de presentación personal que constituye el punto de partida del e-portafolio de T. Las

autopercepciones y autodefiniciones de T en torno a la enseñanza-aprendizaje de LE no vuelven a aparecer en el proceso reflexivo-formativo hasta el estadio 6. Las autopercepciones manifestadas por T en torno a este subtema están relacionadas con su propia visión de autoeficacia como aprendiente de lenguas extranjeras.

Tabla 4.18

Autopercepciones y autodefiniciones de T sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 1)

ESTADIOS	ROLES	AUTOPERCEPCIONES Y AUTODEFINICIONES
1	APRENDIENTE DE LENGUAS	<p>T como aprendiente eficaz para aprender lenguas: Si hay adquisición de conocimientos. Si hay foco en aspectos lingüísticos y culturales. Si hay diferencias culturales. Si la actividad es divertida (con foco en la pronunciación). Si hay posibilidades para estudiar diferentes lenguas.</p> <hr/> <p>T como aprendiente ineficaz para aprender lenguas: Si el foco está en entender la gramática. Si las lenguas aprendidas son similares a otras lenguas aprendidas.</p>
6	DOCENTE DE LENGUAS	<p>T como aprendiente eficaz de lenguas extranjeras: Si hay adquisición de conocimientos. Si se pone el foco tanto en aspectos lingüísticos como culturales. Si la actividad es divertida (con foco en la pronunciación).</p> <hr/> <p>T como aprendiente ineficaz de lenguas extranjeras: Si el foco está en entender la gramática.</p>

A. Autopercepciones y autodefiniciones en el estadio 1: como aprendiente de lenguas

En el texto de presentación personal del punto de partida de su e-portafolio, T describe sus experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras en diferentes momentos formativos de su vida. A partir de este rol que T asume como aprendiente de lenguas en su reflexión, esta comienza a destacar una serie de autopercepciones acerca de su propia autoeficacia al aprender dichas lenguas, como vimos en el fragmento T6 (p.128).

A través de las experiencias que relata, T hace hincapié en lo que ella considera que facilitó y dificultó el proceso de construcción de su propio repertorio plurilingüe. En el fragmento T6 (1-6), T comienza destacando las experiencias de aprendizaje del español, su segunda lengua extranjera, que comienza a aprender desde la infancia. Subraya en primer lugar las situaciones de inmersión como acciones que le permitieron mejorar el conocimiento de la lengua de forma progresiva y conseguir conocer la lengua y la cultura a otro nivel. En el fragmento T6 (1-6) vemos que T subraya las experiencias de viajar a España para pasar las vacaciones en familia o irse de *au pair* como ejemplos de estas situaciones propiciadoras del aprendizaje como desarrollo de conocimientos tanto culturales como lingüísticos.

Seguidamente, T destaca una serie de experiencias de aprendizaje formales, mediante los cursos de lengua en los que participa una vez que comienza a estudiar en la universidad. La rica oferta de cursos existente en este contexto ya se describe como un motivo que le causa excitación y motivación por aprender lenguas nuevas, como se refleja en el fragmento T6 (6-8). Como parte de la experiencia de participación en estos cursos, llama la atención la visión que T construye de sí misma a partir de su experiencia de aprendizaje del latín. En el fragmento T6 (8-10), T se muestra como una aprendiente que, por lo general, aprende las lenguas fácilmente, como una afición, pero que encuentra dificultad en este caso al no comprender la gramática.

Las experiencias posteriores de aprendizaje de lenguas, concretamente en los cursos de italiano y gallego, también motivan una construcción de T como aprendiente a la que le resultan confusas las similitudes entre las lenguas que está aprendiendo y las ya aprendidas. No obstante, esta confusión generada por las semejanzas lingüísticas es experimentada para T como algo que acaba haciendo divertido el proceso, como observamos en el fragmento T6 (10-13).

Finalmente, T describe su experiencia más reciente de aprendizaje de lenguas: su participación en un curso de portugués “brasileño”. Esta experiencia permite a T construirse como una aprendiente a la que la lengua le resulta fácil por una pronunciación que le resulta agradable y por el interés que le despierta la distancia entre los aspectos culturales de la lengua que está aprendiendo respecto a los aspectos culturales europeos (véase fragmento T6, 13-16).

B. Autopercepciones y autodefiniciones de T en el Estadio 6: trabajo final de T

La tabla 4.19 muestra las autopercepciones de T sobre la enseñanza y aprendizaje de LE que están ausentes y presentes en las características de su trabajo final. Como se puede observar en la tabla, algunas de las autopercepciones de T como aprendiente eficaz de LE tienen presencia en ciertos aspectos del trabajo final, tales como la autoeficacia de T como aprendiente si el proceso se centra en la adquisición progresiva de nuevos “conocimientos”, si puede aprender aspectos tanto lingüísticos como culturales o si el proceso se aborda como una actividad divertida. La autopercepción de T como una aprendiente ineficaz de lenguas en las situaciones en las que el proceso de aprendizaje se centra en aprender gramática también tiene presencia en las características del trabajo final.

Tabla 4.19

Presencia de las auto percepciones y autodefiniciones de “Enseñar y aprender LE” (subtema 1) en el trabajo final de T (estadio 6)

Autopercepciones y autodefiniciones		Ausentes	Presentes		Aspectos explícitos	Aspectos implícitos
			Alineadas	No alineadas		
T como aprendiz eficaz de lenguas extranjeras	Si se van adquiriendo o “mejorando” conocimientos (E1)		x			x
	Si se pueden aprender tanto aspectos lingüísticos como culturales (E1)		x		x	x
	Si las lenguas que se aprenden se vinculan a comunidades que presentan diferencias culturales (E1)	x				
	Si se aborda como una actividad divertida: como un <i>hobby</i> , con foco en la pronunciación (E1)		x		x	
	Si hay posibilidades para estudiar diferentes lenguas (E1)	x				
T como aprendiz ineficaz de lenguas extranjeras	Si el aprendizaje se centra en entender la gramática (E1)		x		x	
	Si las lenguas que se aprenden son similares a otras lenguas aprendidas (E1)	x				

Para comenzar, la auto percepción de T como una aprendiz eficaz de LE cuando el aprendizaje de lenguas se centra en la adquisición de “conocimientos” se refleja implícitamente en los objetivos de aprendizaje de la propuesta (véase tabla 4.10). De la descripción de la propuesta se desprende que el objetivo de las actividades no es solo acercarse al léxico relacionado con la política, sino también adquirir una serie de conocimientos o saberes sobre los partidos políticos en cuestión, a partir de las fuentes de información que van a ser trabajadas por los alumnos. En este sentido, en el trabajo final son considerados tanto objetivos lingüísticos explícitos (léxico sobre el tema de la política, gramática para “describir”) como otros objetivos implícitos que atañen a saberes sobre el tema de la política y sobre los partidos políticos, como acabamos de ver. El hecho de contemplar ambos tipos de objetivos didácticos en su propuesta se alinea, en consecuencia, con la auto percepción de T como aprendiz eficaz de lenguas cuando tanto aspectos lingüísticos como culturales son abordados en el proceso.

Al igual que en los casos anteriores, la percepción de T como aprendiz eficaz si el aprendizaje se aborda como una actividad divertida queda reflejada en el trabajo final. Concretamente en la descripción explícita de los objetivos (véase tabla 4.10) y las actividades (véase tabla 4.5). Como podemos observar, uno de los aspectos que resultaba divertido a T

al aprender lenguas extranjeras, la pronunciación, es uno de los objetivos lingüísticos del trabajo final, aunque este quede formulado de forma genérica. La consideración del *quiz* como actividad de cierre de la secuencia también parece alinearse con la visión de T como aprendiz eficaz cuando se está “divirtiéndose” al aprender lenguas o al abordarlas como una afición. En síntesis, las decisiones de T sobre los objetivos y las actividades planteadas están alineadas con las tres auto percepciones de T como aprendiz eficaz que hemos destacado.

Finalmente, ciertos aspectos del trabajo final de T también se alinean con la percepción de T como aprendiz ineficaz de lenguas en situaciones en las que es necesario comprender la gramática. Lo observamos sobre todo en la formulación explícita de los objetivos de aprendizaje lingüístico de las actividades (véase tabla 4.10), en los que la comprensión de las reglas gramaticales no se plantea. En la formulación de los objetivos lingüísticos, no son los conocimientos gramaticales sino el uso de estos para describir un partido político lo que constituye el foco de la actividad. El uso de la lengua se complementa además con objetivos de léxico relacionado con la política y de pronunciación.

4.1.4.2.2. Auto percepciones y auto definiciones sobre “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2)

En la tabla 4.20 observamos la aparición de las auto percepciones y auto definiciones en los diferentes estadios del proceso reflexivo-formativo de T.

Tabla 4.20*Autopercepciones y autodefiniciones de “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2)*

ESTADIOS	ROLES	AUTOPERCEPCIONES Y AUTODEFINICIONES
3	PROFESORA EN FORMACIÓN	No se considera nativa digital, pero se adapta a los cambios rápidamente como “joven”.
	APRENDIENTE	La enseñanza experimentada no incluía las TIC.
	DOCENTE DE LENGUAS	Como docente está acostumbrada al aprendizaje no digital.
5	PROFESORA EN FORMACIÓN	No se considera nativa digital: no tuvo ejemplos de clases con móviles, tuvo un número limitado de medios para la clase, no le molesta la enseñanza con libro de texto.
6	DOCENTE DE LENGUAS	No está habituada a la enseñanza de móviles, pero los integra en sus clases.

A. Autopercepciones y autodefiniciones en el estadio 3: como aprendiente, como profesora en formación, como docente de lenguas

En las reflexiones sobre los tutoriales interactivos, en el estadio 3, las percepciones y definiciones explicitadas por T giran en torno su propia percepción como usuaria digital, desde tres roles diferentes: el rol de profesora en formación, el rol de aprendiente y el rol de docente de lenguas.

La reflexión sobre el concepto de “nativo digital” asumida desde el rol de profesora en formación, que T toma como base para asentar ciertas creencias sobre alumnos y profesores de LE y su relación la tecnología, tiene también influencia en la forma en la que ella misma se percibe y define respecto a esta cuestión. En la reflexión dialogada que mantiene con O, de la cual se extrae el fragmento T38, vemos que T se autodefine como “no nativa digital”, puesto que no considera haber tenido suficiente experiencia con la tecnología desde la infancia. No obstante, aunque no se considera nativa digital, la autodefinición de T como miembro de la “generación joven” le permite mostrarse como alguien que puede adaptarse rápido a la introducción de la tecnología en el aula.

T38, Estadio 3

- 43 O: I don't consider myself and our generation as digital natives. I grew up with
44 technology and therefore I don't consider myself as addicted to technology.
45 However, our generation still young and can learn very quickly how to deal
46 with digital tools.
47 And you?
48 T: **Definitely not [sic]. As you I grew up with technology. I had my first**
49 **mobile phone when I was 14 years old and my first smartphone [sic]**
50 **I got in 12th grad [sic]. But as you said, our generation is still young**
51 **[sic] and we can adapt new methods and tools very quickly.**
(EPT_CK_TLWT_DN)

Como avanzábamos, esto se observa también en los momentos de la reflexión en los que T asume el rol de aprendiz en general. En el fragmento T39, extraído también de la reflexión con O sobre el concepto de “nativo digital”, T destaca haber experimentado, como aprendiz, una enseñanza en la que las tecnologías no estaban integradas, similar a la de su compañera.

T39, Estadio 3

- 68 O: Generally, I had quite old teachers and therefore we did not use any
69 technology.
70 Younger teachers had their projectors, and, like you said, they always needed
71 a few minutes for setting up and student's help. **That means that the**
72 **Teaching I had experienced is not appropriate for digital natives (in**
73 **terms of including modern technology). What about you?**

74 T: **I experienced more or less the same (...).**
(EPT_CK_TLWT_DN)

La autopercepción de T como usuaria digital “no nativa” aparece también en el fragmento T10 (26-28, p. 138), en el que T asume el rol de docente de lenguas extranjeras para plantear sus conclusiones sobre los aprendizajes del tutorial interactivo sobre la tecnología en el aula de LE. En este fragmento, T muestra su visión personal como usuaria digital no nativa, “acostumbrada”, como docente de lenguas, al aprendizaje no digital.

B. Autopercepciones y autodefiniciones en el estadio 5: como profesora en formación

Las autopercepciones y autodefiniciones manifestadas en el estadio 5 se centran en la visión de T sobre su propia eficacia en la enseñanza de lenguas con tecnología. Dichas autopercepciones se manifiestan desde el rol de T como profesora en formación.

Las reflexiones de T previas al diseño de su encuesta sobre tecnología en el aula a docentes y alumnos de LE muestran su posición crítica respecto a la monotonía metodológica de las clases de lengua extranjera, basadas en el libro del texto. En el fragmento T40, procedente de estas reflexiones, vemos que T se presenta como una docente que experimentó una enseñanza escolar con un uso muy limitado de la tecnología e inexistente respecto al uso de los dispositivos móviles. Esto parece mostrarla como “ineficaz” respecto a su propia visión de lo que debe ser una clase de LE: aquella en la que tiene cabida la tecnología para romper con la rutina del libro de texto.

T40, Estadio 5

- 11 Of course, **my schooldays** are long ago and **took place when there were no**
- 12 **smartphones [sic] and the number of new media was still limited.**
(EPT_R_SRT)

No obstante, llama la atención que, en la misma reflexión, T hace alusión a su autopercepción como “entusiasta por las lenguas” que T subraya para justificar su posición respecto a lo que considera la metodología utilizada habitualmente en las clases de LE. El interés por las lenguas con el que T se identifica explica que no le moleste la metodología de LE basada únicamente en el libro de texto, como se recoge en el fragmento T31 (24-26, p.162)

C. Autopercepciones y autodefiniciones en el estadio 6: trabajo final de T

La tabla 4.21 recoge las autopercepciones de T manifestadas en torno a Enseñar y aprender LE con tecnología. Como podemos ver en ella, solamente la autopercepción de T como usuaria digital no habituada a la enseñanza con dispositivos móviles tienen su reflejo en el trabajo final.

Tabla 4.21

Presencia de las autopercepciones y autodefiniciones de “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2) en el trabajo final de T (estadio 6)

Autopercepciones y autodefiniciones		Ausentes	Presentes		Aspectos explícitos	Aspectos implícitos
			Alineadas	No alineadas		
T como usuaria digital	Está habituada a la enseñanza-aprendizaje sin tecnología (E3, E5)	x				
	No está habituada a la enseñanza con móviles (E5)			x		

Esta autopercepción de T como docente no familiarizada con el uso de los móviles en el aula contrasta con el planteamiento del trabajo final en este estadio. La decisión de T sobre el tipo de propuesta didáctica diseñada (véase tabla 4.7), una tarea en la que se integra el uso de los dispositivos móviles, es un aspecto explícito de la propuesta que no se alinea con la visión que T tiene sobre sí misma como usuaria digital en el estadio 3 del proceso.

4.1.4.2.3. Autopercepciones y autodefiniciones sobre “Aprender y formarse” (subtema 3)

En la tabla 4.22 se muestran las distintas autopercepciones de T alrededor del subtema “Aprender y formarse” que se ponen de manifiesto en los diferentes estadios de su proceso reflexivo-formativo. Como se puede observar, la mayoría de ellas giran en torno la imagen de T como aprendiente y profesora en la propia formación proPIC y se manifiestan en las reflexiones del e-portafolio de T relativas a los estadios 1, 2 3 y 4, así como en el trabajo final que constituye el estadio 6.

Tabla 4.22

Autopercepciones y autodefiniciones sobre “Aprender y formarse” (subtema 3)

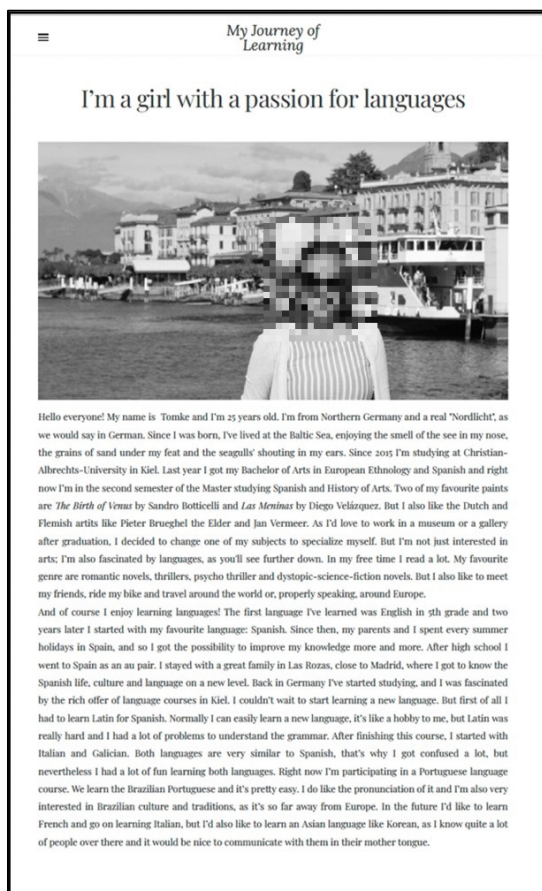
ESTADIOS	ROLES	AUTOPERCEPCIONES Y AUTODEFINICIONES
1	PROFESORA EN FORMACIÓN	Personales: <i>nordlicht</i> , “de mar”, “joven” Intereses: arte, lectura, lenguas, viajar, socializar.
2	PROFESORA EN FORMACIÓN	Autoeficacia en las actividades formativas de proPIC: Pertenenencia al grupo. Colaborar con iguales. Interactuar con compañeros en diferentes dinámicas. Situaciones formales e informales de aprendizaje. Utilizar recursos digitales y no digitales. Intereses: viajar
3	APRENDIENTE	Aprendiente autorregulada: Necesidad de comprender el proceso en una tarea compleja para transferir el aprendizaje. Encuentra el aprendizaje divertido si puede decidir el tema.
4B	PROFESORA EN FORMACIÓN	Autoeficacia en las actividades formativas de proPIC: Pertenenencia al grupo. Situaciones informales de aprendizaje.
6	DOCENTE DE LENGUAS	Autodefiniciones personales: interés por socializar. Autoeficacia en la formación proPIC: pertenecer al grupo, colaborar entre iguales, situaciones formales e informales de aprendizaje, interactuar en diferentes dinámicas. Aprendiente autorregulada: aprende mejor si selecciona el tema.

A. Autopercepciones y autodefiniciones en el estadio 1: como profesora en formación

Las primeras autopercepciones y autodefiniciones de T respecto a “aprender y formarse” aparecen en el estadio 1, en el texto de presentación personal que T incorpora al punto de partida de su e-portafolio y con el que inicia sus reflexiones. La pantalla del e-portafolio dedicada a la presentación personal de T está constituida por un texto escrito de dos párrafos y una fotografía en blanco y negro que muestra a T, dispuesta bajo el título del texto y sobre el primer párrafo. El título, la fotografía y el texto se disponen en una sola columna, en el centro de la pantalla, como se puede observar en la figura 4.12.

Figura 4.12

“About me”: Pantalla de presentación en el punto de partida del e-portafolio de T. (EPT_AM)



Como se observa en la figura 4.12, la fotografía mantiene con el texto una relación de elaboración y ejemplificación. La fotografía representa tanto a la participante como a las circunstancias a las que se hace referencia en el primer párrafo del texto, en el que se explican con más detalle los propios atributos personales que T considera relevantes para presentarse.

T comienza su texto presentándose como profesora en formación estudiante en el proyecto proPIC, poniendo para ello de manifiesto una serie de autodefiniciones personales relevantes. Estas autodefiniciones están relacionadas con características demográficas básicas, tales como la edad o el lugar de procedencia. Como se observa en la figura 4.13, tanto en la fotografía que encabeza la presentación personal como en el título, T parece hacer relevante el hecho de ser joven (*girl*).

Figura 4.13

"I'm a girl with a passion for languages" (EPT_AM)



Tanto en la fotografía como en el primer párrafo de la presentación, T hace también hincapié en la autodefinición de T como “*nordlicht*” o alemana “norteña”, y, por tanto, como una persona “de mar”. En el fragmento T41, puede observarse la emoción que T transmite al describir su experiencia en el mar como una experiencia placentera. La importancia del mar para T tiene también representación en la fotografía (véase figura 4.13): T aparece situada ante una extensión de agua, que constituye el fondo de la imagen.

T41, Estadio 1

2 Hello everyone! **My name is T and I'm 25 years old. I'm from Northern**
3 **Germany and a real "Nordlicht", as we would say in German. Since I was**
4 **born, I've lived at the Baltic Sea, enjoying the smell of the sea** in my nose,
5 the **grains of sand** under my feet and the **seagulls'** shouting in my ears.
(EPT_AM)

A partir de estas autodefiniciones, que sirven como ubicación básica de T para los lectores de su e-portafolio, T continúa presentándose a sus lectores mediante autodefiniciones personales vinculadas a su actividad académica: se presenta como graduada en lengua y arte y como estudiante en proceso de especializarse en esta última materia. T finaliza el párrafo inicial a su presentación manifestando algunas autodefiniciones asociadas a sus propias aficiones e intereses personales. En este sentido, observamos que T destaca su interés por el arte, por las lenguas (aspecto que desarrolla en el segundo párrafo), por la lectura, por socializar y por viajar, tal y como se muestra en el fragmento T42, extraído del final del primer párrafo de su presentación.

T42, Estadio 1

12 **I'm not just interested in arts; I'm also fascinated by languages**, as you'll
13 see further down. **In my free time I read a lot. My favourite [sic] genre are**
14 **romantic novels, thrillers, psycho thriller and dystopic-science-fiction**
15 **novels.** But I also like to **meet my friends**, ride my bike and **travel around the**
16 **world** or, properly speaking, **around Europe.**
(EPT_AM)

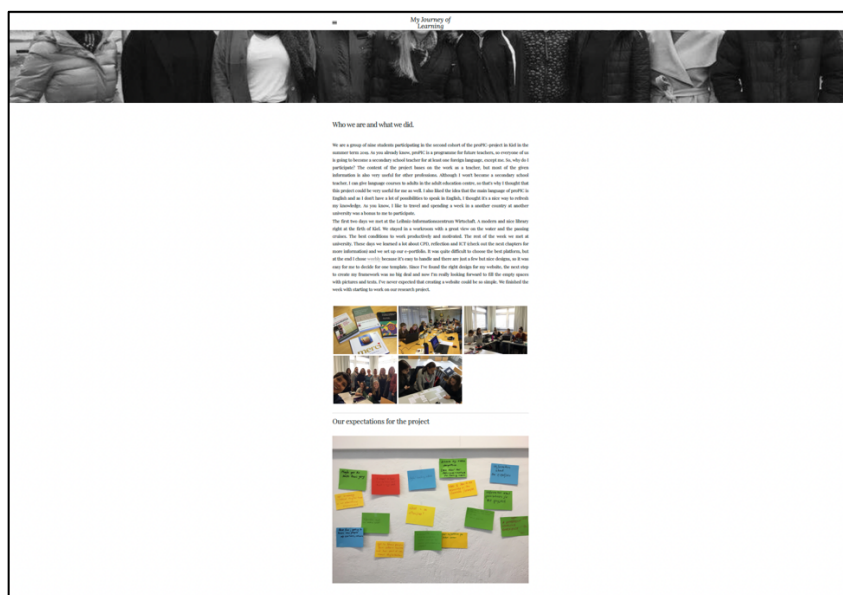
B. Auto percepciones y autodefiniciones en el estadio 2: como profesora en formación

En el estadio 2, encontramos que las reflexiones de T muestran una visión particular de sí misma como aprendiente o docente en formación dentro del propio proyecto proPIC. Dicha visión se construye mediante la relación entre lo expresado en el texto escrito y las imágenes, como detallamos a continuación.

La figura 4.14 muestra que las reflexiones que constituyen este estadio se disponen en una única pantalla, constituida por una imagen de cabecera, texto escrito e imágenes. Como se puede observar en la figura 4.14, la imagen de cabecera aparece dispuesta horizontalmente a lo largo de toda la pantalla, aunque no puede verse por completo si no se hace clic en ella. Tanto el título, como el texto y las imágenes aparecen dispuestos en una columna centrada en la pantalla, dividida en dos secciones con diferentes títulos por una línea separadora.

Figura 4.14

“Second cohort Kiel”: Reflexiones sobre las actividades formativas en la institución local (EPT_CK_SCK)



En la figura 4.15, vemos con más detalle el conjunto de imágenes que aparece en la primera sección del texto y su relación con el texto. Estas imágenes muestran a T participando en las actividades formativas de Kiel, que son descritas en el segundo párrafo. El conjunto de fotografías seleccionadas por T expande el significado del texto escrito, ya que también nos muestran qué destaca T de sí misma en el desempeño en estas actividades y cómo las experimentó.

Figura 4.15

“Who we are and what we did”: fotografías que acompañan a la reflexión sobre las actividades de Kiel. (EPT_CK_SCK)



A través del conjunto de las imágenes descritas, que acompañan a la reflexión sobre las actividades de la semana en la institución local, se ponen de manifiesto diferentes autopercepciones de T como aprendiente en la formación del proyecto proPIC. En estas autopercepciones de T en la formación, quedan destacados algunos aspectos que detallaremos a continuación, como el sentimiento de pertenencia al grupo por parte de T, la colaboración de T de igual a igual con los miembros del grupo, las situaciones de formalidad e informalidad, la interacción a través de diferentes dinámicas y el trabajo con recursos y materiales tanto digitales como no digitales.

En primer lugar, llama la atención la visión que T muestra sobre sí misma y sobre su relación con los miembros del grupo proPIC en las imágenes. Como se puede observar en las figuras 4.16 y 4.17, T hace evidente su pertenencia al grupo y su colaboración con el resto de los compañeros de la “segunda cohorte” de proPIC en Kiel. En la disposición que mantienen tanto T como los miembros del grupo en la figura 4.16 destaca también la relación de horizontalidad e igualdad entre los formandos y la formadora del grupo: todos aparecen al mismo nivel.

Figura 4.16

T con los compañeros y la formadora de la segunda cohorte de proPIC: imagen de cabecera (EPT_CK_SCK_I1)



Figura 4.17

T en las actividades colaborativas de la formación en Kiel: discusión en pequeños grupos. (EPT_CK_SCK_I4)



Las imágenes destacan, en segundo lugar, a T en diferentes situaciones formales e informales de aprendizaje. Esto es observable en la distinción establecida entre fotografías incorporadas en las que T y sus compañeros aparecen concentrados y en disposición de trabajo (como, por ejemplo, en la figura 4.17); y las fotografías en las que tanto T como el resto de los miembros aparecen sonriendo, en disposición relajada, como se puede observar, por ejemplo, en las figuras 4.16 y 4.18.

Figura 4.18

T en una “selfie” con los miembros del grupo proPIC. (EPT_CK_SCK_I5)



En la figura 4.18 en particular, el modo de *selfie* o autofoto destaca también el carácter de informalidad de la situación frente al resto de situaciones formales de aprendizaje mostradas en las imágenes, en las que se utiliza un modo diferente de realización de la fotografía.

Finalmente, a través de las imágenes, T destaca también diferentes dinámicas de interacción entre los miembros del grupo y la presencia de diferentes tipos recursos de aprendizaje. En todas las imágenes relacionadas con actividades formativas, T se presenta interactuando o escuchando a sus compañeros, tanto en grupos pequeños (véase figura 4.17) como en grupo abierto (véase figura 4.19).

Figura 4.19

T en las actividades colaborativas en Kiel: Discusión en grupo abierto. (EPT_CK_SCK_I4)



Casi todas las imágenes elegidas por T para ilustrar las experiencias de la semana muestran la presencia de ordenadores, tabletas o móviles, como se puede observar en las 17 y 19, lo que parece subrayar el carácter “digital” de los recursos en la experiencia. No obstante, hay imágenes en las que T destaca también el uso de materiales “no digitales”, como los trozos de papel que sirven como base para la actividad de T y sus compañeras en la figura 4.20.

Figura 4.20

T en las actividades colaborativas Kiel: Trabajo en pequeño grupo con materiales no digitales. (EPT_CK_SCK_I6)



Finalmente, observamos que la autodefinición personal de T a partir de su interés por viajar vuelve a aparecer en este estadio. En el primer párrafo de la pantalla, T explica las razones que le han movido a participar en el proyecto proPIC. En este contexto vuelve a manifestarse

como una persona a la que le gusta viajar y a la que, por tanto, le motiva la participación en la formación, como observamos en el fragmento T43.

T43, Estadio 2

9 I also liked the idea that the main language of proPIC is English and as I don't
10 have a lot of possibilities to speak in English, I thought it's a nice way to
11 refresh my knowledge. As you know, **I like to travel** and spending a week
12 in another country at another university **was a bonus to me to participate.**
(EPT_CK_SCK)

C. Autopercepciones y autodefiniciones en el estadio 3: como aprendiente

Las reflexiones de T sobre los enfoques de aprendizaje realizadas en estadio 3 promueven que T explicita también algunas percepciones de sí misma como aprendiente que regula su propio aprendizaje. Dichas autopercepciones las encontramos, en primer lugar, en su reflexión sobre las teorías de aprendizaje, cuando T explica su experiencia como aprendiente con el enfoque conductista. Dicha reflexión sobre su propia experiencia lleva a T a concienciarse de que, como aprendiente, hay actividades complejas en las que ella necesita comprender el proceso previamente para poder transferir los aprendizajes a otro tipo de tareas, como se observa en el fragmento T44.

T44, Estadio 3

21 However, this principle is difficult to apply to all areas. If, for example, it's
22 necessary to understand a mathematical equation, **I have to understand first**
23 **the solution before I can apply it to other tasks.** Since behaviourism [sic]
24 either praises or criticizes, the student is pressured to understand everything the
25 first time, if he or she doesn't want to be criticized.
(EPT_CK_TLWT_LT)

En segundo lugar, encontramos que esta autopercepción de T como aprendiente que se autorregula en sus reflexiones sobre el enfoque Montessori. En el fragmento T7 (77-79, p.129) se observa cómo T se conciencia de que, como aprendiente, la posibilidad de elegir el tema propicia para ella que el aprendizaje sea divertido e interesante.

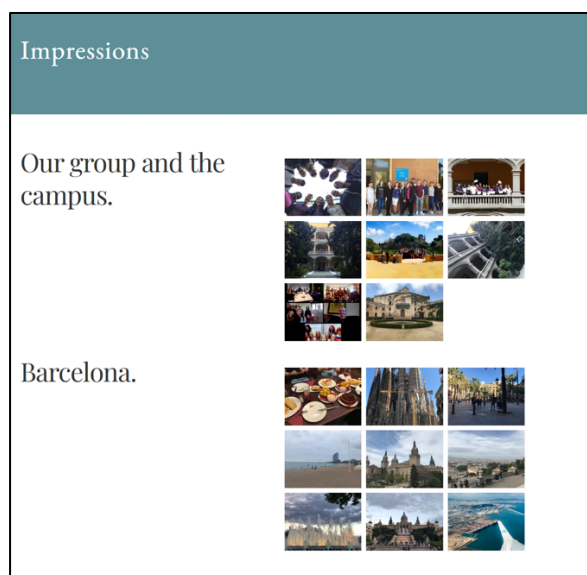
D. Autopercepciones y autodefiniciones en el estadio 4: como profesora en formación

Las autopercepciones de T como aprendiente en la propia formación proPIC que vimos en el estadio 2 vuelven a aparecer en las reflexiones del e-portafolio sobre las experiencias de la *study week* de Barcelona. Dichas autopercepciones vuelven a manifestarse además mediante

imágenes. Como se observa en la figura 4.21, una de las pantallas de las reflexiones de este estadio está constituida por dos grupos de fotografías en las que T muestra sus experiencias durante la estancia en Barcelona, tanto el campus de la *study week* como en la ciudad.

Figura 4.21

Fotografías de T sobre la *study week* de Barcelona. (EPT_SWB_I)



Al igual que ocurría en el estadio 2, estos grupos de imágenes, acompañados de un título únicamente, transmiten información al lector sobre cómo T se percibe en las experiencias formativas en dicha *study week*. Un aspecto subrayado por T en las imágenes que es común a los destacados en el estadio 2 es la percepción que T proyecta de sí misma como miembro perteneciente al grupo. T aparece en varias de las imágenes junto con los compañeros de la “segunda cohorte” en Barcelona, de distintas formas. Un ejemplo de esta pertenencia al grupo que T ha decidido destacar lo vemos en la figura 4.22, en la que T aparece entrelazada a sus compañeros: los miembros del grupo aparecen dispuestos en círculo y la imagen no es tomada frontalmente, sino desde abajo.

Figura 4.22

T como miembro de la segunda cohorte en Barcelona ((EPT_SWB_I_I1)



En este sentido, T no solo parece dejar destacada su imagen como miembro del grupo de la segunda cohorte en Barcelona, sino también su pertenencia a la comunidad conformada por los diferentes grupos de la segunda cohorte en las *study week* de las distintas instituciones participantes en proPIC. Esto lo observamos en la figura 4.23, constituida por la imagen de la videoconferencia llevada a cabo durante la *study week*, en la que participaron los diferentes grupos de profesores en formación y formadores en las diferentes *study weeks* de las distintas universidades participantes del proyecto. La imagen del grupo de Barcelona (segunda imagen a la izquierda) aparece en la pantalla junto a las imágenes de los grupos del resto de universidades, conectados a la videoconferencia.

Figura 4.23

T como miembro de la comunidad proPIC (segunda cohorte). (EPT_SWB_I_I7)



En las imágenes de T en esta pantalla aparece remarcado, sin embargo, un aspecto diferente a los destacados en el estadio 2: las imágenes reflejan a T únicamente en situaciones informales, y casi todas ellas fuera del aula, como puede verse en la figura 4.22.

E. Autopercepciones y autodefiniciones en el estadio 6: trabajo final de T

Como se observa en la tabla 4.23, las autopercepciones y autodefiniciones de T que están presentes en aspectos concretos del trabajo final (estadio 6) son la percepción de T como persona sociable, y algunas de las autopercepciones de T como “formanda” en proPIC y como aprendiente autorregulada. A continuación, se detallan los aspectos del trabajo final en los que quedan reflejados.

Tanto las actividades planteadas en el trabajo final (véase tabla 4.5) como las decisiones sobre las dinámicas empleadas (véase tabla 4.16) propician que los alumnos interactúen y colaboren entre sí en diferentes fases y de diferentes formas para poder cumplir con la tarea final: realizar el póster, infografía o mapa mental grupal sobre partidos políticos. En este sentido, dichas características explícitas del trabajo final se alinean con varias de las autopercepciones de T manifestadas en varios momentos: la autopercepción personal de T como una persona a la que le gusta socializar y la percepción de sí misma como profesora en formación eficaz cuando se siente perteneciente a un grupo, colabora con sus iguales e interactúa con ellos de diferentes maneras y mediante diferentes dinámicas. Por su parte, la decisión de T respecto a introducir un juego de tipo *quiz* para cerrar la secuencia también es un aspecto explícito del diseño de actividades alineado con la percepción que T ha destacado de sí misma como “profesora en formación” cuando participa en situaciones tanto formales como informales de aprendizaje.

Para finalizar, la percepción de T como docente que aprende mejor si puede seleccionar el tema de aprendizaje no parece alinearse con lo que vemos de forma implícita en el trabajo final. De la descripción de las actividades (véase tabla 4.5) se desprende que la temática de los textos sobre la que gira la actividad es preseleccionada por el docente y no por los alumnos. No se especifica tampoco si en esta selección temática el docente toma en consideración los intereses previos de los alumnos respecto al tema (véase tabla 4.17). De la descripción de actividades queda implícito, sin embargo, que los alumnos toman otro tipo de decisiones en el proceso de realización de la tarea, tales como la selección del tipo de producto final o la herramienta TIC con la que pueden realizarla.

Tabla 4.23

Presencia de las auto percepciones y autodefiniciones de “Aprender y formarse” (subtema 3) en el trabajo final de T (estadio 6)

Auto percepciones y autodefiniciones		Ausentes	Presentes		Aspectos explícitos	Aspectos implícitos
			Alineadas	No alineadas		
Autodefiniciones Personales de T	Demográficas: alemana del norte, joven (E1)	x				
	Respecto a intereses: arte, lectura, viajar (E1, E2)	x				
	Respecto a intereses: socializar (E1)		x		x	
T como “formanda” en proPIC	Pertenencia al grupo (E2, E4)		x		x	
	Colaborar con iguales (E2)		x		x	
	Situaciones formales (E2) e informales de aprendizaje (E2, E4)		x		x	
	Interactuar con compañeros en diferentes dinámicas (E2)		x		x	
	Usar recursos y materiales digitales y no digitales	x				x
	Necesita comprender el proceso de una tarea para poder transferirlo (E3)	x				
T como aprendiente autorregulada	Aprende mejor si puede seleccionar el tema (E3)			x		x

4.1.4.3. Propósitos y objetivos

En los siguientes subapartados se presenta el análisis de los propósitos y objetivos manifestados por T en torno a los diferentes subtemas que constituyen el tema “integrar la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de LE”. Se detalla en cada caso el recorrido de los propósitos y objetivos vinculados a cada subtema a lo largo de los diferentes estadios del proceso reflexivo-formativo.

4.1.4.3.1. Propósitos y objetivos sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 1)

La tabla 4.24 muestra que los propósitos y objetivos relativos a “Enseñar y aprender LE” tienen presencia en todos los estadios del proceso reflexivo-formativo, a excepción de en los estadios 5 y 7. En síntesis, los propósitos y objetivos formulados por T acerca de este subtema están relacionados tanto con el aprendizaje como con la enseñanza de LE. Algo que también destaca en este recorrido es cómo los propósitos y objetivos son formulados en los diferentes momentos del proceso. En los estadios iniciales (1 y 2), los objetivos que se plantean se relacionan con el aprendizaje de lenguas y son objetivos referidos a la propia T. En los estadios de intermedios (4A y 4B), los objetivos que se plantean giran en torno a la enseñanza de LE, pero encontramos que son formulados como relativos a la propia T y su enseñanza de LE, y como referidos a otros: alumnos y a docentes de LE en general.

Tabla 4.24

Propósitos y objetivos sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 1)

ESTADIOS	ROLES	PROPÓSITOS Y OBJETIVOS
1	APRENDIENTE DE LENGUAS	Individuales: Continuar aprendiendo: lenguas europeas y asiáticas. Comunicarse en LE con nativos.
2	PROFESORA EN FORMACIÓN	Individuales (en la formación proPIC): Practicar la LE (inglés). Pasar una semana en otra universidad.
4A	DOCENTE DE LENGUAS	Individuales: Introducir textos que aborden temas culturales. Referidos a docentes: Ayudar al alumno a comprender textos complejos.
4B	PROFESORA EN FORMACIÓN	Referidos a docentes: Explorar nuevas acciones fuera del uso del manual. Plantear clases: interesantes para todos los alumnos, “variadas”, con “tecnología moderna”. Referidos a alumnos: Encontrar el propio camino de aprendizaje.
6	DOCENTE DE LENGUAS	Aprender LE: Encontrar el propio “camino” de aprendizaje Enseñar LE: Explorar actividades fuera del manual. Plan de clase “variado”. Usar textos que traten temas culturales.

A. Propósitos y objetivos del estadio 1: como aprendiente de lenguas

Como vimos, T se presenta como aprendiente de lenguas extranjera en el punto de partida de su e-portafolio. Al final de su descripción de experiencias de aprendizaje lingüístico, T pone de manifiesto dos propósitos individuales relevantes respecto a su propio aprendizaje de LE. Por una parte, T destaca el objetivo de continuar aprendiendo lenguas europeas, como el francés o el italiano, pero también el de atreverse a aprender alguna lengua asiática como el coreano (T6, 16-18, p. 4). En este mismo fragmento, T subraya que tras el propósito de aprender la lengua coreana está el propósito de comunicarse con personas conocidas en su lengua materna (T6, 16-18, p. 4).

B. Propósitos y objetivos del estadio 2: como profesora en formación

En las reflexiones de T sobre las experiencias de aprendizaje en Kiel (estadio 2), T comienza explicando por qué ha decidido participar en proPIC. Esto le lleva a destacar dos propósitos de carácter individual relacionados con el proyecto: refrescar sus conocimientos de inglés y pasar una semana en otra universidad. En el fragmento T43 (10-12, p. 196), T pone estos objetivos en relación con su pasión por el aprendizaje de lenguas y su interés por viajar.

C. Propósitos y objetivos del estadio 4A y 4B: como profesora en formación

Los propósitos y objetivos manifestados por T en el estadio 4A se concentran en la reflexión colaborativa que en la *study week* T mantiene con sus compañeros de cohorte y dos de los formadores en Barcelona. En esta reflexión conjunta sobre la actividad con dispositivos móviles diseñada con su compañera K, T asume el rol de docente de lenguas y se manifiesta en torno a dos propósitos sobre la enseñanza de LE.

El primero de los propósitos formulados es, como se ve en el fragmento T17 (p. 372-373, p.142), el de introducir textos que aborden aspectos culturales, tales como noticias o artículos relacionados con la política, en las actividades de enseñanza-aprendizaje de LE. Este propósito, según T, se relaciona con la carencia que ella encuentra en las clases de LE, en las que no se abordan los aspectos culturales.

El segundo de los propósitos lo observamos en el fragmento T45. En este fragmento T se manifiesta sobre la idea de que el propósito del docente en la clase de LE debe ser el de ayudar al alumnado a comprender textos complejos, más allá de redactarlos o modificarlos para controlar que los alumnos los comprenden.

T45, Estadio 4A

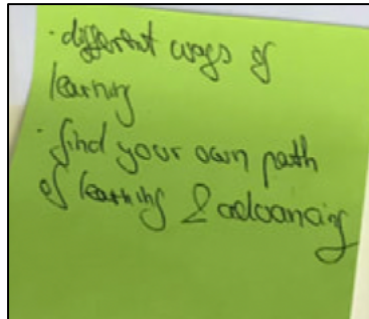
162	JT:	I think it's more important to give support than to write it
163	M:	[yea
164	T:	[yea
165	JT:	because you will have that on the Internet anyhow
166		so they should know how to give support in the dictionaries online
167	T:	yea
169	JT:	or. they choose or. things
171	T:	yea
172	JT:	why don't need to manipulate or write it yourself
173	T:	yea
174	AZ:	[Authentic material
175	JT:	it's there
176	T:	yea
177	JT:	so. let's help how to deal with you know difficult texts

Si pasamos ahora a las reflexiones de T en el e-portafolio sobre las experiencias de la *study week* de Barcelona (estadio 4B), observamos que en ellas se recogen algunos propósitos relativos a la enseñanza-aprendizaje de LE. Estos aparecen formulados respecto a T como docente o aprendiente, sino que aparecen referidos, como avanzábamos, a alumnos y a docentes de forma general.

En las reflexiones del e-portafolio sobre la primera actividad de la *study week*, sobre las imágenes personales sobre la enseñanza de LE, vimos que T decidió incorporar a su fotografía las anotaciones realizadas por sus compañeros tras reflexionar conjuntamente sobre ella. En una de estas anotaciones, como se aprecia en la figura 4.24, se hace referencia a la interpretación de la imagen de T como un “sendero” y se destaca que los alumnos han de tener como propósito encontrar su propio “camino” en el aprendizaje de LE.

Figura 4.24

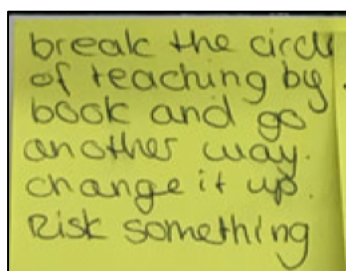
“Find your own path of learning and “advancing”. 1image1000words (EPT_SWB_111000W)



Estas mismas anotaciones incluidas por T en su e-portafolio dejan ver otro propósito que muestra la figura 4.25. A diferencia del anterior, este propósito está referido a los docentes. Se destaca la necesidad de que los docentes exploren acciones fuera del uso del manual y asuman riesgos. Como se puede ver, este propósito se vincula con la creencia, destacada en varias ocasiones por T, de que el uso exclusivo del manual es la causa de la monotonía en las clases de LE.

Figura 4.25

“Break the circle of teaching by book and go another way. Change it up. Risk something” (EPT_SWB_1I1000W)



La rutina de la enseñanza de LE basada estrictamente en el manual se relaciona finalmente con otros tres propósitos referidos a docentes, explicitados en este caso en la reflexión monologada que T realiza previamente a la *study week* sobre su visión de la enseñanza de LE. En el fragmento T18 (38-40, p. 143), T subraya que, para romper con esta monotonía, el docente debe organizar una clase más variada e integrar la “tecnología moderna” para poder despertar el interés de todos los alumnos, que no siempre están interesados en aprender lenguas.

D. Propósitos y objetivos en el estadio 6: trabajo final de T

En la tabla 4.25 se muestran los propósitos y objetivos sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que tienen y no tienen presencia en las características del trabajo final de T. A continuación, se analiza cómo quedan reflejados en dicha propuesta los propósitos y objetivos que están presentes en ella. Como se puede observar, los propósitos y objetivos que se materializan en la secuencia didáctica de T están relacionados por un lado con el aprender una LE, y, por otro, con enseñar la LE.

Tabla 4.25

Presencia de los propósitos y objetivos del subtema 1 “Aprender y enseñar LE” en el trabajo final de T (estadio 6)

Propósitos y objetivos	Ausentes	Presentes		Aspectos explícitos	Aspectos implícitos
		Alineadas	No alineadas		
Aprender LE	Continuar aprendiendo lenguas (E1)	x			
	Comunicarse en LE con nativos (E1)		x		x
	Practicar inglés (E2)	x			
	Encontrar el propio “camino” de aprendizaje (E4B)	x		x	x
Enseñar LE:	Explorar actividades fuera del manual (E4B)	x			x
Planificar la clase	Planificar una clase “variada” (E4B)	x		x	x
	Desarrollar los intereses de todos los alumnos (E4B)		x		x
Enseñar LE:	Introducir textos que aborden aspectos culturales (E4A)	x		x	
Llevar el texto al aula de LE	Ayudar al alumno a comprender textos complejos (E4A)				x

El trabajo final materializa dos de los propósitos manifestados por T en sus reflexiones alrededor del aprendizaje de lenguas extranjeras: comunicarse con nativos y encontrar el propio “camino” de aprendizaje. En el primer caso, la descripción implícita del grupo meta al que va dirigida la propuesta (véase tabla 4.17), un grupo de alumnos “no nativos” en la LE, no parece estar alineada con el propósito mencionado. La secuencia de actividades prioriza la comunicación entre los compañeros de clase, por lo que la necesidad de que dicha comunicación se tenga que producir con hablantes nativos no parece subrayarse. Por el contrario, varios aspectos de la descripción de actividades del trabajo final (véase tabla 4.5) y del uso de los materiales (véase tabla 4.8) se alinean con el segundo propósito. En la fase de comprensión de los textos sobre los partidos políticos, queda implícito que los alumnos pueden leerlos, escucharlos o verlos a su propio ritmo y las veces que lo necesiten individualmente en sus dispositivos. Asimismo, promover que los alumnos elaboren un producto creativo multimodal sobre los partidos políticos es una decisión explícita que fomenta que tomen sus propias decisiones al realizarlo en función de sus propias preferencias y necesidades de aprendizaje.

Por su parte, el trabajo final de T también deja reflejados algunos propósitos relacionados con la enseñanza de LE que son manifestados por T en diferentes momentos de sus reflexiones. Estos propósitos giran alrededor de la planificación de la clase y el uso del texto.

Los propósitos relativos a planificar la clase como “explorar actividades fuera del manual” o “planificar una clase “variada” y con tecnología moderna”, son aspectos que se alinean con lo descrito en la secuencia de actividades, mientras que, por el contrario, “desarrollar los intereses de todos los alumnos” es un propósito con el que no se alinea la propuesta. El diseño de la actividad a partir del trabajo con textos auténticos en línea, como se observa implícitamente en la descripción de los materiales (véase tabla 4.8), refleja el propósito del docente de explorar acciones fuera del manual. Por su parte, el uso activo de la lengua promovido en las diferentes actividades que se explicitan, la integración de los dispositivos móviles en todas ellas, y la posibilidad de acceder a diferentes tipos de texto (audio, video, texto escrito) y utilizar diferentes herramientas digitales son aspectos que se corresponden con lo que en las reflexiones de T vemos que consiste una planificación de clase “variada” y con “tecnología moderna”. En contraposición, “desarrollar los intereses de todos los alumnos” no parece tener correspondencia con lo que observamos implícitamente en la descripción del grupo meta (véase tabla 4.8) y en el papel del docente (véase tabla 4.6) de la propuesta. Por lo que vemos, el docente es el que parece seleccionar la temática de los textos, sin especificarse si esta decisión viene determinada por las preferencias o intereses de todos los alumnos de la clase.

Si nos detenemos en los propósitos relacionados con el uso didáctico del texto, cabe destacar que la materialización que vemos en el trabajo final es diferente en el caso de “introducir textos que aborden temas culturales” y en el de “apoyar a los alumnos a comprender textos complejos”. En el primer caso, se aprecia que tanto la descripción explícita de la temática y los objetivos (véase tabla 4.10) como la de los materiales (véase tabla 4.8), reflejan que se busca dar tratamiento en el aula a temas culturales, en concreto a la política. En el segundo caso, por el contrario, el papel del docente en el trabajo final (véase tabla 4.6) no se alinea con la función de apoyar al alumnado en la comprensión de textos complejos: en la propuesta queda implícito que el docente está disponible para los alumnos en todo momento, pero no se especifica que ofrezca ningún tipo de apoyo o retroalimentación a los alumnos en la fase de comprensión de los textos, que se focaliza entre los propios iguales.

4.1.4.3.2 Propósitos y objetivos sobre “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2)

En la tabla 4.26 se recogen los propósitos y objetivos manifestados por T acerca del subtema “Enseñar y aprender con tecnología” en los diferentes estadios del proceso reflexivo-formativo. Dichos propósitos aparecen en todos los estadios, a excepción de los estadios 1 y 4A. En este caso, llama la atención cómo T pasa de formular sus propósitos de forma indirecta, refiriéndolos como objetivos de docentes y alumnos de LE en general, en los estadios iniciales (2, 3 y 4B) a plantearse propósitos de enseñanza de LE con la tecnología referidos a sí misma, como se muestra en los estadios finales (5 y 7).

Tabla 4.26

Propósitos y objetivos sobre “Enseñar y aprender con tecnología” (subtema 2)

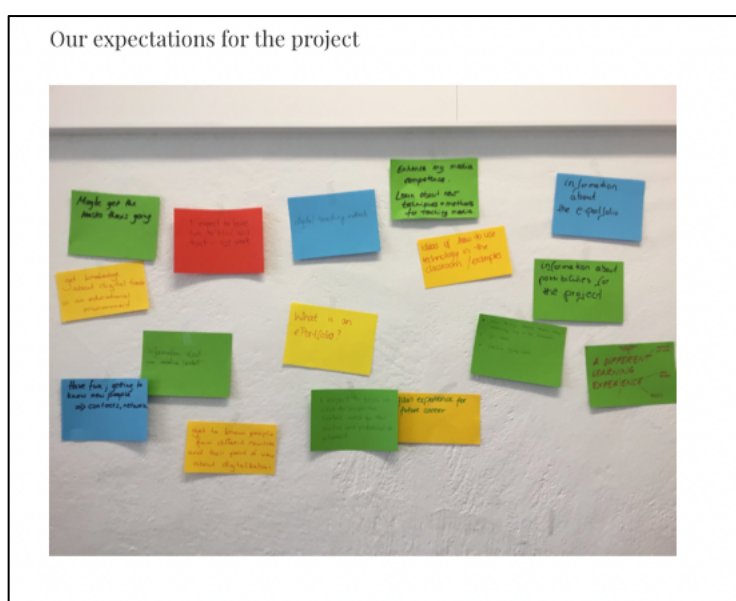
ESTADIOS	ROLES	PROPÓSITOS Y OBJETIVOS
2	PROFESORA EN FORMACIÓN	Colectivos en la formación <i>proPIC</i>: Desarrollar competencia digital: conocimientos y uso de las TIC en el aula.
3	PROFESORA EN FORMACIÓN	Referidos a alumnos: Aprender LE usando los móviles. Referidos a docentes: Adaptar la enseñanza de LE a la tecnología. Comprender las actividades en línea e informales de LE realizadas por alumnos.
	DOCENTE DE LENGUAS	Referidos a docentes: Aprender cómo gestionar las TIC. Cambiar la manera de enseñar integrando la tecnología. Mantener un equilibrio entre aprendizaje digital y no digital.
4B	DOCENTE DE LE	Referidos a alumnos: Aprender a utilizar los diccionarios y recursos en línea Referidos a docentes: Integrar las competencias comunicativas y digitales del alumno
5	PROFESORA EN FORMACIÓN	Usar materiales “clásicos” y digitales en la clase.
		Integrar la tecnología para “variar” la enseñanza: Usar diferentes herramientas. Introducir películas o música. Explorar tradiciones y aspectos culturales. Actividades de uso de la lengua: Basarse en intereses de los alumnos. Conectar con alumnos de otros países.
6	DOCENTE DE LENGUAS	Referidos al aprendizaje de LE: Desarrollar la competencia digital. Aprender LE usando los móviles.
		Referidos a la enseñanza de LE: Cambiar y adaptar la enseñanza a la tecnología. Considerar las actividades en línea no formales de los alumnos. Integrar las competencias comunicativas y digitales de los alumnos. Planificar una clase variada: explorar los aspectos culturales de la lengua, hacer un uso variado de herramientas digitales.
7	DOCENTE DE LENGUAS	Integrar las TIC para una clase más “variada”.
		Integrar las TIC al uso del libro de texto. Mostrar a los alumnos las posibilidades de las TIC en el entorno escolar.

A. Propósitos y objetivos en el estadio 2: como profesora en formación

En la figura 4.26 observamos la fotografía que constituye el segundo bloque de la pantalla del e-portafolio que incluye las reflexiones de T sobre sus experiencias en Kiel. En esta fotografía, colocada bajo el título “*Our expectations of the project*”, se muestran anotaciones en diversos papeles adhesivos de colores en las que los compañeros de Kiel plantean sus propios propósitos de formación en el proyecto proPIC. T, por tanto, incluye estos objetivos de formación planteados colectivamente por el grupo proPIC como suyos.

Figura 4.26

Propósitos colectivos del grupo proPIC en Kiel (EPT_CK_SCK)



En las transcripciones de dichas anotaciones podemos ver que muchos de los objetivos colectivos del grupo giran en torno al uso de la tecnología en el aula de LE. Concretamente, en el fragmento T46, sobre el desarrollo de la competencia digital docente: conocimientos sobre TIC, ejemplos de uso de la tecnología en el aula y técnicas y métodos de enseñanza “digital”.

T46, Estadio 2

- 39 (...) Gain experience for future career
- 40 **Enhance my media competence. Learn about new techniques +**
- 41 **methods for teaching media. [sic]**
- 42 **Ideas of how to use technology in the classroom / examples [sic]**
(EPT_CK_SCK)

B. Propósitos y objetivos en el estadio 3: como profesora en formación, como docente de lenguas

Las reflexiones sobre los tutoriales interactivos llevan a T a plantearse una serie de objetivos referidos al alumnado y al profesorado de LE respecto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas con tecnología. Por una parte, T expresa la intención de que los alumnos deben aprender con dispositivos móviles: estos tienen que formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, como se recoge en el fragmento T24 (línea 39, p. 159).

Tal y como se aprecia en el fragmento T47, en el que T destaca algunas ideas de Mark Prensky sobre el concepto de “nativo digital”, para poder integrar los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes han de adaptar su enseñanza a la tecnología y a los intereses de los alumnos. Para este fin es además fundamental que los docentes comprendan y consideren en el proceso de enseñanza la diversidad de actividades en línea e informales en las que los alumnos están involucrados fuera del aula.

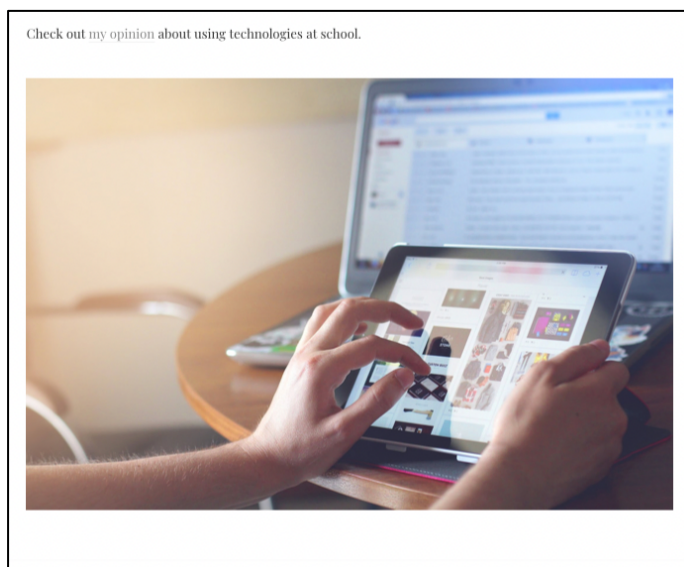
T47, Estadio 3

8 This term was coined by Mark Prensky, an American educator, who caused a
9 discussion with this expression. He says that today's pupils are different
10 because they've grown up with technology and that **the teachers have to**
11 **adjust their way of teaching. They have to understand what's going on**
12 **in "the online life where the kids are most involved and engaged" (...)**
13 **with gaming, texting, listening to music, watching movies etc.**
(EPT_CK_TLWT_DN)

Esta idea vuelve a aparecer en la imagen que introduce la reflexión del e-portafolio con la que concluyen las actividades del tutorial “*Teaching and Learning with technologies*”. Como se puede observar en la figura 4.27, la imagen se utiliza para introducir el contenido del audio que constituye la reflexión, mediante el cual se accede desde el enlace en la parte superior. La imagen, pues, representa de una forma general la idea principal desarrollada con más detalle en el texto en el audio, por lo que entre ambos se establece la relación de elaboración y exposición.

Figura 4.27

Conclusión al tutorial "Teaching and Learning with technologies" (EPT_CK_TLWT_C)



En la figura 4.27, la fotografía muestra una persona está utilizando un ordenador y una tableta, cada una con una finalidad. Mientras que en el ordenador observamos la bandeja de entrada del correo electrónico, en la tableta la persona parece hacer una búsqueda de imágenes sobre objetos, posiblemente para comprar (mochilas, ropa, etc.).

Como docente de lenguas, T insiste en la necesidad de aprender cómo funciona la tecnología para poder llevarla al aula, pero también de que los docentes sean capaces de cambiar la manera de enseñar con ellas. Esta es la idea resaltada, por ejemplo, en el fragmento T48.

T48, Estadio 3

74 I think it's so important **to change our way of teaching** and that **we learn**
75 **how to deal with all the technology** and that **we aren't afraid to use it in**
76 **our lessons**. Because there are so many possibilities and I think that **we're the**
77 **generation who has to change something in the way of teaching and be**
78 **more modern** in the schools and the classroom.
(EPT_CK_TLWT_DN)

Finalmente, en su propósito de integrar la tecnología en la enseñanza de LE, los docentes de LE han de considerar un equilibrio entre aprendizaje digital y no digital. Como se observa en el fragmento T49, para T los docentes de LE no pueden considerar la tecnología el método exclusivo de enseñanza-aprendizaje.

T49, Estadio 3

21 **I don't want to say that the teachers just should use the digital methods to**
22 **teach something. I think a balance between the classical and the digital**
23 **learning is very important** because the school and may be the only place where the
24 kids can have a break of being online the whole day and being with their smartphones.
(EPT_CK_TLWT_C)

C. Propósitos y objetivos en el estadio 4: como docente de lenguas

Los dos únicos propósitos de enseñanza que encontramos en este estadio del proceso reflexivo-formativo los encontramos en las reflexiones colaborativas de la *study week* (estadio 4b). Concretamente, los encontramos en la reflexión conjunta sobre la actividad de aprendizaje de LE con dispositivos móviles, en la que T asume el rol de docente de lenguas para reflexionar con sus compañeros y formadores sobre su actividad.

En el fragmento T50, extraído del inicio de esta reflexión, T describe la actividad diseñada junto con su compañera K. T justifica que, tras las decisiones sobre cómo plantear la actividad y el uso de los dispositivos los móviles, está el propósito de ambas de desarrollar paralelamente las competencias comunicativas y las competencias digitales del alumnado.

T50, Estadio 4A

6 T: **We want to foster the**
7 **speaking and the use of vocabulary and grammar,**
8 **but also the media competences and the**
9 **communication collaboration.** And we thought about
10 a scaffolding taskwork
(TMREF_3TK)

En esta misma conversación, T se manifiesta también alrededor de un propósito de enseñanza referido a docentes de LE, en relación con la importancia, remarcada por sus interlocutores, de que los profesores ayuden a los alumnos a gestionar la complejidad de los textos. En el fragmento T45 (165-166, p. 203), observamos cómo se destaca que los alumnos han de aprender a usar los diccionarios y recursos en línea para aprender a gestionar dichos textos.

D. Propósitos y objetivos en el estadio 5: como profesora en formación y docente de lenguas

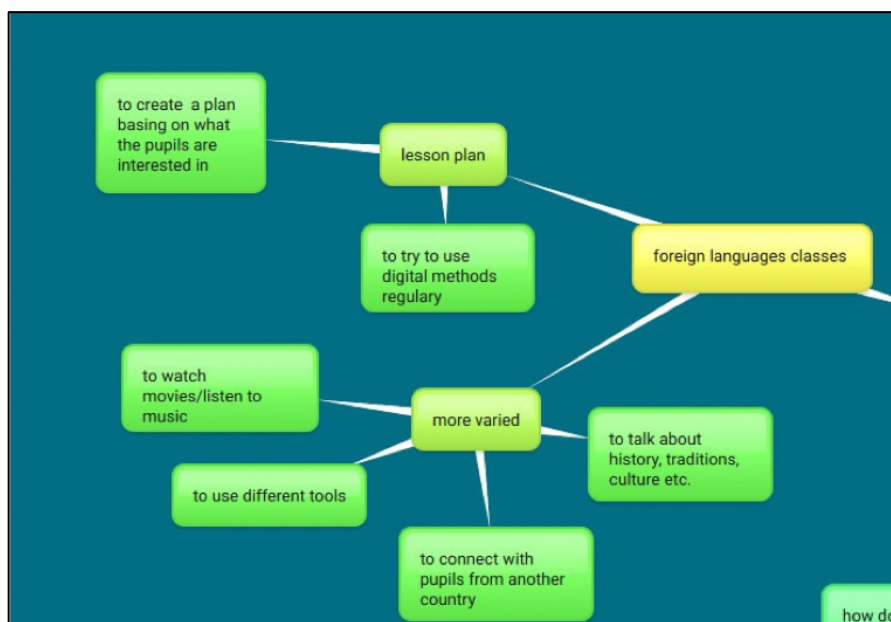
Las reflexiones sobre la encuesta de T a docentes y alumnos llevan a T a plantearse diversos propósitos y objetivos de enseñanza, asumidos desde el rol de T como profesora en

formación. Los propósitos manifestados en este estadio están ligados a la visión que T tiene sobre la clase de lenguas extranjeras y se explicitan concretamente en las reflexiones previas al diseño de la encuesta.

La figura 4.28 muestra la reflexión de T, en forma de mapa mental, sobre las clases de LE. En ella vemos que se manifiestan tres propósitos sobre cómo plantear la clase de lenguas extranjeras: utilizar las TIC se utilizan de una forma “regular”, basarse en los intereses de los alumnos y plantear una clase de LE que sea “variada”. La “variación” de la clase de lenguas se materializa en los objetivos de utilizar diferentes herramientas, incorporar actividades no formales como ver películas o escuchar música, tratar cuestiones culturales alrededor de la lengua y conectar a los alumnos con estudiantes de otro país.

Figura 4.28

Reflexiones en forma de mapa mental sobre el uso de la tecnología en el aula previas a la realización de la encuesta (EPT_R_FI)



E. Propósitos y objetivos en el estadio 6: trabajo final de T

La tabla 4.27 muestra los propósitos y objetivos sobre el subtema “Enseñar y aprender LE con tecnología” que tienen reflejo en el trabajo final. Estos, como se puede observar, giran alrededor de dos aspectos clave: propósitos referidos a alumnos sobre aprender LE y propósitos sobre enseñar LE referidos a docentes.

Tabla 4.27

Presencia de los propósitos y objetivos del subtema 1 “Aprender y enseñar LE con tecnología” en el trabajo final de T (estadio 6)

Propósitos y objetivos		Ausentes	Presentes		Aspectos explícitos	Aspectos implícitos
			Alineadas	No alineadas		
Aprender con tecnología	Desarrollar la competencia digital (E2)		x		x	
	Aprender LE usando los móviles (E3)		x		x	
	Aprender a usar los diccionarios en línea (E4A)	x				
Enseñar con tecnología	Aprender a gestionar las TIC como docente (E3)	x				
	Cambiar y adaptar la enseñanza a la tecnología (E3)		x			
	Considerar las actividades en línea no formales de los alumnos (E3)		x		x	
	Mantener equilibrio entre materiales digitales y no digitales (E3, E5)			x		x
	Integrar las competencias comunicativas y digitales de los alumnos (E4A)		x		x	
Usar la tecnología para motivar a los alumnos a usar la lengua	Motivar a los alumnos a usar la lengua: conectar con alumnos de otros países (E5)			x	x	
	Motivar a los alumnos a usar la lengua: planificar la clase partiendo de intereses de los alumnos (E5)			x		x
Usar la tecnología para “variar” la clase	Planificar una clase variada: explorar los aspectos culturales de la lengua (E5)		x		x	
	Planificar una clase variada: hacer un uso variado de herramientas digitales (E5)		x		x	
	Planificar una clase variada: introducir películas o música (E5)	x				

Por su parte, los propósitos “desarrollar la competencia digital” y “aprender usando los móviles” que en las reflexiones son vinculados al “aprendiente” o “formando” son propósitos presentes y alineados con características descritas en la propuesta. En el primer caso, esto queda explícito en los objetivos explícitos de aprendizaje (tabla 4.10) en los que se consideran tanto las competencias digitales como los objetivos lingüísticos. En el segundo caso, integrar los móviles en el aprendizaje de los alumnos de LE es algo también explícito en el tipo de tarea MALL que se plantea, en la cual los dispositivos móviles están integrados en todas sus actividades.

Centrándonos ahora en los propósitos y objetivos sobre enseñar LE, observamos que gran parte de los explicitados en las reflexiones están alineados con aspectos concretos del trabajo final de T. Tanto el propósito de “cambiar y adaptar la enseñanza a la tecnología” como “integrar competencias comunicativas y digitales del alumno”, son propósitos alineados con la descripción de general de la propuesta y con los objetivos concretos de la misma (véase tabla 4.10). La realización de una tarea que tiene como fin promover el uso de la lengua y la elaboración de un texto multimodal mediante el uso de diferentes herramientas TIC supone una diferencia respecto a la enseñanza de LE que T definía como “tradicional” y repetitiva, basada en ejercicios y exclusivamente centrada en el manual. Los objetivos de la propuesta, asimismo, establecen objetivos de aprendizaje relacionados tanto con la competencia lingüística (lenguaje descriptivo, léxico relacionado con la política) como aspectos relativos a las competencias digitales del alumnado.

Más allá de lo que acabamos de destacar, otros propósitos acerca del “cómo” trasladar la integración de lo lingüístico y lo “digital” en la clase de LE se alinean también con características específicas de la propuesta. Incluir un juego al final de la secuencia como el *quiz*, es, por su parte, un aspecto explícito de la descripción de las actividades (véase tabla 4.5) que se alinea con el propósito de que el docente debe considerar y conectar con las actividades informales en línea en las que los alumnos están involucrados fuera del aula. Finalmente, propósitos como “explorar las tradiciones o los aspectos culturales de la lengua” y “hacer un uso variado de herramientas”, como parte del objetivo general de planificar una clase “variada” de LE, se alinean con la temática, los materiales (véase tabla 4.8) y los recursos (véase tabla 4.8) planteados explícitamente en la propuesta.

Finalmente, observamos que, a diferencia de lo ocurrido con las anteriormente destacadas, algunas de las características del trabajo final de T no se alinean con los restantes propósitos relacionados con la enseñanza de LE. Esto lo vemos, en primer lugar, en el propósito general de “mantener un equilibrio entre materiales digitales y no digitales”, que

no parece tener consonancia con la descripción implícita de los materiales empleados en la secuencia de actividades (véase tabla 4.8). En segundo lugar, la descripción explícita de las actividades (véase tabla 4.5) no contempla tampoco la posibilidad de que los alumnos se conecten con alumnos de otros países para descubrir los aspectos culturales abordados en la secuencia, un objetivo formulado en el estadio 5 en relación con el propósito más general de “motivar a los alumnos a hacer uso de la lengua”. También relacionado con este último, observamos que el objetivo de “planificar la clase con base en los intereses de los alumnos” tampoco se alinea con lo implícitamente descrito por T sobre el grupo meta (véase tabla 4.17). Esto se refleja en el hecho de que es el docente quien selecciona la temática de la clase y los textos, sin que se especifique si dicha decisión ha sido tomada a partir de los propios intereses y preferencias de los alumnos.

F. Propósitos y objetivos en el estadio 7: como docente de lenguas

En la reflexión final, T concreta sus propios propósitos sobre el uso de las TIC en la clase de LE, asumiendo un rol prospectivo de T como docente de lenguas. En el fragmento T8 (p.13), extraído de su reflexión final escrita, vimos cómo T pone de manifiesto el propósito de usar las TIC de forma “integradora” en la metodología de su “imaginada” clase de LE, la clase de español.

Asimismo, en el fragmento T33 (p.167), T subraya la importancia de que la tecnología no sea para ella la metodología exclusiva de su enseñanza, sino que esta funcione como una “adición” o complemento al libro de texto. T explicita, pues, el propósito de mantener un equilibrio entre los métodos nuevos y los clásicos en su propia y enseñanza.

La reflexión final de T concluye con un propósito referido al aprendizaje de los alumnos. En el fragmento T23 (15-17, p.156), tras haber subrayado las múltiples posibilidades metodológicas que tienen las tecnologías para la enseñanza de LE, T destaca la importancia de mostrar a los alumnos las posibilidades que las TIC ofrecen para aprender en el contexto escolar. La creencia de que los estudiantes están más familiarizados con la dimensión no formal de la tecnología es la que parece justificar el propósito que T se plantea de “enseñarles” las posibilidades “formales” de la tecnología a los alumnos, con las que no considera que estén tan familiarizados.

4.1.4.3.3. Propósitos y objetivos sobre “Aprender y formarse” (subtema 3)

En la tabla 4.28 se recogen los propósitos y objetivos relativos al subtema “Aprender y formarse”. Esto propósitos se ponen de manifiesto en un único estadio del proceso en el estadio 2.

Tabla 4.28

Propósitos y objetivos sobre “Aprender y formarse” (subtema 3)

ESTADIOS	ROLES	PROPÓSITOS Y OBJETIVOS
2	PROFESORA EN FORMACIÓN	Interpersonales: divertirse, socializar Académicos: elaborar un trabajo creativo, TFM
6	DOCENTE DE LENGUAS	Interpersonales: divertirse, socializar. Académicos: elaborar un trabajo creativo

A. Propósitos y objetivos en el estadio 2: como profesora en formación

Como vimos anteriormente, en su reflexión sobre las actividades formativas en Kiel, T incorpora una imagen que representa los propósitos de aprendizaje colectivos de los miembros de su cohorte en Kiel respecto a la formación proPIC (véase figura 4.26). Los textos de las notas de colores que aparecen en la fotografía mencionan dos tipos de objetivos formativos vinculados a formarse en general: objetivos interpersonales y objetivos académicos. En el fragmento T51, extraído de la transcripción de las anotaciones fotografiadas en la imagen, se pueden observar algunos ejemplos de ellos. Entre los interpersonales, se destacan acciones como socializar o viajar, mientras que, entre los objetivos de tipo académico, se destaca, por ejemplo, elaborar un producto creativo o realizar un trabajo final de máster.

T51, Estadio 2

- 29 **Maybe get the master thesis going**
- 30 Get knowledge about digital tools in an educational environment
- 31 **Information about the creative product**
- 32 **Have fun; getting to know new people. Contacts, networks.**
- 33 **I expect to have fun to relax and trust our work**
(EPT_CK_SCK)

B. Propósitos y objetivos en el estadio 6: trabajo final de T

En la tabla 4.29 se aprecia que dos de los tres propósitos sobre “aprender y formarse” manifestados colectivamente por los miembros de proPIC en Kiel en el estadio 2, propósitos

a los que T se adscribe en sus reflexiones, tienen presencia en el trabajo final. Por una parte, vemos que los propósitos interpersonales de socializar y divertirse en las experiencias de formación se ven reflejados en características del trabajo final. La consideración explícita de integrar la actividad de *quiz* como cierre de la secuencia parece alinearse con el propósito interpersonal de divertirse, mientras que las dinámicas descritas para las actividades, en las que los alumnos han de ir colaborando con diferentes compañeros en distintas agrupaciones parecen alinearse con el propósito de socializar (véase tabla 4.5; tabla 4.16). Por otra parte, vemos que el propósito formativo de elaborar un trabajo creativo también se alinea con una de las actividades explicitadas del trabajo final en la tabla 4.5: la elaboración del mapa mental, la infografía o el póster en la que los alumnos destacan la información que han encontrado más relevante sobre los partidos políticos.

Tabla 4.29

Presencia de los propósitos y objetivos del subtema 3 “Aprender y formarse” en el trabajo final de T (estadio 6)

Propósitos y objetivos		Ausentes	Presentes		Aspectos explícitos	Aspectos implícitos
			Alineadas	No alineadas		
Propósitos interpersonales	divertirse, socializar (E2, E6)		x		x	
Propósitos académicos	elaborar un trabajo creativo (E2, E6)		x		x	
	elaborar un TFM	x				

4.1.4.4. Posibilidades percibidas de acción

A continuación, detallaremos las posibilidades percibidas de acción manifestadas a lo largo del proceso reflexivo-formativo de T. Como se podrá observar, las posibilidades percibidas de acción se ponen de manifiesto únicamente respecto a “Enseñar y aprender LE” (subtema 1) y “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2).

4.1.4.4.1 Posibilidades percibidas de acción sobre “Enseñar y aprender una LE” (subtema 1)

La tabla 4.30 muestra las posibilidades percibidas de acción manifestadas sobre el subtema 1, que tienen lugar en todos los estadios del proceso reflexivo-formativo de T, salvo en el estadio 1. Dichas posibilidades percibidas de acción giran en torno a dos aspectos clave: el uso del texto y el manual como recursos de enseñanza-aprendizaje de LE y las estrategias del docente para llevar el texto al aula de LE.

Tabla 4.30

Posibilidades percibidas de acción sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 1)

ESTADIOS	ROLES	POSIBILIDADES PERCIBIDAS DE ACCIÓN
2	PROFESORA EN FORMACIÓN	Imposibilidad de hablar inglés (LE)
3	PROFESORA EN FORMACIÓN	Usar el texto en el aula de LE: Apoyar la pronunciación. Aprender a leer en voz alta.
	DOCENTE DE LENGUAS	Continuar utilizando el libro de texto o manual
4A	DOCENTE DE LENGUAS	Control docente de la comprensión del texto: Introducir texto escrito en temas difíciles Escribir el texto y controlar vocabulario si el texto es auténtico Traducir el significado de las palabras desconocidas
		Apoyo docente de la comprensión del texto: Leer colectivamente y ayudar con el vocabulario necesario paso a paso. Introducir previamente el tema de los textos.
		Personalización del aprendizaje a través del texto: Seleccionar textos que giren en torno a un tema común. Plantear preguntas de comprensión diferentes a cada grupo.
		Continuar con el libro de texto “tradicional”: Permite marcar y añadir información.
5	PROFESORA EN FORMACIÓN	Usar el texto: Para promover la comprensión y la interacción oral.
6	DOCENTE DE LENGUAS	Apoyo docente en la comprensión del texto: Selección de textos auténticos en línea. Los alumnos son apoyados por sus iguales en la comprensión de los textos, el docente está disponible para ellos.
		personalizar el aprendizaje a través del texto: Los textos han de girar alrededor de un tema común. Se ofrecen distintas opciones de productos finales y herramientas digitales.
		Utilizar el <i>jigsaw</i>: promover un uso activo de la lengua
7	DOCENTE DE LENGUAS	

A. Posibilidades percibidas de acción en el estadio 2: como profesora en formación

La primera posibilidad percibida de acción planteada en las reflexiones de T se manifiesta alrededor de la acción de participar en proPIC como actividad formativa. En el fragmento T42 (9-10, p.190), T indica que la imposibilidad de hablar inglés en su entorno habitual es una de las razones que le mueve a participar en el proyecto, con el propósito de refrescar sus conocimientos de inglés.

B. Posibilidades percibidas de acción en el estadio 3: como profesora en formación, como docente de lenguas

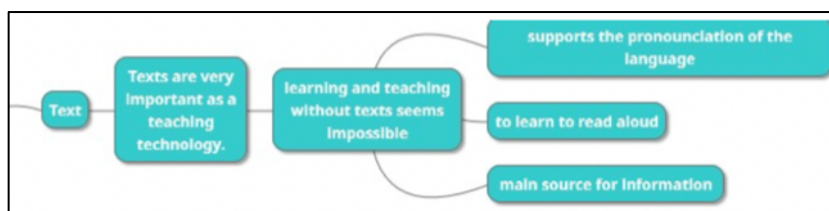
Las actividades de los tutoriales interactivos ponen a T en disposición de sopesar las posibilidades percibidas de acción de integrar la tecnología en el proceso de enseñanza-

aprendizaje de LE. Con este fin, T explora en sus reflexiones el papel que tienen recursos de enseñanza-aprendizaje en LE que pueden no ser digitales, como el texto y el uso del manual.

En su exploración de las diferentes posibilidades de los recursos tecnológicos en el aula (véase figura 4.1), T se detiene en analizar las posibilidades del texto. Como podemos ver en la figura 4.29, para T, una de las principales posibilidades del texto en el aula es que permite a los alumnos aprender a leer en voz alta y apoyar su pronunciación.

Figura 4.29

Posibilidades percibidas de acción sobre el texto en el aula de LE. (EPT_CK_TLWT_TWT)



En sus reflexiones de este estadio, vemos que T también destaca las posibilidades alrededor del libro de texto o manual en el aula de LE. Lo vimos en el fragmento T10 (26-28, p.138), extraído de la conclusión de T sobre las actividades del tutorial interactivo “*Teaching and Learning with Technologies*”. Continuar usando el libro de texto o manual es también una posibilidad de acción percibida por T, en paralelo a las posibilidades de integrar la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de LE.

C. Posibilidades percibidas de acción en el estadio 4A: como docente de lenguas

Todas las posibilidades percibidas de acción sobre la enseñanza-aprendizaje de LE del estadio 4 se manifiestan en una misma reflexión, asumida por T desde el rol de docente. Se trata de la reflexión colaborativa mantenida entre T y sus compañeros y formadores en Barcelona sobre su propuesta de actividad con dispositivos móviles. En ella, T interviene tanto planteando como manifestando su acuerdo respecto a las posibilidades percibidas de acción que van surgiendo en la conversación, acerca de distintas estrategias sobre cómo hacer uso del texto en el aula. Las estrategias docentes que surgen en la conversación y alrededor de las cuales se explicitan distintas posibilidades percibidas de acción son controlar la comprensión del texto, apoyar la comprensión del texto y personalizar el aprendizaje a través del texto.

Las posibilidades percibidas de acción alrededor de cómo el docente debe “controlar” el texto para facilitar que los alumnos puedan trabajar con él aparecen al inicio de la reflexión. Son planteadas por T para justificar las decisiones sobre los materiales

utilizados de la actividad que T y K han diseñado. Como se expone en el fragmento T52, para T, seleccionar un texto escrito como material para el tema más difícil entre los abordados en la actividad (la política) hace posible a los alumnos la comprensión de toda la información. La gestión que los alumnos pueden hacer del texto se ve posibilitada, además, por el hecho de que sea el docente el que se encargue de escribir este texto o parte de él, puesto que así puede intervenir seleccionando el vocabulario adecuado al nivel de sus alumnos.

T52, Estadio 4A

34 T: And we choose different forms of (unclear) (...)
35 of sources, so one group is going to work with a video
36 from *YouTube*, to watch some news from the country.
37 Another group is reading a text about some political information,
38 because it's going to be a bit difficult.
39 It's going to be a bit difficult to
40 watch a movie really about it, or listen to
41 some audience. So, we thought like it's a difficult topic,
42 **it's better to read something about it.** And then, the
43 teacher should write a short paragraph
44 about the party of the country, or something like that.
45 **So the teacher can choose the right vocabulary of a A2 level.**
46 **And so, students can understand everything.**
(TMREF_3TK)

A estas acciones vinculadas al “control” de la comprensión del texto por parte del docente se añade una más, que surge más adelante en la conversación. En el fragmento T53, vemos cómo T plantea que añadir al texto la traducción de los significados de las palabras que los estudiantes desconocen también permitirá a los alumnos gestionar mejor la dificultad del texto.

T53, Estadio 4A

137 T: This is why we said that
138 maybe the teacher should write the text
139 so, the teacher know the level of the students.
140 And **if there are some vocabulary**
141 **students may don't know**
142 **the teacher just can write it down**
143 **with a translation**
(TMREF_3TK)

La intervención del docente en la redacción del texto para controlar que los alumnos lo comprendan se opone a otra de las estrategias planteadas por los interlocutores de T durante la reflexión conjunta: apoyar a los alumnos para que sean capaces de comprender textos complejos por sí mismos. Son varias las posibilidades percibidas de acción las que se ponen de manifiesto en esta línea. En el fragmento T54, observamos que T se muestra de acuerdo con la posibilidad de acción planteada por M: que el docente lea el texto junto con los alumnos, paso a paso, para ir facilitándoles el significado de las palabras que desconocen poco a poco.

T54, Estadio 4A

152 JT: [Do you really think
153 that the teacher should write it?
154 M: **Or maybe anything you can they like all together in
155 the hole class
156 read the text**
157 Az: Exactly
158 M: **They go through each and every word, step by step,
159 and see who are
160 reading it**
161 T: **Yea (TMREF_3TK)**

T introduce otra posibilidad percibida de acción conectando con la idea de apoyar más que “controlar” la comprensión del texto por parte de los alumnos. En el fragmento T55, T y K discuten sobre la dificultad que para los alumnos puede tener abordar ciertos aspectos culturales en los que es fundamental tener un contexto histórico previo. En este contexto, T plantea como posibilidad de acción planificar una sesión de introducción a la de la actividad con los textos, ya que esto puede facilitar a los alumnos enfrentarse a ellos.

T55, Estadio 4A

404 K: That's
405 you have to explain kind the thing of
406 T: **I think that's in an introductory lesson**
407 (...)
408 K: yea that's what I mean with cultural. Because
409 this is not.
410 something it is taking place now.
411 This is about long time ago.
412 This is
413 A way to think.
414 T: **And this is what eventually can be in an introductory**
415 JT: [Yea
416 T: **[lesson**

Para finalizar, destacamos las posibilidades percibidas de acción relacionadas con cómo el docente puede usar el texto para personalizar el aprendizaje de sus alumnos, estrategia que también surge en la conversación. En el fragmento T56, vemos cómo T se manifiesta respecto a las posibilidades de acción planteadas por uno de los interlocutores sobre distribuir los diferentes textos. La decisión del docente respecto a qué materiales (audio, video, texto escrito) asignar a determinados alumnos, en función de sus necesidades de aprendizaje y no de forma aleatoria, facilita que el aprendizaje sea individualizado.

T56, Estadio 4A

245 JT: As a student. Maybe I'm the one doing video
 246 but I'm not going to do the reading or record the audio
 247 ok?
 248 So you can think about that in terms of
 249 individualizing or personalizing the stuff.
 250 so it's, instead of,
 251 you can say one thing
 252 they don't know what they're going to do.
 253 This is one option.
 254 The other is that you know that these guys.
 255 have difficulty
 256 T: mm
 257 JT: in listening. So **you can say**
 258 **you go to the QR there**
 259 **So this way of doing different type of media**
 260 **help you to individualize or personalize the learning.**
 261 **and in that respect**
 262 T: **[Yea (unclear)**
 (TMREF_3TK)

Por su parte, en el fragmento T57, vemos que los interlocutores destacan una posibilidad más acerca de la estrategia de personalizar el aprendizaje. Puesto que en la actividad de T y K sobre la que están reflexionando se pide a los alumnos que extraigan de los textos una información semejante, existe la posibilidad de que entre los productos creativos finales de cada grupo no haya muchas diferencias. En este sentido, T se manifiesta ante la posibilidad de acción planteada por su interlocutor para promover que los alumnos puedan “personalizar” más su producto: asignar diferentes preguntas de comprensión a cada grupo de alumnos para asegurarse de que cada producto final es diferente.

T57, Estadio 4A

338 JT: The thing is that the products are going to be similar.
339 because they're going to end up
340 T: [all them, yea
341 JT: [with the same thing.
342 Or not,
343 they're going to organize it in a different way.
344 T: Or they (unclear)
345 at the end
346 JT: Yeah, at the end. Ok?
347 **so you have to find**
348 **maybe different questions that they could**
349 **relate to that, ok?**
350 T: **mm. Yea.**
(TMREF_3TK)

D. Posibilidades percibidas de acción en el estadio 5: como profesora en formación

En el estadio 5, T vuelve a subrayar la posibilidad percibida de acción planteada en el tercer estadio acerca de continuar utilizando el libro de texto tradicional. En las reflexiones sobre los resultados de sus encuestas sobre la tecnología en el aula, vemos que T destaca las ventajas de seguir utilizando el manual “tradicional”. Para T, usar el manual permite al usuario “interactuar” con él, marcar aspectos importantes y añadir información relevante, como observamos en el fragmento T58.

T58, Estadio 5

38 While digital methods present a different way of learning a language it isn't
39 necessarily better one as they are much more important factors for good
40 foreign language education such as teacher expertise, pedagogical
41 skills various methods etcetera even working with a textbook and
42 worksheets have their advantages, **because you can directly mark**
43 **important things and add additional information.**
(EPT_R_ROT5)

E. Posibilidades percibidas de acción en el estadio 6: trabajo final de T

La tabla 4.31 muestra la presencia de las posibilidades percibidas de acción anteriormente expuestas en el trabajo final de T. Como se puede observar, hay dos aspectos fundamentales sobre los que giran las posibilidades percibidas de acción presentes en el trabajo final: las posibilidades del docente respecto a para qué y cómo se pueden seleccionar los textos para

articular la secuencia didáctica, por una parte, y, por otra, respecto a cómo se puede acompañar al alumnado en la gestión de las actividades.

Tabla 4.31

Presencia de las posibilidades percibidas de acción de “Enseñar y aprender LE” (subtema 1) en el trabajo final de T (estadio 6)

Posibilidades percibidas de acción		Ausentes	Presentes		Aspectos explícitos	Aspectos implícitos
			Alineadas	No alineadas		
El libro de texto	Continuar utilizando el libro de texto o manual no digital (E3, E5)	x				
Objetivos de uso de los textos	Para apoyar la pronunciación (E2)			x	x	x
	Para aprender a leer en voz alta (E2)			x	x	x
Seleccionar los textos	Solo texto escrito si los temas son complejos (E4A)			x		x
	El docente escribe el texto para reducir la dificultad de los textos auténticos (E4A)			x		x
	Los textos han de girar alrededor de un tema común (E4A)		x		x	x
Apoyo en la comprensión del texto	El docente apoya a los alumnos en la comprensión del texto vs el docente escribe el texto (E4A)			x		x
	Traducir el significado de las palabras que no conocen los alumnos (E4A)	x				
	El docente lee el texto con los alumnos paso a paso y proporciona el vocabulario necesario (E4A)	x				
	Introduce el tema del que giran los textos en otra sesión (E4A)	x				
Personalizar el aprendizaje	Plantear preguntas distintas a los diferentes grupos de alumnos para que hagan productos creativos diferentes (E4A)			x	x	

En primer lugar, la posibilidad percibida por T respecto a usar el texto para apoyar la pronunciación y aprender a leer en voz alta no se alinea con lo que observamos en su propuesta. Como se observaba en la tabla 4.9, el tratamiento de la pronunciación de sonidos y la lectura en voz alta no constituyen los objetivos principales de las actividades, sino el uso activo de la lengua y la movilización de actividades comunicativas de comprensión, de expresión e interacción oral. T menciona que la pronunciación es uno de los objetivos lingüísticos que persigue desarrollar la secuencia, sin embargo, no se especifica qué aspectos concretos de la pronunciación de los textos se trabajan ni que los alumnos tengan que leer los textos en voz alta. La atención a la pronunciación parece algo secundario o supeditado al desarrollo de las actividades comunicativas de expresión e interacción oral, lo que vemos tanto explícita como implícitamente en los objetivos lingüísticos de la propuesta.

En segundo lugar, abordamos cómo se recogen en el trabajo las posibilidades percibidas de acción sobre cómo el docente ha de seleccionar los textos. En la descripción de T sobre los materiales empleados en su propuesta didáctica en la tabla 4.7, no encontramos alineación respecto a dos posibilidades percibidas de acción del docente: seleccionar solo textos escritos si los temas tratados son complejos y escribir los textos para reducir la dificultad que plantean a los alumnos los textos auténticos. Como se aprecia en la tabla 4.7, de la descripción de los materiales vemos que los textos son accesibles mediante códigos QR, por lo que queda implícito que los textos utilizados son en línea, son auténticos, y no son solo escritos, sino que también pueden ser videos o audios.

Por el contrario, sí que observamos alineación entre la descripción que se hace de los materiales de la propuesta y la posibilidad percibida de que los textos giren en torno a un tema común. La descripción de los materiales (tabla 4.7) especifica que, a través de los QR, se accede a “información” sobre cuatro partidos políticos diferentes, por lo que se desprende que todos los textos están vinculados temáticamente. En consecuencia, vemos que la alineación se ve tanto en aspectos explícitos como implícitos de la descripción de los materiales.

En tercer y último lugar, describimos cómo se reflejan en el trabajo final las posibilidades percibidas de acción alrededor de diversas acciones de apoyo del docente al alumnado en la gestión de las actividades. En este caso, observamos que ninguna de las posibilidades percibidas de acción destacadas por T se alinea con lo descrito en el trabajo final. Por una parte, vemos que plantear preguntas a cada grupo de alumnos para que sus productos finales sean diferentes es algo que no queda especificado en la descripción del papel del profesor en la secuencia (tabla 4.5), puesto que no se alude a qué tipo de directrices

da el docente en las diferentes fases de la actividad. La forma que el docente tiene de asegurar las “diferencias” entre los productos finales parecen basarse en ofrecer a los alumnos opciones diferentes de texto multimodal en los que presentar su producto (mapa mental, infografía, texto final) y de herramientas digitales para elaborarlos. Esto queda explícito en la descripción de los recursos (tabla 4.8).

Por otra parte, tanto en la descripción del papel del docente (tabla 4.5) como de los recursos (tabla 4.8) en el trabajo final vemos que el tipo de apoyo que el profesor proporciona al alumno o los recursos de ayuda a los que este puede recurrir no se especifican. Esta característica de la propuesta no se alinea con las posibilidades percibidas por T respecto a que el docente sea quien apoye a los alumnos en la comprensión de los textos mientras los lee con ellos paso a paso. Lo que queda implícito en la descripción de las actividades de la propuesta (tabla 4.4) es que la comprensión del texto por parte de los alumnos viene apoyada por los propios iguales. Son los alumnos los que ponen en común en la primera fase del *jigsaw* lo que han comprendido sobre los textos grupalmente, de forma que tienen la posibilidad de resolver las dudas con los compañeros que han leído, escuchado o visualizado los mismos textos.

F. Posibilidades percibidas de acción en el estadio 7: como docente de lenguas

En la reflexión de cierre del e-portafolio T destaca los beneficios de diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje de LE, entre las cuales destaca el “*jigsaw*” o actividad de vacío de información. En el fragmento T22 (línea 5, p. 156) observamos cómo T destaca este tipo de actividad como acción posibilitadora de promover el uso activo de la lengua del alumnado.

4.1.4.4.2. Posibilidades percibidas de acción sobre “Enseñar y aprender LE con tecnología”
(subtema 2)

La tabla 4.32 muestra las posibilidades percibidas de acción que aparecen en el proceso reflexivo-formativo de T relacionadas con el segundo subtema. Estas aparecen a partir del estadio 3 y giran en torno a aspectos como los objetivos, las actividades, los recursos y las herramientas con las que se puede integrar la tecnología en el aula.

Tabla 4.32

Posibilidades percibidas de acción de “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2)

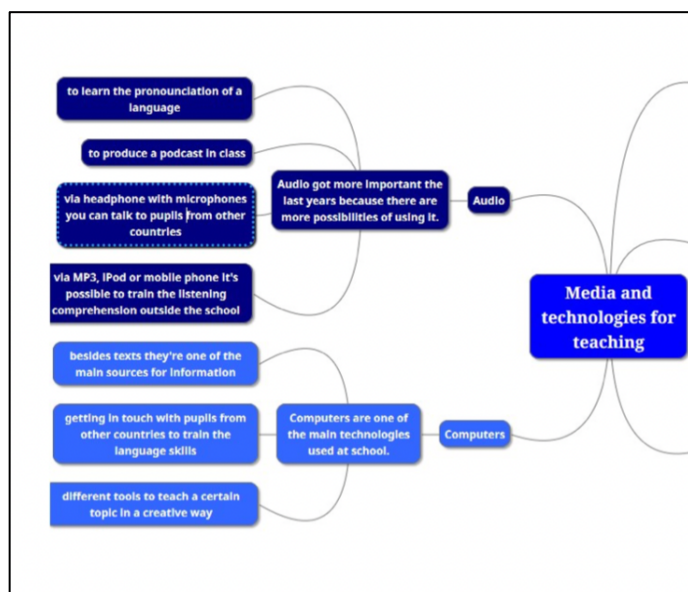
ESTADIOS	ROLES	POSIBILIDADES PERCIBIDAS DE ACCIÓN
3	PROFESORA EN FORMACIÓN	Ordenador: Conectar con personas de otros países para practicar. Enseñar temas de forma creativa. Apoyar aprendizaje autónomo
	DOCENTE DE LENGUAS	Audio: Interacción oral. Video: Usar la lengua. Acostumbrarse al sonido de los nativos. Apoyar aprendizaje autónomo. Redes sociales: Apoyar aprendizaje autónomo. Gestionar privacidad en la red.
4A	DOCENTE DE LE	Integrar las TIC: Hacen divertido el aprendizaje. Es posible integrarlas en diferentes actividades, como trabajos creativos o trabajo en grupo.
4B	PROFESORA EN FORMACIÓN	TIC para personalizar el aprendizaje: Asignar textos en función de las necesidades del alumno. Tener un producto final multimodal. Seleccionar las aplicaciones que se adaptan mejor a los alumnos. Herramientas <i>Genially</i> permite crear diverso contenido visual interactivo Actividades Las actividades con móviles puedan ser determinadas o flexibles en espacio, tiempo y dinámica.
5	PROFESORA EN FORMACIÓN	Integrar las TIC: Hacer uso activo de la lengua. Fomentar la creatividad. Divertirse, aprender la lengua sin darse cuenta.
6	DOCENTE DE LENGUAS	Integrar las TIC: Promover el uso activo de la lengua. Fomentar la creatividad. Hacer el aprendizaje divertido.
		Actividades con TIC: Realizar distintos tipos de actividades: creativas, en grupo. Realizar tareas basadas en el uso del móvil.
7	DOCENTE DE LENGUAS	Audio y video: Apoyar el aprendizaje autónomo. Promover la interacción oral.
		Herramientas TIC: <i>Genially</i> para crear contenido interactivo.
7	DOCENTE DE LENGUAS	Aplicaciones móviles Usar apps de juegos (<i>quiz</i>) para evaluar la gramática y el vocabulario.

A. Posibilidades percibidas de acción en el estadio 3: como profesora en formación, como docente de lenguas

En la reflexión de T sobre las posibilidades de la tecnología en la enseñanza de lenguas (figura 4.1), T subraya las posibilidades del uso de las TIC plantea en la enseñanza de LE y de las diversas actividades de aprendizaje de LE en las que estas se pueden integrar. Como podemos apreciar en las figuras 4.30 y 4.31, T destaca las posibilidades percibidas de ciertos dispositivos (ordenadores) pero también las de usar recursos como el texto escrito, el audio, el video o las redes sociales. En las figuras podemos ver diversos tipos de actividades posibles en la enseñanza-aprendizaje de LE en las que están involucrados diferentes medios, las redes sociales y los ordenadores.

Figura 4.30

Posibilidades percibidas de acción acerca de los ordenadores y el audio en la enseñanza de lenguas. (EPT_CK_TLWT_TWT)

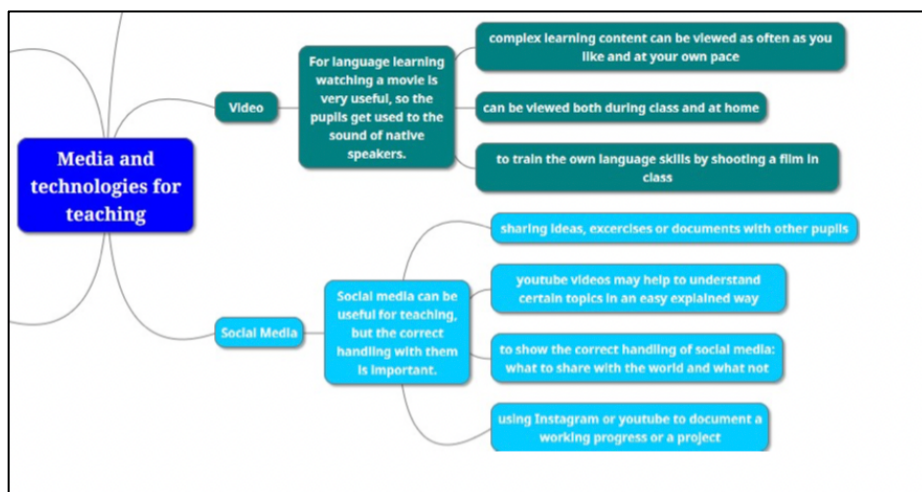


La figura 4.30 muestra las posibilidades percibidas de acción identificadas por T en el uso de los ordenadores y el audio en el aula de LE. Para T, tanto el ordenador como el audio se pueden usar en actividades que permiten al alumno interactuar con otras personas, como, por ejemplo, conectarse y hablar con personas de otros países. El audio es integrable en otras actividades para promover la interacción y aprender la pronunciación del idioma, como, por ejemplo, producir un podcast en el aula. Además, a través de dispositivos móviles, el audio permite apoyar el aprendizaje autónomo, puesto que los alumnos pueden utilizarlo para

entrenar su comprensión oral fuera del aula. Por su parte, los ordenadores brindan posibilidades para el docente: permiten enseñar ciertos temas de manera creativa.

Figura 4.31

Posibilidades percibidas de acción acerca del video, el texto y las redes sociales en la enseñanza de lenguas (EPT_CK_TLWT_TWT)



La figura 4.31 muestra las posibilidades percibidas de acción del video y las redes sociales. Las posibilidades percibidas acción comunes a ambas giran en torno a su posibilidad de apoyar el aprendizaje autónomo de los alumnos. Los alumnos pueden ver los videos donde quieran y cuanto deseen, mientras que las redes sociales también permiten al alumno acciones como compartir contenidos, encontrar ayuda para comprender un tema difícil (*youtube*) o documentar un proceso de trabajo. Sobre el video en particular, T añade a las ya mencionadas las posibilidades que plantea para que los alumnos hagan uso de la lengua y para acostumbrarse al sonido de los nativos.

B. Posibilidades percibidas de acción en el estadio 4A y 4B: como profesora en formación, como docente de lenguas

Tanto en las reflexiones colaborativas de la *study week* de Barcelona (estadio 4A) como en las reflexiones del propio e-portafolio de T (estadio 4B) encontramos posibilidades percibidas de acción vinculadas a la enseñanza y aprendizaje de LE con tecnología. En concreto, en la reflexión conjunta sobre la actividad con dispositivos móviles diseñada por T y su compañera K, las posibilidades percibidas de acción que se manifiestan giran en torno a cómo la tecnología puede ser utilizada en el aula para personalizar el aprendizaje del alumnado.

Los textos en línea pueden ser accesibles en diferentes formatos (texto escrito, video, audio, etc), lo que permite a los alumnos desarrollar diferentes actividades comunicativas de la lengua, tales como leer, escuchar o visualizar. Como vimos en el fragmento T56 (p. 223), la diversidad de medios no solo permite al docente desarrollar distintas destrezas al mismo tiempo, sino que cada alumno trabaje la destreza que más necesite o por la que tenga mayor preferencia. En este sentido, plantear a los alumnos que realicen un producto final multimodal, como es la infografía, es también una posibilidad percibida de acción relacionada con la personalización sobre la que T se manifiesta. Como vemos en el fragmento T59, proponer a los alumnos realizar una infografía les permite materializar sus trabajos de diferentes formas y trabajando diferentes destrezas.

T59, Estadio 4A

291 JT: Yeah.
292 So they need to have a product.
293 T: [Yea
294 K: [Yea
295 JT: You know, a product that is a thing
296 I
297 K: (unclear)
298 JT: Well
299 **a mind map could be a possibility.**
300 **I would as well advise you to do**
301 **an infographic.**
302 Infographics is kind of posters, you know the posters?
303 where **you can include all your audios, videos and**
304 **texts. All the media that you were talking about.**
305 **T: yea**
(TMREF_3TK)

La estrategia de selección de determinadas herramientas digitales en las actividades diseñadas también permite que la experiencia de aprendizaje de los alumnos se adapte mejor a ellos. Como se aprecia en el fragmento T60, T y su interlocutor conversan sobre la aplicación móvil para conducir la pequeña competición por grupos propuesta por T y K al final de su actividad. Los interlocutores subrayan las posibilidades percibidas de la aplicación *Socrative* para adaptarse a la edad de los alumnos del grupo meta al que va dirigida la actividad y a la dinámica.

T60, Estadio 4A

491 JT: There's one that's called *Socratic*.
492 You know *Socratic*?
493 T: No
494 JT: It's similar to *kahoot*.
495 *Socratic*. And it's much more
496 **much more perhaps,**
497 **with more adequation for your age,**
498 **T: Aha**
499 **JT: that you were talking about.**
500 T: mm
501 **JT: It's more much,**
502 **you know, for youngsters.**
503 T: Yea
504 JT: And *socratic* is much more elegant than all that.
505 And **we can do group**

(TMREF_3TK)

Las reflexiones sobre las experiencias formativas de la *study week* en Barcelona que T presenta en su e-portafolio (estadio 4B) le permiten explorar las posibilidades percibidas de acción de ciertos recursos o actividades promovedoras del aprendizaje digital. En ellas, T destaca, por una parte, las posibilidades percibidas de usar Genially en el aula para que los alumnos puedan crear textos interactivos de diferentes tipos, como recoge en el fragmento T61.

T61, Estadio 4B

6 **Genially can be used to create different interactive visual contents,**
7 such as presentations, infographics, videos, posters or quizzes.
(EPT_SWB_II)

En las reflexiones del e-portafolio sobre las experiencias en la *study week* de Barcelona vemos que T decide destacar, por otra parte, las posibilidades que tiene llevar al aula tareas MALL o tareas de aprendizaje de lenguas mediadas por el uso de dispositivos móviles. Para T, como se observa en el fragmento T62, las tareas mediadas por el uso de los móviles permiten promover actividades de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula, en el tiempo de la clase o en diferentes momentos y siguiendo distintas dinámicas de trabajo.

T62, Estadio 4B

3 MALL (Mobile assisted language learning) is the learning of a language
4 supported by the use of the smartphone. This method can be temporally
5 and locally bound or flexible (time-bound/flexible,
6 place -flexible/bound) and be executed in partner, group or individual
7 work (group/pair work or individual work).
(EPT_SWB_MTI)

C. Posibilidades percibidas de acción en el estadio 5: como profesora en formación, como docente de lenguas

Las reflexiones derivadas de los resultados obtenidos en las encuestas sobre el uso de las TIC en el aula de LE permiten a T identificar algunas posibilidades percibidas de acción de integrar las TIC en la enseñanza. Como se puede observar en el fragmento T63, T subraya que las TIC promueven el apoyo (para la comprensión oral, la creatividad) y la práctica en el aprendizaje de la lengua (ver películas o videoclips), así como un proceso de aprendizaje que para el alumno es rápido y ocurre “sin darse cuenta”.

T63, Estadio 4B

30 A film or video clip **is a good way to get to know the language**
31 **you've learned in practice [sic]**. Also, in the listening comprehension
32 field digital methods **are useful to support the fearful**
33 **language**. Furthermore, **apps can support the participants creativity**
34 and at the same time the **languages learned unconsciously** and faster.
(EPT_R_ROTST)

D. Posibilidades percibidas de acción en el estadio 6: trabajo final de T

La tabla 4.33 expone la presencia de las posibilidades percibidas de acción descritas anteriormente en el trabajo final de T. A continuación, detallamos la forma en que quedan materializadas en el trabajo final las posibilidades percibidas de acción que están presentes en ella. Como podemos observar, estas posibilidades percibidas de acción giran en torno a los objetivos con los que es posible usar la tecnología en el aula de LE y cómo es posible llevarla al aula: mediante qué enfoques, actividades, recursos y herramientas.

Tabla 4.33

Presencia de las posibilidades percibidas de acción de “Enseñar y aprender LE con tecnología” (subtema 2) en el trabajo final de T (estadio 6)

Posibilidades percibidas de acción		Ausentes	Presentes		Aspectos explícitos	Aspectos implícitos
			Alineadas	No alineadas		
Personalizar el aprendizaje	Decidir los textos que lee cada alumno en función de sus necesidades (E4A)	x				
	Cada grupo realiza un producto final digital (E4A)		x		x	x
	Adaptación de las aplicaciones a la edad de los alumnos (E4A)			x	x	
Objetivos del uso de la tecnología	Usar la lengua activamente (E5)		x		x	
	Fomentar la creatividad de los alumnos (E5)		x		x	x
	Hacer el aprendizaje divertido (E3, E5)		x			x
Actividades para integrar la tecnología	Tareas de aprendizaje con dispositivos móviles (E4B)		x		x	
	Diferentes tipos de actividades: trabajo creativo, en grupos (E3)		x		x	
Recursos para integrar la tecnología	Ordenadores: conectar con personas de otros países, enseñar de forma creativa (E3)	x				
	Redes sociales: apoyar el aprendizaje autónomo, aprender a gestionar la privacidad (E3)	x				
	Audio: promover la interacción oral (E3)			x	x	
	Audio: apoyar el aprendizaje autónomo (E3)		x			x
	Vídeo: promover la interacción oral (E3)		x		x	
	Vídeo: acostumbrarse al sonido de los nativos (E3)	x			x	
Herramientas para integrar la tecnología	Vídeo: apoyar el aprendizaje autónomo (E3)		x			x
	Genially: textos visuales e interactivos (E4B)		x		x	

Comenzaremos destacando cómo se reflejan en el trabajo final las posibilidades de acción percibidas por T sobre para qué se puede utilizar la tecnología en el aula de LE. Abordamos, pues, la correspondencia de las posibilidades percibidas por T que están relacionadas con la personalización del aprendizaje, el uso activo de la lengua, fomentar la creatividad del alumnado y hacer el aprendizaje divertido.

En primer lugar, encontramos que, en cuanto a las posibilidades de usar la tecnología para personalizar del aprendizaje de los alumnos, el aspecto de plantear que los alumnos realicen un producto final creativo por grupos se alinea con lo que encontramos expuesto en el trabajo final, mientras que la selección de las aplicaciones propuestas en función de la edad de los alumnos no lo está. La descripción de los aspectos tanto explícitos como implícitos de las actividades (véase tabla 4.5) muestra que los alumnos elaboran un producto final creativo en grupos. En dichos productos, los alumnos pueden tomar decisiones sobre el tipo de texto (mapa mental, infografía, póster), sobre su multimodalidad (en qué formato elaborarlo o qué diferentes modos combinar) o sobre la selección y organización de la información. No obstante, la descripción explícita de los recursos utilizados (tabla 4.9) muestra que las herramientas digitales propuestas para realizar las diferentes actividades no están seleccionadas en función de la edad de los alumnos u otras características del grupo meta. Se ofrecen diferentes opciones de aplicaciones para realizar cada actividad con el fin de que sean los alumnos (o los docentes) los que puedan elegir.

En segundo lugar, encontramos que la posibilidad percibida de T acerca de usar la tecnología para hacer uso activo de la lengua es un aspecto presente y alineado con las características del trabajo final. Como se aprecia explícitamente en los objetivos de la propuesta (véase tabla 4.10) y la descripción de las actividades (véase tabla 4.5), el planteamiento de la secuencia se alinea con el uso de la tecnología como estrategia posible para practicar la lengua y apoyar la comprensión oral.

En tercer lugar, encontramos que las posibilidades de llevar la tecnología al aula de LE para fomentar la creatividad de los alumnos y para hacer divertido el aprendizaje también se encuentran alineadas con los aspectos descritos en el trabajo final. Las actividades contemplan que los alumnos realicen un producto final creativo sobre el que pueden tomar diferentes decisiones, como vimos explícita e implícitamente en la descripción de actividades de la tabla 4.4. Por su parte, de dicha descripción de las actividades también vemos que el planteamiento de un *quiz* para evaluar los aprendizajes (véase tabla 4.15) al final de la

secuencia promueve que los alumnos se diviertan y evalúen lo que han aprendido. Este aspecto implícito de la propuesta muestra alineación con la posibilidad de usar la tecnología para hacer divertido el aprendizaje.

A continuación, destacamos cómo se materializan en el trabajo final las posibilidades de acción percibidas por T sobre cómo llevar al aula de LE la tecnología. En este caso, centramos la atención en las posibilidades de la tecnología percibidas por T respecto al tipo de actividades, los recursos y las herramientas con las que puede llevarse al aula de LE.

En primer lugar, observamos que las posibilidades percibidas por T en cuanto usar la tecnología en el aula mediante el tipo de tareas de aprendizaje MALL se alinea con lo descrito en el trabajo final. En este sentido, la descripción explícita de las actividades (tabla 4.5) muestra una tarea de aprendizaje con tiempo, ubicación y agrupación de trabajo determinados. En el caso del *jigsaw* y el producto creativo se propicia trabajo en grupo y, en el caso del *quiz*, el trabajo individual. Asimismo, la descripción explícita de las actividades y de las dinámicas (véase tabla 4.16) se alinea con el hecho de contemplar las posibilidades de la tecnología para diferentes tipos de trabajo como el creativo o el grupal.

Por su parte, vemos que hay posibilidades percibidas por T sobre del uso de los recursos y herramientas digitales que se alinean con aspectos establecidos en su trabajo final y otros que no se alinean con ellos. Por ejemplo, respecto a las posibilidades de usar videos y audios. En ambos casos las posibilidades percibidas por T sobre dichos recursos para apoyar el aprendizaje autónomo se alinean con lo presentado en la descripción de los materiales (véase tabla 4.8). En ella queda implícito que los alumnos leen, escuchan y visualizan los textos a su ritmo en la fase de comprensión individual, y que pueden volver a leer, escuchar o ver los textos las veces que lo deseen.

Vemos por otra parte, sin embargo, que hay posibilidades percibidas de acción relacionadas con el uso de los videos y audios que no se alinean con lo descrito explícitamente en la propuesta. En el caso, por ejemplo, de las posibilidades percibidas sobre cómo usar el audio para promover la interacción oral, vemos que la forma en la que se materializa no es la apuntada en las reflexiones de T. En las actividades descritas (véase tabla 4.5), los alumnos no hablan con alumnos de diferentes países, ni producen un podcast en la clase ni se les hace atención expresa sobre la pronunciación de determinados sonidos. Como vemos, la interacción oral se promueve de otra forma en la secuencia. Por su parte, las posibilidades percibidas por T en sus reflexiones sobre cómo se puede usar el video no se contemplan tampoco en las actividades descritas. El foco de atención de los alumnos con los posibles

videos utilizados en la primera fase del *jigsaw* no es “acostumbrarse” al sonido nativo, ni el producto creativo final planteado a los alumnos es la grabación de un video, aunque el video sí puede ser un modo incorporado al producto final si así lo deciden los alumnos.

Para finalizar, observamos que las posibilidades percibidas por T sobre el de uso de la herramienta *Genially* como herramienta para crear diferentes tipos de contenido visual interactivo se alinea con lo descrito en la propuesta. La aplicación de *Genially* es planteada explícitamente como herramienta digital para realizar las infografías o pósteres en la descripción de los recursos (véase tabla 4.9), además de *Canva*. No se plantea sin embargo como opción para realizar los mapas mentales o para llevar a cabo el *quiz*.

E. Posibilidades percibidas de acción en el estadio 7: como docente de lenguas

T finaliza su proceso reflexivo-formativo asumiendo el rol de docente de lenguas e identificando una posibilidad percibida de acción de integrar la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de LE. En el fragmento T22 (línea 5, p.156), T destaca la posibilidad percibida de acción del uso de aplicaciones de *quiz* para evaluar la gramática y el vocabulario.

4.1.4.5. Relaciones entre componentes del SDRI de T

En este apartado se analizan las relaciones entre los componentes del SDRI de T sobre el tema “Integrar la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de LE”. En primer lugar, se muestran las relaciones identificadas entre los componentes del SDRI de T de un mismo rol docente. Y, en segundo lugar, se muestran las relaciones entre los componentes de diferentes roles docentes.

4.1.4.5.1. Relaciones entre componentes de un mismo rol

A continuación, se enumeran las diferentes relaciones identificadas entre componentes del SDRI de T relativos a un mismo rol en los diferentes estadios del proceso reflexivo-formativo. La mayoría de las relaciones entre componentes de un mismo rol que se han identificado son de alineación y se dan en el estadio 3.

A. Relaciones entre componentes de un mismo rol en el estadio 1

En este estadio, todos los componentes del rol de aprendiente de lenguas son los que se muestran en relación.

A1. Gestionar las similitudes entre lenguas como algo divertido: alineación entre creencias y autopercepciones

La confusión que T encuentra al aprender lenguas similares a una lengua ya aprendida, como el español, se alinea con la creencia de que el italiano y el gallego se parecen a esta. A su vez, este obstáculo en el aprendizaje parece alinearse con la autopercepción del aprendizaje de lenguas como una afición o *hobby*: la experiencia es descrita por T como una experiencia divertida, a pesar de la confusión que las similitudes lingüísticas generan (T6, 10-13).

A2. Aprender lenguas es más fácil cuando hay diferencias culturales: alineación entre creencias, autopercepciones y propósitos

La creencia de que el portugués brasileño es fácil se alinea con las autopercepciones mostradas por T como una aprendiente interesada en tradiciones culturales diferentes a las europeas y en conocer la lengua y la cultura a otro nivel (T6, 2-6), así como con la creencia de que la cultura brasileña es lejana a la europea (T6, 14). El propósito de aprender una lengua asiática (T6, 15-16), asociada a una tradición cultural diferente a la europea, también parece alinearse con este conjunto de creencias y autopercepciones de T como aprendiente de lenguas (T6, 16-17).

A3. Comunicación vs gramática: alineación entre auto percepciones y propósitos

Cuando T destaca sus experiencias de aprendizaje con el latín, subraya la percepción de sí misma como una aprendiente de lenguas a la que la experiencia le resulta difícil cuando tiene dificultad para comprender la gramática, e, implícitamente, no tiene la posibilidad de comunicarse con ella (T6, 9-10). Esta auto percepción de T como aprendiente de lenguas está alineada con el hecho de manifestar como propósito comunicarse con personas que conoce en su lengua nativa (T6, 17-19).

A4. Aprender lenguas como afición o actividad de ocio: alineación entre auto percepciones y propósitos

T se percibe como una aprendiente de lenguas que encuentra placer en dicha experiencia. Para T, aprender una nueva lengua es una experiencia excitante, divertida y un *hobby* (T6, 9). Dichas auto percepciones de T se alinean también con el propósito de aprender la lengua para comunicarse con amigos o personas conocidas (T6, 17-19).

B. Relaciones entre componentes de un mismo rol en el estadio 2

Estas relaciones se dan entre componentes del único rol que se manifiesta en este estadio: el rol de profesora en formación.

B2. Mejorar la LE a través de la socialización: alineación entre propósitos y posibilidades de acción

Los propósitos individuales personales de T acerca de refrescar sus conocimientos de inglés y de pasar una semana en otra universidad (T43, 9-11) se alinean con la imposibilidad de acción percibida por T a la hora de poder hablar inglés y la autodefinición de T como una persona interesada en viajar (T43, 11-12). Los propósitos colectivos interpersonales del grupo proPIC se alinean también con estos componentes en esta misma línea, que destacan además el elemento de la diversión asociado a la socialización.

B3. Aprender a través de la práctica en grupo: alineación entre auto percepciones y propósitos

Observamos una relación de alineación entre muchos de los propósitos formativos planteados colectivamente por el grupo proPIC y las percepciones que T muestra sobre sí misma y su grupo de compañeros en el desempeño de las diferentes actividades formativas que han llevado a cabo durante la semana (figuras 4.16-4.20). En primer lugar, observamos que los objetivos interpersonales del grupo proPIC relacionados con socializar aparecen

alineados con la autopercepción de eficacia de T en la formación cuando se muestra como miembro perteneciente a un grupo, que interactúa con sus iguales mediante diferentes dinámicas. En segundo lugar, el propósito colectivo de divertirse parece también alineado con la autopercepción de eficacia de T en situaciones de aprendizaje informales. En tercer y último lugar, los objetivos formativos relacionados con las TIC y la adquisición de competencias digitales se alinean con la autopercepción de T como profesora en formación eficaz en situaciones en las que se utilizan recursos tanto digitales como no digitales.

C. Relaciones entre componentes de un mismo rol en el estadio 3

Al igual que en el estadio 2, las relaciones se establecen entre componentes del rol de profesora en formación.

C1. Visión de T como “no nativa digital”: alineación entre creencias y autopercepciones

Las creencias de T sobre el “nativo digital” como la persona que ha crecido con el uso de la tecnología y al mismo tiempo es una experta utilizándola están alineadas con las creencias de T sobre alumnos y docentes. A su vez, las autopercepciones de T como usuaria digital “no nativa” se alinean con este conjunto de creencias ontológicas que acabamos de mencionar.

La consideración de que ser “nativo digital” implica haber crecido con el uso de la tecnología y, además, ser un experto en su uso, es congruente con las creencias de T acerca de la generación “joven” y el profesorado. Para T, los niños y adolescentes están muy familiarizados con los dispositivos móviles y saben utilizarlos desde muy pequeños (T24). No obstante, el uso que pueden hacer de los dispositivos es muy básico, por lo que la atribución de “nativo digital” a esta generación es parcial para T (T25). En contraposición, la visión del docente como alguien que necesita ayuda para gestionar las tecnologías se relaciona con la creencia del profesorado como “desconocedor de las mismas”: se asume que los docentes no tienen la familiarización que tienen los alumnos con la tecnología (T28).

Las autopercepciones de T como usuaria digital aparecen alineadas con estas creencias “generacionales” atribuidas a alumnos y docentes y a su conocimiento sobre las TIC. Por una parte, T no se define como una nativa digital: destaca no haber tenido experiencia con las TIC desde la infancia. Además, como aprendiente, las tecnologías no estaban integradas en la enseñanza que experimentó, lo que también se vincula con la autopercepción de T como una docente que está acostumbrada al aprendizaje no digital. No obstante, el hecho de considerarse perteneciente “aún” a la generación joven permite a T

mostrarse como alguien que puede aprender y adaptarse rápido a los nuevos métodos educativos que integran el uso de la tecnología (T38).

C2. Aprender a gestionar las TIC en el aula para suplir las carencias: alineación entre autopercepciones y propósitos

Las autopercepciones que acabamos de describir están alineadas con los propósitos relativos al alumnado y el profesorado respecto a integrar las TIC en el aula de LE. Como hemos visto, T se muestra como una docente no muy familiarizada con la tecnología como al alumnado, que asocia a una generación más joven. Tampoco ha experimentado un modelo de enseñanza en el que las TIC estaban integradas, por lo que destaca estar “acostumbrada” al aprendizaje no digital (T38, T40).

Esta visión de T respecto a sus propias carencias digitales en la enseñanza de lenguas muestra alineación con los propósitos que T formula en relación con los docentes de LE. Aprender a gestionar la tecnología en el aula es un propósito coherente con la carencia de familiarización respecto al uso de la tecnología que T asigna tanto al profesorado en general como a sí misma. Como se puede ver en los fragmentos, para T no solamente se trata de desenvolverse con las TIC en el aula, sino de perder el miedo a utilizarla y usarla para “cambiar” la manera de enseñar y aprender (T48).

C3. Desarrollar los intereses de los alumnos mediante la tecnología: alineación entre creencias, autopercepciones propósitos y posibilidades percibidas de acción

En las reflexiones del estadio 3, T destacaba del enfoque Montessori el hecho de que permite desarrollar los intereses de los alumnos desde una edad temprana (T37). Esta creencia está en consonancia con la autopercepción que T nos muestra como aprendiente en el contexto universitario. Desde esta visión de sí misma como aprendiente en general, T destaca que la experiencia de aprendizaje resulta más divertida y eficaz si es ella quien decide el tema, de acuerdo con sus intereses (T7).

Estas creencias acerca del aprendizaje basado en los propios intereses también son congruentes con la creencia de T sobre el buen alumno como alguien curioso (figura 4.11). En línea con ellas, encontramos también la creencia de que usar la tecnología en el aula es una forma de generar el interés del alumno (T29).

Estas creencias y autopercepciones de T sobre el desarrollo de los propios intereses en el aprendizaje se alinean a su vez con uno de los propósitos de enseñanza que T orienta

al profesorado. Para T, los docentes han de adaptar la enseñanza a la tecnología y a los intereses de los alumnos, así como comprender las actividades de la “vida en línea” en la que están involucrados para conectarlas con la enseñanza (T47).

El conjunto de creencias, autopercepciones y propósitos manifestados acerca del desarrollo de intereses de los alumnos descrito muestra, finalmente, una alineación con varias posibilidades de acción percibidas en torno a la integración de las TIC en determinadas actividades. Para T, el uso de las TIC permite a los alumnos involucrarse en actividades creativas, en las que el desarrollo de los propios intereses tiene cabida. Por otra parte, usar la tecnología también fomenta la creatividad desde el punto de vista del docente: posibilita enseñar diferentes temas de forma creativa (T63).

C4. Apoyar la autorregulación del aprendizaje mediante la tecnología: alineación entre creencias, autopercepciones y posibilidades percibidas de acción

Las reflexiones sobre diferentes enfoques de aprendizaje permitieron a T explicitar diversas creencias sobre el enfoque conductista, el constructivista y el Montessori. Estas creencias se alinean, en primer lugar, con la autopercepción de T como aprendiente. T destaca que, tanto en el enfoque constructivista como en el Montessori, el alumno puede aprender a su propio ritmo, sin la presión o la influencia del docente (T36, T37). En oposición a estos, en el enfoque conductista, el alumno siente una gran presión por memorizar y responder de forma inmediata al docente para obtener un refuerzo positivo. El alumno no dispone, pues, de este propio espacio para procesar y aprender a su ritmo, en contraposición a lo que ocurre en los otros dos enfoques (T35). Esta visión de T sobre las experiencias desde diferentes enfoques de aprendizaje se alinea con la percepción que T muestra de sí misma como aprendiente y de sus necesidades (T7, T44).

Llama la atención que esta alineación entre creencias sobre enfoques y la autopercepción de T como aprendiente que se autorregula está también alineada con las creencias de T sobre el buen alumno y sobre el buen docente. Entre las cualidades atribuidas al buen alumno en el estadio 3, T destaca las de organizar, pensar, probar y practicar, relacionadas con la autorregulación de aprendizaje. Alineadas con ellas, encontramos la atribuida por T al buen docente: “ser de ayuda” (figura 4.11).

Esta alineación de creencias de diferentes tipos y autopercepciones muestra a su vez coherencia con las posibilidades percibidas de acción del uso de la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. En las reflexiones de T se destaca el papel de las TIC para apoyar la

gestión del aprendizaje del propio alumno. Trabajar con videos permite al alumno la visualización las veces que desee y a su ritmo, así como trabajar tanto dentro como fuera de clase. Además, las redes sociales permiten a los alumnos compartir recursos y contenidos y documentar sus procesos de trabajo. En estas reflexiones del estadio 3, T también considera las posibilidades de la tecnología para apoyar al alumno en lo que puede resultar difícil: usarlas para aprender fuera del aula, usarlas como ayuda para comprender temas complejos (videos de *youtube*) y como apoyo a la pronunciación y la comprensión oral (figuras 4.30 y 4.31).

C5. La comunicación en LE mediante la tecnología: alineación entre creencias y posibilidades percibidas de acción

Para T algunas de las cualidades fundamentales del buen alumno de LE están vinculadas a la “práctica” del idioma: escuchar, practicar y trabajar en equipo (figura 4.11). La importancia que T atribuye al uso de la lengua se observa también en sus reflexiones sobre las posibilidades de la tecnología en el aula, en las que destaca el texto como una fuente indispensable para enseñar (figura 4.29).

Las creencias de T que acabamos de describir están alineadas con las posibilidades percibidas de acción respecto a integrar las TIC en diferentes actividades de aprendizaje de LE que mueven al estudiante a comunicarse. Algunos ejemplos de actividades son grabar un *podcast*, grabar un video y hablar con alumnos de otros países, que son actividades comunicativas posibilitadas por el ordenador (figuras 4.30 y 4.31).

C6. Condiciones del contexto escolar para integrar los móviles en el aula: desalineación y realineación entre creencias y propósitos

Reflexionar sobre el potencial de la tecnología en el aula de LE permite a T concienciarse de las limitaciones de su contexto particular y cómo estas influyen en las posibilidades de acción percibidas por T para integrarla en su práctica. A este respecto observamos que una serie de creencias contextuales sobre el uso de la tecnología y los dispositivos móviles en su contexto nacional están desalineadas o chocan con sus propósitos respecto al uso de las TIC.

Como puso en evidencia en sus primeras reflexiones sobre el concepto de “nativo digital”, para T resulta imposible enseñar con tecnología en Alemania. La ausencia de WIFI en algunas de las escuelas o la prohibición del uso de móviles y tabletas en las aulas son limitaciones destacadas por T a este respecto (T26, T27). Por otro lado, T también manifiesta algunas creencias sobre los alumnos y su familiarización con la tecnología. Para T, los

alumnos no pueden entender que, si utilizan el móvil para todo, estos dispositivos no se puedan utilizar en clase para aprender (T24). Este conjunto de creencias contextuales que engloban al alumnado y al centro se desalinean, por tanto, con los propósitos que para T deben plantearse los docentes: integrar los móviles en la enseñanza y usar las tecnologías en el aula para promover un cambio en la forma de enseñar y aprender (T48).

La reflexión de T sobre las posibilidades percibidas de acción de la tecnología para la enseñanza de lenguas lleva a T a destacar las posibilidades percibidas de hacer uso del ordenador, que para ella es uno de los recursos más importantes de la escuela. En su reflexión, T desgrana sus diferentes posibilidades percibidas de acción y detalla algunas actividades en las que se puede integrar, como, por ejemplo, poner al alumno en contacto con estudiantes de otros países (figura 4.29). Estas posibilidades percibidas de acción respecto al uso del ordenador parecen resolver la tensión o realinear las creencias y propósitos sobre los dispositivos móviles, algo que también se consigue mediante un replanteamiento de los propósitos de enseñanza. Ante la creencia de que los alumnos no solo están familiarizados, sino que hacen un “sobreuso” de los móviles, T se plantea que los móviles deben formar parte del proceso de aprendizaje, pero que, al mismo tiempo, la integración de los dispositivos móviles debe hacerse de forma “equilibrada”. De esta manera, el propósito de enseñanza para el profesorado es conseguir un equilibrio entre aprendizaje digital y no digital, puesto que la escuela es concebida como un espacio en el que los alumnos pueden “descansar” de utilizar estos dispositivos (T49).

C7. Integrar la tecnología y continuar usando el libro de texto: alineación entre creencias, auto percepciones, propósitos y posibilidades de acción

Las creencias sobre las limitaciones del entorno para poder llevar la tecnología al aula, y en particular los móviles, se alinean con las creencias manifestadas sobre el “sobreuso” del móvil por parte de los alumnos y la consideración del libro de texto como un recurso que es mejor que “usar internet” (T10). Estas creencias se alinean con las auto percepciones de T como usuaria digital “no nativa” (T38), educada en un modelo de enseñanza-aprendizaje en el que las TIC no estaban integradas y “acostumbrada” forzosamente al aprendizaje no digital (T39, T40).

Esta alineación entre lo que T piensa sobre su contexto, sobre los recursos de enseñanza-aprendizaje y sobre sí misma como usuaria digital no nativa se vincula, a su vez, con los propósitos y las posibilidades percibidas de acción explicitados por T. Ella manifiesta

que el objetivo del colectivo docente debe ser integrar la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de LE, pero, al mismo tiempo, mantener un equilibrio entre el aprendizaje digital y no digital, a la luz de las creencias y autopercepciones anteriores (T49). Este propósito se alinea, por tanto, con las posibilidades percibidas respecto a la acción de continuar utilizando el libro de texto, en paralelo a integrar la tecnología en el aula (T10).

D. Relaciones entre componentes de un mismo rol en el estadio 4 (4A y 4B)

En este estadio observamos que se dan relaciones entre los componentes del rol de profesora en formación (D1) y del rol de docente de lenguas (D2).

D1. Explorar fuera del manual: alineación entre creencias y propósitos

T subraya en las reflexiones del estadio 4 la creencia de que una de las causas de que las clases de LE sean rutinarias y repetitivas para los alumnos es que el docente se basa exclusivamente en el uso del manual. Esta creencia está alineada con el propósito que T asocia a los docentes de LE de explorar acciones más allá del manual (T19, T20).

D2. Controlar vs apoyar al alumno en la gestión de textos complejos: desalineación y realineación entre creencias, propósitos y posibilidades de acción

En las reflexiones asumidas por T como docente de lenguas sobre el diseño de su tarea de aprendizaje móvil, observamos que se manifiesta una desalineación entre creencias y propósitos que lleva a T a realinear el contenido de sus componentes respecto a un mismo tema: el papel del que T percibe que debe tener el docente cuando el alumno gestiona textos complejos.

En primer lugar, vemos que T manifiesta un propósito relevante para ella: llevar al aula los aspectos culturales al aula de LE, a través de los textos (T17). En alineación con este propósito, T manifiesta diferentes posibilidades de acción relacionadas con cómo el docente puede facilitar la comprensión de los textos orientados al tratamiento de este tipo de contenidos en el aula de LE. Las posibilidades planteadas por T son estrategias a partir de las cuales el docente ayuda al alumno a comprender al texto controlando el proceso: priorizar el texto escrito sobre otros tipos de texto por la dificultad de la temática, escribir el texto que los para controlar que el vocabulario que aparece en él corresponda con el del nivel de los alumnos y traducir el significado de las palabras presumiblemente desconocidas (T52 y T53). Sin embargo, en el curso de la reflexión con sus compañeros, T se manifiesta también de

acuerdo con diversas creencias y propósitos introducidos por sus interlocutores en la reflexión: por una parte, con la creencia de que los alumnos de LE son capaces de gestionar textos complejos si tienen el “apoyo” necesario por parte del docente (T18); y, por otra parte, con el propósito de promover que los alumnos aprendan a utilizar los diccionarios y recursos de ayuda en línea (T45). Dichas creencias y propósitos con los que T manifiesta estar de acuerdo se relacionan con el papel del docente como apoyo para los alumnos en la gestión de los textos, que entran en choque con el papel de control por parte del docente que está detrás de las posibilidades percibidas de acción planteadas inicialmente por T. Esta desalineación parece ser resuelta, sin embargo, por T y por una de sus interlocutoras mediante la introducción de nuevas posibilidades percibidas de acción. Ambas plantean diferentes alternativas, alineadas con estas nuevas creencias y propósitos alrededor del papel del docente como un “apoyo” a la comprensión de los textos y no como alguien de cuya intervención depende dicha comprensión. Estas nuevas posibilidades percibidas de acción planteadas son leer los textos en clase paso a paso con los alumnos (T54), así como realizar una introducción previa al tema cultural tratado en los textos, para facilitar a los alumnos el acceso a los mismos y gestionarlos de manera autónoma (T55).

E. Relaciones entre componentes de un mismo rol en el estadio 5

Estas relaciones se dan entre los componentes del rol de profesora en formación.

E1. Continuidad de uso del libro de texto: alineación entre creencias, auto percepciones, propósitos y posibilidades de acción

T destaca en varias ocasiones la monotonía derivada del uso exclusivo del libro de texto, generalizado en las clases de LE (T51). Estas creencias están alineadas con la percepción que T tiene de sí misma respecto a su experiencia con las TIC por un lado (T40) y, por otro, respecto a su posición ante continuar usando el libro de texto. La monotonía de la enseñanza de LE tradicional, basada únicamente en el manual, parece estar relacionado con que T se perciba, por una parte, como una docente no familiarizada con el uso educativo de la tecnología y, al mismo tiempo, como una docente a la que el uso del libro de texto no le molesta (T31).

Estas creencias y autopercepciones se alinean con las posibilidades percibidas de acción que para T plantea continuar usando el libro de texto, y, al mismo tiempo, las posibilidades percibidas de acción de integrar las TIC en la clase de LE (T58).

E2. Las TIC ofrecen “variedad” a la clase de LE: desalineación y realineación entre creencias y propósitos

Los resultados de las encuestas que T realiza en el estadio 5 llevan a T a explicitar la creencia de que los docentes de LE usan las TIC para dar “variedad” a la clase de LE (T30), lo que contrasta con su creencia inicial sobre el uso monótono que los profesores hacían del libro de texto en las clases de LE. Esta “variación” de la clase que permite el uso de las TIC en el aula se alinea con los objetivos de enseñanza que T explicita con la finalidad de “variar” la clase: utilizar diferentes herramientas, hablar sobre tradiciones y cultura e integrar actividades como ver películas, escuchar música o conectar con aprendientes de otros países (figura 4.28).

E3. Las TIC favorecen la participación en la clase de LE: creencias, propósitos y posibilidades de acción

Una de las creencias que T destaca sobre el uso de las TIC en el aula tras llevar a cabo las encuestas a profesores y alumnos de LE sobre sus experiencias es que esta promueve la participación del alumnado (T30). Respecto a esta creencia aparecen alineados algunos objetivos de enseñanza y posibilidades percibidas de acción. Los objetivos de basar el plan de clase en los intereses de los alumnos y de motivar a los aprendientes a hacer un uso activo de la lengua meta en la clase de LE están en consonancia con el hecho de ver las TIC como una herramienta promotora de la participación en el aula (figura 4.28). Por su parte, las posibilidades percibidas de acciones como integrar música y películas o videos para “practicar” con la lengua y utilizar aplicaciones para fomentar la creatividad de los alumnos y el hecho de aprender sin darse cuenta giran alrededor de los propósitos mencionados (T63).

F. Relaciones entre componentes en el estadio 7

Todas ellas se dan entre componentes manifestados desde el rol de docente de lenguas.

F1. Equilibrio entre aprendizaje material digital y no digital: alineación entre propósitos y creencias

Esta alineación está relacionada con el lugar que para T debe ocupar el uso de las TIC en la enseñanza de LE. La creencia de que la tecnología debe ser considerada para apoyar y no reemplazar la enseñanza con el libro de texto (T33) se alinea con el propósito de mantener un equilibrio entre materiales clásicos y digitales en la enseñanza de LE (T49).

F2. Uso de las TIC en contexto formal y no formal: alineación entre creencias y propósitos

La creencia de que los alumnos están muy familiarizados con el uso de la tecnología y que realizan diversas actividades en línea fuera del aula se alinea con el propósito de mostrar a los alumnos las posibilidades que las TIC ofrecen en el entorno escolar (T23).

F3. Actividades con TIC que varían la clase: alineación entre creencias y posibilidades de acción

La reflexión de T sobre su experiencia con actividades con dispositivos móviles lleva a T a introducir en su identidad docente nuevas creencias acerca del uso de la tecnología en el aula. Tras estas experiencias, T manifiesta que hay muchas formas de integrar la tecnología en el aula con la finalidad de fortalecer y expandir los conocimientos lingüísticos de los alumnos (T33). Esta nueva visión de la tecnología como herramienta viable en el aula de lenguas se alinea con el nuevo propósito manifestado por T: introducir las TIC en el aula como complemento al uso del manual para “variar” la clase (T8). Dichas creencias y propósitos se alinean con las que para T son nuevas posibilidades percibidas de acción significativas para ella. En primer lugar, utilizar juegos y aplicaciones para trabajar y evaluar los conocimientos sobre gramática y el vocabulario (T22), aspectos a los que hace alusión en diferentes estadios de su proceso reflexivo. Y, en segundo lugar, usar el *jigsaw* mediante códigos QR para promover el uso activo y comunicativo de la lengua, un aspecto también marcado como relevante para ella en diversos estadios del proceso. El potencial identificado sobre el uso del *jigsaw* mediante códigos QR se alinea con las nuevas creencias sobre la efectividad de esta actividad en el aula de lenguas, introducidas por T en su identidad docente como resultado de la experiencia. Para T, el *jigsaw* es una actividad eficaz para extender el vocabulario y entrenar la pronunciación y el uso de la gramática (T22).

4.1.4.5.2 Relaciones entre componentes de diferentes roles

A continuación, se enumeran y explican las distintas relaciones identificadas entre los componentes del SDRI de T relativos a diferentes roles. Como en el apartado anterior, se identifican las relaciones encontradas los diferentes estadios del proceso reflexivo-formativo en los que se han encontrado, en todos los estadios, a excepción del estadio 2.

A. Relaciones entre componentes de diferentes roles en el estadio 1

Estas relaciones se dan entre componentes del rol de aprendiente de lenguas y el rol de profesora en formación.

A1. Aprendizaje y enseñanza de lenguas como actividad de ocio: alineación entre autopercepciones y creencias

Para T, aprender lenguas es algo divertido. Esta autopercepción de T como aprendiente eficaz de lenguas si se divierte (T6) es congruente con la visión del aprendizaje y la enseñanza de lenguas como juego que T manifiesta como profesora en formación para introducir su e-portafolio formativo (figura 4.9).

A2. Aprendizaje y enseñanza de lenguas como experiencia de socialización: alineación entre autopercepciones y propósitos

En su presentación personal como profesora en formación, T se muestra como una persona a la que le gusta socializar (T6, T42), una autopercepción que tiene congruencia con el propósito, como aprendiente de lenguas, de comunicarse con personas que conoce en lengua nativa (T6). El interés de T por socializar es un elemento presente tanto en su rol como aprendiente de lenguas como en su rol de profesora en formación.

A3. Aprendizaje y enseñanza de lenguas como experiencia cultural: alineación entre autopercepciones como profesora en formación y aprendiente de lenguas

Al presentarse como profesora en formación en proPIC, T se autodefine a partir de intereses personales que considera relevantes para dicho rol: el arte, la lectura y viajar (T42). Estas autodefiniciones son congruentes con las autopercepciones que T muestra como aprendiente de lenguas: T encuentra facilidad en aprender lenguas cuando puede desarrollar su interés por las diferencias en las tradiciones culturales y tiene posibilidad de entrar en contacto con su dimensión lingüística y cultural (T6).

B. Relaciones entre componentes de diferentes roles en el estadio 3

Estas relaciones se dan entre componentes de tres roles: el de profesora en formación, el de aprendiente en general y el de docente de lenguas.

B1. Aprender a usar las TIC para integrarlas en el aprendizaje de los alumnos de LE: alineación entre propósitos

Las reflexiones sobre el concepto de “nativo digital” muestran que, para T, un propósito importante del colectivo docente debe ser aprender cómo gestionar las tecnologías e integrar los dispositivos móviles en el aprendizaje de sus alumnos (T47). Estos propósitos asociados a los docentes están alineados con los propósitos planteados por T cuando asume el rol de docente de lenguas: aprender a usar las TIC y cambiar la manera de enseñar utilizando la tecnología (T48).

B2. Relación limitada de T con las tecnologías en el aula: alineación entre auto percepciones

Las auto percepciones de T respecto a la relación que ha experimentado con las TIC también son coherentes entre los diferentes roles que adopta en las reflexiones sobre la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Las reflexiones iniciales de T como profesora en formación acerca del concepto de “nativo digital” la llevan a autodefinirse como “no nativa digital” (T38). Las carencias en la familiarización con la tecnología son también algo destacado por T como aprendiente, puesto que T subraya haber experimentado una enseñanza que no incluía las TIC y en la que los docentes mostraban desconocer su uso y necesitar ayuda con ellas (T39). En el rol de docente de lenguas esta escasa familiarización con las tecnologías fundamenta el hecho de estar “acostumbrada” al aprendizaje no digital y tener la preferencia por continuar promoviendo este aprendizaje en su práctica docente (T10).

B3. El alumno es independiente del docente: alineación entre creencias

Las reflexiones de T en el estadio 3 sobre las propias experiencias como aprendiente la llevan a considerar las diferencias entre diferentes enfoques de aprendizaje: el conductista, el constructivista y el Montessori. Entre las creencias de T sobre los enfoques de aprendizaje podemos observar un aspecto común que se destaca en cada caso: la dependencia que se establece entre alumno y profesor para aprender. Para T, es la dependencia del alumno por la respuesta del profesor sobre sus acciones, refuerzos o críticas, lo que lo presionaba (T35). En el enfoque constructivista y Montessori, como contrapunto, se destaca precisamente la independencia del alumno respecto al docente como lo que posibilita aprender mejor e ir al propio ritmo (T36, T37). Estas creencias de T como aprendiente están alineadas con las creencias de T respecto a lo que debe ser un buen alumno y un buen docente, asumidas como profesora en formación. Para T ser un buen alumno consiste en probar, organizar, pensar y

trabajar en grupo, para lo cual, el buen docente debe motivar, involucrarse, ser paciente y ser inspirador (figura 4.11).

La independencia del alumno en el proceso de aprendizaje se vincula con la idea de que el docente es un facilitador que provee de ayuda al alumno, no alguien de quien depende su progreso. Las creencias que manifiesta T como profesora en formación están alineadas con esta idea: T destaca del buen docente la cualidad de “ser de ayuda”, al mismo tiempo que, del alumno, destaca la cualidad de “escuchar” (figura 4.11). Curiosamente, esta concepción de la ayuda que ha de proveer el docente al alumno en la clase de LE para T no es posible de alumno a docente. Especialmente esto se subraya en lo tocante al conocimiento que para T han de tener los docentes sobre las tecnologías en el aula y su gestión (T28).

C. Relaciones entre componentes de diferentes roles en el estadio 4 (4A y 4B)

Estas relaciones se dan entre componentes del rol de profesora en formación y el rol de docente de lenguas.

C1. Aspectos culturales en la clase de LE: alineación entre creencias y propósitos

Dos creencias ontológicas y epistemológicas relacionadas con el tratamiento de los aspectos culturales en el aula de LE se manifiestan desde dos roles diferentes en este estadio y tienen coherencia entre sí. La creencia de que el proceso de aprendizaje de LE es un acercamiento entre personas de culturas diferentes (T16) se alinea con la creencia de que una carencia habitual de las clases de LE es que no abordan los temas culturales o políticos (T17). La primera de ellas es manifestada por T desde el rol de profesora en formación, mientras que la segunda se manifiesta desde el rol de docente de lenguas extranjeras. Ambas creencias se alinean a su vez con el propósito manifestado por T como docente de lenguas de introducir textos que aborden temas culturales en las actividades de aprendizaje de LE (T52).

C2. Intervención docente en el texto para facilitar al alumno su comprensión: alineación entre creencias y posibilidades de acción

La creencia manifestada como profesora en formación de que el papel del docente es dirigir al alumno en la buena dirección (figura 4.6) está alineada con las posibilidades percibidas de acción introducidas por T como docente de lenguas sobre el papel que tiene el docente en la forma en la que los alumnos han de gestionar los textos complejos. La estrategia docente de facilitar al alumno la comprensión del texto controlándola o interviniendo en el texto (D2)

se materializa en acciones manifestadas en las reflexiones de T como priorizar los textos escritos en temáticas complejas, escribir los textos para controlar el vocabulario que aparece o traducir para los alumnos los significados de las palabras desconocidas (T52, T53). Todas estas posibilidades percibidas de acción se alinean con la visión del docente de LE como alguien cuya función es dirigir al alumno en el proceso de aprendizaje, más que apoyarlo.

C3. Personalización en el aprendizaje de LE: alineación entre creencias, propósitos y posibilidades percibidas de acción

En las reflexiones del estadio 4, la visión del aprendizaje como una experiencia personalizable, flexible y adaptable pone en alineación un conjunto extenso de creencias, propósitos y posibilidades percibidas de acción. Estas se manifiestan en las reflexiones en las que T asume el rol de profesora en formación y el rol de docente de lenguas. En primer lugar, observamos la relación entre las creencias del aprendizaje de LE como un proceso que puede ser emprendido por el alumno de diversas formas o “caminos” y al que los alumnos confluyen con diferentes conocimientos lingüísticos previos, que el docente debe tener en consideración (figura 4.5). Estas creencias se vinculan al mismo tiempo con dos propósitos referidos a alumnos y docentes: el primero, encontrar el propio camino de aprendizaje, por parte del alumno (figura 4.24); y el segundo, planificar clases que sean interesantes para todos los alumnos, referido a los docentes (figura 4.28).

En sus reflexiones sobre la enseñanza- aprendizaje de LE, tanto con tecnología como sin ella, T explora posibilidades percibidas de acción relacionadas con la personalización, alineadas con las creencias y propósitos que acabamos de subrayar.

Asumiendo el rol de docente de lenguas en una reflexión conjunta, T se plantea posibilidades percibidas de acción introducidas por sus interlocutores: trabajar con los textos en el aula y usar herramientas digitales para personalizar el aprendizaje. Seleccionar textos que giren en torno a un tema común (T56) y plantear preguntas de comprensión diferenciadas son estrategias para individualizar el aprendizaje (T57), al igual que considerar la multimodalidad de los textos para permitir a los alumnos desarrollar las destrezas que necesitan (T59) o seleccionar aplicaciones móviles que se adapten mejor a ellos (T60). En otras reflexiones en las que asume el rol de profesora en formación, T también destaca posibilidades percibidas de acción acerca de integrar los dispositivos móviles en el aula para personalizar la experiencia de aprendizaje, lo que permite flexibilidad a los alumnos y al docente para trabajar en diferentes espacios, momentos y en diferentes dinámicas (T62).

4.2. El SDRI docente en el proceso facilitado por el e-portafolio conjunto (F y S)

A continuación, presentamos el análisis del SDRI docente en el proceso reflexivo-formativo facilitado por el e-portafolio conjunto, llevado a cabo por los individuos F y S. Comenzamos presentando las características presentadas por las reflexiones del proceso formativo desde el punto de vista global, para pasar seguidamente al análisis de la identidad docente desarrollada en este proceso reflexivo-formativo.

4.2.1. Características generales de las reflexiones

La tabla 4.34A muestra la variabilidad encontrada en las distintas unidades de análisis que conforman el proceso reflexivo-formativo de F y S respecto a las formas de autoría y de participación observadas. En el anejo 3 se recoge, para más detalle, la tabla de recuento para esta dimensión analizada en las reflexiones en este caso.

Tabla 4.34A

Formas de autoría y participación en el proceso facilitado por el e-portafolio conjunto (F y S). Adaptada de Tabla AFS1 (Anejo 3)

Características de la reflexión			Unidades de análisis	Totales		
Formas de autoría y participación	Individual	Sin participantes: Solo una coautora	F	7	11	
			S	2		
		Con participantes: Una coautora y otros	F et al.	1		
			S et al.	1		
	Individual reconocida como conjunta	Sin participantes: Solo una coautora	F	1		8
			S	2		
			Ø	3		
		Con participantes: Una coautora y otros	F et al.	0		
			S et al.	1		
			Ø et al.	1		
Conjunta	Sin participantes: entre coautoras	F y S	4	12		
		Con participantes: Entre coautora/s y otros	F y S et al.		2	
		F et al.	3			
		S et al.	3			
Relación de los participantes con proPIC	ProPIC	Local proPIC	3	12		
		No local proPIC	5			
		Local y no local proPIC	4			
	No proPIC	2				
				2		

De las 31 reflexiones constituyen este proceso reflexivo-formativo, el número de reflexiones de autoría individual (11) es similar al de las reflexiones de autoría conjunta (12). Observamos que también existe esta similitud en el tercer espacio surgido en este e-portafolio, las reflexiones de autoría individual reconocida como conjunta (8): el número de reflexiones que presentan una autoría especificada coincide también con el de las reflexiones llevadas a cabo por una autora sin especificar.

La tabla recoge, asimismo, una amplia gama de formas de participación en las reflexiones del proceso reflexivo-formativo. Encontramos diversos casos de reflexiones abiertas a la participación de otras personas, ya sean individuales (4) o conjuntas (8). En ellas, o bien participa una de las dos coautoras (14), o bien participan ambas coautoras (6). Solo en un caso observamos una reflexión entre una coautora no especificada y otras personas.

Respecto a la relación que mantienen los participantes en las reflexiones con las autoras del e-portafolio, es destacable también la variabilidad de relaciones encontrada. Las reflexiones en las que están presentes los participantes de instituciones no locales de proPIC son las más numerosas (9). Ocurre además algo particular en este caso, que es la presencia de participantes no relacionados con proPIC en las reflexiones (2). Esto viene derivado de la decisión de F y S de vincular la cuenta de Instagram al e-portafolio para abrir la reflexión a personas más allá del proyecto formativo.

La variabilidad de las reflexiones es también destacable en las características interactivo-reflexivas observadas en las reflexiones del caso del e-portafolio conjunto, como muestra la tabla 4.34B. En el anejo 3 puede consultarse de forma más detallada, a partir de la tabla de recuento, las características reflexivas encontradas en las diferentes reflexiones.

Tabla 4.34B

Características interactivo-reflexivas en el proceso facilitado por el e-portafolio conjunto (F y S).

Adaptada de Tabla AFS2 (Anejo 3)

Características de la reflexión		Unidades de análisis	Totales
Proceso interactivo	Mono-interaccional	20	
	Dia-interaccional	11	31
Interlocutores	Monologada	16	
	Dialogada	7	
	Mixta	8	31
Modos comunicativos	Unimodal	Verbal Escrito	10
		Verbal Oral	5
		Visual	0
	Multimodal	Verbal escrito y oral	4
		Verbal escrito y visual	8
		Verbal oral y visual	0

		Verbal oral, escrito y visual	4	16
Enfoque de construcción de significados	Individual	Monofonía	15	19
		Polifonía	4	
	Colaborativo	12	12	

Las reflexiones mono-interaccionales, desempeñadas o mostradas como resultado de un solo proceso interactivo (20) tienen una presencia ligeramente mayor a las reflexiones resultantes de un proceso que abarca más de una interacción (11). Aunque el monólogo (16) es la forma prioritaria de presentación de interlocutores en este caso, observamos cierta proporción en cuanto al uso de formas dialogadas y mixtas (15). En este caso, llama la atención que muchas de las reflexiones en las que hay presencia de monólogo y diálogo al mismo tiempo coinciden con reflexiones que han seguido un proceso dia-interaccional, aunque no todas ellas se corresponden.

Respecto al uso de modos comunicativos en el caso conjunto, la tabla 4.34B muestra una mayor presencia de la reflexión multimodal (16) que aquella en la que solo aparece involucrado el texto escrito, el oral o el visual (15). La combinación más frecuente es la de texto escrito con imágenes (8). La tabla muestra también que el modo visual utilizado por sí solo o en combinación con el modo oral no aparece en ninguna ocasión. La combinación de los tres modos aparece derivada de las actividades de la *study week*, pero también es una estrategia seguida en otras reflexiones individuales no relacionadas con este estadio del proceso. Observamos también que, entre F y S hay tendencias de estilo comunicativo diferentes: la reflexión solamente escrita es frecuente en entradas realizadas por F de forma individual, mientras que S reflexiona más frecuentemente con combinaciones.

Desde el punto de vista de la construcción de significados, la tendencia en el caso conjunto es la de la monofonía (15). Las reflexiones polifónicas que aparecen en este caso, aquellas en las que los participantes asumen diversas perspectivas para construir la nueva comprensión de la experiencia, vienen vinculadas por lo general a las actividades planteadas en el proyecto formativo. Solo observamos un caso de reflexión polifónica en la que la asunción de perspectivas diferentes es algo que emerge del proceso reflexivo del propio individuo, como se ve en una de las reflexiones de F. Por su parte, la presencia de reflexiones colaborativas en el proceso reflexivo-formativo facilitado por el e-portafolio conjunto es numerosa (12). Las reflexiones colaborativas no se limitan, en este caso, a las reflexiones orales compartidas por las dos participantes en la *study week*: también las observamos en otras partes del e-portafolio. Estas reflexiones se producen en el contexto de diversas formas de

participación, como se ha mencionado anteriormente: entre las propias coautoras, entre las coautoras y compañeros de la institución local de proPIC, pero también con los participantes en la reflexión abierta que ha propiciado la vinculación de *Instagram* con el e-portafolio.

4.2.2. Roles de identidad docente asumidos

La tabla 4.35 recoge los diferentes roles de identidad docente que tanto T como S han puesto de manifiesto en diferentes momentos de su proceso reflexivo-formativo conjunto. Como podemos observar, son diversos los roles de identidad docente que aparecen: el rol de profesora en formación, el rol de aprendiente en general, rol de aprendiente de lenguas, y el rol de docente de lenguas, a su vez, desde distintas dimensiones temporales: pasado, presente y prospectivo.

Tabla 4.35

Roles de identidad docente asumidos por F y S en los diferentes estadios del proceso reflexivo-formativo conjunto

Estadios	1	2	3	4A	4B	5	7
Roles de F		Aprendiente de lenguas		Aprendiente en general	Docente de lenguas (prospectivo)		
				Aprendiente de lenguas			
				Docente de lenguas (prospectivo)			
Roles de S				Profesora en formación			
		Docente de lenguas (presente)		Aprendiente de lenguas		Aprendiente de lenguas	
				Docente de lenguas (prospectivo)			
				Docente de lenguas (Pasado)			

El rol de **profesora en formación** es el rol de identidad docente con más presencia: aparece en todos los estadios del proceso. Los fragmentos de los datos a continuación ejemplifican momentos en los que F, S o ambas se muestran como profesoras en formación o “estudiantes” participantes en el proyecto, en cada uno de los estadios del proceso reflexivo-formativo. Los ejemplos FS1 (estadio 1) y FS2 (estadio 2) ilustran cómo este rol es asumido tanto por F como por S conjuntamente: lo vemos marcado por el uso de elementos como el pronombre *we*, el posesivo *our* o el sintagma nominal *student teachers*.

FS1, Estadio 1

5 We are F and S and we welcome you to our FelAna Blog and
6 ePortfolio. **We're** two ambitious **student teachers taking part in** the **Erasmus**
7 **project proPIC Europa.**
(EPFS_BP)

FS2, Estadio 2

366 How does the German education system work? Discussion #1
367 **Here's our first discussion** on a few **topics** regarding our **future profession as**
368 **English teachers.** (EPFS_PAD_D1)

Los ejemplos que mostraremos a continuación ilustran momentos en los que este rol es asumido de forma individual, tanto por F como por S, en el resto de los estadios del proceso. En el caso de F, observamos el uso de verbos relacionados con actividades individuales o colectivas formativas del proyecto (*discussed, worked, collected*) cuando esta asume el rol de profesora en formación. Al uso de estos verbos se suma al de otros elementos como pronombres y sintagmas nominales relacionados con otros compañeros y actividades del proyecto (*we discussed, my classmates, my project*), como podemos apreciar en los ejemplos FS3 (estadio 4A), FS4 (estadio 4B) y FS5 (estadio 5).

FS3, Estadio 4A

32 F: Learning a language is enlighten
33 but also, remember the other image that **we discussed before?**
(ID2_FXVT)

FS4, Estadio 4B

9 On day 4 **we worked** a little bit more on mobile assisted language learning.
10 My **classmates** came up with some very good ideas.
(EPFS_FC_BSW_D4)

FS5, Estadio 5

512 In the following mind map **I collected** my first ideas for **my project.**
(EPFS_FC_PIDD)

Es una estrategia semejante a la que vemos en los ejemplos FS6 (estadio 3) y FS7 (estadio 7), extraídos de reflexiones de S. En ellos se utiliza, además de los pronombres mencionados anteriormente (*we, our*), una serie de verbos que también hacen referencia a la participación en las actividades formativas del proyecto (*takes part in our proPIC cohort, we were asked to talk, our last seminar took place, we presented our work*).

FS6, Estadio 3

94 Today I share with you my recent interview with Mirjam Friedrichs who also **takes**
95 **part in our proPIC cohort! We were asked to talk about** any course or learning
96 experiences we liked a lot and why we liked it focusing on the course content, the
97 teachers' introduction, methods and didactical approaches as well as her or his
98 relationship to the students.
(EPFS_IT_IOMLE)

FS7, Estadio 7

1 On Saturday **our last seminar took place** where **we presented our work** during
2 these two amazing **semesters**.
(EPFS_PF_P8)

El rol de **aprendiente de lenguas** es otro de los roles manifestados tanto por F como por S en el proceso reflexivo-formativo. El ejemplo FS8 ilustra la adopción de la perspectiva de aprendiente de lenguas por parte de F durante la reflexión conjunta sobre la experiencia de la clase inicial de catalán durante la *study week* en Barcelona. Como se recoge en el ejemplo, F usa el pronombre *you* con valor genérico para adoptar esta perspectiva y destacar el papel que tiene el conocimiento previo del aprendiente de LE para poder deducir los significados de palabras desconocidas en la lengua meta.

FS8, Estadio 4A

102 F: **When you have prior background,**
103 **that you have at least certain knowledge**
104 **of the language,**
105 then there there're probably more likely to guess from you
106 the word, the activity
107 they are supposed to do.
108 **but if you have like no idea,**
109 R: Mm
110 F: then, even just pointing at things really obvious might
111 be superconfusing
(CC2_ZPRFT)

El ejemplo FS9, extraído de la reflexión conjunta sobre la misma experiencia, ilustra la asunción del rol de aprendiente de lenguas por parte de S. En este ejemplo, S describe su experiencia como aprendiente de francés en la universidad, para reflexionar con sus compañeras sobre la clase inicial de catalán que han experimentado y destacar la importancia de la comunicación en el aula de LE.

FS9, Estadio 4A

222 S: **I had French like**
223 **three or four years. And then I had a course at the university**
224 I mean
225 **I could have like a small talk conversation,**
226 **but if it goes further**
227 what I basically learnt, normally
228 **I couldn't cope it.**
(CC1_MSXVOK)

Además de en el ejemplo mostrado, el rol de aprendiente de lenguas aparece, en el caso de F, cuando reflexiona sobre el papel que el modelo de enseñanza de LE basado en el hablante nativo ha ejercido en su proceso de aprendizaje de lenguas. Esto ocurre, por una parte, en el estadio 2, en una reflexión mantenida con S y otros interlocutores a través de una publicación en Instagram (EPFS_PF_P5). Y, por otra parte, ocurre en la reflexión inicial previa sobre la temática elegida para su proyecto final (EPFS_FC_PIDD). En el caso de S, este rol aparece en tres ocasiones más, todas durante la misma reflexión de la que se extrae el ejemplo FS9 (CC1_MSXVOK). En estas ocasiones, S hace alusión a sus experiencias como aprendiente de lenguas extranjeras, para discutir con sus compañeras sobre la comprensión de la LE dentro y fuera del aula y sobre la importancia de la comunicación oral en el aula.

El rol de **aprendiente en general** solo es asumido en el caso de F y aparece únicamente en dos ocasiones en todo el proceso reflexivo-formativo. En el ejemplo FS10 se observa cómo F adopta esta perspectiva cuando, junto con sus compañeras de la *study week*, reflexiona sobre la clase de inglés como LE observada en Barcelona. F adopta el rol de aprendiente en el contexto universitario para poner en relación la experiencia observada en la clase de LE con otras experiencias vividas previamente en el mismo contexto.

FS10, Estadio 4A

393 F: **I remember my first year in uni.**
394 **And it wasn't like that**
395 It was definitely not like that.
396 **We** would not be helped by the hand and taught
397 exactly what task has to be done
398 **we** would be securely to.
399 **You** have lectures.
400 So there was no interaction, no task at the lesson
401 V: Mm
402 F: **We** would just be given lectures: this is **your** stuff to do.
(VEOREF3_VMZXRf)

La segunda ocasión en la que F asume el rol de aprendiz en general la encontramos en la reflexión conjunta sobre la tarea de MALL, diseñada por ella y sus compañeras S y V (TMREF_1FSV). En esta reflexión, F asume el rol de aprendiz para relacionar una decisión metodológica de la tarea de MALL que han diseñado con una experiencia vivida por F en la escuela primaria que le resultó incómoda.

El **rol prospectivo de docente de lenguas** es un rol asumido tanto por F como por S en diversas reflexiones, todas en el estadio 4A y 4B. Por su parte, en el ejemplo FS11, extraído de una reflexión del estadio 4B, vemos cómo F adopta el punto de vista de docente de lenguas mediante el uso del pronombre *you* con valor genérico. Este posicionamiento permite a F destacar la importancia que para ella tiene como docente apoyar y dar confianza a los alumnos “débiles” para usar la lengua.

FS11, estadio 4B

268 **As teacher you** have to **root for the underdog**. The students everyone expects
269 to fail has to be **your hero**. Simply **providing skills and knowledge won't**
270 **give students** the actual confidence to use them
(EPFS_FC_BSW)

En el ejemplo FS12, procedente de la reflexión sobre la clase inicial de catalán (estadio 4A), vemos que S hace alusión a una experiencia prospectiva con alumnos en el aula para reflexionar con sus compañeras sobre el peligro de la cantidad de información en la clase de LE inicial.

FS12, estadio 4A

87 S: But I must admit **I'm a difficult person**.
88 If they realize the classroom is kind of,
89 **my pupils** are kind of
90 overwhelmed with information,
91 **it could be a great failure**
92 **when we start with the English**, basically.
(CC1_MSXVOK)

El rol prospectivo de docente de lenguas es asumido por F en once ocasiones más a la presentada en el ejemplo FS11. Diez de ellas tienen lugar en las reflexiones conjuntas del estadio 4A. Ocho ocasiones tienen lugar en la reflexión conjunta sobre la clase inicial de

catalán (CC1_ZPRFT, CC2_ZPRFT), en la que F subraya la importancia del discurso del docente en el aula de LE, a partir de la reflexión con sus compañeros sobre las actividades y la gestión de las dinámicas experimentadas. Las dos últimas aparecen en la reflexión conjunta de F sobre el diseño de su tarea de MALL (TMREF_1FSV) y en la reflexión con sus compañeros sobre la imagen de su propia visión de la enseñanza de LE (ID3_FVXT). Finalmente, el rol prospectivo de docente de lenguas vuelve a asumirse en una última ocasión, esta vez en las reflexiones del e-portafolio del estadio 4B. Ocurre en las reflexiones relacionadas con esta última actividad de reflexión conjunta de la *study week* que hemos mencionado (EPFS_FC_BSW_D1).

En el caso de S, el rol prospectivo de docente de lenguas es asumido en dos ocasiones más a la presentada en el ejemplo FS12. Ambas tienen lugar en la reflexión conjunta sobre la clase inicial de catalán, en el estadio 4A (CC2_MSXVOK). Mediante la adopción de este rol docente, de forma similar a lo que vemos en el ejemplo mencionado, S reflexiona con sus compañeras sobre la importancia de la comunicación en el aula de LE.

El **rol presente de docente de lenguas** es asumido una sola vez, únicamente por S. Esto ocurre cuando S reflexiona junto con F en el estadio 2, reflexión de la que se extrae el ejemplo FS13. S asume su rol como docente de Tamil al hilo de la reflexión con su compañera sobre la complejidad y el reto que suponen para el sistema educativo alemán hacer frente a las necesidades de los alumnos refugiados.

FS13, estadio 2

82 S: **I I'm already a teacher. A Tamal teacher.**
83 **I teach my mother tongue at the Tamal school.**
84 the local tamal school, here in Karlsruhe. And
85 **I think the experience I get** there is priceless. I think it's very very
86 important to have a lot of time and a lot of experience before we get
87 to this very complex job like. I think
88 it's very helpful to see if you can work with children,
89 if you can work with like young adults.
90 I can deal with everyone, kind of.
(EPFS_PAD_D1)

Al igual que en el caso anterior, el **rol pasado de docente de lenguas** es asumido por S en un único caso. En el ejemplo FS14 observamos cómo T asume este rol para destacar el escaso contacto que tenían los alumnos en la escuela secundaria con la lengua meta en el aula de LE en el centro donde ejerció como profesora.

FS14, estadio 4A

55 S: **I was like in a secondary school**, like a *mittelschule*.
56 and it was tenth grade.
57 And even though It was the final year,
58 they actually wrote their final exam
59 just before starting university. They had so many problems
60 with speaking and what **I noticed** is
61 teacher is in there, bla bla bla bla German.
(CC2_MSXVOK)

4.2.3. Temas generales y subtemas

La tabla 4.36 recoge los temas recurrentes encontrados en las reflexiones de F y S a lo largo de todo su proceso reflexivo-formativo. Como en ella se expone, los temas del proceso giran en torno a dos hilos temáticos relacionados con las experiencias formativas sobre las que se ha reflexionado. Por una parte, encontramos una línea reflexiva vinculada a las implicaciones de aprender y enseñar, que a su vez está constituida por dos subtemas; y por otra, una línea única asociada al desarrollo profesional como docente. Ambos temas constituyen un gran tema general, “Formarse como docente”. El primer tema está constituido por los subtemas “Enseñar y aprender en general” (subtema 1) y “Enseñar y aprender LE” (subtema 2).

Tabla 4.36

Temas y subtemas en el proceso reflexivo-formativo de FS

Tema general	Temas generales	Subtemas
Formarse como docente	Enseñar y aprender	1. Enseñar y aprender en general
		2. Enseñar y aprender LE
	Desarrollarse profesionalmente como docente	

Por motivos de extensión, expondremos únicamente el análisis realizado sobre la identidad docente desarrollada en torno al tema general “Enseñar y aprender” y los subtemas que lo constituyen.

4.2.4. El SDRI de F y S alrededor del tema “Enseñar y aprender LE”

A continuación, se presenta el análisis de los componentes de la identidad docente manifestados por F y S y las relaciones entre dichos componentes a lo largo del proceso

reflexivo-formativo, alrededor del tema general “Enseñar y aprender” en concreto. Los diferentes componentes de la identidad docente aparecen por lo general en todas las formas de reflexión encontradas en los datos en función de la autoría y la participación ejercidas y las diversas características interactivo-reflexivas desplegadas. Únicamente en el caso de las reflexiones de las autoras con participantes externos a proPIC hemos observado que los propósitos y objetivos y las posibilidades percibidas de acción no se han manifestado. Estas últimas tampoco han concurrido en reflexiones individuales de carácter polifónico.

4.2.4.1 Creencias ontológicas y epistemológicas

En este apartado se analizan las creencias ontológicas alrededor de los dos subtemas que constituyen el tema general “Enseñar y aprender”: “Enseñar y aprender en general” (subtema 1) y “Enseñar y aprender LE” (subtema 2). En el caso de las creencias ontológicas y epistemológicas alrededor de estos subtemas observamos que su recorrido no es continuo: están ausentes en las reflexiones finales del proceso reflexivo-formativo. En el caso del subtema “Enseñar y aprender en general” (subtema 1), su ausencia es observable tanto en el estadio 5 como en el 7. Por el contrario, en el caso del subtema “Enseñar y aprender LE” (subtema 2), observamos que las creencias ontológicas están presentes únicamente en los estadios 3, 4A y 4B.

4.2.4.1.1. Creencias ontológicas y epistemológicas sobre “Enseñar y aprender en general” (subtema 1)

La tabla 4.37 muestra el recorrido de las creencias ontológicas y epistemológicas que encontramos alrededor del subtema “Enseñar y aprender en general” en los diferentes estadios del proceso reflexivo-formativo de F y S. En líneas generales las creencias ontológicas y epistemológicas manifestadas alrededor de este tema giran en torno al contexto de enseñanza-aprendizaje, los enfoques de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.

Tabla 4.37

Creencias ontológicas y epistemológicas sobre “Enseñar y aprender en general” (subtema 1)

ESTADIOS	ROLES	Introducidas por F	Introducidas por S	Ø
1	PROFESORA EN FORMACIÓN	Contexto de enseñanza: Uso desdeñado de la tecnología en la escuela	Contexto de enseñanza: Uso desdeñado de la tecnología en la escuela	
2	PROFESORA EN FORMACIÓN	Contexto de enseñanza: No se adapta eficazmente a las necesidades de: -alumnos con talento -alumnos con dificultades de aprendizaje		
	DOCENTE DE LE (presente)		Contexto de enseñanza: Complejidad de la enseñanza a niños	
3	PROFESORA EN FORMACIÓN		Estrategias de enseñanza: Establecer una relación cercana entre docente y alumnado	Contexto de enseñanza: No se adapta al aprendizaje de “nativos digitales” Docentes: no familiarizados con la tecnología Aprender memorizando: -dar el input correcto -enseñar frases clave Aprender construyendo: Interacción social
4A	PROFESORA EN FORMACIÓN		Contexto de enseñanza: El uso de la tecnología en el aula es retraído.	
	DOCENTE DE LENGUAS (prospectivo)	Alumnos: Los niños se sienten incómodos compartiendo información personal Estrategias de enseñanza: dar confianza a alumnos		
4B	PROFESORA EN FORMACIÓN	Estrategias de enseñanza: Aprendizaje móvil: -para aprender en cualquier momento y espacio -con móviles y otras tecnologías		
	DOCENTE DE LENGUAS (prospectivo)	Estrategias de enseñanza: Apoyar y dar confianza a los alumnos “débiles”		

6	PROFESORA EN FORMACIÓN	Aprender construyendo: Aprender mediante actividades que permiten la interacción social	Aprender construyendo: aprender mediante actividades que permiten la interacción social
		Contexto de enseñanza-aprendizaje: No se hace uso de la tecnología en el aula No se atienden eficazmente las necesidades de los alumnos que aprenden digitalmente	Contexto de enseñanza-aprendizaje: -No se hace uso de la tecnología en el aula -No se atienden eficazmente las necesidades de los alumnos que aprenden digitalmente
			Estrategias de enseñanza: -Aprendizaje móvil: aprender en cualquier momento y lugar -Dar confianza a los alumnos “débiles”
			Docentes: los docentes no están familiarizados con la tecnología de la misma manera que los estudiantes

A. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 1: como profesoras en formación

En el estadio 1, las creencias ontológicas y epistemológicas manifestadas giran alrededor del papel que desempeña la tecnología en la enseñanza. Observamos que este tipo de creencias es común a varias de las manifestadas por F y S. Esto ocurre, además, tanto en las reflexiones de autoría conjunta como en las reflexiones realizadas por F y S individualmente en estadio del proceso.

El ejemplo FS15 muestra la creencia de F y S acerca de la escasa consideración de la importancia de la tecnología en el aula y en el sistema educativo alemán, lo que tiene como consecuencia que los niños y jóvenes pierdan la oportunidad de utilizarla. Este ejemplo está extraído de la biografía de la cuenta conjunta de FS en Instagram, de la cual se especifica la autoría de ambas.

FS15, estadio 1

3 Especially **the education sector has been neglecting the importance of modern**
4 **technology in the curriculum.** As a result, we are losing out on opportunity to
5 **develop skills from a very young age.**
(EPFS_PF_H)

Esta creencia que se pone de manifiesto en la reflexión conjunta entre F y S, aparece también con algunas diferencias de matiz en las reflexiones que F y S llevan a cabo individualmente. En el caso de F, como vemos en el ejemplo FS16, es este fenómeno el que la ha movido a participar en el proyecto. F destaca como problema que la tecnología no solo no tiene representación en el aula, sino que, hoy en día, no es obligatoria. En el caso de S, el problema que se destaca alrededor del fenómeno es ligeramente diferente: se trata fundamentalmente de que las herramientas y métodos digitales están descuidados en las escuelas (FS17).

FS16, estadio 1

7 Here I'm taking part in this course because **I think there's not**
8 **enough representation of modern media, not already have become mandatory**
9 **in everyday life in the classroom**
(EPFS_FC_ITF)

FS17, estadio 1

21 I'm very interested in how to improve language teaching especially in terms of media
22 usage in the EFL classroom **as tools and methods regarding digital media are**
23 **mostly neglected in schools.**

B. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 2: como profesoras en formación y como docente de LE

En el estadio 2, todas las reflexiones son conjuntas: son interacciones orales entre F y S grabadas en video. Las creencias ontológicas y epistemológicas manifestadas en estas reflexiones surgen en la discusión sobre algunos aspectos del sistema educativo alemán, a partir de las conclusiones que F y S comparten sobre una de las lecturas recomendadas en su institución local.

Las creencias ontológicas y epistemológicas que son puestas de manifiesto por F en la conversación son manifestadas desde el rol de profesora en formación. Estas creencias giran particularmente alrededor de un aspecto que para F es relevante sobre la lectura que ha realizado: las características de los sistemas educativos para adaptarse a las necesidades del alumnado en el contexto escolar.

En este contexto, F destaca, en primer lugar, una serie de creencias sobre el contexto de enseñanza: concretamente sobre los alumnos “con talento” y cómo el sistema educativo satisface sus necesidades de apoyo al aprendizaje. En el ejemplo FS18, vemos cómo F parte del punto de vista de las familias de estos alumnos para subrayar una creencia generalizada en Alemania: el hecho de que las capacidades de estos alumnos no estén lo suficientemente apoyadas en los centros escolares. Esta creencia contrasta con su propia visión sobre este tipo de alumnado: para F, los estudiantes “con talento” no tienen dificultades de aprendizaje, por lo que, para ella, el aprendizaje se desarrolla independientemente del apoyo académico que estos alumnos reciban.

FS18, estadio 2

- 309 F: But the really talented students,
 310 like the advanced students,
 311 you will never really find them in these schools.
 312 **Because parents are too scared that their**
 313 **children would not be properly supported.**
 314 If you think about it, **a talented person will learn either way.**
 315 **so they will never struggle learning something new.**
 316 S: [Yeah, that's true.
 317 F: **[Digger do whatever they want**
 (EPFS_PAD_2)

Esta reflexión permite a F continuar explicitando algunas creencias sobre las diferencias para adaptarse a las necesidades de aprendizaje del alumnado entre el contexto de enseñanza alemán y otros sistemas educativos descritos en la lectura que ella y S están comentando. En este caso, F toma la perspectiva del sistema finés, del que F subraya cómo son tratadas las dificultades de aprendizaje de los alumnos. Para F es relevante que, cuando surgen estas dificultades, estas no sean únicamente consideradas desde el punto de vista académico, sino de forma interdisciplinar, mediante la indagación de dimensiones como la salud emocional o física (FS19).

FS19, estadio 2

- 320 F: What I like about Finland is that
321 they have those multidisciplinary input. So basically, Finnish schools
322 **do not just teach children**
323 **but also know that what causes children to struggle**
324 **are not necessarily just learning difficulties, but also**
325 **social emotional difficulties or health problems.**
326 S: Yeah.
(EPFS_PAD_2)

Para F, esta forma de considerar las dificultades de los alumnos en el proceso de aprendizaje contrasta con la estrategia de acción en las escuelas alemanas, en las que las dificultades de aprendizaje se consideran consecuencias del rendimiento académico. Desde esta forma de comprender el problema, la falta de recursos económicos es lo que para F explica las formas de intervención sobre estos problemas en su contexto de enseñanza. Para F, cuando los alumnos presentan dificultades en el proceso de aprendizaje, no se consideran otras causas más allá de las académicas, como ilustra el ejemplo FS20. F destaca, en contraste con lo subrayado sobre el sistema finés, que las intervenciones únicamente se centran en el apoyo académico del alumno, más allá de otras acciones de apoyo a la salud emocional o física.

FS20, estadio 2

- 330 F: (...) And in Germany, schools usually put so many
331 **interventions into place**
332 **that attempt to deal with the symptom rather than**
333 **the actual cause of,**
345 **you know, for example, a student failing an exam.**
346 **So. when someone fails, they require to attend extra classes**
347 **after school. But never mind if the reason for the feeling could be.**

348 **depression or bullying or, you know, something like that. (...)**
 349 S: aha
 350 F: **The issue is though in Germany, as I've already mentioned,**
 351 **that we're not given the resources, because it's considered**
 352 **to be too expensive.**
 (EPFS_PAD_2)

Por su parte, las creencias ontológicas puestas de manifiesto por S en las reflexiones de este estadio son explicitadas desde el rol presente de docente de lenguas. En su conversación con F sobre las peculiaridades del sistema educativo alemán, S destaca uno de los retos que considera más importantes en el contexto de enseñanza: la necesidad de adaptar la enseñanza de lenguas en las escuelas a las necesidades de los alumnos refugiados. Como se refleja en el ejemplo FS13 (p.262), S parte de su experiencia como docente de lengua tamil en una escuela de lenguas para niños de estas características para destacar que la profesión docente es compleja. Como se aprecia en el fragmento, para S es muy importante tener muchas experiencias docentes previas que ayuden al docente a decidir si está preparado para enseñar a niños o a adolescentes (FS13, 85-89).

C. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 3: como profesoras en formación

Las creencias ontológicas y epistemológicas que aparecen en este estadio son manifestadas por las coautoras del e-portafolio desde el rol de profesora en formación. En este caso, encontramos creencias introducidas por S pero también creencias introducidas por una de las coautora sin especificarse su nombre. Esto ocurre como consecuencia de la peculiaridad que presentan estas reflexiones en este estadio desde el punto de vista de la autoría y la participación: las reflexiones de este estadio son de autoría individual, presentada como conjunta por sus coautoras.

Las creencias introducidas por la coautora no especificada, que detallaremos a continuación en primer lugar, surgen en el marco de la reflexión promovida por los tutoriales interactivos sobre los diferentes enfoques de aprendizaje y la reflexión acerca del concepto de “nativo digital”. Las reflexiones individuales en las que estas creencias se manifiestan se construyen únicamente mediante el texto escrito y a través de la estrategia polifónica: se produce un diálogo entre diferentes autores y referencias y la propia voz. Por su parte, las creencias manifestadas por S, que ejemplificaremos a continuación en segundo lugar, se explicitan en el transcurso de sus reflexiones sobre una experiencia de aprendizaje significativa reciente durante su formación universitaria como docente. Dichas creencias se

manifiestan en una reflexión conjunta entre S y una compañera del proyecto en la institución local, que no es coautora del e-portafolio. Esta reflexión se construye además mediante una parte introductoria escrita y una parte oral y dialogada.

Las creencias ontológicas y epistemológicas manifestadas por la coautora no especificada del e-portafolio se focalizan en dos aspectos. Por un lado, observamos creencias sobre diferentes enfoques de aprendizaje, y en particular sobre dos puntos de vista: el conductista, desde el que el aprendizaje se entiende como producto de la memorización; y el constructivista, en el que el aprendizaje es entendido como proceso de construcción de conocimiento. Por otro lado, encontramos las creencias sobre el concepto de “nativo digital” y las creencias sobre los elementos del propio contexto de enseñanza-aprendizaje que se relacionan con dicho concepto.

El fragmento FS21 ilustra una de las creencias relacionadas con el aprendizaje mediante la memorización. Para la coautora no especificada aprender memorizando implica que todos partimos desde cero en el proceso de aprendizaje y podemos aprender cualquier cosa. Para que todo el mundo pueda aprender es necesario, pues, que el *input* recibido sea “correcto”.

FS21, estadio 3

10 Behaviourist theory suggests that certain behaviour [sic] is a result of specific
11 stimuli. That means **by given the right input, anybody can learn anything**
12 **because we all start off with the same blank mind.**
(EPFS_T_TLA)

La estrategia de enseñar a los alumnos frases clave para entablar diálogos es destacada como una estrategia eficaz desde este modo de entender el aprendizaje. Sin embargo, como se ve en el fragmento FS22, solamente es una estrategia efectiva cuando los alumnos tienen un contacto breve y superficial con la lengua y la cultura meta.

FS22, estadio 3

15 If imitation and practice is the main process in language development, then **it would**
16 **work well for teaching students [sic] key phrases for dialogues in a short**
17 **amount of time. That might be enough if the focus is a superficial**
18 **understanding of behaviour [sic] in a target language or culture, i.e. going on**
19 **holidays for a week or two.**
(EPFS_T_TLA)

Desde el punto de vista de aprender mediante la construcción de conocimiento, la autora destaca estrategias de enseñanza a partir de la interacción social. En el fragmento FS23, La autora subraya la eficacia de que los alumnos aprendan la lengua mediante actividades de discusión y reflexión, en las que la interacción puede ser promovida, además, por la tecnología.

FS23, estadio 3

27 Constructivists believe that knowledge is constructed rather than memorized [sic]
28 (as behaviourists [sic] suggest). **This is best done through reflection, discussion,**
29 **and social interaction. Learning is a social process that can be facilitated by**
30 **appropriate technology.**
(EPFS_T_TLA)

La indagación sobre el concepto de “nativo digital” lleva a la coautora no especificada de esta reflexión a identificar a los estudiantes jóvenes como nativos digitales. Como podemos apreciar en el fragmento FS24 (8-10), los estudiantes aprenden mediante la interacción con la tecnología, como los ordenadores o los dispositivos móviles. Desde el punto de vista del aprendizaje digital, la autora destaca las limitaciones del contexto de enseñanza-aprendizaje para adaptarse adecuadamente a las necesidades del proceso de aprendizaje de estos alumnos. Como muestra el fragmento FS24 (8-10, 14-16), la autora destaca que esta limitación no solo atañe al sistema educativo, que no está diseñado para el aprendizaje de estos alumnos. La autora destaca igualmente las limitaciones de los docentes, identificados como “inmigrantes digitales”, que no están familiarizados de la misma manera con la interacción digital a la que están acostumbrados los estudiantes.

FS24, Estadio 3

8 **The educational system we use was not designed for today’s students. These**
9 **students are digital natives: They grow up interacting through computers**
10 **and mobile phones and that’s also how they learn.** They shouldn’t have to adapt
11 to the past. What they need is more project work, case studies, activities and
12 discussions using modern technology. The older generation that didn’t grow
13 up with modern technology is called Digital Immigrants. He argues that, like any
14 immigrant, some integrate easier than others. **The problem education faces,**
15 **however, is that most instructors are Digital Immigrants who struggle to**
16 **teach a population of Digital Natives that speaks an entirely different**
17 **language.**
(EPFS_T_DN)

Para finalizar, destacamos las creencias puestas de manifiesto por S en diálogo con su compañera, que están relacionadas con lo que S considera estrategias de enseñanza significativas en una experiencia de aprendizaje. En el fragmento FS25, S destaca el papel de la relación establecida entre el docente y los alumnos. Como muestra el ejemplo, S subraya de la docente sobre la que está reflexionando su capacidad para crear una atmósfera agradable en el aula, así como el hecho de mantener una relación cercana y entre iguales con los estudiantes.

FS25, estadio 3

178 S: **She was always friendly, it was always a nice atmosphere.**
179 Most of the students came because they loved the course and they loved her
183 (...) She wasn't afraid to say that she doesn't know a thing.
184 If she's not like on top of information, she's not doing
185 in being a superior person and saying that she knows everything
186 and you have to listen. **There's not that distance between us and her.**
187 She was always on the same level with us, on a discussion level.
(EPFS_T_IOMLE)

D. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 4A y 4B: como profesora en formación, como docente de lenguas

Las creencias ontológicas y epistemológicas que encontramos en el estadio 4 son manifestadas desde dos roles: el rol de profesora en formación y el rol de docente de lenguas prospectivo. Por su parte, en el estadio 4A las creencias son manifestadas tanto por F como por S, mientras que en el estadio 4B solo las encontramos manifestadas en reflexiones de F.

En las reflexiones del estadio 4A, tanto F como S participan en reflexiones conjuntas, en las que la interacción se mantiene tanto con profesores en formación de proPIC de su institución y de otras instituciones como con estos últimos y con docentes formadores de la Universidad de Barcelona. Vemos pues que las creencias son manifestadas por F y S en reflexiones en las participan otros miembros de proPIC, con presencia o no de la otra coautora del e-portafolio.

En el caso de F, las creencias explicitadas en el estadio 4A son manifestadas desde el rol de docente de lenguas prospectivo. Esto ocurre tanto en reflexiones conjuntas orales en las que participa su coautora (FS26) como en reflexiones en las que no está presente (FS27). Las creencias manifestadas en estas reflexiones por F giran alrededor de la efectividad de

ciertas estrategias del docente en el aula. El fragmento FS26, extraído de la reflexión conjunta sobre la tarea de aprendizaje móvil diseñada con sus compañeras S y V, ilustra cómo F justifica una de sus decisiones metodológicas sobre la conexión de la actividad con el mundo del estudiante. Para F, fomentar que los alumnos interactúen compartiendo información personal, como por ejemplo su peso, es algo que puede hacerles sentir incómodos. En ese sentido, una estrategia más eficaz para ejemplificar en el aula es proporcionar información del docente y evitar que sean los alumnos los que compartan la suya.

FS26, estadio 4A

281 S: That's why I suggested using the teacher rather than just students,
282 because some of them like maybe feel
283 [uncomfortable
284 JT: [Do you think so?
285 F: Yeah Yeah
286 S: Why?
287 F: Well, **I think in general some kids might be uncomfortable.**
288 S: Really?
289 F: I mean,
290 I remember in the primary we did it once
291 and I felt uncomfortable,
292 because the teacher wrote down that always.
(TMREF_1FSV)

Otras de las estrategias destacadas por F es el papel del docente en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, aspecto subrayado en la reflexión conjunta sobre su visión de la profesión docente con las compañeras de la *study week* en Barcelona. Como se destaca en el fragmento FS27, el papel del docente no se limita a proporcionar al alumno las estrategias necesarias para tener éxito en la comunicación, sino proporcionarle también estrategias para enfrentarse a las dificultades que puedan encontrar.

FS27, estadio 4A

325 F: As a teacher you're supposed to
326 **give your students not just, you know,**
327 **ways to success, but also give them the ability**
328 **to deal with problems**
329 **what they might find.**
(ID3_FXVT)

En el caso de S, la única creencia que encontramos en las reflexiones de S es manifestada desde el rol docente en formación. Aparece en el contexto de la reflexión con sus compañeras de otras instituciones de proPIC sobre la imagen del docente de LE. S se manifiesta acerca una creencia sobre su contexto de enseñanza-aprendizaje ya aparecida en otros estadios del proceso reflexivo-formativo. Como expone el fragmento FS28, S subraya el uso “retraído” de las tecnologías en el aula en el contexto de enseñanza alemán.

FS28, estadio 4A

492 S: **Germany is quite retracting with the digital media**
493 M: mm
494 S: **and the media usage in classrooms (ID3_SMZO)**

En contraste con lo que ocurre en las reflexiones del estadio 4A, En el estadio 4B solo encontramos creencias manifestadas por F, manifestadas además en fragmentos de texto escrito. Estas creencias son manifestadas tanto desde el rol de docente en formación como desde el rol de docente de lenguas prospectivo, como ejemplificaremos a continuación. Desde el rol de docente en formación, F se manifiesta en torno al aprendizaje móvil. Para F, el elemento que define esta forma de entender el aprendizaje es el objetivo de hacerlo posible en cualquier tiempo y espacio. En este sentido, como se muestra en el fragmento FS29, el aprendizaje móvil no implica el uso exclusivo de los móviles sino también la posibilidad de combinarlos con otros recursos tecnológicos que permitan la flexibilidad de espacio y lugar del aprendizaje.

FS29, estadio 4B

173 Mobile Learning involves the **using of mobile technology either alone or in**
174 **combination with other information and communication technology to**
175 **enable learning anytime and anywhere.**
(EPFS_FC_BSW_D2)

Desde el rol prospectivo de docente de lenguas, F explicita sus creencias sobre el papel del docente en el proceso de aprendizaje, en el marco de su reflexión escrita individual inicial sobre la imagen del docente de LE. Como se observa en el fragmento FS11 (p.261), F subraya la importancia de que el docente dé confianza a los alumnos, para que estos puedan usar los conocimientos y habilidades que se desarrollan en el proceso de aprendizaje. Para F esto es especialmente importante para estimular a los alumnos “débiles”, que son aquellos que todo el mundo espera que tengan dificultades.

E. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 6: trabajos finales de F y S

La tabla 4.38 recoge la presencia de las creencias ontológicas y epistemológicas alrededor del tema “Enseñar y aprender en general” en los trabajos finales de F y S. Como podemos observar, hay algunas creencias presentes tanto en el trabajo final de F como en el trabajo final de S, mientras que otras creencias únicamente las encontramos en el trabajo final de S.

Tabla 4.38

Presencia de las creencias ontológicas y epistemológicas de “Enseñar y aprender en general” en los trabajos finales de F y S (estadio 6)

Creencias ontológicas y epistemológicas		Ausentes		Presentes				Aspectos explícitos		Aspectos implícitos	
				Alineadas		No alineadas					
		F	S	F	S	F	S	F	S	F	S
Enfoques de aprendizaje	Aprender memorizando: es necesario un input “correcto” (ø: E3)	x	x								
	Aprender memorizando: memorizar frases clave para entablar diálogos (ø: E3)	x	x								
	Aprender mediante actividades que permiten la interacción social: discusiones, reflexiones, interacción facilitada por la tecnología (ø: E3)			x	x			x	x		
Contexto de enseñanza-aprendizaje	No se hace uso de la tecnología en el aula (F y S: E1, E4A)				x	x			x	x	
	No se atienden eficazmente las necesidades de los alumnos que aprenden digitalmente (F: E3)			x	x			x	x		
	No se atienden de forma eficaz las necesidades de los alumnos con dificultades de aprendizaje (F: E2)	x	x								
	No se atienden de forma eficaz las necesidades de los alumnos con talento (F: E2)	x	x								
	Complejidad de la enseñanza a los niños (S: E2)	x	x								
	Los docentes no están familiarizados con la tecnología de la misma manera que los estudiantes (ø: E3)	x			x						x
	A los niños les incomoda compartir información personal (F: E4A)	x	x								
Estrategias de enseñanza	Establecer una relación cercana y entre iguales entre docente y alumnado (S: E3)	x					x				x
	Dar confianza a los alumnos “débiles” (F: E4A, E4B)	x			x				x		
	Aprendizaje móvil: aprender en cualquier momento y lugar (F: E4B)	x			x				x		

Las creencias presentes en ambos trabajos están relacionadas con decisiones sobre el tipo de actividades que fomentan el aprendizaje y con estrategia de adaptarse a las actividades digitales a las que los alumnos están familiarizados. Estas creencias son las que siguen:

- a. La necesidad de que las actividades se centren en fomentar la interacción social, facilitada mediante la tecnología, como forma de promover un enfoque de aprendizaje basado en la construcción de conocimiento. Este aspecto queda explícito tanto en el trabajo de F como en el de S. En el caso de F, podemos verlo en el apartado “Conclusiones” (tabla 4.39), en el que F apunta a las posibilidades de crear redes y proyectos de telecolaboración digital para poner en contacto a alumnos de diferentes comunidades de habla del inglés “global”.

Tabla 4.39

Conclusiones: Trabajo final de F. Extraída de Tabla BF (Anejo 5)

Explícito	Conclusiones	
	Implícito	No especificado
El sistema educativo no nos prepara para las estrategias necesarias para comunicarse en inglés en la actualidad. Este debe suplir las expectativas de pasar del foco del hablante nativo al foco al hablante intercultural.	Los hablantes han de ser “fuertes” para resolver las dificultades y retos de la comunicación intercultural.	
La cultura y la lengua están conectadas.	Se llevan al aula tareas telecolaborativas en las que participan las personas de las escuelas involucradas en el proyecto transnacional o red de telecolaboración.	
Posibilidades didácticas: los proyectos transnacionales o redes de telecolaboración entre personas de escuelas de todo el mundo.		

En el caso de S, este aspecto queda explicitado en el apartado “Directrices para gestionar un proyecto colaborativo con medios” (tabla 4.40). Como podemos ver, el proyecto propuesto en el trabajo de S, de tipo colaborativo, promueve que los alumnos interactúen y colaboren con otros estudiantes con inquietudes e intereses comunes para llevarlo a cabo.

Tabla 4.40*Directrices para gestionar un proyecto colaborativo con “medios”: Trabajo final de S. Extraída de Tabla BS (Anejo 6)*

Directrices para gestionar un proyecto colaborativo con “medios”			
Aspectos tratados	Explícito	Implícito	No especificado
Antes de elaborar el proyecto.	<p>1-Encontrar cuatro personas con las que compartes interés por un “medio” y un tema concreto.</p> <p>2-Discutir en qué consiste el proyecto que se quiere realizar y cómo presentarlo:</p> <p>Sugerencias: Elaborar un cómic o una “fan fiction” sobre una serie favorita. Elaborar la red social o el blog de un personaje de ficción favorito.</p> <p>3-Crear un mapa mental con las ideas individuales y poner en común las ideas con el resto de los compañeros.</p> <p>4-Crear un mapa mental o nube de palabras grupal sobre cómo llevar a cabo el proyecto.</p>	<p>Las personas con las que se propone realizar el proyecto colaborativo son compañeros de la misma clase y edad.</p> <p>El proyecto de aprendizaje se lleva a cabo tanto dentro como fuera del aula.</p> <p>El proyecto de aprendizaje se inicia en el aula y se desarrolla fuera del aula.</p> <p>Los alumnos deciden qué hacer, cómo presentarlo, qué herramientas digitales o no digitales utilizar, cómo gestionar el uso de la LE.</p>	No se especifica el grupo meta o la edad de los aprendientes.
En el proceso de elaboración del proyecto.	5-Documentar el proceso de elaboración del proyecto con ayuda de alguna red social o blog.	Los alumnos no reciben directrices o retroalimentación específica del docente en el proceso de realización.	
Después de elaborar el proyecto.	6-Presentar el proyecto y explicar por qué se ha decidido llevar a cabo.		
Recomendaciones	<p>Considerar la cantidad de tiempo necesario y consultar a tu profesor sobre cuánto tiempo es necesario invertir.</p> <p>Documentar la cantidad de trabajo que realizas al llevar a cabo el proyecto. Sugerencia: utilizar la aplicación “Notion”.</p> <p>Considerar de antemano cómo el docente va a evaluar tu trabajo.</p>	<p>Al inicio del proceso, el papel del docente es dar retroalimentación sobre el tiempo necesario para realizar el proyecto.</p> <p>Al final del proceso, el papel del docente es evaluar el proyecto de los alumnos.</p>	

- b. Las limitaciones del contexto de enseñanza respecto al uso de la tecnología en el aula. Tanto en el trabajo de F como de S se proponen alternativas didácticas que implican un uso de la tecnología en el aula, aunque en el caso de F la alternativa descrita está alineada con esta creencia y en el caso de S no lo está. En el trabajo de F, el uso de la tecnología en el aula es un aspecto implícito en las conclusiones de su trabajo (tabla 4.39): parece asumido por F que las redes y proyectos de telecolaboración a las que se aluden se establecen para que estos proyectos o tareas se lleven a cabo en el aula. En el trabajo de S, queda implícito que el trabajo con la tecnología en el proyecto con “medios” se produce tanto dentro como fuera del aula, aunque, en la descripción explícita, observamos que el trabajo con la tecnología y los medios que se plantea tiene lugar mayoritariamente fuera del aula. De acuerdo con la descripción de las “Directrices” antes y durante el proceso de elaboración (tabla 4.40), lo que los alumnos realizan en el aula es la formación de grupos y la toma de decisiones para iniciar el proyecto, así como la presentación final del proyecto ante los compañeros de aula.
- c. Las limitaciones del contexto de enseñanza respecto a adaptarse a los alumnos que son usuarios “nativos” digitales y que, por tanto, aprenden interactuando digitalmente. Esta es una creencia presente y alineada con lo expuesto tanto en el trabajo de F como en el trabajo de S, observable además en aspectos explícitos en sus trabajos. En el caso de F, las redes y proyectos de telecolaboración a los que se alude en el apartado “Conclusiones” (tabla 4.39) propicia la conexión y la comunicación digital entre alumnos de diferentes partes del mundo. En el caso de la propuesta de S, se propicia el contacto y la interacción con otras personas con intereses comunes mediante diferentes medios, como observamos, por ejemplo, en la descripción de las posibilidades de los juegos en línea o en redes sociales (apartados “Juegos” y “Otros”, tabla 4.41).

Tabla 4.41

Medios: Juegos y “Otros”: Trabajo final de S. Extraída de Tabla BS (Anejo 6)

Medios: Juegos y “Otros”			
Aspectos tratados	Explícito	Implícito	No especificado
Juegos	<p>Son una buena manera de practicar inglés. Son mejores cuando puedes jugar en línea con otras personas alrededor del mundo.</p> <p>Ejemplos de juegos: -Guild wars: a partir de 12 años, juego de rol y estrategia en línea. -Pokemon: juego móvil, accesible gratis. -Sims: Juego de simulación. -Deponia: Juego de aventura.</p>	<p>Los juegos parecen estar recomendados para el aprendizaje de adolescentes.</p> <p>Se propicia la interacción oral/escrita.</p>	<p>No se especifica edad recomendada para algunos de los juegos.</p>
“Otros”	<p>Aprender inglés a través de redes sociales también es posible. Cuentas de <i>Youtube</i>, <i>Instagram</i> y blogs de personas conocidas.</p> <p>Ejemplos: “Amy Poehlers’ Smart girls”: <i>Instagram</i> “Kurgesgatz-In a nutshell”: <i>Youtube</i> “Around the world”: Blog de experiencias de un estudiante en el mundo.</p>	<p>Se propicia la interacción escrita.</p>	

Entre las creencias presentes en el trabajo de S encontramos las siguientes:

- a. El aprendizaje móvil tiene como objetivo la flexibilidad en el aprendizaje, aprender en cualquier momento y lugar. Es una creencia alineada con aspectos destacados por S en el apartado de “Introducción” (tabla 4.42), en el que se explicita que el objetivo de la propuesta es “ofrecer alternativas para que el proceso de aprendizaje de LE sea fácil, flexible y se adapte a diferentes estilos de vida” y que “el proceso de aprendizaje de lenguas sea algo que te acompañe y se adapte a tu vida en cualquier momento”.

Tabla 4.42

Introducción: Trabajo final de S. Extraída de Tabla BS (Anejo 6)

Introducción		
Explícitos	Implícitos	No especificados
Alternativas para hacer el proceso de aprender una LE fácil, flexible y adaptado a diferentes estilos de vida.		
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none">• Superar el miedo y las barreras respecto al proceso de aprender una lengua.• Entender el aprendizaje de una lengua como algo que te acompañe y se adapte a tu vida en cualquier momento.		
Se tratan herramientas relacionadas con diferentes “medios”.		
Ejemplos de productos de aprendizaje en inglés LE a través de diferentes “medios”: infografía, cómic, blog, video en <i>youtube</i> , cuenta de <i>Instagram</i> .		

- b. Los docentes no están familiarizados de la misma forma con la tecnología que los estudiantes. Es una creencia presente y alineada con la descripción explícita de las directrices para el proyecto colaborativo con medios (tabla 4.40), a partir de la cual parece asumirse que el alumno es el agente del proceso familiarizado con la tecnología, a diferencia del docente, que no se involucra en estos términos. Como podemos observar en los aspectos implícitos de la descripción de las directrices, el proyecto implica que el alumno trabaje de forma autónoma con la tecnología, pero no se especifica que el docente tenga un papel determinado respecto al apoyo didáctico con el uso de estas herramientas. La tarea del docente está relacionada únicamente con la retroalimentación inicial acerca del tiempo necesario para realizar el proyecto y la evaluación final del proyecto.
- c. Establecer una relación cercana y entre iguales entre docente y alumnado. Esta creencia no se alinea con la descripción implícita en las directrices del proyecto propuesto (tabla 4.40) sobre el rol del docente en el proceso de aprendizaje, que acabamos de describir. El papel distanciado del docente respecto al trabajo autónomo del alumno en la gestión de su proyecto, en el que solo interviene para dar recomendaciones sobre el tiempo invertido y para evaluarlo, es algo que no

se alinea con establecer una relación cercana y entre iguales entre docente y alumno.

- d. Dar confianza a los alumnos “débiles” para que puedan utilizar los conocimientos. Esta creencia se alinea con un aspecto explícito en el apartado de Introducción (tabla 4.42). En la propuesta se explicita que su objetivo es “quitar el miedo y las barreras al aprender la lengua”, algo que se consigue involucrando a los alumnos en proyectos flexibles y basados en sus intereses, compartidos con sus compañeros.

4.2.4.1.2. Creencias ontológicas y epistemológicas sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 2)

La tabla 4.43 recoge las creencias ontológicas y epistemológicas alrededor del subtema “Enseñar y aprender LE”. Como se puede observar, estas aparecen únicamente en los estadios 2, 4A y 4B y giran alrededor del uso de la LE: la comunicación en LE en el aula por parte de docentes y alumnos, el papel de la LE en el contexto de enseñanza-aprendizaje, las estrategias docentes para promover su uso y la representación de la enseñanza-aprendizaje de la LE.

Tabla 4.43

Creencias ontológicas y epistemológicas sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 2)

ESTADIOS	ROLES	Introducidas por F	Introducidas por S
2	PROFESORA EN FORMACIÓN	<p>LE en el contexto de enseñanza-aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Solo se acepta el “acento” americano y el inglés como LE en el aula. -Se rechaza que el discurso cercano al hablante nativo de los aprendientes de LE es parte de la diversidad de esta lengua y se considera “inferior” 	
4A	PROFESORA EN FORMACIÓN	<p>Docente y uso de la LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El docente es quien debe promover que los alumnos usen la LE en vez de la L1. 	<p>Docente y uso de la LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El docente es quien debe promover que los alumnos usen la LE.
		<p>Alumno y uso de LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> El alumno ha de usar la LE de forma autónoma. 	<p>Alumno y uso de la LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> El alumno ha de usar la LE de forma autónoma.
		<p>Estrategias docentes para uso de LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reducir el su discurso en el aula y aumentar el de los alumnos. -Evitar el modelo de LE basado en el hablante nativo. 	<p>Estrategias docentes para uso de LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Propiciar que los alumnos deduzcan los significados. -Evitar el modelo de LE basado en el hablante nativo.
		<p>Aprender LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje como proceso. -Empresa colectiva y colaborativa. -Influido por el docente y otros elementos. -Comunicase haciendo uso del repertorio multilingüe. 	<p>Aprender LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aprender como proceso. -Empresa colectiva y colaborativa. -Interconexión lengua y cultura.
DOCENTE DE LENGUAS (prospectivo)	DOCENTE DE LENGUAS (pasado)	<p>Estrategias docentes para uso de LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hablar de forma natural, no con total fluidez. -Trabajar la comprensión oral en el aula. -Diferencia entre la comprensión oral dirigida dentro del aula y la comprensión no dirigida fuera del aula. 	<p>Estrategias docentes para uso de LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Evitar transmitir mucha cantidad de información.
		<p>Estrategias docentes para uso de LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Considerar qué conocimientos previos tiene el alumno para poder deducir los significados. -Usar las diferentes lenguas del repertorio para comunicarse. 	<p>Docente y uso de LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El uso de la L1 por parte del docente causa que los alumnos tengan problemas al hablar la LE
		<p>Estrategias docentes para uso de LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Considerar qué conocimientos previos tiene el alumno para poder deducir los significados. -Usar las diferentes lenguas del repertorio para comunicarse. 	<p>Comunicación en LE en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Si la lengua no se usa no se puede aplicar el aprendizaje. -Es importante desarrollar la fluidez y la destreza oral.
4B	PROFESORA EN FORMACIÓN	<p>Aprender LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje como proceso -Empresa colectiva y colaborativa -Influido por el docente y otros elementos. 	<p>LE en el contexto de enseñanza-aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La exposición a la LE fuera del aula es limitada.
		<p>Aprender LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje como proceso -Empresa colectiva y colaborativa -Influido por el docente y otros elementos. 	<p>Comunicación en LE en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La lengua se aprende mediante el uso. -Es importante desarrollar la fluidez y diversas destrezas.

6	PROFESORA EN FORMACIÓN		Aprender LE: Aprender como proceso
		Comunicación en LE en el aula: Es importante desarrollar la fluidez y diversas destrezas. Hablar de forma natural, no con total fluidez para que los demás te comprendan.	Comunicación en LE en el aula: La lengua se aprende mediante el uso. Es importante desarrollar la fluidez y diversas destrezas.
		LE en el contexto de enseñanza-aprendizaje: Solo se utiliza el acento americano y el inglés.	LE en el contexto de enseñanza-aprendizaje: La exposición a la LE fuera del aula es limitada.
		Alumno y uso de la LE: El alumno ha de usar la LE de forma autónoma.	Alumno y uso de la LE: El alumno ha de usar la LE de forma autónoma.
		Alumno y uso de la LE: Estrategias docentes para uso de LE: Evitar el modelo de LE basado en el hablante nativo.	Estrategias docentes para uso de LE: Propiciar que los alumnos deduzcan los significados cuando se usa la LE Evitar el modelo de LE basado en el hablante nativo.
		Aprender LE: Empresa colectiva y colaborativa. Usar las diferentes lenguas del repertorio para comunicarse. Interconexión entre lengua y cultura.	Aprender LE: Empresa colectiva y colaborativa. Usar las diferentes lenguas del repertorio para comunicarse. Interconexión entre lengua y cultura.

A. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 2: como profesora en formación, como aprendiente de lenguas

En el estadio 2, las sobre “enseñar y aprender LE” que observamos son manifestadas únicamente por F, desde el rol de profesora en formación y el rol de aprendiente de lenguas. La creencia explicitada desde el rol de profesora en formación se manifiesta en una reflexión colaborativa y de autoría conjunta, con la coautora del e-portafolio, S. Concretamente aparecen en la parte oral y dialogada de la entrada multimodal del e-portafolio, en la que un breve texto introduce y sintetiza las ideas principales de la reflexión conjunta que se muestra en el video.

En esta reflexión, de la que se extrae el ejemplo FS30, F y S dialogan sobre el sistema educativo alemán. F rememora cómo en algunas ocasiones los docentes han rechazado su acento “escocés” a la hora de hablar en inglés como LE, puesto que, para ella, en el aula de inglés las únicas variedades aceptadas son las variantes del inglés estadounidense y la de Inglaterra.

FS30, estadio 2

165 F: I was told to change my accent several times.
166 **General American English**
167 **and British pronunciation. That's like the only two accents**
168 **you can have in German English classroom.**
169 Generic, if you if you'd like to call it.
170 **And not just general British accent either.**
171 I mean, Technically, the Scottish accent is just as British
172 as the English accent, because they're both from Britain.
173 And I think this is something that we need to change
174 and including media in the classroom.
(EPFS_PAD_D1)

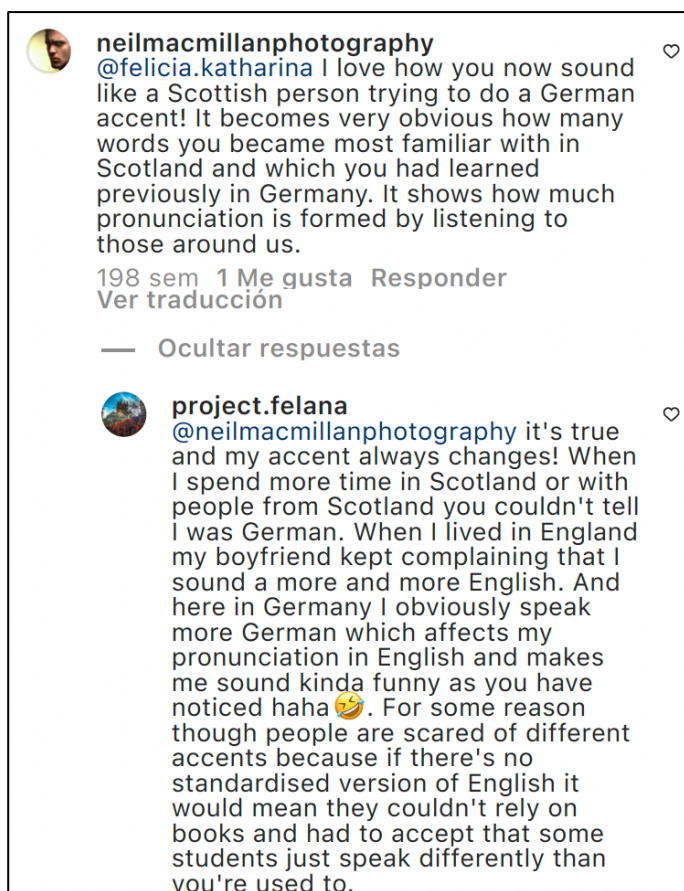
La otra creencia manifestada por F, desde el rol de aprendiente de lenguas, tiene lugar en una de las publicaciones de la cuenta de Instagram, conjunta con S. En esta publicación, F sube un breve fragmento de video de la reflexión conjunta y dialogada mantenida con S a la que nos acabamos de referir. En particular, el fragmento de video corresponde a parte del ejemplo FS30: F y S reflexionan sobre la enseñanza de LE en Alemania, basada en el modelo de hablante nativo y en el escaso contacto de los aprendientes en el aula con variedades de inglés más allá de la americana o la británica. La publicación en Instagram origina en este

caso una conversación en la que no solo participa S, sino otras dos personas externas a proPIC. En concreto, una de estas dos personas interactúa interpellando a F, quien le responde.

Como se observa en la figura 4.32, el participante externo a proPIC destaca que le llama la atención el discurso de F en inglés, que suena más cercano al de un hablante nativo que al de un hablante no nativo. Ante dichas observaciones, F comienza destacando sus propias percepciones como hablante de LE y, a continuación, pone de manifiesto una creencia sobre el contexto de enseñanza. F subraya la oposición que ella piensa que existe en la enseñanza de lenguas a aceptar el discurso de los hablantes de inglés como LE como otra variedad de la lengua. Para F, el modelo de lengua en el aula de LE no es entendido como una entidad heterogénea, caracterizada por la diversidad de variedades y acentos. Una diversidad que no incluye, según F, el discurso de los aprendientes de LE que hablan de forma cercana a los no nativos.

Figura 4.32

F: conversación sobre “hablar LE como un nativo” en Instagram con un participante externo (EPFS_P5)



B. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 4A y 4B: como profesoras en formación, docentes de lenguas y aprendientes de lenguas

Las creencias ontológicas y epistemológicas que aparecen en el estadio 4A y 4B del proceso son manifestadas tanto por F como por S. En el estadio 4A, todas estas creencias aparecen en todas las reflexiones conjuntas, colaborativas y orales que conforman este estadio, mantenidas en interacción con miembros de proPIC en la *study week*. En el caso del estadio 4B, observamos que las creencias explicitadas aparecen en reflexiones individuales, multimodales y día-interaccionales.

En el estadio 4A, que detallaremos en primer lugar, las creencias ontológicas y epistemológicas son introducidas tanto por F como por S desde los roles de profesora en formación, aprendiente de lenguas y el rol prospectivo de docente de lenguas. Solo observamos una creencia introducida desde el rol pasado de docente de lenguas, manifestada en el caso de S. En el estadio 4B, que detallaremos en segundo lugar, todas las creencias son explicitadas desde el rol de profesora en formación y vemos que son manifestadas tanto por F como por S.

El rol de profesora en formación es uno de los diversos roles desde los cuales F deja al descubierto sus creencias, que se centran en particular en el uso de la lengua meta en el aula de LE. En primer lugar, son destacables las creencias relacionadas con el papel del docente y el alumno respecto al uso de la LE en el aula. El ejemplo FS31 ilustra un fragmento de la reflexión conjunta entre F y algunos de los profesores en formación de otras instituciones de proPIC en la *study week* sobre la clase de inglés como LE que han observado con VEO. En relación con sus apreciaciones sobre el escaso uso de la lengua meta entre los alumnos de LE que ha observado, F subraya la importancia del papel de la docente, que es la que, para ella, tiene la responsabilidad de propiciar que los alumnos usen la lengua meta.

FS31, estadio 4A

36 F: There was a lot of
37 teacher input and output
38 not a lot of student output
39 M: Mm
40 F: What I found disappointing was that,
41 when you walked in groups,
42 they were speaking Catalan
43 and she didn't encourage them to speak in English.
44 **I mean**
45 **it's the fact that she should have encouraged them.**

46 **But even so, I think**
 47 **she should even though**
 48 **encourage them more to speak**
 49 and she should have developed more of
 50 the student output rather than just the input.
 51 It was a lot of input today
 (VEOREF3_VMZXRF)

La “responsabilidad” del docente respecto al uso que se hace de la lengua meta en el aula de LE es un tema cuestionado por una de las interlocutoras en el contexto esta misma conversación. Su interlocutora apunta a que usar la lengua meta en la clase de lenguas, especialmente en el contexto universitario que han observado, es algo que lo alumnos deben hacer de forma autónoma. El argumento planteado por su interlocutora tiene como resultado que F reconsidere que la docente no es quien tiene toda la responsabilidad del uso de la lengua meta en el aula, como se refleja en el ejemplo FS32.

FS32, estadio 4A

331 V: Well. **I think the university setting is a different setting**
 332 F: **Yea.**
 333 V: where you have to deal with adults
 334 F: **[mm It's true.**
 335 V: [and it's
 336 F: **[It's not much about the responsibility as a teaching.**
 (VEOREF3_VMZXRF)

La reflexión sobre la clase de LE observada da a F un marco para reflexionar y explicitar sus creencias sobre la eficacia de determinadas estrategias docentes propiciadoras del uso de la LE en el aula. El ejemplo de FS31 (36-38, 49-52, p. 289) ilustra una de las razones que F asocia al uso limitado de la lengua meta en el aula: el hecho de que el discurso de la docente ocupe más espacio en la clase que el discurso de los alumnos. F apunta, pues, a la necesidad de reducirlo para que los alumnos tengan el espacio para hacer uso de la lengua meta en el aula. Otra de las estrategias docentes para promover el uso de la LE sobre la que F se manifiesta está relacionada con la concepción del modelo de lengua utilizado en el aula. En el ejemplo FS32 observamos cómo F cuestiona el modelo de enseñanza basado en el hablante nativo, que para F ya no es vinculable al uso global e intercultural del inglés como LE.

FS32, estadio 4A

367 F: But English is not just
368 the language in which we speak
369 (unclear) anymore.
370 It's often an overseas language
371 apart from Australian (unclear)
372 **It's also a language,**
373 **as we said, spoken between people who**
374 X: Mm
375 F: **are not native language speakers.**
(ID1_FXVT)

El resto de las creencias introducidas por F desde el rol de profesora en formación están relacionadas con las propias representaciones personales del aprendizaje de LE. Estas creencias se explicitan en las reflexiones sobre las imágenes de la enseñanza de LE. Cabe destacar, en primer lugar, la visión del aprendizaje de LE como un proceso continuo, que podemos observar en el ejemplo FS33.

FS33, estadio 4A

115 F: Because you don't know where it starts.
116 **could be a no end road.**
117 Yea. that's what I wanted to say.
118 that **you never stop**
119 **developing yourself**
(ID1_FXVT)

El proceso de aprendizaje de LE tiene como resultado un acercamiento entre personas de diferentes culturas: como explicita una de las interlocutoras de F en el ejemplo FS34. El ejemplo ilustra cómo F se muestra de acuerdo con esta forma de representar la lengua que se aprende: como herramienta que ayuda a comprender al “otro”.

FS34, estadio 4A

58 V: **You communicate cultures**
59 **that they are not strange**
60 F: **Yea**
61 V: So you
62 get closer each other
63 T: yes
64 V: **you understand each other's cultures**
65 F: **culture**

66 V: to bring understanding
(ID1_FXVT)

Para F, el aprendizaje de LE es visto como una actividad en la que toma importancia el grupo, más allá del individuo. Como ilustra el ejemplo FS35, F y su interlocutora explicitan la importancia del aprendizaje de LE como resultado de la colaboración, que permite construir una mentalidad colectiva.

FS35, estadio 4A

198 F: **So, I think this is like building a collective mindset**
199 T: Yea, mm.
200 V: **I also think that mind lead to collaboration**
201 F: **Yea**
(ID3_FXVT)

La visión colectiva del aprendizaje de LE tiene relación con el hecho de entender este proceso como fruto de la participación de varios agentes, que, en consecuencia, tienen como resultado diferentes improntas en el alumno. El ejemplo FS36 refleja la visión del aprendizaje de LE como una actividad en la que no solo el docente tiene un efecto directo, sino también otros elementos o factores externos, a corto y a largo plazo.

FS36, estadio 4A

34 F: What I thought
35 you've got the nice stones.
36 So they are in the bowl.
37 Someone placed them there.
38 **So the teacher places things in the bowl**
39 Then
40 the hail are, as you said,
41 **that influences from outside.**
42 **Some of them do an effect soon**
43 **and some of them are long effectible**
(ID3_FXVT)

Para finalizar con las creencias de F desde el rol de docente en formación, observamos que el aprendizaje de LE es destacado por F como una actividad comunicativa plurilingüe. El ejemplo FS37 muestra cómo F destaca que el aprendizaje de una lengua se desarrolla a partir

de todas las lenguas que conocemos y constituyen nuestro repertorio, no solo la lengua materna.

FS37, estadio 4A

425 F: (...) Something that you don't say even in your native language,
426 You think: oh that's quite similar
427 in my language as well,
428 and that's maybe the third language that you use to communicate.
429 It's a completely different one,
430 you know what I mean? So **I think it's like**
431 **using all the languages that we have**
432 **in our repertoire to get somewhere.**

(ID3_FXVT)

La reflexión conjunta sobre la clase inicial de lengua catalana lleva a F continuar reflexionando sobre el uso de la lengua meta en el aula de LE, en esta ocasión desde el rol prospectivo de docente de lenguas. En esta reflexión, F destaca algunas estrategias docentes para promover el uso de la LE, sobre las que explicita algunas creencias. El ejemplo FS41 destaca, en primer lugar, el papel del discurso docente como estrategia. Para F es importante que el docente de LE mantenga un discurso “natural”, que sin embargo no se corresponde necesariamente con un discurso “fluidido”.

FS41, estadio 4A

9 F: **You should speak in a way that, at least, is natural.**
10 R: Mm
11 F: Otherwise, it doesn't help
12 because **if you speak fluish fully,**
13 **and then you go out and you're speaking fast,**
14 **then they don't know what you say.**

(CC1_ZPFRT)

Las creencias sobre determinadas estrategias docentes para promover el uso de la LE en el aula son explicitadas también por F desde el rol prospectivo de docente de lenguas y el rol de aprendiente de lenguas. Para promover el uso de la lengua meta en el aula, F plantea a sus compañeros la eficacia de dos estrategias docentes: considerar el tipo de discurso docente en el aula y focalizar en la comprensión oral de los alumnos. En primer lugar, como se aprecia en el ejemplo FS41, F destaca que el discurso docente en el aula no debe ser “totalmente fluido” para que sea “natural”: para F, el discurso totalmente fluido está relacionado con un

discurso “veloz”, que en situaciones de comunicación en lenguas extranjera puede no ser comprendido por el interlocutor.

El ejemplo FS42 muestra cómo F y su interlocutor subrayan el hecho de que la comunicación en LE con personas nativas difiere a los procesos comunicativos a los que los alumnos de LE están acostumbrados a tener en el aula. F destaca pues la necesidad de trabajar la comprensión oral en el aula, pero también destaca lo difícil que supone para el aprendiente de lenguas gestionar la comprensión oral tanto dentro como fuera del aula. Para F, un punto clave parece ser considerar las diferencias de complejidad entre la comprensión oral dirigida por el docente en el aula y la comprensión oral no dirigida por el docente que se produce fuera del aula.

FS42, estadio 4A

42 P: I studied Spanish for like ten years
43 and sometimes a week with a Spanish guy
44 from them faster than
45 what it's strange. In my opinion
46 I had
47 I need some minutes to understand it
48 because **it's so different from what I am used to do**
49 F: **Yea. Yea, definitely, definitely,**
50 **also, I think I like listening comprehension**
51 **and that's so difficult to deal with it.**
52 T: mm
53 P: That's so bad
54 [so bad
55 R: [so
56 F: **They've got the learning objective**
57 **so they are going to slow, and then**
58 **If there like have to watch something in television**
59 **then they are going to high.**
(CC1_ZPFRT)

La reflexión mantenida sobre el reto que supone para el docente usar la lengua meta en el aula y conseguir que los alumnos puedan comprenderle lleva también a F a hacer hincapié en considerar los conocimientos previos del alumno en la LE. Esto ocurre al hilo de la reflexión anterior y de la intervención de uno de los interlocutores de su reflexión conjunta. Este interlocutor destaca, de sus experiencias previas como docente de LE para niños, la eficacia de usar la lengua meta en el aula en combinación con otros recursos del lenguaje no

verbal. Como apreciamos en el ejemplo FS8 (líneas 103-111, p.259), la contribución de su compañero lleva a F a adoptar una perspectiva diferente, la de aprendiente de lenguas, lo que la lleva a destacar la necesidad de ser realmente consciente de lo que los alumnos saben sobre la lengua meta. Cuando este conocimiento no es el mismo que el docente asume que tienen los alumnos, incluso el lenguaje verbal puede resultar confuso para los aprendientes, ya que no se entiende a qué hace referencia.

En el caso de S, como en el de F, las creencias que encontramos explicitadas desde el rol de profesora en formación son las más numerosas de las que encontramos en los diversos roles que asume. Estas se centran en aspectos semejantes a los introducidos por F: el rol del docente y el alumno en el uso de la lengua meta en el aula, las estrategias para promoverlo y la representación del proceso de aprendizaje de LE.

Para S, el docente debe hacer uso de la LE en el aula. El ejemplo FS43 muestra el momento en el que S explicita esta creencia, en el contexto de la reflexión sobre la clase de lengua catalana inicial que ha experimentado con sus compañeros.

FS43, estadio 4A

79 S: [But I must
80 admit that
81 I like if you,
82 **it's important that the**
83 **the teacher speaks in the target language**
84 **that's definitely**
85 V: [Yea
86 S: **[True**
(CC1_MSXVOK)

El papel del docente respecto a promover la comunicación en LE en el aula no solo se centra, sin embargo, en utilizarla en clase. Como ilustra el ejemplo FS44, S manifiesta que los aprendientes deben poder usar la lengua autónomamente, ya que es este uso el que propicia el aprendizaje de la lengua. En este proceso de uso autónomo de la LE por parte del estudiante, el docente ha de ser un instrumento o recurso que los aprendientes pueden utilizar para conseguir sus objetivos.

FS44, estadio 4A

503 S: **The teacher**
504 **kind of open a gate to be offered**
505 **to the learning goal or goals.**
506 Z: Ok
507 S: **So, the students can**

508 **autonomously use the language**
509 **and learn with the language.**
(ID3_SMZO)

La reflexión sobre la importancia de la lengua meta en el aula lleva a S a explicitar algunas creencias de S sobre estrategias docentes de uso de la lengua meta en el aula que para ella son importantes. Una de las estrategias destacadas por S es que el docente use la lengua meta y propicie que los aprendientes deduzcan los significados en la LE (FS45).

FS45, estadio 4A
106 S: Because try to
107 **let them try to figure out.**
108 **What it's definitely the way of teaching.**
(CC1_MSXVOK)

Cuestionarse el modelo de lengua utilizado en el proceso de aprendizaje es también para S un aspecto importante que tiene influencia en la comunicación en el aula y en el proceso de aprendizaje. Como se observa en el ejemplo FS46, S cuestiona la validez del modelo de hablante nativo como modelo que los alumnos debe alcanzar al comunicarse en LE y al aprender a comunicarse.

FS46, estadio 4A
17 S: But girls, the problem is
18 we just are too much most focused on the
19 picture. When you think at the linguistic,
20 the second language part, **we are too much focused on the**
21 **native**
22 **native speaker. Native speaker is wrong,**
23 **is definitely,** specially in English
24 **the native speaker model**
25 **is too outdated. It's not valid anymore**
(CC3_MSXVOK)

El resto de las creencias explicitadas como profesora en formación son las relativas a la representación del proceso de aprendizaje de LE. El aprendizaje como proceso, como una empresa que requiere una inversión de tiempo constante, es una de las primeras creencias explicitadas por S a este respecto (FS47).

FS47, estadio 4A

- 532 S: Those represent the learning process, steps
533 as you see the many, many steps.
534 **Learning is a constant time-consuming process yea**
(ID3_SMZO)

En diferentes momentos de la reflexión sobre su imagen de la enseñanza de LE, S destaca el carácter colectivo de esta actividad, en el que el docente no es el único agente implicado. Aprender una LE es a veces fruto de la colaboración con otros iguales, aunque este proceso no sea “visible” en muchas ocasiones, como queda ilustrado en el ejemplo FS48.

FS48, estadio 4A

- 564 S: The dark places could be also like
565 easy ways to get to the
565 learning goal and etcetera. Then, could it be **that**
566 **a student, maybe, could lead the way outside**
567 M: Yea
568 S: **not with the teacher, like**
569 **with the collaborative learning process. Right?**
570 **Something like that.**
(ID3_SMZO)

Las creencias explicitadas por las interlocutoras de S en las reflexiones sobre las representaciones personales de la enseñanza de LE mueven a S a explicitar algunos aspectos relevantes en su propia visión de la docencia de LE. El ejemplo FS49 muestra cómo la creencia de la enseñanza de LE como una actividad en la que lengua y cultura están interconectadas, introducida por una de las interlocutoras de S, propicia que la propia S se manifieste sobre dicha creencia:

FS49, estadio 4A

- 182 M: **Language learning is not just about the language**
183 **S: Yea**
184 M: **There's so much more than just**
185 **S: [Yea. Of course.**
186 M: **[language. It's the culture, it's the norms.**
187 **S: The norms**
188 M: **It's the traditions**
189 S: mm
190 M: It's the rules
191 S: mm

192 M: It's the society
 193 **S: Yea**
 194 M: It's so much more than just language.
 195 So, you know
 196 **S: I think that's a good representation**
 197 **of language learning, yea.**
 (ID3_SMZO)

Las reflexiones del estadio 4A llevan a S a asumir el rol de docente de lengua, más allá del rol de profesora en formación, lo que le posibilita sacar a la superficie diferentes creencias relacionadas con el uso de la LE en el aula. Tanto desde el rol pasado como prospectivo de docente de lenguas, S hace hincapié en el funcionamiento de ciertas estrategias docentes de uso de la LE en el aula. Vinculando la reflexión con sus experiencias como profesora en el pasado, como queda reflejado en el ejemplo FS14 (59-61, p.263), S subraya el abuso de la L1 por parte del docente en el aula de lenguas que observó en la escuela secundaria: esta tendencia es, para S, la causante de que los alumnos tengan dificultades para comunicarse oralmente en LE.

De la misma forma, asumir prospectivamente el rol de docente de lenguas, permite a S resaltar una estrategia necesaria para promover la comunicación en el aula: dosificar la cantidad de información que se transmite cuando el docente usa la lengua meta en clase (FS12, p. 262).

Las creencias sobre la enseñanza de lenguas explicitadas por S aparecen también en momentos en los que el rol que se asume no es el de docente sino el de aprendiz de lenguas. Desde este punto de vista, S pone de manifiesto creencias relacionadas con la importancia que para ella tiene promover el uso comunicativo de la lengua en clase. Para S, como aprendiz, usar la lengua es clave en el proceso de aprendizaje: permite “poner en práctica” los aprendizajes lingüísticos, darles contexto y sentido para poder aplicar y transferir los aprendizajes a diferentes situaciones (FS50).

FS50, estadio 4A

196 S: [ok.
 197 That's the thing I mentioned before
 198 **We learn soft,**
 199 **basically you're just given information**
 200 **stuck it in our brain,**
 201 **and, basically, we can't use them.**
 202 X: Yea
 203 S: It's just
 204 some verbs jams

205 some phrases
 206 **you know they exist, kind of ,**
 207 **if you are not,**
 208 **well, not involved in the language**
 209 **you want to talk**
 210 X: Yea
 211 S: **Then, it's like**
 212 **lost in your mind and**
 213 **you can recognize it**
 214 **but you can't apply it to something.**
 (CC1_MSXVOK)

La importancia del uso de la lengua en el aprendizaje se relaciona con un aspecto que es remarcado por S como fundamental en la enseñanza de lenguas: que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga como foco para el alumno hablar la lengua y desarrollar la fluidez. Esto se consigue, como subrayan S y su interlocutora en el fragmento FS51, mediante el diseño de clases que promuevan la interacción, y especialmente la oral.

FS51, estadio 4A

276 S: **Future in teaching is definitely on**
 277 **how to apply it,**
 278 **so how to speak,**
 279 **how to speak,**
 280 **how to work on the fluency on language,**
 281 V: [And interactive lessons?
 282 S: **[and it's**
 283 **yea, more interactive.**
 284 V: [and oral language,
 285 S: **[I missed it**
 286 **so much,**
 287 V: orality.
 288 S: **really, yea.**
 (CC1_MSXVOK)

Las reflexiones de S y sus interlocutoras sobre la importancia del uso de la LE en el aula llevan a S a cuestionarse si, para el aprendiente de lenguas, este uso de la LE es posible también fuera de ella. Como se detalla en el ejemplo FS52, S aborda uno de los problemas identificados por ella en su contexto de enseñanza-aprendizaje, en el que la exposición a las lenguas extranjeras es muy limitada.

FS52, estadio 4A

147 S: **And we are never really exposed**

148 **in media, except of news, etcetera**
149 **to other**
150 V: [Yes
151 **S: [languages.**
 (CC2_MSVXOK)

En el estadio 4b, las creencias puestas de manifiesto por F y S corresponden con algunas de las ya manifestadas en las reflexiones conjuntas que acabamos de describir, aunque no todas ellas aparecen. En concreto, la mayoría de las creencias explicitadas en el estadio 4B por F y por S son las manifestadas en las reflexiones conjuntas sobre las imágenes de la enseñanza de LE, la primera actividad de la *study week*, que detallaremos a continuación.

Al respecto de la actividad mencionada, tanto F como S muestran sus reflexiones al respecto en una entrada del portafolio de autoría individual, en cada caso. Cabe recordar en este punto que la reflexión sobre la actividad de las imágenes sobre la enseñanza de LE es producto de un proceso reflexivo que ha implicado más de una interacción: una primera reflexión individual, monologada y escrita, sobre la representación personal de la enseñanza de LE; y una segunda reflexión conjunta, colaborativa y dialogada sobre la propia visión y las visiones de sus compañeros. No obstante, las fases que F y S han decidido mostrar de dicho proceso son diferentes. En el caso de S, la reflexión incluida en el e-portafolio es una fotografía en la que se puede ver la imagen seleccionada por ella para representar su visión de la enseñanza, alrededor de la cual se disponen los comentarios recogidos por sus compañeros al reflexionar conjuntamente sobre dicha imagen (figura 4.33). Como podemos apreciar, en esta entrada del e-portafolio no hay constancia de su reflexión escrita individual, por lo que deducimos que S ha decidido mostrarnos sus reflexiones como fruto de una única interacción: la interacción oral conjunta con sus compañeros.

Figura 4.33

S: Reflexión sobre las propias representaciones de la enseñanza de LE (estadio 4B)

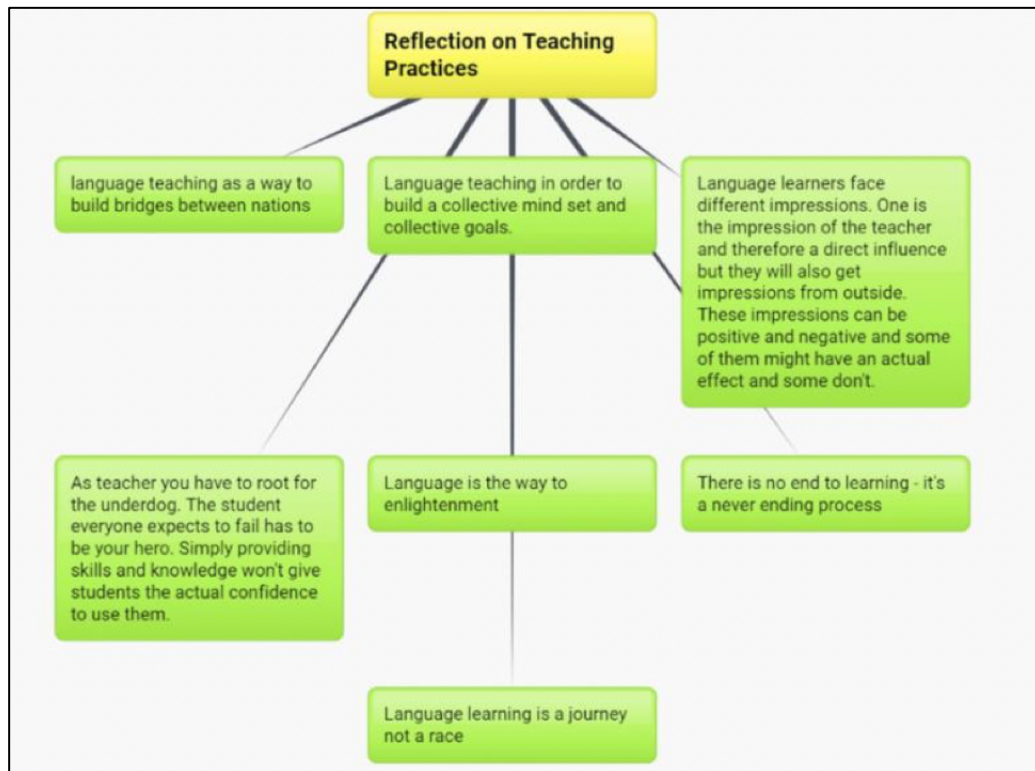


Esto difiere de lo que ocurre en el caso de F: no solo nos muestra sus reflexiones como fruto de los dos procesos interactivos anteriores, sino que incorpora una fase más al proceso. Como se puede ver en la figura 4.34, F introduce su texto inicial (parte inferior lateral derecha) una fotografía que recoge su imagen y las anotaciones de las reflexiones con sus compañeros sobre dicha imagen (parte inferior lateral izquierda) y, finalmente, un mapa mental en el que F destaca los aspectos más relevantes de sus reflexiones sobre otras imágenes del grupo (parte superior).

mental, sin embargo, no aparecen recogidas las creencias manifestadas por F sobre la relación de la L1 con las lenguas extranjeras que conforman el repertorio lingüístico.

Figura 4.35

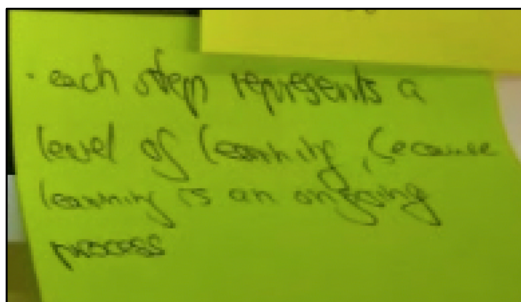
F: "Reflecting on teacher practices". Representaciones de la enseñanza de LE



En el caso de S, las creencias sobre enseñar y aprender LE en el estadio 4B coinciden con algunas de las creencias explicitadas en las reflexiones sobre su visión del aprendizaje de LE. S recoge las anotaciones realizadas por ella y sus compañeros tras reflexionar conjuntamente sobre su imagen: en la figura 4.36, se destaca la visión del aprendizaje como proceso constante y permanente.

Figura 4.36

S: "Each step represents a level of learning, because learning is an ongoing process" Representaciones de la enseñanza de LE



A diferencia de F, S recoge algunas creencias surgidas durante la reflexión conjunta en otras reflexiones del estadio 4B no correspondientes con la actividad de las imágenes sobre la enseñanza de LE. Como se puede observar en el ejemplo FS53, en su reflexión sobre la enseñanza comunicativa, S vuelve a hacer hincapié en dos creencias introducidas en las reflexiones conjuntas: el aprendizaje de lengua como algo que los alumnos consiguen mediante el uso y la comunicación y la importancia de desarrollar la fluidez y diversas destrezas en este proceso.

FS53, estadio 4B

- 1 COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING (CLT)
- 2 Principles
- 3 **Learners learn the language through using it to communicate**
- 4 Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom
- 5 activities:
- 6 **-Fluency is an important dimension of communication**
- 7 **-Communication involves the integration of different skills**
(EPFS_SC_SWIB)

C. Creencias ontológicas y epistemológicas en el estadio 6: trabajos finales de F y S

La tabla 4.44 muestra la presencia de las diferentes creencias ontológicas y epistemológicas sobre el subtema Enseñar y aprender LE en los trabajos finales de F y S. Encontramos creencias presentes en los trabajos de ambas, que serán detalladas en primer lugar; y creencias presentes en cada uno de los trabajos de F y S, que serán detalladas en segundo y tercer lugar.

Tabla 4.44

Presencia de las creencias ontológicas y epistemológicas de “Enseñar y aprender LE” en los trabajos finales de F y S (estadio 6)

Creencias ontológicas y epistemológicas		Ausentes		Presentes				Aspectos explícitos		Aspectos implícitos	
		F	S	Alineadas		No alineadas		F	S	F	S
				F	S	F	S				
Comunicación en LE en el aula	La lengua se aprende mediante el uso (S: E4A, E4B)	x				x				x	
	Es importante desarrollar la fluidez y diversas destrezas (S: 4A, E4B)			x	x			x			x
LE en el contexto de enseñanza-aprendizaje	Solo se utiliza el acento americano y el inglés (F: E2)		x	x				x			
	La exposición a la LE fuera del aula es limitada (S: E4A)	x				x		x			
Docentes, alumnos y uso de LE en el aula	El docente es quien debe promover que los alumnos usen la LE en vez de la L1. (F y S: E4A)	x	x								
	El uso de la L1 por parte del docente causa que los alumnos tengan problemas al hablar la LE. (S: E4B)	x	x								
	El alumno ha de usar la LE de forma autónoma. (F y S: E4A)			x	x				x	x	
Estrategias docentes para uso de LE en el aula	Reducir su discurso en el aula y aumentar el de los alumnos. (F: E4A)	x	x								
	Evitar transmitir mucha cantidad de información. (S: E4A)	x	x								
	Propiciar que los alumnos deduzcan los significados cuando se usa la LE (S: E4A)	x				x					x
	Considerar qué conocimientos previos tiene el alumno para poder deducir los significados. (F: E4A)	x	x								
	Hablar de forma natural, no con total fluidez para que los demás te comprendan. (F: E4A)		x			x		x			
	Trabajar la comprensión oral en el aula. (F: E4A)	x	x								
	Considerar la diferencia entre la comprensión oral dirigida dentro del aula y la comprensión no dirigida fuera del aula. (F: E4A)	x						x		x	
Representaciones del aprendizaje de LE	Evitar el modelo de LE basado en el hablante nativo. (F y S: E4A)			x	x			x			x
	Aprendizaje como proceso (F y S: E4A, E4B)	x				x			x		
	Empresa colectiva y colaborativa (F y S: E4A, F: E4B)			x	x			x	x		
	Influencia del docente y de otros factores externos (F: E4A, E4B)	x	x								
	Usar las diferentes lenguas del repertorio para comunicarse (F: E4A)		x	x				x			
Interconexión entre lengua y cultura (F: E4A)			x	x			x			x	

Las creencias ontológicas y epistemológicas presentes en los trabajos finales de ambos casos están vinculadas con la importancia que F y S otorgan al uso de la lengua meta en el aula de LE y las representaciones de la enseñanza de LE. Estas creencias son las siguientes:

- a. Importancia de desarrollar la fluidez y el desarrollo de diversas destrezas. En el caso de F, esta creencia está alineada con aspectos explicitados en el apartado “Fluidez, flujo natural y habilidades para reformular” (tabla 4.45). En él, F subraya que la fluidez es un aspecto no solo valorado sino “obligatorio” para mantener la comunicación intercultural. Cabe destacar que este aspecto es resaltado desde la descripción lingüística del comportamiento del hablante intercultural que tiene como foco el trabajo, por lo que no se explicita o concreta en qué medida es relevante desarrollar este aspecto en la enseñanza de la LE.

Tabla 4.45

Fluidez, flujo natural, habilidades para reformular. Trabajo final de F. Extraída de Tabla BF (Anejo 5)

Fluidez, flujo natural, habilidades para reformular		
Explícito	Implícito	No especificado
Fluidez: mantener un flujo natural y ser capaz de reformular y reestructurar cuando surgen dificultades. La fluidez es muy valorada y “obligatoria” para mantener la comunicación. En la comunicación intercultural, enfocada al “consenso”, es común que los hablantes interculturales se corrijan mutuamente.	Reformular una habilidad deben tener tanto hablantes no nativos como nativos. En la comunicación intercultural, la habilidad de reformular no solo implica intervenir en el propio discurso sino también en el discurso del interlocutor.	Definición de flujo “natural”. Por qué se valora y es “obligatoria”.

En el caso de S, este aspecto también está alineado con una característica implícita en la propuesta didáctica planteada. Como ilustran los apartados “Medios: Cómics y Programas de Televisión” (tabla 4.46) y “Medios: Juegos y “otros” (tabla 4.41), los proyectos de aprendizaje de LE propuestos para cada medio presentado activan diferentes destrezas. El uso del cómic y los programas de televisión parece dirigirse a activar la comprensión oral y escrita, mientras que el uso de juegos en línea y las redes sociales, parece plantearse para que los alumnos desarrollen la interacción oral y escrita.

Tabla 4.46

Medios: Cómics y Programas de Televisión. Trabajo final de S. Extraída de Tabla BS (Anejo 6)

Medios: Cómics y Programas de Televisión			
Aspectos tratados	Implícito	Explícito	No especificado
Cómic	<p>Facilita la comprensión del texto sin necesidad de entender todo el vocabulario, ya que hace uso de dibujos para contar la parte mayoritaria de la historia.</p> <p>Ejemplos de cómic con protagonistas adolescentes: The lightning thief (Mitología griega), All summer long, Naruto, Pokemon.</p>	<p>El desconocimiento de las palabras no es obstáculo para la comprensión del texto.</p> <p>Se puede deducir el significado de las palabras a partir del contexto de la ilustración.</p> <p>Se pueden aprender nuevas palabras.</p> <p>Los cómics parecen estar dirigidos a adolescentes.</p>	<p>No se especifica la edad concreta de los aprendientes para los que se recomienda.</p>
Programas de televisión	<p>Ventajas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se hacen sobre diversos temas. • Tienen duración variable: hay programas cortos o largos; hay series o programas que cuenta una historia coherente, como un libro o una película, y que se divide en diferentes episodios. <p>Desventajas: La conversación va deprisa y puede provocar dificultades de comprensión.</p> <p>Estrategias de ayuda: Visionado con subtítulos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al principio es difícil procesar la escucha con la lectura de los subtítulos, pero con el tiempo te acostumbras. • Al final puedes seguir la conversación sin leer subtítulos. <p>Ejemplos de series: Fresh off the boat, Adventure time, Man vs Wild, Glee.</p>	<p>Las series recomendadas parecen estar dirigidas al aprendizaje de adolescentes.</p> <p>Se propicia la comprensión oral</p>	<p>No se especifican ejemplos de temas sobre los que seleccionar series o programas de televisión.</p> <p>No se especifican orientaciones sobre cómo visionar los subtítulos.</p> <p>No se especifica edad recomendada para cada serie.</p>

- b. El alumno ha de usar la LE de forma autónoma. En el caso de F, esta creencia está alineada con un aspecto implícito en el apartado “Conclusiones” (tabla 4.39), en la medida en que los hablantes interculturales son presentados como aprendientes que han de tener habilidades para solucionar los retos y las

dificultades de la comunicación intercultural. En el caso de S, esta creencia está alineada con un aspecto implícito en la propuesta didáctica planteada como trabajo final. En el apartado “Directrices” (tabla 4.40), se explica que es el alumno quien toma las decisiones sobre cómo elaborar su proyecto, y cómo gestionar el uso de la lengua meta en las diferentes fases de realización: no es el docente quien controla o dirige este uso de la LE por parte de los aprendientes.

- c. Aprendizaje de LE como una empresa colectiva y colaborativa. En el caso de F, es algo que se aprecia explícitamente, aunque de forma sucinta, en el apartado “Conclusiones” (tabla 4.39). F explicita en su trabajo que una de las posibilidades didácticas para el aprendizaje de LE desde el modelo de hablante intercultural es la construcción de redes de telecolaboración transnacional. En el caso de S, esta creencia está alineada con un aspecto explícito en el apartado “Directrices” (tabla 4.40). La propuesta plantea que los aprendientes seleccionen un proyecto en grupo con personas que tienen intereses comunes: el objetivo es colaborar y compartir los objetivos de aprendizaje, tanto lingüísticos como relacionados con sus propias inquietudes.
- d. Aprendizaje de LE como un proceso en el que lengua y cultura están interconectadas. En el caso de F, este es un aspecto que se afirma explícitamente en sus conclusiones (tabla 4.39). Para F la conexión entre lengua y cultura es un aspecto fundamental en la comunicación intercultural, que se vincula con la consideración de que la enseñanza de LE debe cambiar el foco de atención. Para F, esta debe pasar de entender que el aprendiente debe comunicarse como un hablante nativo a entender que el aprendiente ha de comunicarse un hablante intercultural. En el caso de S, esta creencia está alineada con algunos aspectos implícitos en el apartado “Medios: Ventajas de los medios en el aprendizaje de inglés como LE” (tabla 4.47). El acceso a diferentes “medios” y productos culturales en lengua original para facilitar el contacto el inglés, tales como el cómic o los programas de televisión, lleva consigo que el alumno no solo esté expuesto a la lengua sino con aspectos culturales involucrados en dichos productos.

Tabla 4.47

Medios: Ventajas de los medios en el aprendizaje de inglés como LE. Trabajo final de S. Extraída de Tabla BS (Anejo 6)

Ventajas de los medios en el aprendizaje de inglés como LE		
Explícito	Implícito	No especificado
Facilitan el contacto con el inglés. Hacen divertido el contacto con el inglés. En internet es fácil acceder a “medios” en lengua original. Facilitan el aprendizaje teniendo en cuenta los intereses personales.	Ejemplos de “medios” son cómics, series, juegos y otros. Se promueve el contacto con el inglés, independientemente de que este sea “nativo” o “no nativo”. Se propicia el contacto con los aspectos culturales. Se propicia la comprensión escrita.	No hay definición de “medios”.

Las creencias ontológicas y epistemológicas presentes únicamente en el trabajo final de F giran alrededor del uso de la LE en el proceso de aprendizaje. Estas creencias son las siguientes:

- a. En el aula solo se acepta el uso del acento americano y el inglés. Esta es una creencia presente y alineada con una afirmación explicitada en el trabajo final de F. Como se puede apreciar en el apartado de “Contextualización: el modelo de hablante nativo en la enseñanza de LE” (tabla 4.48), F afirma que la enseñanza se basa en el monolingüismo y la posición prioritaria de la variedad británica o americana del inglés, sin considerar las situaciones de intercambio cultural en las que el inglés usado ni su diversidad.

Tabla 4.48*Contextualización. Trabajo final de F. Extraída de Tabla BF (Anejo 5)*

Contextualización: el modelo de hablante nativo en la enseñanza de LE		
Explícito	Implícito	No especificado
El inglés es la lengua dominante en el mundo.	Se espera que los hablantes de otros idiomas no utilicen sus lenguas, sino solo la lengua “oficial” del país. Ejemplo: Trump afirma en un debate que los inmigrantes tienen que “asimilarse” en USA.	
La enseñanza de lenguas se basa en el monolingüismo y la posición prioritaria de la variedad británica o americana.		
La habilidad lingüística del nativo es la mejor. El hablante no nativo siempre está “en desventaja” por ser no nativo.	Se denigra a hablantes no nativos de inglés por no tener la misma competencia que los nativos.	
No considera el intercambio cultural actual de la globalización.	Ej: Misses de USA criticando a Miss Vietnam.	
Modelo de hablante intercultural: Es una alternativa que considera las relaciones entre diferentes lenguas y la comunicación cultural.		

- b. El docente debe hablar de forma natural en el aula, pero no con total fluidez para que los demás te comprendan. Esta creencia está desalineada con lo explicitado por F en el apartado “Fluidez, flujo natural y habilidades para reformular” (tabla 4.45). En este apartado se explicita que la fluidez es la capacidad de mantener un flujo “natural” en la comunicación y que es “obligatoria” para mantener la comunicación entre hablantes interculturales, lo que contradice la creencia explicitada en el proceso reflexivo.
- c. Aprender usando las diferentes lenguas del repertorio para comunicarse. Esta creencia está alineada con lo descrito explícitamente en el apartado “Habla interculturales” (tabla 4.49). En este apartado se describe el uso del repertorio multilingüe para comunicarse con otras personas como un comportamiento lingüístico propio de los hablantes interculturales, que para F han de ser el foco de la enseñanza de LE.

Tabla 4.49*Los hablantes interculturales. Trabajo final de F. Extraída de Tabla BF (Anejo 5)*

Los hablantes interculturales		
Explícito	Implícito	No especificado
Son usuarios fluidos de lengua. Son independientes de su cultura de origen y la nueva cultura.	Organizan su discurso de forma “independiente” a las reglas o lo que se espera en la cultura “nueva” o la cultura de “origen”.	Definición de fluidez. Definición de “independiente”.
Organizan y gestionan su discurso de forma independiente.		Definición de cultura: “nueva”, “de origen”.
Usan su repertorio multilingüe para comunicarse con personas de diferentes culturas.		

Las creencias presentes en el trabajo final de S giran alrededor del uso de la lengua meta en el aprendizaje de LE, las estrategias docentes para promoverlo y la representación del proceso de aprendizaje de LE. Estas creencias son las siguientes:

- a. La lengua se aprende mediante el uso. Es una creencia alineada con los aspectos explicitados en las directrices planteadas para la realización del proyecto con medios para aprendientes inglés como LE (tabla 4.40). A partir de la descripción explícita de dichas directrices, el proceso de elaboración del proyecto implica el uso de la LE en cada momento.
- b. La exposición del aprendiente a la LE fuera del aula es limitada. En el trabajo de S esta creencia está alineada con las decisiones metodológicas observables en la propuesta didáctica, que parecen compensar dicho obstáculo para el aprendiente. En el apartado de “Ventajas de los medios en el aprendizaje de inglés como LE” (tabla 4.47) se explicita que el objetivo de la propuesta que los alumnos tengan contacto con el inglés mediante los diferentes medios propuestos. La propuesta promueve el acercamiento del aprendiente a diferentes productos culturales en la lengua original y estrategias para poder gestionar la comprensión sin el doblaje.
- c. Propiciar que los alumnos deduzcan los significados cuando se usa la LE. Esta es una creencia alineada con un aspecto implícito en el trabajo final de S. Cuando se

explican las posibilidades de aprendizaje de leer cómics (tabla 4.46) para aprender LE, S destaca que estos facilitan la comprensión del texto sin conocer todas las palabras, puesto que son las ilustraciones las que cuentan la historia de forma “mayoritaria”. Implícitamente pues, se entiende que la ilustración no solo ayuda a comprender la historia en general sino también a deducir el significado de las palabras desconocidas y aprender palabras nuevas.

- d. Considerar que la comprensión oral dirigida por el docente dentro del aula es muy diferente a la comprensión oral no dirigida por el docente fuera del aula. Esta es una creencia desalineada con lo explicitado en las posibilidades de aprendizaje con los programas de televisión (tabla 4.46). Como se puede observar por la descripción de este apartado, se entiende que los alumnos son capaces de ver y comprender series y programas de televisión en inglés como LE como parte de proyectos en los que trabajan autónomamente sin el docente, fuera del aula. Se explicita que el visionado en lengua original tendrá dificultades, pero se propone el uso de subtítulos como ayuda para compensar dichas dificultades.
- e. Aprendizaje de una LE como un proceso. Esta creencia está alineada con lo que se describe explícitamente en las directrices para elaborar el proyecto (tabla 4.40), que se plantean considerando diferentes fases de realización del proyecto por parte del alumnado (antes, durante y después de su realización).

4.2.4.2. Autopercepciones y autodefiniciones

A continuación, se analizan las autopercepciones y autodefiniciones vinculadas con los dos subtemas que corresponden al tema general “Enseñar y aprender”: “Enseñar y aprender en general” (subtema 1), y “Enseñar y aprender LE” (subtema 2). En el caso de las autopercepciones y autodefiniciones relacionadas del subtema 1, vemos que estas se concentran en los estadios 1, 2, 3 y 4A; mientras que las vinculadas al subtema 2 se concentran en los estadios 2, 4A y 5.

4.2.4.2.1. *Autopercepciones y autodefiniciones sobre “Enseñar y aprender en general”*
(subtema 1)

La tabla 4.50 recoge las autopercepciones y autodefiniciones alrededor del subtema 1, “Enseñar y aprender en general”. Estas autopercepciones y autodefiniciones se encuentran concretamente en los estadios 1, 2 3 y 4A. En líneas generales las autopercepciones explicitadas son autodefiniciones personales y percepciones de autoeficacia como aprendientes en diferentes situaciones.

Tabla 4.50

Autopercepciones y autodefiniciones sobre “Enseñar y aprender” (subtema 1)

ESTADIOS	ROLES	Introducidas por F	Introducidas por S	o
1	PROFESORA EN FORMACIÓN	Demográficas: edad, género, raza Académicas: -docente “estudiante” -especialista en inglés y ciencias -miembro proPIC	Demográficas: edad, género, raza Académicas: -docente “estudiante” -especialista en inglés y ciencias -miembro proPIC Intereses personales: docente de la propia L1: lengua tamil.	
2	DOCENTE DE LENGUAS (presente)		Autoeficacia como docente para adolescentes Gestiona bien la clase con adolescentes.	
3	PROFESORA EN FORMACIÓN			Autoeficacia como usuaria digital “Nativa digital”: Experimentada en el uso de la tecnología.
4 ^a	APRENDIENTE EN GENERAL	Autoeficacia como aprendiente autodirigida: Aprendiente eficaz en procesos de aprendizaje en los que el docente interviene de forma limitada. Autoimagen como aprendiente: Incomodidad al compartir información personal con compañeros.		
6			Autoeficacia como aprendiente autodirigida: Aprendiente eficaz en procesos de aprendizaje en los que el docente interviene de forma limitada.	

	Autoeficacia como docente para adolescentes Gestiona bien la clase con adolescentes.
--	--

A. Auto percepciones y autodefiniciones en el estadio 1: como profesoras en formación

En el estadio 1, las auto percepciones y autodefiniciones son manifestadas tanto por F como por S. Estas aparecen tanto en partes del e-portafolio realizadas conjuntamente como en secciones realizadas individualmente y todas ellas se explicitan desde el rol de profesora en formación. En este primer momento del proceso reflexivo-formativo, la mayoría de las auto percepciones mostradas por F y S son autodefiniciones personales, mediante las cuales tanto F como S destacan cualidades individuales que ellas mismas consideran relevantes para la enseñanza.

Las autodefiniciones personales que F y S destacan de sí mismas al presentar su proceso reflexivo-formativo son las relacionadas con aspectos demográficos o con aspectos académicos. Esto lo observamos en la figura 4.51, extraída de la presentación de F y S que constituye la biografía de la cuenta de Instagram conjunta (*Felana*). En la primera líneas, F y S resaltan autodefiniciones basadas en aspectos como la edad (24 años), la procedencia (Alemania), el sexo y la raza, mientras que, en las líneas siguientes, muestran autodefiniciones relacionadas con aspectos académicos y profesionales, como el estatus de “profesoras estudiantes”, sus áreas de especialidad (inglés como lengua extranjera y ciencias) y su pertenencia a la comunidad del proyecto proPIC. Llama la atención que mientras que algunas de las autodefiniciones son manifestadas solo verbalmente, como por ejemplo la edad, otras son solo manifestadas visualmente, mediante el uso de emoticonos. Como vemos en la figura, estas categorías son la procedencia, que se manifiesta mediante el emoticono de la bandera de Alemania; y la raza, que se manifiesta mediante dos emoticonos representativos, una de ellas blanca y otra de ellas negra. La figura 4.37 también muestra categorías representadas tanto verbalmente como con emoticonos. Estas categorías son las de carácter académico y profesional, las que parecen ser más relevantes para F y S en su presentación: la

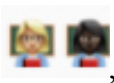
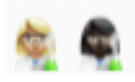

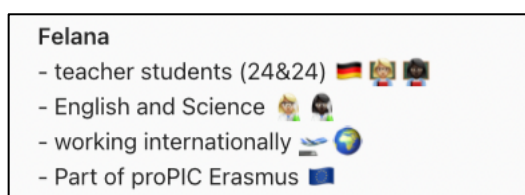
autodefinición como “docentes” que aparece también en los emoticonos  , la autodefinición como “especialistas en ciencias”, que observamos en  y la pertenencia a proPIC, que observamos también en el emoticono 

Figura 4.37

Felana: presentación conjunta (biografía Instagram)



En el caso de la presentación individual de S, además de las autodefiniciones explicadas arriba, se destaca una autodefinición basada en una inquietud personal. En el ejemplo FS54, S subraya que, como parte de sus inquietudes personales, realiza una actividad docente en un centro de enseñanza de lengua tamil, su lengua materna, para alumnos migrantes. Como parte de sus aficiones, S se define pues como docente de su lengua materna para alumnos que la aprenden como lengua de herencia en Alemania.

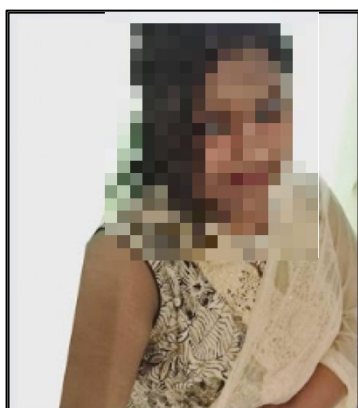
FS54, estadio 1

17 **I also enjoy** singing, reading and **teaching my mother tongue Tamil in**
18 **our local private “Tamilalayam” [sic] (tamil: Tamil school).**
(EPFS_SC)

Este texto viene introducido por título que tiene como imagen de cabecera de fondo una foto que representa a S vestida con un sari (figura 4.38). Con esta imagen de carácter elaborativo y ejemplificativo de la vinculación de S a la escuela de tamil, S parece destacar especialmente su herencia cultural como elemento auto-identificativo. Dicha imagen aparece también en la página principal del e-portafolio de F y S (EPFS_BP), y es utilizada para que el usuario pueda acceder al rincón individual de S.

Figura 4.38

S: Imagen que acompaña a la presentación personal



B. Autopercepciones y autodefiniciones en el estadio 2: como docente de lenguas

En el estadio 2, las autopercepciones y autodefiniciones que encontramos son únicamente manifestadas por S y se explicitan desde el rol presente de docente de lenguas. Aludiendo a su experiencia en la enseñanza de su lengua materna, descrita también en el estadio 1, S nos muestra su percepción de eficacia en el desempeño de la docencia para niños y adolescentes, a los que van dirigidas sus clases de lengua tamil. El ejemplo FS13 (línea 90, p. 262) muestra la percepción que S tiene de su propia eficacia como docente de lenguas para “jóvenes adultos”, en particular, en lo que respecta a la gestión de sus relaciones con ellos en el aula.

C. Autopercepciones y autodefiniciones en el estadio 3: como profesora en formación

La autoría individual reconocida como conjunta de las reflexiones del estadio 3 es la causa de que las autopercepciones encontradas en este estadio no puedan ser asignadas en particular a F o a S: las autopercepciones son manifestadas por una de las dos coautoras, cuyo nombre no queda especificado, que asume el rol de profesora en formación.

En este estadio, las únicas autopercepciones observadas están vinculadas a la percepción de una de las dos autoras como usuaria digital. Estas se manifiestan en la reflexión sobre el concepto de “nativo digital”, promovida por uno de los tutoriales interactivos. Como se observa en el fragmento FS55, la autora indeterminada de la reflexión se percibe como una usuaria experimentada en el uso de la tecnología, que se considera una de las primeras “nativas digitales”. Como refleja el ejemplo FS55, la autora se muestra como una usuaria a la que le resulta fácil preparar a futuros aprendientes nativos digitales y adaptarse a sus necesidades. En el marco de esta eficacia autopercebida para enseñar al aprendiente digital, la

autora destaca en particular su habilidad para preparar a “las jóvenes generaciones” para los “peligros” que el mundo digital entraña. Ni los peligros mencionados ni la preparación de los “jóvenes” respecto a cómo enfrentarlos son explicados por la autora en este caso.

FS55, estadio 3

16 **As one of the first Digital Natives [sic] I understand the digital language**
17 **and I know how to act within a digital world. That means it is easier for me**
18 **to operate according to the needs of a population of Digital Natives. (...)**
23 **I feel I have the potential to prepare younger generations for a digital**
24 **world that can hold certain dangers they might not consider.**
(EPFS_T_DN)

D. Autopercepciones y autodefiniciones en el estadio 4A: como aprendiente en general

En el estadio 4A, las autopercepciones y autodefiniciones relacionadas con el subtema Enseñar y Aprender son únicamente manifestadas por F, desde el rol de aprendiente en general. F se basa en dos experiencias como aprendiente para contribuir en la reflexión conjunta sobre la clase de inglés como LE observada con VEO y en la reflexión sobre su actividad de aprendizaje con dispositivos móviles.

En primer lugar, como se observa en el ejemplo FS10 (líneas 396-402, p.262), F hace alusión a su experiencia como estudiante universitaria para mostrar su autoeficacia como aprendiente autodirigida. F subraya la peculiaridad de su experiencia como estudiante en la universidad respecto al tipo de asistencia docente en el aula, contrastándola con la experiencia observada en la *study week*. F se muestra como una aprendiente autónoma eficaz, subrayando esta autopercepción como resultado de la ausencia de aprendizaje dirigido por el docente o la falta de interacción del alumno en el aula en su contexto de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, como se puede apreciar en el ejemplo FS26 (líneas 290-292, p.272), F hace alusión a una experiencia como aprendiente en la escuela primaria. En el ejemplo, F justifica una de las decisiones metodológicas que F y sus compañeras se plantean al diseñar una de las actividades de la tarea de aprendizaje MALL: la decisión de que sea el docente el que dé el ejemplo personal de su peso para enseñar a los alumnos cómo se escribe en inglés, para no pedir a los alumnos que compartan su peso. Esta decisión se justifica a través de la autopercepción de F como aprendiente en el aula: concretamente, en la emoción de incomodidad que sentía como aprendiente cuando el docente compartía información personal de cada uno de sus compañeros con el grupo en la pizarra.

E. Autopercepciones y autodefiniciones en el estadio 6: trabajos finales de F y S

La tabla 4.51 muestra la presencia de las autopercepciones y autodefiniciones en los trabajos finales de F y S. Como se puede observar, únicamente dos de las autopercepciones y autodefiniciones explicitadas en los diferentes estadios del proceso reflexivo tienen reflejo en aspectos específicos de los trabajos finales, en concreto, en el trabajo final de S.

Las autopercepciones como aprendiente autónoma, que curiosamente son introducidas en las reflexiones por F, están alineadas con aspectos explícitos en el apartado “Directrices” (tabla 4.40) del trabajo final de S. Las directrices proporcionadas a los alumnos a los que va dirigido el proyecto están explícitamente orientadas a la gestión autónoma de la propia actividad en las diferentes fases de realización. En este sentido, se ofrecen directrices, recomendaciones y ejemplos a los alumnos sobre cómo pueden gestionar su proyecto de forma autodirigida: cómo ponerse de acuerdo con otros compañeros para iniciarlo o cómo documentar el proceso de elaboración del proyecto, qué ayuda puede proporcionar el docente o qué tener en cuenta para la evaluación del proyecto. El papel del docente en la gestión de la actividad es, como se puede apreciar en la tabla 4.40, secundario: únicamente da retroalimentación al aprendiente sobre el tiempo necesario para realizar el proyecto y lo evalúa al final del proceso.

Por su parte, las autopercepciones introducidas por S sobre su eficacia para gestionar la clase con niños tienen reflejo en aspectos implícitos de su trabajo final. En concreto, en la descripción de las diferentes alternativas de proyectos de aprendizaje de LE con distintos “medios” que los aprendientes pueden llevar a cabo. Aunque en el trabajo no queda especificada la edad recomendada de los ejemplos propuestos de cómics, programas de televisión (tabla 4.46), o algunos de los juegos (tabla 4.41), en los ejemplos propuestos por las autoras podemos ver que queda implícito que dichos cómics, programas o juegos están dirigidos a un público adolescente.

Tabla 4.51

Presencia de las auto percepciones y autodefiniciones sobre “Enseñar y aprender en general” en los trabajos finales de F y S (estadio 6)

Autopercepciones y autodefiniciones		Ausentes		Presentes				Aspectos explícitos		Aspectos implícitos	
				Alineadas		No alineadas					
		F	S	F	S	F	S	F	S	F	S
Autodefiniciones como docente	Autodefiniciones demográficas: edad, género, raza (F y S: E1)	x	x								
	Autodefiniciones académicas: docente “estudiante”, especialista en inglés y ciencias, miembro proPIC (F y S: E1)	x	x								
	Autodefiniciones basadas en intereses personales: docente de la propia L1: lengua tamil (S: E1)	x	x								
Autoeficacia como aprendiente	Autoeficacia como docente para adolescentes: Gestiona bien la clase con adolescentes (S: E2)	x			x						x
	Autodefinición como usuaria digital: “Nativa digital”, experimentada en el uso de la tecnología (ø: E3)	x	x								
	Autoeficacia como aprendiente autodirigida: aprendiente eficaz en procesos de aprendizaje en los que el docente interviene de forma limitada (F: E4A)	x			x				x		
	Autoimagen como aprendiente: Incomodidad al compartir información personal con compañeros (F: E4A)	x	x								

2.4.2.2. *Autopercepciones y autodefiniciones sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 2)*

La tabla 4.52 recoge las autopercepciones y autodefiniciones alrededor del subtema Enseñar y aprender LE. Como se ilustra en la tabla, las autopercepciones y autodefiniciones vinculadas a este tema se manifiestan en los estadios 2, 4A y 5 y giran mayoritariamente alrededor de la percepción de autoeficacia en el aprendizaje de LE.

Tabla 4.52

Autopercepciones y autodefiniciones sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 2)

ESTADIOS	ROLES	Introducidos por F	Introducidos por S
2	APRENDIENTE DE LENGUAS	Autoeficacia como aprendiente de LE: -Eficaz cuando imita el discurso nativo del entorno.	
4A	APRENDIENTE DE LENGUAS		Autoeficacia como aprendiente de LE: -Frustración cuando no tiene conocimientos previos para seguir el discurso del docente en LE en el aula. -Ineficaz para mantener conversación en una LE aprendida sin situaciones comunicativas en el aula.
5	APRENDIENTE DE LENGUAS	Autoeficacia como aprendiente de LE: -Vergüenza cuando los demás la perciben como no nativa. -Superior cuando la perciben como no nativa. -Eficaz cuando esconde el “acento alemán” en inglés.	
6	PROFESORA EN FORMACIÓN	Autoeficacia como aprendiente de LE: -Ineficaz para mantener conversación en una LE aprendida sin situaciones comunicativas en el aula. -Eficaz cuando imita el discurso nativo del entorno y esconde el “acento alemán” en inglés.	Autoeficacia como aprendiente de LE: -Ineficaz para mantener conversación en una LE aprendida sin situaciones comunicativas en el aula.

A. Autopercepciones y autodefiniciones en el estadio 2: como aprendiente de lenguas

En el estadio 2, las autopercepciones y autodefiniciones encontradas son manifestadas únicamente por F, desde el rol de aprendiente de lenguas. Concretamente, esta autopercepción es explicitada por F en la conversación mantenida desde la cuenta de Instagram con un participante externo a proPIC. Como vimos en la figura 4.32, a raíz del fragmento de video de la reflexión entre F y S sobre el sistema educativo en Alemania, publicado en la cuenta conjunta de Instagram, un participante externo a proPIC interactúa

con F. Esto es algo que viene promovido por el hecho de “abrir” la publicación a la interacción con miembros de la red social de F y S.

Ante las apreciaciones de este participante externo, que expresa su sorpresa ante lo cercano que es el discurso de F al discurso propio de los nativos escoceses, F reacciona mostrando una serie de percepciones de autoeficacia como aprendiente de lenguas extranjeras al imitar la pronunciación de los hablantes nativos. F comienza confirmando la idea de su interlocutor, destacando que no parece alemana cuando habla inglés. En su intervención, F destaca, pues, que su acento cambia en función de las personas de su entorno y se adapta a las variedades de pronunciación de estas personas: destaca su habilidad para imitar diferentes variedades de inglés (escocesa o inglesa) y subraya que, cuando está en Alemania, esto también afecta su pronunciación, haciendo que esta suene “divertida”. F parece mostrarse como aprendiente eficaz en lengua extranjera, adaptándose a diferentes variedades del inglés nativo cuando la rodean personas anglófonas, y menos eficaz cuando habla inglés en un entorno de personas no nativas, que hablan su lengua materna.

B. Autopercepciones y autodefiniciones en el estadio 4A: como aprendiente de lenguas

Las autopercepciones que encontramos en el estadio 4A son únicamente manifestadas por S. Estas autopercepciones son explicitadas desde el rol de aprendiente de lenguas, que es asumido por S en la reflexión conjunta con sus compañeras de la *study week* sobre la experiencia en la clase inicial de catalán. La asunción de este rol, promovida por el tipo de experiencia sobre la que están reflexionando, lleva a S a manifestar dos percepciones de autoeficacia como aprendiente de lengua extranjera vinculadas a dos estrategias docentes de uso de la lengua meta en el aula de LE.

El ejemplo FS56 ilustra un momento de la reflexión en el que S destaca la emoción de frustración que experimenta como aprendiente cuando el docente hace uso de la lengua meta en el aula y ella no tiene ningún conocimiento previo del cual partir para poder comprender lo que ocurre. La frustración de S como aprendiente no solo se asocia con las propias limitaciones respecto a los conocimientos, sino con la sensación de ver que hay compañeros de la clase que sí pueden transferir lo que saben sobre estas lenguas y pueden seguir la clase.

FS56, estadio 4A

115 S: **I had never spoken Spanish before.**
116 **And Catalan is for me**
117 **totally different.**
118 **You hear Spanish, Catalan is not the same. And**
119 **it was really em overwhelming and**
120 **a bit frustrating**
121 **to see that they are people**
122 **that already knows about can transfer to**
123 **their knowledge of Spanish to Catalan**
(CC1_MSXVOK)

El uso comunicativo de la lengua que S y sus compañeras han experimentado en esta misma clase de lengua catalana lleva a S a reflexionar sobre la ausencia de situaciones comunicativas en el aula experimentada por ella como aprendiente de lenguas extranjeras en otros contextos. En el fragmento FS9 (p.260), S se muestra como una aprendiente de francés como LE ineficaz o incapaz de gestionar una pequeña conversación, como consecuencia de una enseñanza de LE en la que las situaciones comunicativas de uso de la lengua no están integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

C. Autopercepciones y autodefiniciones en el estadio 5: como aprendiente de lenguas

En el estadio 5, las creencias y autopercepciones encontradas son las explicitadas por F desde el rol de aprendiente de lenguas. Concretamente, F muestra estas autopercepciones como aprendiente de inglés LE en el marco de una reflexión previa sobre el tema tratado en su trabajo final: un corto documental sobre la enseñanza basada en el hablante intercultural.

En esta reflexión, F alude a su experiencia como aprendiente de inglés como LE en diferentes momentos y destaca algunas emociones vinculadas a las percepciones que ella misma tuvo en diversas ocasiones sobre su propia forma de hablar inglés y su eficacia a la hora de parecer un hablante nativo. El fragmento FS57 ilustra las diferentes percepciones de F como aprendiente de inglés como LE y las emociones que a ellas se vinculan: el sentimiento de vergüenza que F sentía cuando los hablantes nativos de inglés subrayaban su pronunciación “alemana”, lo que provocaba que necesitase esconder su “alemanidad” para mostrarse como una aprendiente eficaz; y la emoción de “sentirse superior” cuando era confundida por otros como una hablante nativa de inglés, como resultado de su proceso de aprendizaje de la LE a partir del modelo nativo.

FS57, estadio 5

1 **I remember how superior I felt towards other German classmates when I got**
 2 **confused for a native English speaker when I started studying in 2016.**
 3 Many of my classmates were comprehensible speakers of English but they
 4 had an accent or showed other subtle differences
 5 that could easily identify them as non-native speakers.
 6 Looking back now, I realize how influenced I was by the idea
 7 that native-like meant strong language ability and **the more Germanness**
 8 **I could hide the better I was in English. I felt embarrassed when**
 9 **someone pointed out my German pronunciation or perhaps the fact,**
 10 **I used phrases differently than a native speaker would.**
 (EPFS_FC_PIDD)

D. Autopercepciones y autodefiniciones en el estadio 6: trabajos finales de F y S

La tabla 4.53 recoge la presencia de las autopercepciones y autodefiniciones en los trabajos finales de F y S. Solo en dos casos podemos apreciar la presencia de las autopercepciones mostradas a lo largo del proceso reflexivo-formativo.

Tabla 4.53

Presencia de las autopercepciones de “Enseñar y aprender LE” en los trabajos finales de F y S (estadio 6)

Autopercepciones y autodefiniciones	Ausentes		Presentes				Aspectos explícitos		Aspectos implícitos		
			Alineadas		No alineadas						
	F	S	F	S	F	S	F	S	F	S	
Autoeficacia como aprendiente de LE											
Eficacia cuando se imita el discurso nativo.			x	x					x		
Ineficacia cuando los demás identifican el propio discurso como no nativo. (F: E2, E5)											
Ineficacia: limitación de los conocimientos previos para seguir el discurso del docente en LE en el aula (S: E4A)		x	x								
Ineficacia: ausencia de situaciones comunicativas de uso de la lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje (S: E4A)				x	x				x	x	

En primer lugar, en el caso de F, observamos que las emociones de F alrededor de sus percepciones de autoeficacia como aprendiente de LE cuando imita a los nativos del entorno y se aleja de la pronunciación “no nativa”, están presentes en su trabajo final. Estas autopercepciones de F como aprendiente de la LE están alineadas con algunos de los

aspectos explicitados en el corto documental, como podemos observar en el apartado de Contextualización (tabla 4.48). En este apartado se explicita que la enseñanza de lenguas tradicional se basaba en el monolingüismo, la posición privilegiada de determinadas variantes de la lengua y la consideración de que la habilidad del “nativo” es la mejor habilidad, lo que posiciona al hablante no nativo en “desventaja” y “marcan” de forma negativa su discurso. En el trabajo de F, se explicitan las limitaciones de este modelo, a partir de la argumentación de que no considera las características de la comunicación intercultural ni las relaciones entre las diferentes lenguas que forman el repertorio lingüístico de los hablantes. Las experiencias de vergüenza y superioridad según el entorno en el que hace uso de la LE que F describe en su proceso reflexivo se relacionan con el modelo de enseñanza tradicional basado en el hablante nativo que ella describe en su trabajo. Finalmente, en el apartado “Conclusiones” (tabla 4.39), F destaca la necesidad de que la enseñanza de lenguas ponga el foco de sus objetivos en el hablante intercultural y no en el hablante nativo.

En segundo lugar, tanto en el caso de F como en el caso de S, la frustración generada por la ausencia de actividades de uso comunicativo de la lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE está alineada con lo explicado en ciertos aspectos de sus trabajos finales. No obstante, su presencia en los trabajos es diferente. En el caso de S, el uso comunicativo de la lengua es algo que se promueve explícitamente en la propuesta didáctica presentada. Como se puede observar en la descripción de posibles proyectos de aprendizaje para los alumnos con diferentes medios y las directrices planteadas para llevarlos a cabo (tabla 4.40), el uso comunicativo de la lengua está previsto en todas las fases de elaboración. En el caso de F, el uso comunicativo de la lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje es algo que aparece únicamente en el apartado de “Conclusiones” (tabla 4.39) y de forma implícita. De la mención a la creación de redes transnacionales de telecolaboración entre escuelas de diferentes partes del mundo como alternativa didáctica se deduce que dichas redes se mantienen mediante la inclusión de tareas telecolaborativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso comunicativo de la lengua parece implícito en estas tareas telecolaborativas, aunque queda sin especificarse si se llevan a cabo y en qué consisten.

4.2.4.3. Propósitos y objetivos

A continuación, se analizan los propósitos y objetivos explicitados en el proceso reflexivo-formativo de F y S alrededor de los dos subtemas de “Enseñar y aprender”: “Enseñar y aprender en general” (subtema 1) y “Enseñar y aprender LE” (subtema 2). Los propósitos y objetivos alrededor de estos subtemas presentan recorridos ligeramente diferentes: los relacionados con el subtema 1 se concentran en los estadios 3, 4A y 4B, mientras que los explicitados sobre el subtema 2, se concentran en los estadios 2, 4A, 4B y 5.

4.2.4.3.1. Propósitos y objetivos sobre “Enseñar y aprender en general” (subtema 1)

La tabla 4.54 deja reflejados los propósitos y objetivos explicitados sobre el subtema 1 en el proceso reflexivo-formativo de F y S. Como se puede observar, estos propósitos aparecen manifestados por F desde el rol prospectivo de docente de lenguas y por una de las dos coautoras, sin especificar, desde el rol de profesora en formación. En líneas generales, los propósitos y objetivos que se plantean son propósitos vinculados a alumnos y docentes y están relacionados con el uso de la tecnología y el apoyo del docente al alumno en el proceso de aprendizaje.

Tabla 4.54

Propósitos y objetivos sobre “Enseñar y aprender en general” (subtema 1)

ESTADIOS	ROLES	Introducidos por F	Introducidos por S	Ø
3	PROFESORA EN FORMACIÓN			Referidos a alumnos: Aprender mediante actividades en el aula que integren la tecnología
4A	DOCENTE DE LENGUAS (prospectivo)	Referidos a alumnos: Tener una actitud “luchadora” ante las dificultades del proceso de aprendizaje		Referidos a docentes: -Apoyar especialmente a los alumnos “débiles”. -Dar a los alumnos los recursos para superar s dificultades
4B	DOCENTE DE LENGUAS (prospectivo)	Referidos a alumnos: Tener autoconfianza para gestionar las dificultades del proceso de aprendizaje.		
6				Referidos a alumnos: Aprender mediante actividades en el aula que integren la tecnología

A. Propósitos y objetivos en el estadio 3: como profesora en formación

En el estadio 3, observamos que uno de los propósitos alrededor de enseñar y aprender en general es explicitado por una de las coautoras del e-portafolio en una de las reflexiones individuales de autoría no especificada pero reconocida como conjunta. La autora reflexiona sobre el concepto de “nativo digital” y, en conexión con ello, formula un propósito vinculado al colectivo de estudiantes de la generación actual, que considera como usuarios que responden a esta característica. Como ilustra el ejemplo FS26 (líneas 10-13, p.272), la autora indeterminada especifica que estos alumnos no deben adaptarse a las estrategias de enseñanza del “pasado” sino que deben aprender mediante el uso de la tecnología en el aula, integrado en diferentes actividades, como son los proyectos o las discusiones.

B. Propósitos y objetivos en los estadios 4A y 4B: como docente de lenguas

En el estadio 4, los propósitos relacionados con enseñar y aprender en general son explicitados por F, desde el rol prospectivo de docente de lenguas. En este caso, los propósitos manifestados en las reflexiones conjuntas del estadio 4A aparecen también en la reflexión individual del estadio 4B.

En el fragmento FS58, extraído de la reflexión conjunta entre F y sus compañeras de la *study week* sobre su imagen representativa de la enseñanza, F introduce el propósito más relevante para ella como docente: apoyar particularmente a los alumnos “débiles”, los que suelen tener problemas en el aprendizaje, y darles los recursos para que ellos puedan ser autónomos y superar sus dificultades. En el fragmento, F destaca también este propósito como objetivo para los alumnos: los aprendientes han de tener una actitud “luchadora” y la capacidad para poder gestionar los problemas surgidos en el proceso de aprendizaje.

FS58, estadio 4A

302 F: So for me.as a teacher
303 **you have to be someone that**
304 **would screw the underdogs**
340 (...) that even though they're small.
341 compared to the issues that they are dealing with
342 **they have to fight**
343 **they have the ability to just deal with that**
344 V: You've got the (unclear)
345 F: Yea.

346

And you. you are giving them the resources to,

347

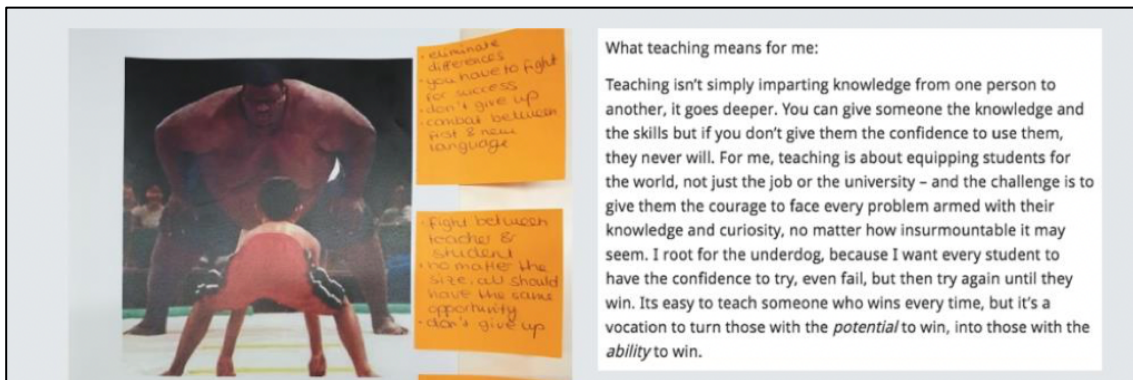
yea.

(ID3_FXVT)

Estos propósitos que F plantea en la conversación con profesoras en formación de otras instituciones de proPIC son también explicitados en su reflexión individual previa, recogida en el e-portafolio, en el estadio 4B. En este caso, observamos que sus propósitos alrededor de este tema han sido manifestados en un fragmento del texto escrito constituyente de una reflexión multimodal, en la que se utilizan tanto la imagen como el texto para construir los significados. La imagen seleccionada por F representa el propósito del alumno en el proceso de aprendizaje, entendido metafóricamente como una lucha entre el alumno y las dificultades del proceso. Esto es formulado en el texto de forma más concreta, como podemos ver en el texto escrito de la figura 4.39 (*I want every student have the confidence to try, even fail, but then try again until they win*). La relación entre la imagen y el texto es, pues, de elaboración y ejemplificación.

Figura 4.39

F: “*I want every student to have the confidence to try, even fail, but then try again until they win*” (4B)



Como ilustran la figura 4.39 y el ejemplo FS58, la reflexión conjunta ha permitido a F dar más concreción a los propósitos ya manifestados en su reflexión individual multimodal. El propósito vinculado al alumno de tener autoconfianza para afrontar el proceso de aprendizaje ya queda desarrollado la figura 4.39, pero en el fragmento FS58, F explicita también cuáles han de ser los objetivos del docente (estar de lado de los alumnos “débiles”, proporcionarles recursos para superar las dificultades) para que los alumnos sean capaces de afrontar el proceso de aprendizaje.

C. Propósitos y objetivos en el estadio 6: trabajos finales de F y S

La tabla 4.55 recoge la presencia de los propósitos y objetivos sobre enseñar y aprender en general en los trabajos finales de F y S. Como muestra la tabla, únicamente podemos apreciar en los trabajos finales la presencia del propósito de integrar la tecnología en actividades como proyectos y discusiones, introducido por la coautora indeterminada en el estadio 3. Únicamente observamos la presencia de este propósito en el trabajo final de S, que aparece alineado con aspectos explicitados en la descripción de las alternativas de proyectos con diferentes medios (tablas 4.41, 4.46 y 4.47) y en las directrices (tabla 4.40) de la propuesta didáctica. En el trabajo de S se promueve expresamente que el alumno haga uso de la tecnología para acceder a diferentes “medios” e involucrarse en diferentes tipos de proyectos según sus inquietudes, así como organizarlos gestionarlos y documentarlos.

Tabla 4.55

Presencia de los propósitos y objetivos sobre “Enseñar y aprender en general” en los trabajos finales de F y S (estadio 6)

Propósitos y objetivos	Ausentes		Presentes				Aspectos explícitos		Aspectos implícitos		
			Alineadas		No alineadas						
	F	S	F	S	F	S	F	S	F	S	
Referidos a alumnos											
Aprender mediante actividades en el aula que integren la tecnología (o: E3)	x			x					x		
Tener autoconfianza y actitud “luchadora” ante las dificultades del proceso de aprendizaje (F: E4B)	x	x									
Referidos a docentes											
Apoyar especialmente a los alumnos “débiles” (F: E4A)	x	x									
Dar a los alumnos los recursos para superar las dificultades (F: E4A)	x	x									

4.2.4.3.2. Propósitos y objetivos sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 2)

La tabla 4.56 recoge los propósitos y objetivos explicitados sobre el subtema “enseñar y aprender LE”. Como se muestra en ella, dichos propósitos son formulados tanto por F como por S, en reflexiones en las que estas asumen diferentes roles: el rol de profesora en formación, el rol prospectivo de docente de lenguas y el rol de aprendiente de lenguas. En

síntesis, los propósitos y objetivos formulados giran alrededor del papel que tiene uso de la lengua meta en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE.

Tabla 4.56

Propósitos y objetivos sobre “Enseñar y aprender LE” (subtema 2)

ESTADIOS	ROLES	Introducidos por F	Introducidos por S
2	PROFESORA EN FORMACIÓN	Referidos a docentes: Usar la tecnología para romper con el modelo de enseñanza de LE basado en el hablante nativo.	
4A	PROFESORA EN FORMACIÓN		Referidos a docentes: Usar la LE en el aula desde el comienzo. Referidos a alumnos: -Usar la LE en el proceso de aprendizaje. -Reformular para mantener el uso de la LE en el caso de desconocer una palabra.
4B	DOCENTE DE LENGUAS (prospectivo)		Referidos a docentes: Incluir actividades que promuevan la comunicación significativa y “auténtica” en el proceso de aprendizaje de LE
5	APRENDIENTE DE LENGUAS	Referidos a alumnos: No descuidar el uso de la L1 en el proceso de formación lingüístico y personal.	
6	PROFESORA EN FORMACIÓN	Referidos a docentes: Usar tecnología para romper con el modelo de enseñanza de LE basado en el hablante nativo.	Referidos a docentes: -Usar tecnología para romper con el modelo de enseñanza de LE basado en el hablante nativo. -Incluir actividades que promuevan la comunicación significativa y “auténtica” en el proceso de aprendizaje de LE. Referidos a alumnos: -Usar la LE en el proceso de aprendizaje.

A. Propósitos y objetivos en el estadio 2: como profesora en formación

En el estadio 2, encontramos que F formula algunos propósitos de enseñanza en su reflexión conjunta con S sobre la enseñanza de LE en el contexto particular de F y S. En esta reflexión, F destaca que la enseñanza de lenguas basada en el modelo del hablante nativo es la imperante en el sistema educativo de su entorno. El fragmento FS30 (líneas 173-174, p.287) refleja el propósito explicitado por F de usar la tecnología en el aula para romper precisamente con el modelo de enseñanza basado en el hablante nativo.

B. Propósitos y objetivos en el estadio 4A y 4B: como profesora en formación y como docente de lenguas

En el estadio 4, se aprecia que los propósitos y objetivos relacionados con el aprendizaje y enseñanza de LE son únicamente introducidos por S. En el estadio 4A estos propósitos son explicitados por S desde el rol de prospectivo de docente de lenguas, mientras que en el estadio 4B, estos son explicitados desde el rol de profesora en formación.

El ejemplo FS59 muestra cómo, en la reflexión conjunta con sus compañeras sobre la experiencia en la clase inicial de lengua catalana, S se manifiesta sobre la importancia de promover el uso de la LE en el aula. En concreto, S formula un propósito vinculado tanto a la figura del docente como a la del alumno de LE. El docente de LE ha de usar la lengua meta desde el principio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, esto es explicitado como un objetivo para el alumno, que ha de forzarse a usar la lengua meta y reformular en el caso de que se encuentre con alguna palabra desconocida que impida mantener su discurso.

FS59, estadio 4A

66 S: but so you have to
67 you have to
68 implement,
69 **you have to implement and**
70 **make sure that**
71 **the students get in touch with the language,**
72 **like, from the first class,**
73 **and, you have to communicate them**
74 **that they obviously have to speak the language and**
75 **try to really speak in the language,**
76 and if they don't know a word,
77 **they have to redraft the**
78 **phrases and words to describe**
79 **certain words.**

(CC2_MSVXOK)

En el estadio 4B, S parece retomar este aspecto en una reflexión escrita individual sobre los principios de la enseñanza comunicativa que ella considera más relevantes (ejemplo FS53, líneas 4-5, p. 304). En esta reflexión, S pasa de destacar su propósito de usar la lengua en el aula a formular objetivos sobre cómo deben ser las actividades de aula para conseguirlo. En el fragmento FS53, S destaca que, desde un enfoque comunicativo, en el que el uso de la LE

forma parte del proceso de aprendizaje, el propósito de las actividades de aula debe focalizarse en que la comunicación significativa y auténtica.

C. Propósitos y objetivos en el estadio 5: como aprendiente de lenguas

En el estadio 5, el único propósito observado es explicitado por F en el contexto de sus reflexiones sobre el propio proceso de aprendizaje de inglés como LE, que vivió en un marco de expectativas de sus interlocutores basadas en el modelo de hablante nativo. Tras reflexionar sobre las diferentes emociones que sentía cuando su discurso era marcado como nativo o no nativo, F reflexiona sobre el papel “relegado” que tuvo por su parte el uso de la L1 cuando interactuaba en LE con nativos y no nativos. F destaca que la comunicación en la L1 no debe ser objeto de descuido o infravalorarse en el proceso de formación lingüística y personal. Como se recoge en el fragmento FS60, esto se formula como un propósito “retrospectivo” para el propio aprendizaje de LE (*I should have never neglected*).

FS60, estadio 5

16 **I learned, however, that I should have never neglected**
17 **my German culture in my personality**
18 **or my language development [sic].**
19 This realisation [sic] made me very angry
20 as I was taught in school and university that being a native speaker
21 is the only way to be successful or considered talented in that language.
(EPFS_FC_PIDD)

D. Propósitos y objetivos en el estadio 6: trabajos finales de F y S

La tabla 4.57 muestra la presencia de los propósitos y objetivos del subtema 2 en los trabajos finales de F y S. Como se puede observar, solo tres de los propósitos explicitados a lo largo del proceso reflexivo-formativo de F y S están presentes en sus trabajos finales. Uno de ellos aparece en los de ambas coautoras, mientras que los dos restantes solo aparecen en el trabajo final de S.

Tabla 4.57

Presencia de los propósitos y objetivos sobre “Enseñar y aprender LE” en los trabajos finales de F y S (estadio 6)

Propósitos y objetivos	Ausentes		Presentes				Aspectos explícitos		Aspectos implícitos	
			Alineadas		No alineadas					
	F	S	F	S	F	S	F	S	F	S
Referidos a alumnos	Usar la lengua meta en el proceso de aprendizaje de LE (S: E4A)	x		x				x		
	Diseñar actividades que promuevan la comunicación significativa y “auténtica” en el proceso de aprendizaje de LE. (S: E4A)	x		x				x		
	No descuidar el uso de la L1 en el proceso de formación lingüístico y personal. (F: E5)	x	x							
Referidos a docentes	Usar tecnología para romper con el modelo de enseñanza de LE basado en el hablante nativo (F: E2)			x	x			x	x	x
	Usar la LE en el aula desde el comienzo. (S: E4A)	x	x							

En primer lugar, encontramos que el propósito de usar la tecnología para romper con el modelo de enseñanza de lenguas basado en el hablante nativo está presente en los trabajos de F y S. En el caso de F, este propósito queda alineado con los aspectos descritos explícitamente en las conclusiones de su trabajo (tabla 4.39). Como podemos observar en ellas, la única alternativa didáctica apuntada en este trabajo se orienta a la creación de redes transnacionales y de proyectos de telecolaboración con aprendientes de LE de escuelas de diferentes lugares. Esta propuesta es consecuente con el propósito introducido por ella misma en sus reflexiones de hacer uso de la tecnología para poner a los alumnos en contacto con diversas variedades del inglés, tanto nativas como no nativas. Se rompe, pues, así con la relevancia hasta ahora otorgada al modelo de lengua basado en el hablante nativo en el aula. En el caso de S, usar la tecnología para romper con este modelo es un aspecto alineado con los descritos explícitamente sobre las alternativas de aprender LE mediante juegos (tabla 4.41): practicar el inglés jugando con personas alrededor del mundo en una de las ventajas destacadas por S y sus compañeras sobre los juegos en línea. De igual forma, esta ruptura con el modelo de hablante nativo también está implícita en la descripción que se proporciona de las ventajas de los medios en la tabla 4.47: el acceso a “medios” o productos culturales en

lengua original implica que el inglés al que se accede puede ir más allá del discurso nativo o de las variedades del inglés británico o estadounidense.

En segundo lugar, encontramos dos propósitos presentes y alineados con aspectos explicitados en el trabajo de S:

- a. Diseñar actividades de aprendizaje de LE basadas en la comunicación significativa y auténtica. Este propósito se alinea con uno de los aspectos explicitados en el apartado de “Ventajas de los medios en el aprendizaje de LE” (tabla 4.47): el hecho de que los medios facilitan el aprendizaje teniendo en cuenta los intereses personales de los aprendientes y el contacto con el inglés utilizado en diversos productos culturales. Esto propicia que la comunicación en la que se involucra el alumno realizando estos proyectos sea significativa y auténtica.

- b. Involucrar a los alumnos en actividades de aprendizaje de LE en las que tengan que usar la lengua de forma autónoma. Este propósito se alinea con la descripción implícita realizada en las directrices para llevar a cabo el proyecto de aprendizaje de LE con medios (tabla 4.40), que considera la interacción en lengua meta entre los alumnos tanto dentro del aula como fuera de ella, y en diferentes momentos del proceso de elaboración del proyecto.

4.2.4.4. Posibilidades percibidas de acción

En este apartado se analizan las posibilidades percibidas de acción alrededor de los subtemas que constituyen el tema principal “Enseñar y aprender”. Puesto que respecto al subtema 1 (“Enseñar y aprender en general”) no se ha manifestado ninguna posibilidad percibida de acción en todo el proceso reflexivo-formativo, se analizan únicamente las encontradas alrededor del subtema 2, “Enseñar y aprender LE” (subtema 2). Las posibilidades percibidas de acción alrededor de este subtema aparecen en los estadios 2, 3, 4A, 4B y 6.

2.4.4.1. Posibilidades percibidas de acción sobre “Enseñar y aprender LE”

La tabla 4.58 recoge las posibilidades percibidas de acción sobre el subtema 2 manifestadas en el proceso reflexivo-formativo de F y S. Como se puede apreciar, estas son manifestadas tanto por F como por S, en momentos del proceso en el que son asumidos el rol de profesora en formación y el rol prospectivo de docente de lenguas. En síntesis, las posibilidades percibidas de acción que F y S ponen de manifiesto giran alrededor de las estrategias para promover que el alumno se comunique en LE y apoyar la comprensión de la lengua meta por parte del alumno en el aula.

Tabla 4.58

Possibilidades percibidas de acción sobre "Enseñar y aprender LE" (subtema 2)

ESTADIOS	ROLES	Introducidos por F	Introducidos por S
2	PROFESORA EN FORMACIÓN	<p>Actividades para la comunicación del alumno en LE: -Aprovechar la diversidad lingüística y cultural en el aula de LE Promueve que los alumnos se comuniquen en LE en el aula y que la comunicación sea intercultural y significativa.</p> <p>-Usar la tecnología para romper con el modelo de enseñanza de LE basado en el hablante nativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conexión con personas de diferentes países. ○ Contacto con diversas variedades de la LE. 	<p>Actividades para la comunicación del alumno en LE: Aprovechar la diversidad lingüística y cultural en el aula de LE Promueve que los alumnos se comuniquen en LE en el aula y que la comunicación sea intercultural y significativa.</p>
3	PROFESORA EN FORMACIÓN		<p>Actividades para la comunicación del alumno en LE: Tareas comunicativas diferentes usos de la lengua</p>
4A	DOCENTE DE LENGUAS (prospectivo)	<p>Actividades para la comunicación del alumno en LE:</p> <p>-Actividades colaborativas: coevaluación a través del aprendizaje por estaciones Promueven la personalización del aprendizaje.</p> <p>-Actividades con dispositivos móviles: Juegos Promueven la competitividad entre los alumnos.</p> <p>Estrategias docentes de apoyo a la comprensión de la LE en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Actividades breves de comprobación de los aprendizajes. ○ Focalizar en la comprensión y la expresión oral. ○ Usar las lenguas del aula para asegurarse de que los alumnos comprenden. 	<p>Estrategias docentes de apoyo a la comprensión de la LE en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Hablar más lento, usar gestos. ○ Posibilidad de usar otras lenguas del aula. ○ Concienciarse de situaciones en las que el docente cambia de la L2 a la L1.
4B	DOCENTE DE LENGUAS (prospectivo)	<p>Actividades para la comunicación del alumno en LE:</p> <p>Actividades colaborativas con dispositivos móviles: <i>jigsaw</i> Promueven la personalización del aprendizaje y que los alumnos se comuniquen en LE.</p>	
6	PROFESORA EN FORMACIÓN		<p>Actividades para la comunicación del alumno en LE: Tareas comunicativas con diferentes usos de la lengua. Actividades con dispositivos móviles: <i>juegos</i>. Conexión con personas de diferentes países. Contacto con diversas variedades de la LE.</p> <p>Estrategias docentes de apoyo a la comprensión de la LE en el aula: Focalizar en la comprensión y la expresión oral en el aula</p>

A. Posibilidades percibidas de acción en el estadio 2: como profesoras en formación

En el estadio 2, tanto F como S ponen de manifiesto las primeras posibilidades de acción vinculadas al objetivo de promover que la LE sea utilizada por los alumnos para comunicarse en el aula. Estas posibilidades de acción son explicitadas por ambas desde el rol de profesoras en formación. Observamos que esto ocurre en la reflexión conjunta sobre la enseñanza de LE en el propio contexto de enseñanza-aprendizaje, cuando se remarcan los retos que afronta el sistema educativo alemán con la acogida de numerosos estudiantes migrantes y refugiados que no tienen el alemán como L1. En el ejemplo FS61, F y S destacan este fenómeno no como un problema o reto que el docente ha de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje sino como una oportunidad, particularmente en el aula de inglés como LE, para promover la comunicación intercultural y “auténtica” entre los alumnos.

FS61, estadio 2

439 F: Immigration or the refugee crisis offers like a lot of positive aspects
440 as well because it **promotes intercultural communication,**
441 **awareness, diversity.**
442 **It's always a good thing.**
443 **So that is also a huge opportunity for us.**
444 S: **Specially in the EFL classroom.**
445 F: **Specially in the English classroom, English speaking classroom,**
446 because **it offers a lot of authenticity**
(EPFS_PAD_D1)

En esta misma reflexión, F destaca la importancia que tiene, en la enseñanza de lenguas actual, el modelo de lengua basado en el hablante nativo. Para F es necesario, en consecuencia, usar la tecnología en el aula para romper precisamente con este modelo de enseñanza (FS30, p.287). En el fragmento FS62, F plantea las diversas posibilidades de acción percibidas en relación con este propósito: conectar a los alumnos con aprendientes de inglés como LE de otras partes del mundo y ponerles en contacto con variedades más diversas del inglés como LE.

FS62, estadio 2

175 F: I think **we could offer a way of showing more diversity in accents.**
176 **We could show different types of accents that**

177 we might not have access to usually all these things,
 178 we could show them by *Youtube* or news, articles
 179 or other online platforms
 180 and connect with people from other places in the world
 181 that we couldn't otherwise speak to.
 (EPFS_PAD_D1)

B. Posibilidades percibidas de acción en el estadio 3: como profesora en formación

En el estadio 3, observamos que las posibilidades percibidas de acción son explicitadas únicamente por S, desde el rol de profesora en formación. En la reflexión conjunta con una compañera no coautora del e-portafolio, S explica una de las experiencias de aprendizaje más significativas para ella en su formación docente en la universidad. En el marco de esta reflexión, S explica a su compañera una estrategia didáctica para promover el uso de la lengua meta en el aula aprendidas a partir de esta experiencia y particularmente relevante para ella: la estrategia que ella denomina el “método AEIOU”. Como se expone en el ejemplo FS63, la autora explica que las letras AEIOU representan diferentes actividades comunicativas que se pueden plantear para diseñar tareas de aprendizaje de la lengua. Para S esta estrategia es muy útil para poder llevar tareas comunicativas al aula de LE, incluso cuando el docente tiene un conocimiento limitado sobre los temas de la clase o el diseño didáctico del docente, como ocurre en el caso del profesor en formación.

FS63, estadio 3

135 S: As I said before, I learned to use a lot of didactic tools. (...)
 136 I learned. for example, the AEIOU method.
 137 I: What's that?
 138 S: This is so funny. It's a. it's actually a German method. Um.
 139 it was a A was for *argumentieren*. and um argue.
 140 like discuss. discuss.
 141 E. so I think it was a *erklären*. explain.
 142 I is imagine. *imagineren*.
 143 O is (unclear) so like em sort something
 144 and U is *urteilen*. I think it was
 145 judge on a specific topic.
 146 **So, to create a task cycle on this method em it's very**
 147 **I think it's a very useful tool.**
 148 I: yeah.
 149 S: Because um I can imagine **if you start with a new topic**
 150 **not knowing how to prepare the tasks,**
 151 **it could be very easy to focus just on those keywords.**
 (EPFS_T_IOMLE)

C. Posibilidades percibidas de acción en el estadio 4A y 4B: como docente de lenguas

En el estadio 4, las posibilidades percibidas de acción son manifestadas tanto por F como por S y se explicitan desde el rol prospectivo de docente de LE. Asimismo, se observa que aparecen mayoritariamente en las reflexiones conjuntas orales y colaborativas que tanto F como S tienen con sus compañeros de otras instituciones de proPIC en este estadio: en particular en las derivadas de la experiencia con la clase inicial de lengua catalana. A continuación, detallaremos las diferentes posibilidades percibidas de acción observadas, en primer lugar, en el estadio 4A, y, las analizadas, en segundo lugar, en el estadio 4B.

En el estadio 4A, tanto F como S ponen de manifiesto diferentes posibilidades percibidas de acción relacionadas tanto con actividades promovedoras de la comunicación en el aula como por estrategias docentes para apoyar al alumno en la comprensión de la LE. En el caso de F, observamos que se subrayan distintas posibilidades de acción para promover la comunicación en el aula: las posibilidades de las actividades colaborativas, de las actividades con dispositivos móviles y de determinadas estrategias docentes para apoyar la comprensión del alumno en LE en el aula.

En la reflexión con sus compañeros sobre la clase de catalán, F y sus interlocutores se centran en la dificultad que supone para el docente gestionar las diferencias que entre niveles y conocimientos previos en la lengua meta de los alumnos en el aula de LE. Para F, la personalización del aprendizaje es algo que puede conseguirse mediante actividades que permiten al docente adaptarse a las habilidades y necesidades de cada alumno. Como se ilustra en el fragmento FS64, actividades colaborativas como las actividades de aprendizaje o evaluación entre iguales, permiten que los alumnos que tienen diferentes conocimientos previos en la LE puedan contribuir colaborativamente al aprendizaje mutuo.

FS64, estadio 4A

249 F: It's learning differentiation
250 I feel like
251 **It just can like promotes the gift ones**
252 **get better and the ones (get helped by one)**
253 **that was better to make stronger.**
(CC2_ZPFRT)

Esta reflexión lleva a uno de los interlocutores de F a adoptar otra postura y apuntar las desventajas de este tipo de actividades. F muestra su acuerdo con su interlocutor respecto a la dificultad que puede surgir cuando los alumnos con más conocimientos asumen la responsabilidad de “enseñar” o “evaluar” la producción de sus iguales con menos conocimientos: pueden “enseñar errores” (FS65). Ante esta posición, F y su interlocutor plantean conjuntamente una nueva posibilidad de acción: actividades de coevaluación entre alumnos planteadas desde el trabajo por estaciones. De esta manera los alumnos trabajan y de forma autónoma y el docente puede intervenir en la evaluación de los aprendizajes (FS65).

FS65, estadio 4A

258 P: It's a great. I mean, yea,
 259 I like your point but
 260 If you do that, **you need to make sure that**
 261 **the stronger students**
 262 **don't teach. like common mistakes to the**
 263 **F: [Ah, totally, yea**
 264 (...)
 274 P: You should like
 275 include some, an exercise or whatever.
 276 They have, for example
 277 **a group that must check a paper with all the answers**
 278 **and you must check again,**
 279 **because, maybe,**
 280 **they have made mistakes**
 281 **F: If you have a station work**
 282 **[you can have**
 283 **P: [For example**
 284 **F: you can have them to check the answers**
 285 **[and we get the others**
 286 **R: Yea, yea, that everything is just behind work**
 287 **F: Mm, ok.**
 (CC2_ZPFRT)

Por su parte, la actividad experimentada por F y sus interlocutores con dispositivos móviles, el juego con *Kahoot*, es una de las experiencias que también deciden abordar en esta reflexión conjunta. Los interlocutores de F subrayan las posibilidades de este tipo de actividades con dispositivos móviles presentan para fomentar la participación del alumnado. F adopta una posición crítica e introduce uno de los obstáculos que ella percibe en este tipo de actividades en el aula de LE para niños y que se deben considerar al implementarlas en el aula: la competitividad que puede surgir entre los aprendientes de esta edad (FS66).

FS66, estadio 4A

- 121 Z: Yeah, it makes the students interested
122 and participative
123 F: **But we need to be careful with that.**
124 **If you you have**
125 **children in the classes**
126 because we, as you already supported,
127 **playing game**
128 **it was like fun,**
129 **[making a competition**
130 P: [Yea, if we teach
131 with younger ,
132 **F: Yea**
133 P: pupils
134 [it might. affect their
135 **F: [Yea, because**
136 P: behavior.
137 **F: because they always want to be the good ones,**
138 **being always on top**
(CC1_ZPFRT)

Uno de los aspectos más destacados por F y a sus interlocutores en estas reflexiones conjuntas es la importancia de que el docente haga uso de la lengua meta en el aula. En relación con este tema, F y sus interlocutores abordan las posibilidades que plantean diversas estrategias del docente para usar la LE en el aula y, al mismo tiempo, dar apoyo al alumno para que pueda comprender el discurso del docente. En conexión con algo explicado por un compañero en su clase de alemán como L1, F destaca una primera estrategia paralela al uso de la LE en el aula por parte del docente: acompañar el discurso en lengua meta con pequeñas actividades de comprobación para garantizar que los alumnos comprenden lo que se dice en el aula. En el ejemplo, F comparte con sus interlocutores una actividad que ha realizado en el aula para comprobar lo que comprenden sus alumnos en lengua extranjera: pide a los alumnos que parafraseen la expresión que puede resultar desconocida en la misma lengua meta o en la L1 y la escriban en tarjetas o pegatinas, que muestran al docente quién ha comprendido y quién no (FS67).

FS67, estadio 4A

- 140 F: And after the exercise, **what you can do for them to reflect on**
141 **what they have learnt and what have they understood**
142 **everything correctly.**
143 Is there mean what like
144 **what I do is, sometimes, is little *miteworks***

147 (...) And they can like go,
 148 ok: tell me what “*greif was groen is?*” means **and**
 149 **can you tell me what that word means?**
 150 **you understood?**
 151 **you like, paraphrase, and you tell me**
 152 **what do you think that means in English,**
 153 **and then you can invite them just to turn around,**
 154 **and you can see that, immediately, who got it**
 155 **and who didn't.**
 (CC2_ZPFRT)

Además de esta estrategia docente, F y sus interlocutores abordan otras posibilidades de acción que se centran en el apoyo al alumno para comprender el uso de la LE en el aula. Además de la posibilidad que plantea el trabajo con las destrezas de expresión y comprensión oral, como se observa en el fragmento FS68, F también considera las posibilidades de recurrir a las diferentes lenguas disponibles en el aula.

FS68, estadio 4A

87 F: **I think that, specially speaking the language.**
 88 **if you have something like listening comprehension**
 89 **or speakings**
 90 Z: mm
 91 T: mm
 92 F: **then ok. If you have**
 93 **school lessons (...)**
 94 **I think maybe use it**
 95 **the languages**
 96 **that you have available in the classroom**
 97 **to help to understand them a little bit more.**
 (CC1_ZPFRT)

En el caso de S, tanto ella y sus interlocutoras exploran también el tema del uso de la LE por parte del docente en el aula. En el ejemplo FS69, tanto S como sus compañeras muestran su acuerdo ante uno de los aspectos planteados por V. Esta subraya uno de los impedimentos encontrados en su contexto de enseñanza-aprendizaje para hacer un uso continuo de la LE: el hábito que tienen los docentes sobre los de cambiar de la L2 a la L1 para garantizar la comprensión de los estudiantes.

FS69, estadio 4A

218 V: And now the difficulties should be that
219 **you don't teach in your native tongue**
220 **when it is a second language.**
221 X: [Yea
222 M: [Yes
223 **S: [Yea,**
224 **that's true**
225 V: **That's why you swap languages**
226 **and go back to the convenient language.**
227 M: Yes
228 **S: Yea**
(CC2_MSXOK)

Continuando con la reflexión, S plantea al grupo las posibilidades de acción de estrategias relacionadas con el discurso docente en la lengua meta y cómo usarlo para facilitar al alumno la comprensión. En el ejemplo FS70, S destaca la importancia de que el docente utilice la LE, pero de una forma adaptada, a menos velocidad y con el uso de gestos. Al igual que F, S también se subraya la posibilidad de cambiar a la L1 de los alumnos en su contexto de enseñanza (alemán).

FS70, estadio 4A

99 **S: I would slow down**
100 **try to**
101 **speak in a way to**
102 **that they understand,**
103 **with gestures** as well,
104 and **if that's not working**
105 **I would switch to German.**
(CC1_MSXVOK)

Finalmente, en el estadio 4B solo encontramos posibilidades percibidas de acción manifestadas por F, asumiendo en su reflexión el rol de profesora en formación. En su reflexión individual escrita, en forma de apuntes o anotaciones, F destaca los aspectos que para ella han sido más relevantes tras la experiencia al realizar una actividad de *jigsaw* o vacío de información con códigos QR. En estas reflexiones, F describe en qué consiste la actividad que ha experimentado y destaca de ella diferentes posibilidades de acción relacionadas con el uso de la lengua meta. F subraya en primer lugar el hecho de promover la comunicación en lengua meta, que prima sobre otros aspectos de la

actividad (FS71). Asimismo, F destaca la posibilidad que los QR plantean al alumno respecto a la personalización de aprendizaje: la gestión de los videos con el propio dispositivo móvil permite que cada alumno pueda visualizar el video a su propio ritmo, y le facilita el proceso de comprensión (FS71).

FS71, estadio 4B

- 209 § Answer of students not important, **it's just about them**
- 210 **communicating**, there's no correct answer.
- 211 § Individual work when video is watched, **students can work at their**
- 212 **own pace and decide how many times the need to watch it in**
- 213 **order to understand**
(EPFS_FC_BSW)

D. Posibilidades percibidas de acción en el estadio 6: trabajos finales de F y S

La tabla 4.59 refleja la presencia de las posibilidades percibidas de acción recogidas en los trabajos finales de F y S. Encontramos en este caso tres posibilidades percibidas de acción presentes y en alineación con aspectos concretos del trabajo final de S, mientras que solo dos posibilidades percibidas de acción están presentes en los trabajos de ambas.

Aprovechar la diversidad lingüística y cultural del aula de LE y promover el diálogo intercultural mediante el uso de la tecnología son las posibilidades percibidas de acción presentes en los trabajos de F y S. No obstante, observamos que los aspectos explicados en los trabajos de ambas no presentan la misma alineación con estas posibilidades percibidas de acción manifestadas en el estadio 2. Tanto la realización de proyectos de telecolaboración con escuelas de otros países (trabajo final de F, tabla 4.39), como la interacción con personas de otros países mediante los juegos en línea o las redes sociales (trabajo final de S, tablas 4.40 y 4.47) son actividades que buscan la comunicación intercultural fuera del aula, pero no dentro de ella. Queda implícito, pues, que la diversidad lingüística y la comunicación intercultural, frecuente en el propio contexto de enseñanza-aprendizaje de LE, no queda aprovechada o prevista en las actividades propuestas. Sin embargo, las posibilidades de usar la tecnología para promover este diálogo intercultural (conectar a los alumnos con personas fuera de la clase y permitirles el acceso a diversos acentos) sí quedan explícitamente consideradas.

Por su parte, la focalización en las destrezas de expresión y comprensión oral en el aula y el uso de juegos para promover la comunicación entre los aprendientes son aspectos

presentes en el trabajo final de S. Además, algunos aspectos tratados explícitamente en dicho trabajo están alineados con dichas posibilidades percibidas de acción. Como podemos observar, la descripción explícita de las directrices (tabla 4.40) para elaborar los proyectos de aprendizaje incluyen actividades que promueven las destrezas orales en el aula, tanto antes de empezar el proyecto como al finalizarlo. Asimismo, la descripción explícita sobre el uso de los juegos como uno de los medios digitales que se puede aprovechar para realizar un proyecto de aprendizaje incluye el uso de juegos con dispositivos móviles.

Para finalizar, observamos que la posibilidad percibida de acción en torno al diseño de tareas que involucren diferentes usos de la lengua está también presente en el trabajo final de S. En este caso, observamos que algunos aspectos implícitos en la descripción de las directrices para elaborar los proyectos (tabla 4.40) se alinean con dicha posibilidad de acción: las actividades propuestas para los alumnos al inicio, al final y durante el proyecto involucran al alumno en diferentes usos de la lengua (describir, explicar, argumentar, proponer, tomar decisiones, etc.).

Tabla 4.59

Presencia de las posibilidades percibidas de acción sobre Enseñar y aprender LE en los trabajos finales de F y S (estadio 6)

Posibilidades percibidas de acción		Ausentes		Presentes				Aspectos explícitos		Aspectos implícitos	
				Alineadas		No alineadas					
		F	S	F	S	F	S	F	S	F	S
Actividades para la comunicación de los alumnos en LE	Tareas comunicativas con diferentes usos de la lengua (S: E3)	x			x						x
	Actividades colaborativas: coevaluación y aprendizaje por estaciones (F: E4A)	x	x								
	Actividades con dispositivos móviles: <i>juegos</i> (F: E4A)	x			x					x	
	Actividades colaborativas con dispositivos móviles: <i>jigsaw</i> (F: 4B)	x	x								
	Aprovechar la diversidad lingüística y cultural en el aula de LE (F y S: E2)					x	x				x
	Tecnología y una enseñanza no basada en el hablante nativo: conectar con personas de diferentes países, contacto con variedades más diversas de la LE (F: E2)			X	x				x	x	
Estrategias docentes de apoyo a la comprensión del alumno en LE	Actividades breves de comprobación de los aprendizajes. (F: E4A)	x	x								
	Focalizar en la comprensión y la expresión oral en el aula (F: E4A)	x			x					x	
	Usar las lenguas del aula para asegurarse de que los alumnos comprenden. (E4A)	x	x								
	Hablar más lento, usar gestos (S: E4A)	x	x								
	Concienciarse de situaciones en las que el docente cambia de la L2 a la L1 (S: E4A)	x	x								

4.2.4.5. Relaciones entre componentes del SDRI de F y S

A continuación, se analizan las relaciones entre componentes del SDRI explicitados por F y por S a lo largo del proceso reflexivo-formativo sobre el tema “Enseñar y aprender”. En primer lugar, se detallan las relaciones observadas entre componentes de un mismo rol; y, en segundo lugar, las relaciones observadas entre componentes de diferentes roles.

4.2.4.5.1. Relaciones entre componentes de un mismo rol

Las relaciones explicitadas por F y por S entre componentes de un mismo rol aparecen en varios estadios del proceso reflexivo-formativo. Tanto F como S ponen de manifiesto estas relaciones en los estadios 2, 4A y 4B. En el estadio 5, sin embargo, es únicamente F quien las manifiesta. En el estadio 3 encontramos también algunas relaciones explicitadas entre componentes de un mismo rol, pero debido a que se producen en una reflexión de autoría individual reconocida como conjunta de autora no especificada, no es posible que estas sean asignadas a F o a S.

A. Relaciones entre componentes de un mismo rol en el estadio 2

En el estadio 2, la relación entre componentes que es explicitada por F está relacionada con el rol de profesora en formación (A1). En el caso de S, se da también una única relación entre componentes del rol presente de docente de lenguas (A3).

A1. Romper con el modelo de hablante nativo en la enseñanza de LE: alineación entre creencias, propósitos y posibilidades percibidas de acción

En la figura 4.31, queda reflejado que F se autopercebe como hablante de LE eficaz y competente, cuya forma de hablar en LE es confundida por el discurso nativo de las personas de su entorno. Esta autopercepción parece desalineada con la creencia que manifiesta a continuación, sobre la oposición que existe en la enseñanza de lenguas a aceptar el discurso de los hablantes de inglés como LE como otra variedad de la propia lengua. El modelo de lengua en el aula de LE no es entendido como una entidad heterogénea, caracterizada por la diversidad de variedades y acentos, de la que también puede formar parte el discurso de los aprendientes de LE que hablan de forma cercana a los nativos.

Las creencias relacionadas con la hegemonía del modelo de hablante nativo y la falta de diversidad en las variedades lingüísticas de la LE en el aula (FS30, 163-170) llevan a F a plantearse el propósito de romper con él mediante el uso de la tecnología (FS30, 173-174). Esta alineación entre creencias y propósitos se alinea además con las posibilidades percibidas de acción manifestadas a continuación: utilizar la tecnología para facilitar a los alumnos el

contacto con “acentos” más diversos que no suelen ser los hegemónicos a través de *Youtube* o los periódicos digitales y poner a los alumnos en contacto con personas de otros países (FS62, 175-181).

A2. Complejidad de la enseñanza a los adolescentes y necesidad de que el docente sepa tratarlos: alineación entre creencias y auto percepciones

La experiencia de S como docente de lengua tamil como lengua de herencia da marco a S para manifestar la creencia de que la enseñanza a los niños y adolescentes entraña una gran complejidad y que es necesario que el docente tenga experiencia con el trato a los mismos. S vincula estas creencias a su propia percepción como docente eficaz para niños y adolescentes, puesto que se ve como una persona competente en el trato con estos alumnos (FS13).

B. Relaciones entre componentes de un mismo rol en el estadio 3

La única relación observada entre componentes en el estadio 3 es explicitada por una de las dos coautoras, no especificada. Esta relación se produce entre componentes vinculados al rol de profesora en formación.

B1. Necesidades de enseñanza para los aprendientes que son “nativos digitales”: alineación entre creencias, propósitos y auto percepciones

La reflexión sobre el concepto de “nativo digital” lleva a la autora indeterminada a manifestar la creencia de que los aprendientes jóvenes crecen interactuando y aprendiendo con la tecnología (FS26, 8-10) y que los docentes, pertenecientes a una generación diferente, tienen problemas para adaptarse a la enseñanza-aprendizaje de este tipo de alumnado (FS26, 14-16). Estas creencias están alineadas, por una parte, con el propósito de que la enseñanza a estos alumnos debe integrar la realización de actividades que involucren el uso de la tecnología (FS26, 10-12). Esta alineación se mantiene además con la auto percepción que la autora da a continuación de sí misma como una docente “nativa digital”, que se desenvuelve eficazmente con la tecnología y a la que le resulta fácil adaptarse a las necesidades de los nuevos aprendientes de la “generación digital” (FS55, 16-18)

C. Relaciones entre componentes de un mismo rol en el estadio 4 (4A y 4B)

Tanto en el estadio 4A como en el estadio 4B observamos relaciones entre componentes de un mismo rol explicitadas por F y por S. En el estadio 4A, F pone de manifiesto una única relación entre componentes (C1) y S dos de ellas (C2, C3): en ambos casos los componentes

que se ponen en relación son explicitados desde el rol de docente de lenguas. En el estadio 4B, observamos dos únicas relaciones explicitadas entre componentes del mismo rol: en el caso de F, entre componentes del rol prospectivo de docente de lenguas (C4) y en el caso de S, entre componentes del rol de profesora en formación (C5).

C1. Dificultades de los alumnos para seguir el discurso docente en lengua meta y actividades de comprobación de comprensión: alineación entre creencias y posibilidades de acción

En la reflexión sobre la experiencia como aprendientes en una clase inicial de lengua catalana, F y sus compañeros abordan la cuestión del uso de la lengua meta por parte del docente en el aula de LE. F destaca la creencia de que, sin suficientes conocimientos previos sobre la lengua, los alumnos tienen dificultades para seguir el discurso del docente si este usa la lengua meta (FS8, 102-111). Esta creencia explicitada se alinea con una posibilidad percibidas de acción que F plantea a sus compañeros a continuación: la posibilidad de que el docente intercale el uso de la lengua meta con pequeñas actividades de comprobación de la comprensión de los alumnos. Esta estrategia permite que el docente sepa en todo momento qué comprenden todos y cada uno de los alumnos cuando utiliza la lengua meta en clase (FS67).

C2. Usar la lengua meta en el aula, pero adaptarla para que los alumnos la comprendan: desalineación y realineación entre propósitos, creencias y posibilidades de acción

Para S, un propósito fundamental de enseñanza es que el docente haga uso de la lengua en el aula de lenguas (FS43). Este propósito, sin embargo, parece desalinearse con la creencia de que el uso de la lengua meta por parte del docente desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje entraña una dificultad para el alumno que está comenzando a aprender la lengua. S subraya a este respecto la creencia de que, si el docente transmite demasiada información en lengua meta, la confusión de estos alumnos al inicio del proceso puede resultar un problema (FS12, 88-92). En alineación, pues, con esta creencia, S pone de manifiesto diversas posibilidades de acción, relacionadas con las estrategias para “modificar” o intervenir en el discurso del docente, de forma que sea comprensible para los alumnos: hablar más despacio, utilizar gestos o recurrir al uso de las lenguas del aula si los alumnos siguen sin comprender (FS70).

C3. Percepción como hablante ineficaz de LE si la enseñanza no se basa en el uso de la lengua: alineación entre creencias y auto percepciones

En relación con la reflexión sobre la necesidad de que la lengua deba ser hablada en el aula, tanto por parte del docente como por parte del alumno, S pone de manifiesto la creencia de que la enseñanza de lenguas no suele basarse en el uso comunicativo de la misma. S subraya que la ausencia de situaciones comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE ha propiciado que, como aprendiente de lenguas, pueda reconocer ciertas formas gramaticales aprendidas, pero que le resulte imposible transferirlas o “aplicarlas” en otras situaciones (FS50). Estas creencias sobre la enseñanza de lenguas a partir de la experiencia de S como aprendiente están alineadas con las autopercepciones que a continuación manifiesta como aprendiente ineficaz de LE. S no se siente capaz de desenvolverse en una pequeña conversación en la lengua extranjera, lo que para ella es consecuencia de aprender desde esta forma de concebir la enseñanza de LE (FS9, 225-228).

C4. La enseñanza no solo se basa en los conocimientos: el docente ha de promover la autoconfianza: alineación entre creencias y propósitos

La reflexión de F sobre la propia representación de la enseñanza de lenguas promueve que manifieste una creencia importante sobre lo que para ella es enseñar: no solo consiste en transferir conocimientos sino en preparar a los estudiantes para las dificultades de la vida. Esta creencia está alineada con el propósito docente manifestado a continuación: dar a los alumnos “débiles” la autoconfianza suficiente para que tengan una actitud luchadora ante las dificultades de aprendizaje (figura 4.39).

C5. Aprender comunicándose a través de actividades significativas: alineación entre creencias y propósitos

La reflexión de S sobre el enfoque comunicativo le lleva a destacar la creencia de que todo aprendiente de lengua extranjera aprende usando la lengua para comunicarse (FS53, 3). Esta creencia está alineada con el propósito que se manifiesta a continuación: llevar al aula actividades cuyo objetivo sea promover una comunicación “auténtica” y significativa (FS53, 4).

D. Relaciones entre componentes de un mismo rol en el estadio 5

En el estadio 5, únicamente encontramos relaciones entre componentes del rol de aprendiente de LE. Estas relaciones son explicitadas por F, como veremos a continuación.

D1. Sensación de eficacia al imitar al hablante nativo en el aprendizaje de LE: alineación entre creencias y autopercepciones

La reflexión que F muestra en su e-portafolio como iniciadora de su trabajo final, nos aborda las dificultades encontradas por F en el proceso de aprendizaje de su LE. En la reflexión se ponen de manifiesto diversas autopercepciones de eficacia que F tenía al hablar la lengua para aprenderla. F relata cómo se sentía particularmente eficaz cuando imitaba el discurso nativo y el entorno la reconocía como tal, al mismo tiempo que se sentía ineficaz cuando, por el contrario, el entorno reconocía el propio discurso como no nativo (FS57, líneas 1-2; 7-10). Estas emociones acerca de las propias percepciones como aprendiente de lenguas vienen alineadas con la creencia a la que manifiesta tener arraigada: ser más eficaz en la LE implica imitar al hablante nativo y alejarse del discurso “no nativo”, influido por la L1 (FS57, líneas 7-10).

D2. Hablar como un nativo vs valorar el rol de la L1: desalineación y realineación entre propósito y creencia

Considerar que la única forma de tener éxito aprendiendo una lengua es parecer un hablante nativo es una creencia que choca con las emociones sentidas por F como aprendiente de lenguas al mostrarse eficaz o ineficaz en función de la cercanía o la lejanía que mostraba respecto a su L1. Como manera de resolver esta tensión, F plantea un propósito de carácter retrospectivo: F considera que no debería haber infravalorado el papel de su cultura y su L1 en su pasada formación lingüística y personal (FS60, 16-18). Dicho propósito parece armonizar las emociones de F sobre sus experiencias pasadas como aprendiente con la creencia sobre “esconder” la huella de la L1 en el uso de la LE, una creencia derivada del modelo de enseñanza recibido en la escuela y en la universidad (FS60, 19-21).

4.2.4.5.2. Relaciones entre componentes de diferentes roles

Las relaciones entre componentes de diferentes roles de identidad docente tienen también presencia en este proceso reflexivo-formativo. Estas son puestas de manifiesto tanto por F como por S, concretamente en el estadio 4A. En el caso de F, estas relaciones vinculan los componentes del rol de aprendiente en general y el rol de docente de lenguas (C6). En el caso de S, las relaciones se manifiestan entre los roles pasado y prospectivo de docente de lenguas (C7) y entre el rol de aprendiente de lenguas y el rol prospectivo de docente de lenguas (C8).

C6. Incomodidad de los alumnos si han de compartir información personal: alineación de creencias y autopercepciones

Cuando F reflexiona sobre la tarea comunicativa con dispositivos móviles que ha diseñado con sus compañeros, justifica haber decidido no conectar el aprendizaje de los pesos y cantidades e inglés, referidos a animales, con el mundo del estudiante. F fundamenta esta decisión subrayando la creencia de que los niños por lo general se sienten incómodos compartiendo información personal (FS26, 287). El cuestionamiento de sus interlocutores en la reflexión conjunta sobre esta creencia lleva a F a manifestar una percepción de ella misma como aprendiente en la escuela, que se alinea con la creencia anterior: ella misma se sentía incómoda cuando el docente compartía su peso con los demás compañeros, por lo que es coherente para ella pensar que por lo general puede ocurrirle al resto de los niños (FS26, 290-292).

C7. El abuso de la L1 por parte del docente provoca que los alumnos no sean capaces de comunicarse en LE: alineación entre creencias y propósitos

La reflexión sobre el uso de la lengua meta en el aula lleva a S a recordar su experiencia pasada como docente y destacar una creencia construida a partir de lo observado en dicha experiencia. Para S, la causa de que los alumnos de inglés como LE que observó tuviesen problemas para comunicarse en momentos avanzados del proceso de enseñanza-aprendizaje es que la docente les hablaba en alemán, la L1, en clase de inglés (FS14, 59-61). Esta creencia está alineada con el propósito docente que para ella es más relevante: asegurarse de que los alumnos tienen contacto con la LE desde el principio del proceso de aprendizaje. Esto implica que el docente debe tener como objetivos hablar la LE y promover que los alumnos se comuniquen en la LE y reformulen si tienen obstáculos (FS59, 69-79).

C8. Promover que el alumno deduzca los significados vs frustración del alumno si no puede hacerlo: desalineación y realineación entre creencias, autopercepciones y posibilidades de acción

La creencia de S sobre cómo el docente debe usar la lengua meta en el aula de LE choca con la autopercepción de S como aprendiente de lenguas en una situación de desconocimiento previo sobre dicha lengua. S manifiesta que una lengua debe enseñarse mediante su uso, posibilitando, que los alumnos sean los que deduzcan sus significados (FS45, 107-108). Esta creencia está desalineada con la frustración que manifiesta sentir como aprendiente de una lengua desconocida, la lengua catalana, al seguir la clase en LE. S no solo destaca la frustración de no sentirse capaz de deducir lo que dice el docente en clase por no tener los conocimientos previos necesarios: destaca también el hecho de que otros compañeros sí

puedan transferir sus conocimientos previos de otros idiomas y ella no esté en disposición de poder hacerlo (FS56, 119-123).

Esta relación de desalineación entre el rol de aprendiz de lenguas y el de docente de lenguas parece ser resuelta por S, que se plantea posibilidades percibidas de acción relacionadas con adaptar el discurso docente para que sea más comprensible. Cuando los alumnos son de un nivel inicial, S destacaba las posibilidades de hablar más despacio, usar gestos o recurrir a las lenguas del aula si es necesario (C2).

Finalizamos este capítulo de análisis de los datos, en el que se ha abordado cómo se manifiesta la identidad docente a lo largo del proceso reflexivo-formativo facilitado por el e-portafolio individual (I) y el facilitado por el e-portafolio conjunto (F y S). En el capítulo 5, a continuación, pasamos a discutir los hallazgos más relevantes del análisis.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

En este capítulo se discuten los resultados del análisis de los datos, poniendo en relación dichos resultados con los estudios previos revisados en el marco teórico de este trabajo. Al contraponer los datos de nuestra investigación con los estudios revisados previamente, encontramos ciertos aspectos que merece la pena tener en mente.

- a) Las participantes del estudio son profesoras en formación inicial de lenguas extranjeras, en contraste con el predominio del análisis de profesores en ejercicio de otras disciplinas (Gunersel et al. 2016, Vedder-Weiss et al, 2018; Garner & Kaplan, 2019; Hathcock, 2020)
- b) En nuestros datos no se buscaba la *elicitación* de los componentes de la identidad docente, sino analizar los componentes de la identidad docente que las participantes manifiestan en el curso de sus propias reflexiones, para explorar así el potencial que tiene esta herramienta para que el docente en formación pueda explorar su identidad docente
- c) El e-portafolio es un producto reflexivo que forma parte del proceso formativo de las participantes, así como los trabajos finales del proyecto. A diferencia de los estudios de análisis de identidad revisados, en los que el análisis de la identidad no se considera como parte del proceso formativo. La elaboración de un e-portafolio implica una construcción digital de texto reflexivo, que además en un caso se emprende de forma individual y, en otro caso, de forma conjunta. Este aspecto es diferente en los estudios revisados, en los que predominan las entrevistas o textos reflexivos en los que los participantes exploran o manifiestan los componentes de su identidad docente de forma individual (a excepción del estudio de Vedder-Weiss et al., 2018).

Tomando como base las diferencias entre los datos recabados y los propósitos de investigación en este estudio, se pasa a continuación a discutir los principales hallazgos de la investigación a partir del análisis de la identidad docente como sistema complejo dinámico y las aportaciones de los procesos reflexiones mediados por e-portafolios al desarrollo de la identidad docente.

5.1. Los roles de identidad docente en el proceso reflexivo-formativo

Las participantes en esta investigación comparten ciertas particularidades respecto a la forma en la que se han asumido diversos roles de identidad docente a lo largo del proceso reflexivo-formativo, pero también presentan aspectos diferenciales. Comenzamos abordando la discusión de los resultados más relevantes relativos a la asunción de roles de identidad docente que se presentan de forma transversal en las tres participantes en el estudio. Y, a continuación, nos centraremos en la discusión de los resultados en los que se han encontrado diferencias entre las tres participantes.

5.1.1. Cantidad y diversidad de los roles de identidad que se manifiestan

T, F y S han asumido diversos roles de identidad en diferentes momentos del proceso reflexivo-formativo: el rol de profesora en formación, el rol de aprendiente de lenguas, el rol de aprendiente en general y el rol de docente de lenguas desde tres perspectivas temporales (pasado, presente y prospectivo). Las participantes en esta investigación han asumido roles más numerosos y diversos que los manifestados por los docentes en ejercicio en los estudios revisados, en los que predominaba la tendencia de construir la identidad docente a partir de dos roles: el rol contextualmente situado de la experiencia formativa (el rol de “profesor en formación”) y el propio rol de identidad como profesor de ciencias o matemáticas en el presente (Vedder-Weiss et al., 2018; Garner & Kaplan, 2019; Hathcock et al. 2020). Esto parece ser explicado por la diferencia existente entre el perfil de las docentes que participan en esta investigación, en formación inicial, y el de los docentes en ejercicio de los estudios revisados. Estos resultados parecen apuntar a que, en el contexto de formación inicial, a pesar de que las experiencias de enseñanza de las participantes no son las mismas que las de los docentes en ejercicio, la identidad docente se manifiesta y se fundamenta a partir de otras experiencias disponibles (como aprendiente, como docente y como docente “aprendiente” o en formación).

Cabe destacar que la asunción de algunos de estos roles es precisamente el propósito de ciertas actividades reflexivas del proyecto, como, por ejemplo, la experimentación de una clase inicial de lengua catalana en el estadio 4A, en las que se buscaba que los alumnos asumieran el rol de aprendiente de lenguas. No obstante, también observamos que, en ocasiones, este rol es asumido por iniciativa propia de las participantes en sus propias reflexiones, y no como parte de una actividad con este propósito. Esto ocurre por ejemplo

en algunos casos en los que las participantes adoptan el rol de aprendiente de lenguas: en el estadio 1 por parte de T o en el estadio 5 por parte de F. Cabe destacar también que las participantes no asumen el rol de aprendiente de lenguas en todas las actividades en las que se buscaba que este rol fuese explorado, como ocurre en el caso de T o F en las reflexiones sobre los enfoques de enseñanza-aprendizaje (estadio 3). Esto es similar a lo observado en los estudios revisados (Vedder-Weiss et al., 2018; Garner & Kaplan, 2019; Hathcock et al. 2020), en los que cada profesor en ejercicio manifestó distintos roles de identidad, más allá de lo que se esperaba que los participantes *elicitasen* en las reflexiones dirigidas.

5.1.2. Los roles de identidad son comunes en los dos procesos reflexivos

Se ha observado una tendencia común respecto a los roles de identidad docente asumidos por la participante en el proceso reflexivos individual (T) y las participantes en el proceso reflexivo conjunto (F y S). Las tres participantes del estudio asumen los mismos roles: el rol de profesora en formación, el rol de aprendiente de lenguas, el rol de aprendiente en general o el rol de docente de lenguas. Esto es ligeramente diferente a lo que se observaba en el caso de los cuatro docentes en ejercicio del trabajo de Hathcock y otros autores (2020). La asunción del rol de docente en formación en el programa de desarrollo profesional y el rol de docente presente de ciencias era común a los cuatro participantes, pero algunos de ellos manifestaron distintos roles de identidad a los mencionados (“experto en la materia”, “científico”, “aprendiente de ciencias”), que no se observaron al mismo tiempo en el proceso de exploración de los otros participantes. En dicho estudio, los sujetos manifestaron roles de identidad no relacionados con el rol presente de docente ciencias, aunque la forma en la que estos se conectaron con este último fue diferente (Hathcock et al. 2020). Se observó que asumir el rol de “profesor en formación” o “aprendiente de ciencias” ayudó a los participantes a explorar su propio rol presente como docente de ciencias, a partir de la experiencia de empatizar con los pensamientos y sentimientos de sus propios alumnos en el aula. En el caso de otros roles explicitados (rol de “científico” o “experto en la materia”), se observó que estos no resultaron de ayuda para profundizar o a establecer conexiones con el rol presente de docente de ciencias (Hathcock et al. 2020).

La aparición de roles de identidad comunes entre las participantes de nuestro estudio parece tener relación con las características de las actividades reflexivas de la *study week* (estadio 4) o las actividades de los tutoriales interactivos (estadio 3). Algunas de las actividades reflexivas de nuestro estudio tenían como objetivo explícito que el alumno reflexionase adoptando puntos de vista concretos: como aprendiente de lenguas, como

aprendiente de cualquier otra materia en el pasado o a partir de las experiencias disponibles como docente en prácticas o en otras situaciones. Este tipo de actividades formativas, por el contrario, no están presentes en el marco de la indagación de la identidad docente de los participantes del estudio de Hathcock *et al.* (2020).

5.1.3. Distinta frecuencia de los roles de identidad en los procesos reflexivos

El rol de profesora en formación es el que predomina en sendos procesos reflexivo-formativos analizados. Este parece ser el rol asumido “por defecto” en todos los estadios del proceso reflexivo-formativo de las participantes, que se va “reemplazando” por la asunción de otros roles de identidad relevantes para las participantes en momentos concretos. Esto es consecuente con lo encontrado en los estudios de Garner y Kaplan (2019) y Hathcock *et al.* (2020), en los que el rol de docente en formación fue asumido por los profesores en ejercicio analizados a lo largo de todo el programa de desarrollo profesional que contextualizó la investigación. En el caso concreto del estudio de Garner y Kaplan (2019), se mostró particularmente que el rol de profesor en formación tuvo un papel destacado en la conexión de los aprendizajes con su rol presente como docente de ciencias. Concretamente tuvo un papel importante en la concienciación, por parte del participante, de la relación entre las creencias que el docente tenía sobre sus propios alumnos y la propia percepción sobre las posibilidades “limitadas” de llevar al aula el aprendizaje por indagación. Esta concienciación, propiciada a partir de asumir un rol docente diferente al habitual (el rol de profesor en formación), desencadenó un proceso de “realineación”, que lo llevó a introducir nuevas creencias ontológicas y epistemológicas sobre la enseñanza y los propios alumnos, así como a explicitar nuevas posibilidades percibidas de acción (Garner & Kaplan, 2019). El predominio del rol como docente en formación parece explicarse en nuestros datos por el contexto de formación inicial en el que se mueven las participantes de nuestro estudio. Asimismo, este contexto es el que enmarca la elaboración del e-portafolio, que es una actividad en la que las participantes reflexionan sobre los aprendizajes del curso, por lo que parece lógico que sea este el rol desde el cual se desempeñen la mayoría de las reflexiones.

Más allá del predominio del rol de profesora en formación que acabamos de describir, el rol de docente de lenguas es el que aparece más frecuentemente. Este aparece en 12 ocasiones en el proceso facilitado por el e-portafolio individual (T) y en 17 ocasiones en el proceso facilitado por el e-portafolio conjunto (F y S). El rol de docente de lenguas es, pues, asumido con más recurrencia que los roles de aprendiente de lenguas o aprendiente en general, que únicamente son adoptados 5 veces en el caso de T y 8 veces en el caso de F y S.

Asimismo, otro aspecto que llama la atención es que el rol de docente de lenguas se asume predominantemente desde una dimensión prospectiva. En el proceso reflexivo de S, el rol prospectivo de docente de lenguas se manifiesta en tres ocasiones, por lo que es más frecuente que los roles presente o pasado, que solo se manifiestan una vez respectivamente. Por su parte, en los procesos T y F, la dimensión prospectiva es la única mediante la cual se manifiesta el rol de docente de lenguas, con 12 ocurrencias en el proceso de cada participante.

La asunción del rol de docente de lenguas desde el punto de vista prospectivo, común a las tres participantes, es algo que difiere con lo encontrado en los estudios revisados realizados con profesores en ejercicio (Vedder-Weiss et al., 2018; Garner & Kaplan, 2019; Hathcock et al. 2020). En ellos, el rol de docente de ciencias manifestado no es prospectivo sino presente: este aparece vinculado a las experiencias de la escuela en la que desempeñan la enseñanza habitualmente dichos profesores en ejercicio. Esta diferencia parece apuntar al hecho de que, en una situación de formación inicial, la ausencia de un contexto permanente habitual de enseñanza-aprendizaje y la falta de experiencias docentes ligadas a dicho contexto no suponen un obstáculo para las participantes de nuestro estudio en la manifestación de su identidad como profesoras. Estas comienzan a explicitar y construir el contenido de su propia futura identidad docente a partir de las experiencias de enseñanza-aprendizaje de las que disponen: algunas vividas previamente y otras vividas en el propio marco del proyecto formativo.

Finalmente, los resultados muestran que la asunción del rol como aprendiente de lenguas o aprendiente en general ha sido de importancia en la manifestación de los diferentes componentes de la identidad docente. Explorar la perspectiva del aprendiente en determinadas situaciones del proceso formativo ha permitido a las participantes conectar sus propias experiencias de aprendizaje con la futura experiencia docente, y, en consecuencia, ir extendiendo o modificando el contenido de los componentes de su rol de identidad como futuras docentes de lenguas.

Esto ha ocurrido tanto en el proceso reflexivo-formativo propiciado por el e-portafolio individual (I) como en el propiciado por el e-portafolio colectivo (F y S). En el caso de T, iniciar el proceso reflexivo-formativo explorándose a sí misma como aprendiente de lenguas le ha permitido manifestar autopercepciones como una aprendiente de lenguas para quien es importante comunicarse, socializar, divertirse y tener experiencias culturales vinculadas al aprendizaje de la lengua. Estas autopercepciones se vinculan con las propias creencias ontológicas y epistemológicas sobre la enseñanza y las posibilidades percibidas de acción como docente de lenguas que van surgiendo en diferentes momentos del proceso

reflexivo, como, por ejemplo, la posibilidad de integrar la tecnología en actividades de aula para comunicarse, socializar, jugar y acercarse a los “aspectos culturales” del idioma. Por su parte, hemos observado que en las reflexiones de S se manifiestan creencias ontológicas y epistemológicas acerca del uso de la lengua meta en el aula por parte del docente, y de la importancia de que sean los alumnos los que deben “forzarse” a comprender al docente y deducir los significados. Sin embargo, la reflexión conjunta de la *study week* sobre la clase inicial de lengua catalana permitió a S concienciarse de su propia percepción como una aprendiente de lenguas que se frustra cuando no tiene suficientes conocimientos previos de la lengua para poder seguir la clase. Esto provocó, pues, un cambio en las propias creencias y las posibilidades percibidas de acción respecto al uso de la lengua meta en el aula por parte del docente.

Este fenómeno es semejante a lo encontrado en el análisis del proceso de exploración identitario del docente en ejercicio en el trabajo de Garner y Kaplan (2019), en el que el rol de identidad pasado como aprendiente de ciencias fue especialmente relevante para comenzar a construir el proceso de exploración del rol de identidad docente. Al igual que en nuestra investigación, las autopercepciones como aprendiente, manifestadas al inicio del proceso reflexivo, ayudaron a que el participante pudiese explicitar y concienciarse de aspectos relevantes para definirse personalmente como docente, que entraban en conexión con sus propias creencias de enseñanza-aprendizaje.

5.1.4. Reflexión conjunta y roles de identidad docente

Algo destacable en nuestros datos, tanto en el proceso reflexivo facilitado por el e-portafolio individual como en el facilitado por el e-portafolio conjunto, es que los estadios en los que las participantes han asumido más roles de identidad diferentes son aquellos en los que se han involucrado en reflexiones con participación de otras personas. En el caso de F y S, la asunción de diferentes roles docentes es especialmente predominante en el estadio 4A, que corresponde al momento en el que se llevan a cabo las reflexiones conjuntas con otros profesores en formación de las diferentes instituciones de proPIC. En el caso de T, esto ocurre de manera similar en el estadio 4A y en el estadio 3, en el que también se concentran las reflexiones en las que la autora invitó a participar a otras compañeras de su institución local (O). Este aspecto supone una particularidad frente a lo encontrado en los datos recogidos por parte de docentes en ejercicio (Garner & Kaplan, 2019; Hathcock et al., 2020), en los que la manifestación de la identidad docente se ha producido en reflexiones dirigidas de carácter individual, así como en entrevistas, también individuales, que tenían un propósito

específico de *elicitación* por parte del participante. En nuestros datos, la manifestación de la identidad docente ha tenido lugar en reflexiones tanto individuales como conjuntas de las participantes con otras personas, en las que la manifestación de la identidad docente no era un propósito inicial de dichas reflexiones. En los datos analizados, la reflexión con otras personas parece haber propiciado que las participantes asuman diferentes perspectivas para comprender conjuntamente las experiencias sobre las que han reflexionado. La estrategia de asumir diferentes roles de identidad docente por parte de las participantes parece haberse empleado para argumentar las propias posturas o contrastar las propias impresiones de las experiencias formativas con las impresiones de otros compañeros, aportando desde diversos “prismas” en la construcción conjunta de sentido.

5.1.5. Diferencias individuales en los roles asumidos por las participantes

Los resultados muestran que hay diferencias individuales respecto a cómo es asumido el rol de docente de lenguas en el proceso reflexivo-formativo de las tres participantes en el estudio. Como se mencionaba en el apartado 5.1.3, mientras que en el proceso reflexivo de T y F el rol de docente de lenguas únicamente se adopta de forma prospectiva, en el proceso reflexivo de S dicho rol se manifiesta desde varias dimensiones temporales. Además del rol prospectivo como docente de lenguas, S manifiesta en dos ocasiones un rol presente y pasado como docente de lenguas: este está ligado a las experiencias individuales que tiene en el momento como profesora de tamil como lengua de herencia y que ha tenido como profesora de inglés en centros de educación secundaria. Otro aspecto que distingue a S de las otras dos participantes en los roles asumidos durante el proceso reflexivo-formativo es la ausencia del rol de aprendiz en general, que, por el contrario, es asumido en cuatro ocasiones por T y en dos ocasiones por F.

El hecho de que S asuma un rol presente y pasado como docente de lenguas, además del prospectivo que comparte con las otras dos participantes, parece ser explicado por las diferencias individuales en el bagaje de experiencias docentes previas de las distintas participantes en el estudio. Al haber una disponibilidad distinta para cada participante respecto a las experiencias vividas que puedan ser “conectables” con el rol de identidad docente, parece lógico que las participantes recurran a las que son más relevantes para cada una en el propio proceso de construcción de la identidad profesional. S parece destacar sus experiencias como docente de lenguas, puesto que dispone de un bagaje más diverso de experiencias docentes ligadas a dicho rol. A diferencia de ella, T y F, que disponen de un bagaje de experiencias menos diversas como docentes de lenguas, parecen hacer más

relevantes sus experiencias como aprendientes, tanto en el aula de lengua extranjera como en procesos de aprendizaje de otras materias o periodos formativos.

5.1.6. Tendencia transicional vs puntual de asunción de roles de identidad

Otro de los aspectos en los que se observan diferencias individuales es la tendencia con la cual van apareciendo los diferentes roles de identidad a lo largo del proceso reflexivo-formativo. Estas tendencias difieren en el caso del proceso individual (T) y en el caso del proceso conjunto (F y S).

En el caso del proceso facilitado por el e-portafolio individual (T), parece haber una transición progresiva entre la asunción del rol de aprendiente y el de profesora en formación, que tienen una presencia mayor al principio del proceso reflexivo-formativo, y la asunción de rol de docente de lenguas, que es el rol que predomina en los estadios finales. El rol de docente prospectivo de lenguas es, además, el único rol asumido por T en los estadios 5 y 7. En el caso del proceso facilitado por el e-portafolio conjunto (F y S) no se observa que exista una transición semejante a la de T entre el rol de aprendiente y rol de docente de lenguas, sino que los roles que se manifiestan son asumidos en momentos puntuales, en función de la actividad que están realizando y la situación. Esta tendencia parece coincidir con el uso que hacen las participantes de los recursos lingüísticos para poner de manifiesto los roles de identidad durante el proceso reflexivo. Aunque los pronombres de primera persona (*I, we, me*) son utilizados por las tres participantes para explicitar los roles de identidad docente asumidos, también observamos usos lingüísticos distintivos. Por una parte, el rol prospectivo como docente suele ser manifestado por T mediante el uso de estructuras condicionales, lo que implica un posicionamiento distanciado de sí misma como docente de lenguas. Por el contrario, en el caso de F y S el rol prospectivo de docente de lenguas se manifiesta frecuentemente mediante el uso del término *you* con valor genérico, que implica un posicionamiento más cercano de las participantes acerca de dicho rol.

Las diferencias observadas respecto a la tendencia progresiva o puntual en la que los roles de identidad son asumidos en el propio proceso reflexivo-formativo por parte de las participantes de nuestro estudio no ha sido reportada en los estudios revisados (Vedder-Weiss et al., 2018; Garner & Kaplan, 2019; Hathcock et al., 2020). No obstante, lo que sí observamos es que los profesores en ejercicio implicados en los tres trabajos citados hacen uso de recursos más similares a los empleados por F y S (e-portafolio conjunto) para manifestar sus roles presentes de identidad docente. Los fragmentos presentados en estos trabajos ilustran que los docentes en ejercicio utilizan pronombres de primera persona (*I, we,*

me) u otros términos con valor genérico, como *you* o *one* (Vedder-Weiss et al., 2018, pp. 233-235; Garner & Kaplan, 2019, pp. 16-21; Hathcock et al. 2020, pp. 839-844).

Este hallazgo parece ser explicado por las diferencias de bagaje formativo observadas entre las participantes de este trabajo. Mientras que la formación inicial de T está orientada al estudio de lenguas y la historia del arte, F y S tienen una formación previa basada en la enseñanza de lenguas y ciencias: F y S estudian para ser maestras de lengua extranjera y ciencias, mientras que esto no ocurre en el caso de T. Este hecho tiene su reflejo en diversos momentos del proceso reflexivo de las participantes, especialmente en el caso de T. Al inicio, esta se define como una estudiante especializada en arte y fascinada por las lenguas, que no se vincula con la profesión educativa. No obstante, a medida que T se va sumergiendo en el proceso, va planteándose la posibilidad de ejercer la enseñanza de lenguas con adultos o con adolescentes y, mientras reflexiona sobre los aprendizajes derivados de la experiencia, va construyendo progresivamente una identidad docente “hipotética”. En el caso de F y S, ambas se autodefinen ya desde el inicio del proceso reflexivo-formativo como profesoras de lengua y ciencias en formación. Esto parece explicar, por una parte, que la asunción del rol docente por parte de F y S no sea transicional, como en el caso de T; y, por otra parte, que F y S manifiesten un posicionamiento más cercano que en el caso de T respecto al rol de identidad docente, similar al que muestran los docentes en ejercicio en los estudios revisados (Vedder-Weiss et al., 2018; Garner & Kaplan, 2019; Hathcock et al., 2020).

El perfil formativo de los participantes es un aspecto que Heffernan (2016) asoció a algunas de las diferencias en los resultados por parte de los participantes de su muestra de datos. En esta investigación se observó una distinción entre los perfiles de cambio en el contenido de los componentes de la identidad docente en los futuros docentes de educación primaria y los futuros docentes de educación secundaria que constituyeron la muestra. Esto era atribuido por la investigadora a las diferencias de percepción de utilidad de la experiencia formativa para la futura carrera, que difería entre los profesores de primaria, con mayores intereses didácticos sobre el álgebra; y los profesores de secundaria, con un interés menor en la materia. En nuestros datos, del perfil formativo de las participantes y las percepciones de utilidad de la experiencia formativa de acuerdo con los propósitos didácticos no se ha correspondido con un mayor o menor perfil de cambios en la identidad docente. Sin embargo, parece haber cierta relación entre este aspecto y la cercanía o distancia en el posicionamiento como docente que manifiestan las participantes.

5.2. La manifestación de la identidad docente en el proceso reflexivo-formativo

Tanto en el proceso reflexivo-formativos facilitado por el e-portafolio individual como por el conjunto, encontramos un predominio de la manifestación de creencias ontológicas y epistemológicas. En particular, las creencias ontológicas y epistemológicas que más se manifiestan están relacionadas con el propio contexto de enseñanza-aprendizaje: se trata de creencias sobre los alumnos y las limitaciones de los centros escolares en el contexto de enseñanza.

Por su parte, el componente de la identidad docente que parece menos explorado o manifestado es el de las autopercepciones y autodefiniciones. En este sentido, se observa que entre los dos procesos reflexivo-formativos hay diferencias respecto a los momentos en los que se manifiesta este componente de la identidad docente y la forma en que se manifiestan. En el proceso de la participante que realiza el e-portafolio individual (T), las autopercepciones son más frecuentes en reflexiones individuales, en las que no participan otras personas. En este caso, las autopercepciones explicitadas están más vinculadas al rol de aprendiz que al rol docente y se centran en aspectos experimentados por T como limitaciones o problemas, más que en los experimentados como fortalezas. Por el contrario, en el caso del proceso de las participantes que elaboran el e-portafolio conjuntamente, las autopercepciones aparecen más frecuentemente en reflexiones en las que participan otras personas. Estas se relacionan con aspectos que se vinculan tanto al rol de aprendiz como al rol de docente, de manera que se resaltan tantos aspectos negativos como fortalezas.

Un aspecto transversal a sendos procesos reflexivo-formativos es que en todos los componentes de la identidad docente manifestados se destacan con más frecuencia los aspectos cognitivos que las emociones asociadas a esas cogniciones. En concreto, las emociones que se han manifestado con más frecuencia están vinculadas a las autopercepciones y autodefiniciones de las participantes, más que a ningún otro componente de la identidad docente.

En este sentido, los resultados de esta investigación son similares a los encontrados en el trabajo de Vedder-Weiss *et al.* (2018), en el que se analizaba la identidad docente de un profesor en ejercicio durante el primer año de enseñanza. En este trabajo se destacó el predominio de las creencias ontológicas y epistemológicas manifestadas por el participante, muchas de ellas relacionadas con la falta de motivación y los problemas de comportamiento atribuidos a sus estudiantes. Sin embargo, los resultados de nuestra investigación difieren respecto a otro aspecto observado en el trabajo mencionado: en el proceso de exploración

de identidad docente llevado a cabo por el participante se pusieron de manifiesto múltiples emociones respecto al propio rol presente desempeñado como docente, tanto negativas como positivas. Las emociones fueron en este caso fundamentales para el participante, así como el propio compromiso con la autodefinición como docente dialogante y no autoritario y las acciones docentes para conseguir integrar dicha visión personal.

Los resultados de nuestra investigación parecen relacionarse con la naturaleza del e-portafolio y el contexto de formación inicial de las participantes en esta investigación, en el que la reflexión de los aprendizajes propiciada por el e-portafolio también tenía una dimensión evaluativa. El predominio de creencias ontológicas y epistemológicas parece estar relacionado con la forma de experimentar el proceso reflexivo desde una dimensión particularmente cognitiva: concretamente en la elaboración del e-portafolio, en la que con la reflexión también se “muestra” el alcance de un aprendizaje. Parece lógico pensar que, en esta dimensión “evaluativa” (Mann & Walsh, 2017; Batlle, 2019) que parece estar presente en los procesos reflexivo-formativos de este estudio, mostrar las creencias ontológicas y epistemológicas como un componente de la identidad docente que puede ser objeto de “evaluación” es algo más fácil de gestionar que mostrar las propias percepciones o autodefiniciones como docente. No parece que sea sencillo para las participantes decidir cómo mostrarse como docente a los demás o tener la sensación de que esta forma de mostrarse sea “evaluada” por otros. Esto quizá explique que el tipo de autopercepciones destacadas por las participantes se manifieste mediante un componente emocional más importante que en otros componentes de la identidad docente, o que las participantes hagan hincapié en los aspectos negativos o las limitaciones sobre las fortalezas, como forma de avanzar a la evaluación por parte de otros, evitando o “reduciendo” su efecto.

Por otra parte, la diferencia que encontramos entre las participantes del proceso reflexivo conjunto y la del individual a la hora de explicitar sus propias percepciones como docentes parece indicar que la elaboración conjunta del e-portafolio puede haber sido una estrategia que haya permitido a las participantes construir autoconfianza y cierta sensación de “seguridad” para poder explorar la propia percepción como docente en interacción con otras personas. En cualquier caso, es importante tener en cuenta que estas tendencias apuntadas requieren de una indagación mayor en futuras investigaciones, más allá de lo explorado en este estudio.

5.2.1. Manifestación de los componentes de la identidad docente en el proceso

Los componentes de la identidad docente suelen ponerse de manifiesto en todos los estadios, tanto en el proceso reflexivo facilitado por el e-portafolio individual como el conjunto. Esto ocurre salvo una excepción: en el caso del e-portafolio conjunto, ninguno de los componentes de la identidad se ha manifestado en el estadio 7, que constituye el cierre del proceso reflexivo-formativo, a diferencia de lo observado en el facilitado por el e-portafolio individual.

En el marco de esta presencia generalizada de los componentes de la identidad docente en los diversos estadios de los procesos reflexivos, cabe destacar que las posibilidades percibidas de acción tienen una presencia distinta a la que observamos en el resto componentes. Las posibilidades percibidas de acción se desarrollan alrededor de menos subtemas que el resto de los componentes y su recorrido a lo largo de los estadios es más intermitente: mientras que en el proceso facilitado por el e-portafolio individual no tienen presencia en el estadio 1, en el facilitado por el e-portafolio conjunto no aparecen ni en el estadio 1 ni en el estadio 5.

Esto contrasta con lo encontrado en el estudio de la identidad docente de un profesor en ejercicio en el trabajo de Garner y Kaplan (2019). En este caso, el docente pudo poner de manifiesto posibilidades percibidas de acción desde el inicio del proceso reflexivo, vinculadas a prácticas docentes previas. Esta distinción parece ser explicada por dos razones. Por un lado, por la diferencia entre el tipo de reflexión en ambos estudios, que tenía una finalidad distinta respecto a la *elicitación* de los componentes de la identidad docente. Por otro lado, la diferencia entre la conexión con las prácticas de aula que establecen los docentes en ejercicio y los docentes en formación inicial, ya que ambos no parten del mismo punto en cuanto a las experiencias profesionales vividas antes de comenzar a reflexionar. Es lógico pensar, igualmente, que esta distinción en el bagaje de los docentes tiene relación con el hecho de que las posibilidades percibidas de acción sean el componente de la identidad docente manifestado de manera más desigual a lo largo del proceso. Parece coherente pensar que, cuanto más habitual sea la experiencia contextualizada en el aula de la que se dispone, más habilidad tiene el docente para identificar acciones docentes que se pueden percibir como “posibles” o “no posibles” en dicho contexto de enseñanza. Sin embargo, en los casos en los que estas experiencias contextualizadas no son tan habituales o numerosas, es más difícil percibir o identificar las posibilidades que plantean diferentes tipos de acciones docentes. Esta parece una tendencia que requiere una mayor indagación en futuros estudios en esta línea.

Más allá de este aspecto compartido por ambos procesos, cabe destacar algunas particularidades respecto a cómo se manifiestan los diferentes componentes de la identidad docente en el caso individual y en el caso conjunto. En el caso T, hay una tendencia a la repetición del contenido de componentes de la identidad docente en los diferentes estadios del proceso reflexivo. En este sentido, las sucesivas reflexiones van propiciando que T vaya introduciendo nuevos contenidos en los componentes de identidad docente, que se van alineando con los ya explicitados, pero que no los cuestionan. En el caso de F y S, el contenido de los componentes de la identidad docente no se repite, sino que aparece puntualmente en algún momento del proceso reflexivo-formativo sin que después vuelva a retomarse.

Aunque el propósito central de esta investigación es el análisis de la manifestación de la identidad docente y no el de los cambios o transformaciones que se producen, las tendencias descritas parecen tener ciertos vínculos con los tipos de “cambio” la identidad docente en el marco de procesos formativos o de reforma encontrados en otros trabajos revisados (Gunersel et al., 2016; Jiang & Zhang, 2021). En el caso de T, en los distintos estadios se han explicitado componentes de la identidad docente, pero no se han presentado con demasiados cambios en su formulación. Esta tendencia se asemeja al perfil de “cambio moderado” o “leve” identificada en los trabajos de Gunersel *et al.* (2016) y Jiang y Zhang (2021). Particularmente en el caso de T, el contenido de los componentes de la identidad que se manifiestan se va extendiendo progresivamente a medida que la docente en formación participa en diferentes experiencias. De esta manera, el contenido de los componentes de la identidad docente no experimenta cambios, sino que “convive” con los nuevos contenidos de los componentes de la identidad que surgen a partir de dichas experiencias. En el caso de F y S, se aprecia una línea distinta: ciertos contenidos de los componentes de la identidad docente aparecen en un estadio determinado y no vuelven a aparecer en otros, lo que parece asemejarse a lo que Gunersel *et al.* (2016) y Jiang y Zhang (2021) identificaron como “ausencia de cambios”.

5.2.2. Relaciones entre los componentes de la identidad docente

El análisis muestra que, tanto en el proceso facilitado por el e-portafolio individual como en el conjunto, las participantes muestran en sus reflexiones relaciones explícitas entre los componentes de su identidad docente. Estas relaciones entre componentes de la identidad docente que se ponen de manifiesto no solo se establecen dentro de un mismo rol, sino entre roles distintos. Esto ocurre de forma similar a lo encontrado en los estudios revisados

(Vedder-Weiss et al., 2018; Garner & Kaplan, 2019; Hathcock et al., 2020), en los que las reflexiones analizadas tenían un propósito específico de *elicitación* de los componentes de la identidad docente.

Un aspecto compartido por el proceso reflexivo individual y el conjunto es que la alineación entre componentes de la identidad docente es la relación que predomina, frente a las relaciones de desalineación, que son menos frecuentes, pero que también tienen un papel destacado en el proceso reflexivo. Pasamos ahora a detallar algunas de las particularidades encontradas en cada uno de los procesos respecto a este tema.

En el proceso reflexivo individual, se destaca una tendencia a que los componentes de identidad de un mismo rol se muestren alineados, por lo que parece transmitirse cierta estabilidad en el sistema identitario a lo largo del proceso (Hathcock et al., 2020). En las situaciones en las que se producen desalineaciones entre componentes, los componentes que entran en choque suelen ser las creencias ontológicas y epistemológicas y los propósitos y objetivos. Estos suelen estar relacionados con el papel de los alumnos, el contexto de enseñanza y la tecnología en los procesos de enseñanza. En todos los momentos en los que las reflexiones ponen de manifiesto estas desalineaciones, se observa que estas son las desencadenantes de un proceso de “realineación” o de búsqueda de “coherencia interna” y de resolución de tensión entre los componentes en choque. Estas realineaciones se producen a partir del planteamiento de nuevas posibilidades percibidas de acción que resuelven dichas tensiones. Por ejemplo: el propósito personal de integrar la tecnología para innovar en la enseñanza de lenguas choca con la creencia contextual de que el uso de la tecnología y los dispositivos móviles en las escuelas es limitado. Ante este choque, T se plantea diferentes posibilidades de acción que le permiten conectar o “harmonizar” sus propósitos con estas creencias: utilizar los ordenadores en vez de los dispositivos móviles o mantener un equilibrio entre actividades digitales y no digitales.

En el caso del proceso reflexivo conjunto, encontramos la misma tendencia a la alineación entre componentes de la identidad docente dentro de un mismo rol que en el proceso individual. En las situaciones en las que las participantes manifiestan relaciones de desalineación entre componentes, esta desencadena un proceso de “realineación” o “harmonización” entre componentes semejante al descrito en el caso del proceso reflexivo facilitado por el e-portafolio individual. Las desalineaciones entre componentes de la identidad docente que las reflexiones recogen se dan con frecuencia entre propósitos y objetivos y entre creencias ontológicas y epistemológicas, así como entre propósitos y objetivos y autopercepciones y autodefiniciones. En todos estos choques, es la introducción

de nuevas posibilidades percibidas de acción la que propicia la resolución de las tensiones entre componentes.

El hecho de que en los dos procesos reflexivos analizados las desalineaciones suelen producirse entre creencias y propósitos y que el planteamiento de nuevas posibilidades percibidas de acción sea lo que favorezca las “realineaciones” es consecuente con lo encontrado en varios de los estudios revisados. El análisis de la identidad docente de los trabajos de Vedder-Weiss *et al.* (2018) y Garner y Kaplan (2019) puso en evidencia la importancia que tuvo para los docentes en ejercicio implicados, tanto a corto como a largo plazo, la reflexión y la reconsideración sistemática de las creencias sobre los alumnos y el contexto y los propios objetivos de enseñanza, así como el hecho de examinar y probar diferentes posibilidades de acción. En el presente estudio, muchas desalineaciones se han manifestado a partir de situaciones de “descontento” pedagógico, reflejadas en las tensiones manifestadas entre las creencias sobre el contexto de enseñanza y los propios propósitos, de manera similar a lo encontrado en el trabajo de Hathcock (2016).

Por su parte, en los estudios de Gunersel *et al.* (2016) y Jiang y Zhang (2021), tanto las creencias como las posibilidades percibidas de acción fueron los componentes de la identidad docente más sujetos a cambios por parte de los participantes, componentes que en nuestro estudio han sido el foco de los procesos de desalineación descritos. Cabe destacar lo subrayado por Gunersel *et al.*, que identificaron que las sucesivas alineaciones observadas entre los componentes de la identidad de sus participantes venían ligadas con un cambio en la forma de conectar los propios objetivos de enseñanza con las posibilidades percibidas de acción. Encontrar esta tendencia tanto en las reflexiones de docentes en formación inicial como en las reflexiones en docentes en ejercicio parece apuntar a que este es un aspecto común de los procesos de manifestación y exploración de la identidad docente en ambos perfiles, por lo que debe ser tenido en consideración para la formación del profesor en ambos contextos.

Un aspecto compartido por la mayoría de las situaciones en las que las tres participantes ponen de manifiesto una desalineación o choque entre los componentes de la identidad docente es que coinciden con momentos en los que están reflexionando con otras personas. Esto parece ser explicado por el hecho de que reflexionar en conversación con otros, o de forma posterior a dichas interacciones, parece facilitar a las participantes “salir” del propio marco interpretativo para poder cuestionar o replantearse ciertas creencias ontológicas y epistemológicas o propósitos de enseñanza. La consideración de estas

desalineaciones se resuelve, pues, en una realineación de los componentes de la propia identidad docente.

El análisis de los datos también recoge ciertas particularidades de los dos procesos reflexivos respecto a las relaciones entre componentes de la identidad docente que se manifiestan. La más destacada es que, en el caso del proceso reflexivo individual, los momentos en los que se explicitan relaciones entre diferentes componentes son más frecuentes que los que se dan que en el proceso conjunto. En el proceso reflexivo individual, las relaciones entre componentes se explicitan, además, a lo largo de todos los estadios del proceso, mientras que, en el caso conjunto, los momentos en los que se establecen estas relaciones se concentran en determinados estadios. Algo que quizá pueda explicar estas particularidades son las diferencias de extensión y de temas abordados en los procesos reflexivos facilitados por los dos tipos de e-portafolio, mayores en el caso individual que en el conjunto, y especialmente en el estadio 3. Esto se corresponde también con la tendencia “puntual” o “transicional” de asunción de los roles de identidad docente que muestran los diferentes procesos y que se ha apuntado en el apartado 5.1.4.

Para finalizar, se destaca una diferencia encontrada entre las diferentes participantes a la hora de conectar los componentes de la identidad docente entre diferentes roles de identidad. En las reflexiones de T y de F se aprecia que los componentes de la identidad docente de los diferentes roles que asumen en las reflexiones están alineados. Sin embargo, en el caso de S se observa un momento de desalineación entre componentes de diferentes roles. Como docente de lenguas, S señala la necesidad de que el docente siempre haga uso de la lengua meta en el aula y que el alumno se fuerce a sí mismo a comprenderla y a deducir los significados. No obstante, tras la experiencia en la clase inicial de lengua catalana, su autopercepción como aprendiente frustrada al no poder seguir una lengua meta de la que no tiene conocimientos previos, surgida desde el rol distinto de aprendiente de lenguas, entra en choque con los propósitos anteriormente mencionados como docente. Esta desalineación entre componentes de diferentes roles le permite concienciarse o “replantearse” sus propósitos de uso de la lengua meta en el aula, así como “realinear” o armonizar dichos propósitos con nuevas posibilidades de acción: adaptar o modificar el discurso docente en lengua meta si los alumnos están en un nivel inicial, así como recurrir a las lenguas del aula.

Este hallazgo de nuestra investigación es consecuente con los resultados de varios de los estudios revisados llevados a cabo con docentes en ejercicio. En el estudio de Garner y Kaplan (2019) se encontró que el participante puso de manifiesto distintas relaciones de desalineación y alineación entre los componentes de su identidad docente a raíz de la

reflexión sobre las diferentes actividades formativas del programa de desarrollo profesional en el que participó. De manera semejante, estas relaciones fueron explicitadas por los cuatro participantes en el estudio de Hathcock *et al.* (2020), dos de los cuales manifestaron relaciones de desalineación entre componentes de la identidad docente desencadenantes de “realineaciones”, similares a las observadas en la presente investigación. Las relaciones de alineación o desalineación entre componentes de la identidad docente se manifiestan en las reflexiones de los e-portafolios de manera parecida a las que se manifestaron en las reflexiones dirigidas de estos trabajos, en las que se buscaba *elicitar* los componentes de la identidad docente. Esto parece subrayar el hecho de que las participantes buscan construir el sentido de su propia identidad docente cuando reflexionan y que la reflexión generada por el e-portafolio es utilizada por los participantes en formación inicial para indagar en estas relaciones, lo que destaca su potencial en este sentido.

5.2.3. Transferencias de los componentes de la identidad docente a los trabajos finales

La transferencia de los componentes de la identidad docente surgidos durante el proceso a resultados de aprendizaje o prácticas de aula es un aspecto no abordado en los estudios revisados.

Uno de los hallazgos de este trabajo es la variabilidad respecto a la conexión entre los diferentes trabajos finales de las docentes en formación y los componentes de la identidad docente que se han ido manifestando a lo largo del proceso. Los trabajos finales realizados están directamente relacionados con los temas que cada participante ha considerado más relevante. En el caso de T y S, los trabajos finales han sido propuestas didácticas: el trabajo de T ha consistido en una tarea de aprendizaje móvil colaborativo para el aula de LE y el de S ha sido una propuesta genérica dirigida a aprendientes adolescentes de inglés como LE para realizar proyectos de aprendizaje fuera del aula. En el caso de F, el trabajo final ha sido un breve documental sobre los hablantes interculturales y sus principales peculiaridades comunicativas. La selección de los temas abordados en estos trabajos gira, pues, alrededor de temas relevantes de sus reflexiones, que las han llevado a replantear y realinear los componentes de su identidad docente: las posibilidades de uso de los dispositivos móviles en el aula, las creencias sobre el aprendiente como hablante nativo, o la dificultad de promover uso comunicativo de la LE por parte de los alumnos.

Algo que destaca desde esta perspectiva es que, en el caso de F, la temática del trabajo final tiene una conexión menor con los diversos componentes de la identidad docente

manifestados en el proceso que en el caso de T y F. Esto se explica por las diferencias encontradas entre las temáticas abordadas en el proceso reflexivo y las temáticas del trabajo final: puesto que la enseñanza-aprendizaje de lenguas fue el motivo central de las reflexiones y del proyecto proPIC, los componentes vinculados a la identidad docente relacionados con este tema son más fácilmente relacionables con una propuesta didáctica que con el tipo de trabajo realizado por F. La variabilidad de los trabajos finales implica que la transferencia de los diferentes componentes de la identidad docente manifestados en las reflexiones está sujeta a diversas formas de abordarlos o al grado de explicitación o especificación que se muestra al respecto en el trabajo final, lo que debe tenerse en consideración.

En el caso del proceso facilitado por el e-portafolio individual (T) hemos observado una tendencia a que los diferentes componentes de la identidad docente manifestados en el proceso reflexivo estén presentes en el trabajo final, tanto en aspectos descritos explícita como implícitamente. Otra tendencia identificada es que los aspectos del trabajo en los que se transfieren los diferentes componentes de la identidad docente suelen ser congruentes o alinearse con el contenido de dichos componentes. Aunque la alineación del trabajo final con los componentes de la identidad docente es la tónica general, también encontramos momentos en los que los aspectos del trabajo final muestran alguna incongruencia o desalineación con el componente de identidad docente que se ha transferido. Algo que comparten todas estas “incongruencias” identificadas en el trabajo final del caso individual respecto a lo reflexionado es que se relacionan con componentes de la identidad docente que están relacionados con otros componentes. En algunos casos, estas incongruencias tienen que ver con desalineaciones que han desencadenado realineaciones en el proceso reflexivo, como, por ejemplo, la consideración de estrategias del docente para apoyar o controlar la comprensión del texto en LE por parte del alumno: en el trabajo final de T las estrategias del docente no son de control, pero tampoco son de apoyo. No obstante, las incongruencias en los trabajos finales también se relacionan con componentes de la identidad docente que están alineados con otros componentes. Un ejemplo son las posibilidades percibidas de acción relacionadas con el uso comunicativo de los textos, presentes en el trabajo final.

En el caso del proceso reflexivo facilitado por el e-portafolio conjunto (F y S), se observa que es más frecuente que los componentes de la identidad docente estén ausentes en el trabajo final y que, si se transfieren, estos queden reflejados en aspectos explícitos del trabajo final. De la misma forma, los componentes de la identidad docente que están presentes suelen estar alineados con más frecuencia que desalineados respecto a lo que se explica en los trabajos finales. A diferencia de lo que ocurre en el caso individual, las

desalineaciones o incongruencias de los trabajos tienen que ver con temas en los que se han manifestado componentes de la identidad docente de manera aislada, sin relación con otros componentes.

Para finalizar, una característica común en ambos procesos es que los temas de los componentes manifestados en el proceso reflexivo que son coherentes con los aspectos de los trabajos finales son aquellos que además establecen una relación de alineación con otros componentes. Esto parece apuntar al hecho de que los aspectos del proceso reflexivo que llegan a los trabajos finales de los docentes en formación son temas en los que el sistema de la identidad docente manifiesta cierta coherencia o “harmonía”.

5.3. E-portafolio y proceso reflexivo

Por lo general, el análisis muestra que parece haber una mayor manifestación de los componentes de la identidad docente en el caso del e-portafolio individual que en el caso del e-portafolio conjunto. No obstante, también se ha observado la tendencia a que todos los componentes de la identidad docente han aparecido en el contexto de todas las diferentes estrategias de construcción reflexiva utilizadas en cada proceso reflexivo-formativo, tanto el individual como el colaborativo. Esto parece ser explicado precisamente por la diversidad de las estrategias desarrolladas para reflexionar en el e-portafolio, que parecen haber repercutido en que los diversos componentes de la identidad docente se manifiesten a lo largo de todo el proceso. No obstante, no se puede asociar una determinada forma de construir la reflexión a la aparición de un determinado componente.

La variabilidad observada en ambos casos de estudio respecto a las formas de autoría y participación que las participantes ejercen en sus reflexiones parecen destacar que el concepto de e-portafolio individual o conjunto no es estanco, sino que alberga una amplia gama de matices. En el e-portafolio individual se observa que se han buscado espacios de participación de otras personas con funciones específicas en la reflexión que se realiza.

Por su parte, en el e-portafolio conjunto se ha promovido la participación de personas más allá de las coautoras, y esta se ha conseguido a través de estrategias como el uso de las redes sociales o la introducción de la voz de diversos participantes en la reflexión. Estas formas de participación en las reflexiones del caso conjunto conviven además con una estructura particular del e-portafolio en la que, más allá de la reflexión colaborativa esperable en este proceso entre sus coautoras, se han introducido espacios para ejercer la autoría individualmente y espacios conjuntos formados por contribuciones individuales. La diversidad de formas de participación que se han desarrollado parece estar conectada con los

diferentes tipos de interacción que el proyecto proPIC ha promovido entre sus miembros, tanto a nivel intrainstitucional como interinstitucional. Las participantes en este estudio han interactuado con compañeros de instituciones desconocidos en un principio, pero las actividades de interacción social han tenido un papel importante en la forma de entender el proceso formativo.

La diversidad de formas de ejercer la autoría y la participación en las reflexiones del e-portafolio conjunto es algo que contrasta con los resultados obtenidos en el estudio de Sanz Moreno (2022). En este estudio, algunos de los participantes que elaboraron un e-portafolio compartido destacaban como una de las principales contrapartidas la falta de “libertad” o espacio para crear o tomar decisiones individualmente dentro del contexto de consenso compartido con otros coautores de este e-portafolio. Este contraste parece explicarse por las diferencias del contexto formativo en el que el e-portafolio se realiza en ambos estudios, en los que parece haberse dado un grado de flexibilidad distinto en las directrices respecto a cómo organizar y estructurar el e-portafolio.

Para finalizar, otro de los principales hallazgos del estudio está relacionado con los procesos interactivos llevados a cabo en las reflexiones de ambos casos. Aunque se ha observado una tendencia mayoritaria a las reflexiones derivadas de una sola interacción, en algunos casos la reflexión de las participantes ha sido el resultado de más de una. Entre los dos casos se aprecian diferencias respecto a las reflexiones dia-interaccionales que se han incorporado. En el caso del proceso reflexivo-formativo facilitado por el e-portafolio conjunto, se han incorporado más reflexiones de carácter dia-interaccional, que, además, han ido más allá de las reflexiones conjuntas realizadas en las *study week*. Algo que llama la atención en este caso es que muchas de las reflexiones dia-interaccionales no han derivado de las propias actividades propuestas por los formadores, sino que muchas son fruto de las propias decisiones de las participantes. En otras palabras, en el caso conjunto ha habido más atención a la incorporación de las reflexiones derivadas de procesos conjuntos mantenidos con otros compañeros. Estos hallazgos coinciden con los encontrados en el estudio de Sanz Moreno (2022), en el que los participantes destacaban como aspectos positivos de la experiencia con el e-portafolio conjunto los diferentes tipos de interacción mantenida con distintas personas y el efecto de estas interacciones en la adopción de diversos puntos de vista para reflexionar. Este parece ser un aspecto de relevancia que merece la pena ser tenido en cuenta para la práctica reflexiva a través de este tipo de e-portafolios.

En el caso del e-portafolio individual, todas las reflexiones de carácter dia-interaccional coinciden con reflexiones en las que la autora ha presentado en su e-portafolio

una combinación de partes monologadas y dialogadas. Esto parece ser explicado por el hecho de que la posibilidad de reflexionar a través de diversas interacciones, tanto dentro como fuera del aula, permite al autor disponer de otros puntos de vista sobre ciertos aspectos, pero también de más tiempo para procesar sus propias reflexiones y tomar decisiones sobre cómo mostrarlas según sus objetivos e intereses. Combinar el diálogo con el monólogo puede ser útil en un momento previo o posterior a la reflexión conjunta para hacer una indagación previa, para sintetizar las ideas principales de una reflexión conjunta más extensa, o para introducir la reflexión, contextualizándola.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

En este estudio, de carácter cualitativo, se ha dado cumplimiento al objetivo general de investigación planteado. Este objetivo era analizar la identidad docente manifestada en los diferentes estadios del proceso reflexivo-formativo en dos casos: un proceso facilitado por un e-portafolio individual (I) y un proceso facilitado por un e-portafolio conjunto (F y S). Tras el análisis realizado, se observa que la identidad docente se ha manifestado en los dos procesos reflexivos abordados. En ambos casos, los componentes de la identidad docente de las participantes se han puesto de manifiesto en numerosas ocasiones.

A partir de la aproximación conceptual de la identidad docente como sistema complejo dinámico, este trabajo ha dado respuesta a las siguientes preguntas.

1. ¿Qué características presentan las reflexiones en el proceso reflexivo-formativo facilitado por el e-portafolio individual (I) y el facilitado por el e-portafolio conjunto (F y S)?

En ambos casos de estudio, se ha observado una tendencia a la variabilidad en cuanto a las formas de autoría y participación que las participantes han ejercido en sus reflexiones. De la misma manera, se han observado diversas características de las reflexiones que se vinculan con los procesos interactivos involucrados en ellas.

En el caso individual, el tipo de autoría más frecuentemente ejercida ha sido la individual, aunque, al mismo tiempo, se ha producido la participación de otras personas en diversas ocasiones. A pesar del predominio de las reflexiones derivadas de una sola interacción, se han identificado también reflexiones derivadas de más de una interacción, que han dado lugar a la presencia de reflexiones monologadas, dialogadas y “mixtas”, que incluyen tanto partes monologadas como dialogadas. La dia-interaccionalidad y la combinación de monólogo y diálogo también ha resultado en la presencia de reflexiones en las que se identifica más de un modo de construcción de significado: tanto individual como colaborativo. Aunque en la reflexión de construcción de significado individual la monofonía es la tendencia predominante, también se aprecia que la autora del e-portafolio recurre a la polifonía en numerosas ocasiones. Para finalizar, las reflexiones en las que solo aparece involucrado el modo escrito en la construcción textual son las más habituales.

En el caso conjunto, se han observado diferentes formas de autoría a la hora de plantear las reflexiones, entre las cuales destaca una forma más allá de la individual o la conjunta: la individual reconocida como conjunta, con o sin especificación de la persona

que la lleva a cabo. De la misma manera, las formas de participación de otras personas en las reflexiones de las coautoras de este e-portafolio conjunto han mostrado ser muy variadas. En las reflexiones de las participantes no solo aparecen implicadas personas pertenecientes al proyecto, de la institución local o de otras instituciones, sino que también se han observado ejemplos de participación de personas externas a él, como consecuencia de la estrategia de compartir o “abrir” la reflexión mediante las redes sociales. En este caso conjunto también se ha observado la presencia de reflexiones mono-interaccionales y dia-interaccionales, así como cierta similitud entre el número de reflexiones monologadas y el de las que son dialogadas o mixtas. Por su parte, las reflexiones del caso conjunto han mostrado una mayor presencia de combinaciones entre diferentes modos comunicativos, siendo la más habitual la combinación entre texto escrito e imagen. Finalmente, cabe destacar que tanto el enfoque individual como el colaborativo a la hora de construir el significado de la reflexión han tenido una presencia semejante en el proceso reflexivo, aunque el enfoque individual y monofónico ha sido el más frecuente.

2. ¿Qué roles de identidad docente son asumidos en el proceso reflexivo-formativo facilitado por el e-portafolio individual (I) y el mediado por el e-portafolio conjunto (F y S)?

Aparecen los mismos roles de identidad docente en ambos procesos reflexivos analizados: el rol de profesora en formación, el rol de aprendiente de lenguas, el rol de aprendiente en general y el rol de docente de lenguas. Tanto en el proceso individual como en el conjunto se hace uso del rol de identidad como aprendiente y profesora en formación para construir la identidad docente.

En el proceso reflexivo conjunto aparecen dimensiones más variadas del rol de docente de lenguas: presente, pasado y prospectivo. En el proceso individual, este rol solo se adopta de forma prospectiva.

El rol de profesora en formación es el que predomina en los estadios de ambos procesos reflexivo-formativos analizados. En el caso individual parece haber una presencia mayor del rol aprendiente de lenguas y profesora en formación al principio del proceso y una transición hacia la asunción de rol de docente de lenguas, que es el que predomina en los estadios finales. El rol de docente prospectivo de lenguas es, además, el único asumido en los estadios 6 y 7. En el caso conjunto no observamos que haya una transición entre la asunción de un determinado rol a otro, sino que los roles son asumidos

en momentos concretos, en función de la actividad que se realiza y la situación. En el cierre del proceso, la reflexión del estadio 7, no se ha asumido ningún rol de identidad.

En el caso conjunto, la asunción de diferentes roles docentes es especialmente predominante en el estadio 4A, en el que se producen las reflexiones colaborativas en interacción con otros profesores en formación de las diferentes instituciones de proPIC. En el caso del proceso individual, esto ocurre en el estadio 4A, pero también en el estadio 3, en el que se encuentran las reflexiones en las que la autora invita a participar a otras compañeras de la institución local.

Hay diferencias en las estrategias discursivas que se utilizan para manifestar el hecho de asumir el rol de docente de lenguas prospectivo: a partir del sentido genérico (F y S), lo que implica cierta cercanía; y, a partir de las estructuras condicionales (T), que implican un mayor distanciamiento.

3. ¿Qué temas son abordados en las reflexiones del proceso reflexivo-formativo facilitado por el e-portafolio individual (T) y el facilitado por el e-portafolio conjunto (F y S)?

En el proceso individual, la elaboración temática sobre la cual se manifiesta la identidad docente es más extensa que en el proceso conjunto. Además, la forma en la que se desarrollan los temas es diferente. En el caso individual, la atención se centra más en la reflexión sobre cómo integrar la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de LE. En el caso conjunto, los temas tratados se refieren más al proceso de enseñanza y aprendizaje en general y de LE, mientras que la atención hacia la tecnología no tiene mucha presencia en las reflexiones.

4. ¿Qué componentes de la identidad docente son manifestados en los distintos estadios del proceso reflexivo-formativo facilitado por el e-portafolio individual (T) y el mediado por el e-portafolio conjunto (F y S)?

En ambos casos se observa un predominio de la manifestación de creencias ontológicas y epistemológicas. Las autopercepciones y autodefiniciones son el componente que parece menos manifestado, según vemos en las tablas de T, F y S. Asimismo, se manifiestan con más frecuencia los aspectos cognitivos que las emociones asociadas a esas cogniciones.

En el caso individual, los componentes presentan un mayor recorrido por los estadios del proceso reflexivo: hay componentes que se repiten a lo largo de los estadios, hasta el

final del proceso. Los componentes de la identidad docente se han manifestado también en la reflexión de cierre, posterior a la realización del trabajo final (estadio 7).

En el caso conjunto, la tendencia observada es que los componentes de la identidad aparezcan puntualmente en algún momento del proceso reflexivo-formativo y después no vuelvan a retomarse. Los componentes de la identidad docente no se han manifestado en la reflexión de cierre, posterior a la realización del trabajo final (estadio 7).

En los dos casos se ha observado la tendencia de que todos los componentes de la identidad docente concurren en las diversas estrategias de construcción reflexiva utilizadas en cada proceso reflexivo-formativo, tanto el individual como el conjunto. Es decir, no se puede asociar una determinada forma de construir la reflexión a la aparición de un determinado componente.

5. ¿Qué relaciones se establecen entre los componentes de la identidad docente en los distintos estadios del procesos reflexivo-formativos facilitado por el e-portafolio individual (I) y el mediado por el e-portafolio conjunto (F y S)?

Tanto en el caso individual como en el caso conjunto, las participantes ponen de manifiesto determinadas relaciones entre los diferentes componentes de su identidad docente en las reflexiones de cada estadio. En ambos casos, estas relaciones se dan tanto entre componentes dentro del mismo rol como entre los componentes de diferentes roles. En las reflexiones del proceso individual, las relaciones entre componentes de un mismo rol y entre componentes de diferentes roles son más frecuentes que las relaciones explicitadas en las reflexiones del proceso conjunto. Por lo general, en ambos casos hay una tendencia general a que las relaciones entre componentes que se ponen de manifiesto sean de alineación. Igualmente, en las ocasiones en las que se ha reflejado una relación de desalineación entre componentes, esta ha desencadenado un proceso de “realineación”, como se ha observado también en ambos casos.

6. ¿Qué componentes de la identidad docente presentes en el proceso formativo-reflexivo se transfieren a los trabajos finales resultantes del proceso facilitado por el e-portafolio individual (I) y el proceso facilitado por el e-portafolio conjunto (F, S)?

En el caso individual, los componentes de la identidad docente presentes y alineados con aspectos descritos en el propio trabajo final, ya sea de forma explícita o implícita, son más frecuentes que los componentes ausentes en este trabajo final. Se ha observado,

pues, una tendencia a intentar abordar todo aquello sobre lo que se ha reflexionado, aunque no todo aquello sobre lo que se ha reflexionado sea observable en su propuesta.

En el caso conjunto, los componentes de la identidad docente ausentes en los trabajos finales son más frecuentes que los que aparecen en él y se manifiestan de forma explícita. De las dos participantes, S es quien lleva al trabajo final más componentes del proceso reflexivo-formativo.

7. ¿Qué alineación existe entre los aspectos descritos en los trabajos finales y los componentes de la identidad docente transferidos a estos trabajos, resultantes del proceso facilitado por el e-portafolio individual (I) y el proceso facilitado por el e-portafolio conjunto (F, S)?

Aunque, en el caso individual, la alineación del trabajo final con los componentes de la identidad docente que se han manifestado es la tónica general, también encontramos momentos en los que los aspectos del trabajo final muestran alguna incongruencia con el componente de identidad docente que se ha transferido. Algo que comparten dichas incongruencias identificadas en el trabajo final respecto a lo reflexionado es que se relacionan con temas sobre los que los componentes de la identidad docente han mostrado algún tipo de relación con otros componentes de la identidad docente. En algunos casos, las incongruencias tienen que ver con desalineaciones que han desencadenado realineaciones en el proceso reflexivo, pero también con componentes de la identidad docente que están alineados con otros componentes.

En el caso conjunto, a diferencia de lo que ocurre en el individual, las incongruencias identificadas en los trabajos finales tienen que ver con temas en los que se han manifestado componentes de la identidad docente de manera aislada, sin relación con otros componentes.

Algo que se ha observado en ambos procesos, tanto en el individual como en el conjunto, es que los aspectos de los trabajos finales que son coherentes con los componentes de la identidad manifestados a lo largo del proceso reflexivo están vinculados a componentes de la identidad docente sobre los que se ha mostrado una relación de alineación. Es decir, los aspectos abordados de manera congruente en los trabajos tienen que ver con temas sobre los que ciertos componentes de la identidad docente han mostrado tener una cierta relación de “harmonía”.

6.1. Implicaciones pedagógicas para la práctica reflexiva en la formación inicial docente

A continuación, se enumeran una serie de consideraciones pedagógicas para la práctica reflexiva en la formación inicial de los docentes de lenguas extranjeras, a la luz de los resultados obtenidos en esta investigación. Estas consideraciones se derivan fundamentalmente de los aspectos discutidos: la asunción de roles de identidad docente, la manifestación de los componentes de la identidad docente a lo largo del proceso reflexivo y el papel del e-portafolio como herramienta facilitadora de la reflexión y la exploración de la identidad docente.

6.1.1. Sobre roles de identidad docente

1. La identidad docente se ha manifestado en los procesos reflexivos estudiados sin que se haya buscado *elicit* de manera directa sus diferentes componentes. De la misma manera, en estas reflexiones también se han explicitado alineaciones y desalineaciones entre los componentes de la identidad docente manifestados, por lo que la reflexión ha facilitado a las participantes el hecho de “comprenderse” a sí mismos. Como consecuencia, la herramienta del e-portafolio parece tener un potencial relevante para que los docentes puedan explorar libremente su identidad docente.
2. Las actividades de formación que forzaban al docente a experimentar aspectos del aula desde posiciones diferentes a las de profesor “estudiante” o en formación han tenido un efecto positivo. Ha de considerarse, pues, la importancia de acciones que inviten al docente en formación a ponerse en el lugar del aprendiente de lenguas o las reflexiones dirigidas que lo inviten a ponerse en el lugar del aprendiente o del docente “prospectivo”, para abordar temas como el uso de la tecnología en el aula o el efecto de distintos enfoques de enseñanza-aprendizaje.
3. La asunción de roles de identidad es notable en reflexiones conjuntas, en las que todos los participantes acaban de vivir una experiencia compartida desde el mismo rol y construyen conjuntamente el significado de lo que han vivido. Muchas veces parten del rol asumido en la experiencia (aprendiente) para argumentar las propias vivencias, pero otras veces traen a la conversación otros roles de experiencias vividas

para fundamentar o contrastar con los demás lo que han experimentado. Parece que el potencial de este tipo de actividades y la reflexión posterior conjunta sobre estas es importante.

4. Las formandas han tenido bagajes de experiencia docente distintos y pueden vincular a ellos su identidad docente de forma diferente. Para cada uno de los profesores en formación hay roles que son más relevantes que otros, por lo que es de interés considerar cuál es el caso de cada participante y promover que tengan la posibilidad de adoptar distintos roles. La reflexión de los docentes en formación no debe tampoco valorarse en función de las posibilidades que algunos de ellos tienen de adoptar perspectivas de partida más numerosas o relacionadas con la profesión que aquellos que tienen menos, debido a su falta de experiencia en el aula. Parece de vital importancia propiciar que puedan ser asumidas distintas perspectivas, que se hayan experimentado dentro de la propia formación, así como darle también valor a las reflexiones realizadas desde las experiencias como aprendiente.
5. Las directrices de algunas actividades reflexivas pueden poner a los docentes en formación en situación de asumir un rol de identidad distinto, pero no siempre ha de ser así. Las participantes de este estudio han adoptado algunas veces un rol de identidad bajo las directrices de las actividades, pero otras veces, lo han adoptado de manera independiente a estas. De la misma manera, en otros momentos en los que las indicaciones de las actividades no lo han requerido, la asunción de diferentes roles ha sido algo a lo que las participantes han recurrido para poder contribuir a la construcción conjunta de significado de la experiencia reflexiva con otras personas.

6.1.2. Sobre la manifestación y la exploración de la identidad docente

1. Considerar el efecto que puede tener la naturaleza evaluativa del e-portafolio, que afecta a los aspectos de la identidad docente que los participantes entienden que se “pueden” mostrar o es sensato explorar.
2. Promover acciones que fomenten la autoconfianza de los profesores en formación. La elaboración del e-portafolio conjunto con un igual parece haber dado confianza suficiente a las coautoras para que estas manifiesten autopercepciones o autodefiniciones docentes en interacción con otros compañeros del proyecto más

allá de la institución local. Parece, pues, de relevancia intentar propiciar que los profesores en formación realicen reflexiones conjuntas con personas con las que tienen confianza de manera previa a la elaboración de estas reflexiones en el e-portafolio. Esto parece ayudarles a “quitarse el miedo” a mostrar la propia visión de sí mismos como docentes, que la naturaleza evaluadora del e-portafolio parece “retrotraer”.

3. Las posibilidades percibidas de acción son el componente que tiene un recorrido menos equilibrado a lo largo de los estadios. Es necesario, pues, hacer hincapié en este componente: intentar que surja desde el principio, vinculándolo a experiencias que ya se han tenido previamente, así como conectar las propias creencias con prácticas de aula conocidas.
4. Procurar que el proceso reflexivo-formativo tenga un cierre elaborado para que la identidad docente se pueda manifestar en todas las fases y el recorrido sea más fácilmente visualizable. Esto no se ha logrado en los dos e- portafolios analizados en este trabajo.
5. Es importante hacer un seguimiento o autoevaluación de las reflexiones, lo que tampoco se ha logrado en este proyecto. Parece haber una manifestación muy extensa de los componentes de la identidad docente, que se van ampliando y extendiendo a medida que se van incorporando nuevos aprendizajes. No obstante, las participantes no son conscientes de cómo estos componentes se van extendiendo o entrando en relación con otros componentes nuevos, ni tampoco se conciencian sobre el cuestionamiento de las creencias iniciales que ha supuesto introducir nuevas creencias o posibilidades de acción.
6. Introducir estrategias de cuestionamiento mediante el seguimiento del e-portafolio. El seguimiento por parte de un formador con rol de tutor o por parte de otro compañero puede ser una acción valiosa que permita proporcionar a los autores del e-portafolio retroalimentación respecto a qué aspectos han sido o no objeto de cuestionamiento y cómo se puede adoptar un punto de vista crítico para atender a aspectos que han quedado sin abordar. En esta línea, otra estrategia valiosa de retroalimentación por parte de este tutor o compañero puede ser sintetizar las ideas más importantes de los diferentes componentes de la identidad docente que se han manifestado, para que el formando pueda establecer relaciones entre los mismos más

fácilmente. Estas estrategias pueden ser también de ayuda para el formador a la hora de recoger lo más relevante de las diferentes reflexiones individuales y conjuntas. Como se ha visto en el caso individual, elaborar reflexiones que funcionan como conclusión o broche individual a procesos de varias interacciones sobre diferentes apartados ayuda a ver mejor el recorrido de las ideas a lo largo del proceso, qué temas se repiten y cuáles son los nuevos, cosa que no observamos en el caso conjunto.

7. Las reflexiones abiertas observadas en el caso conjunto han mostrado propiciar que las participantes manifestasen relaciones entre los componentes de su identidad docente. Esto nos lleva a subrayar el hecho de que reflexionar abiertamente sobre los aprendizajes, de manera libre o no “dirigida”, también puede resultar en una posible concienciación sobre qué ideas están en armonía y en cuáles hay contradicciones.
8. Hay que detenerse a observar de qué manera las nuevas creencias que surgen de las experiencias derivadas de los aprendizajes cuestionan los propios propósitos de enseñanza. Sin embargo, también es importante indagar en las posibilidades percibidas de acción, para que el formador pueda “relinear” las creencias y propósitos o las creencias y autopercepciones que han entrado en choque. El papel del formador o de la persona que reflexiona con el formador no es solo cuestionar o trasladar el interrogante al alumno sobre las propias creencias o propósitos, sino también facilitarle que indague en acciones posibles que resuelvan estas tensiones o “imposibilidades”. En otras palabras, el foco ha de estar tanto en el “qué” como en el “cómo”.
9. Son muy importantes las posibilidades percibidas de acción que surgen en el proceso reflexivo, ya que permiten a los docentes “relinearse” cuando han encontrado alguna relación de choque entre sus componentes en el transcurso del aprendizaje. En la reflexión sobre el e-portafolio parece vital explorar diferentes prácticas docentes posibles en función de los diferentes propósitos o creencias que entran en choque. Otra de las estrategias de interés es cuestionar las propias creencias sobre los alumnos y el contexto de enseñanza, profundizando y teniendo una actitud crítica ante las generalizaciones. En este sentido, es importante contrastar las asunciones “generalistas” relacionadas con la idea de que la enseñanza funciona de la misma manera en todos los centros o con todos los alumnos mediante actividades de

indagación, tales como encuestas, entrevistas, reflexión conjunta, otras experiencias etc.

10. Promover que el formando se concencie de dónde tiene los principales choques entre componentes y de las formas en las que él mismo realinea sus componentes. Las participantes de nuestro estudio no parecen tener conciencia de ello, pero las reflexiones recogen esta búsqueda de coherencia interna del sistema.
11. Los patrones de alineación y desalineación parecen importantes para poder guiar al docente en formación en su proceso reflexivo. En este estudio, los temas sobre los que las docentes en formación han manifestado su preocupación o algún choque entre componentes han tenido reflejo en el tipo de trabajos finales que han realizado. Además, los aspectos de los trabajos finales que están alineados con los componentes que han ido manifestándose en el proceso reflexivo son aquellos en los que se ha observado una relación de alineación con otros componentes. Parece darse esa necesidad de “harmonía” entre los componentes para que estos lleguen a trasladarse de manera coherente a las decisiones relacionadas con los trabajos finales. Los formadores pueden jugar un papel al facilitar el proceso reflexivo, observar qué componentes parecen ser estables a lo largo de diferentes momentos del e-portafolio y procurar que el docente en formación sea capaz de concienciarse de ello. Asimismo, puede ser interesante que los formadores guíen también al alumno al final del proceso reflexivo, ayudándolo a reflexionar tras realizar el trabajo final para que lo pueda conectar con las alineaciones y desalineaciones que se han ido producido en su sistema de identidad docente durante todo el proceso. En el caso del proceso reflexivo conjunto, la ausencia de componentes de identidad docente en el trabajo final de las participantes ha sido muy frecuente. En estos casos, los componentes de la identidad docente se habían ido manifestando durante el proceso reflexivo de las participantes de manera aislada, sin que las participantes hayan ido explicitando vínculos entre ellos. En este caso, parece recalcarse el interés de que el formador ayude al formando durante el proceso reflexivo a explorar qué relaciones hay entre ciertas creencias, propósitos, posibilidades percibidas de acción y autopercepciones y hacer hincapié en estos patrones.

6.1.3. Sobre el e-portafolio como herramienta facilitadora

1. Concienciar al docente en formación de las diferentes posibilidades que hay de ejercer la autoría de sus reflexiones y de invitar a otras personas a participar en ellas, pero no establecer directrices o restricciones. En línea con la filosofía que caracteriza el e-portafolio, hay que dar flexibilidad al alumno para decidir sobre qué le gustaría reflexionar y qué evidencias son interesantes para la discusión con determinadas personas. Puede ser de utilidad orientar al docente en formación para que él mismo explore qué reflexiones son interesantes para ser llevadas a cabo solo o con otras personas, y qué le puede aportar la participación de estas en su reflexión sobre un determinado tema. Parece relevante para el formando entender qué tipo de participación de estos agentes en el propio proceso reflexivo-formativo puede ayudarle a comprender, desde una perspectiva distinta, el fenómeno sobre el que quiere reflexionar: compañeros de la formación, formadores, tutores de prácticas docentes, otros estudiantes de otras asignaturas de la formación etc.
2. Considerar la posibilidad de la práctica reflexiva a través de redes sociales, de carácter más “abierto”. Se puede llevar a cabo con personas externas a los programas formativos en los que se encuentren y que pertenezcan a redes sociales docentes más distantes, o bien a redes más locales y cercanas al formando que puedan contribuir de una manera específica en el proceso formativo.
3. Si se decide elaborar un e-portafolio conjunto o individual, se ha de considerar la inversión de tiempo. Si el e-portafolio se realiza individualmente, es interesante invitar al formando a dar atención a puntos de vista diferentes en las reflexiones, promoviendo que estas sean polifónicas o buscando que se invite a participantes que puedan aportar una perspectiva distinta. Si se emprende un e-portafolio conjunto, es importante plantear actividades de trabajo colaborativo y de socialización para conocerse desde el inicio del proceso, antes de decidir elaborar el e-portafolio con alguien y establecer dinámicas de trabajo.
4. Promover la reflexión conjunta y dia-interaccional, teniendo en cuenta la secuencia de actividades dentro y fuera del aula. Parece relevante considerar la práctica reflexiva que se realiza en el aula en la formación del profesorado desde un punto de vista procesual, como una secuencia en diferentes pasos y dinámicas, que puede ayudar a

los docentes en formación a concienciarse de aspectos sobre los que no pueden concienciarse por sí solos en un espacio de tiempo limitado.

5. Tener en cuenta que elaborar un e-portafolio juntamente con otras personas no garantiza la adopción automática de un enfoque colaborativo en la construcción de significados en todas las reflexiones, ni la asunción de diferentes puntos de vista. Especialmente en el caso de las reflexiones realizadas de manera conjunta entre los propios coautores, es importante que, antes de llevarla a cabo, estos sean conscientes de los prismas desde los cuales cada persona va a aportar en la construcción de significados conjunta.

6.2. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

El estudio realizado ha presentado diversas limitaciones que es importante destacar y tener en consideración en futuros estudios de esta índole:

-Falta de disponibilidad, durante la recogida de datos, de las reflexiones orales u otras actividades reflexivas generadas en las instituciones locales del proyecto proPIC. La inclusión de estas reflexiones en el corpus hubiese dado un panorama más completo de los procesos reflexivos. En futuros estudios y proyectos interinstitucionales como los que enmarcan este trabajo, estas cuestiones pueden tenerse en cuenta a la hora de establecer un protocolo conjunto con los formadores de las diversas instituciones respecto a la recogida de datos.

-La imposibilidad, a causa de la situación derivada de la pandemia de COVID, de poder llevar a cabo una entrevista con las participantes de los casos de estudio para obtener información sobre las propias percepciones de los participantes respecto a la manifestación de su identidad docente. Es quizá una forma de triangulación en la recogida de datos que puede ser considerada en futuros trabajos en esta línea.

-La exclusión de recursos de construcción de significado en las reflexiones orales tales como los gestos, el volumen o la intensidad en los procedimientos de análisis de datos. Plantear una investigación en la que el análisis de la conversación o de tipo discursivo complementase los resultados del análisis de contenido realizado en este trabajo es una propuesta que merece ser tenida en cuenta.

-La ausencia de pruebas de consenso “intercodificadores” para evaluar la estabilidad de la codificación, en especial en el tratamiento de los textos con imágenes, que pueden ser interpretadas de diferentes maneras. Introducir pruebas de consenso entre codificadores para complementar la validez del consenso “intracodificador” ha de ser un aspecto que debe tenerse en cuenta en futuras investigaciones de este tipo, en las que las imágenes estén especialmente involucradas en la construcción de significados.

Por su parte, algo que se ha subrayado en este trabajo es la escasez de los estudios realizados sobre el análisis de la identidad docente desde el marco conceptual del SDRI en contextos de formación inicial de profesores, y, en concreto, en la formación inicial de enseñanza de lenguas. Esta es una línea sobre la cual este trabajo ha intentado hacer una contribución llevando a cabo una primera exploración. De la misma forma, los estudios revisados tampoco habían abordado la manifestación de la identidad docente en textos digitales, en los que fuese posible explicitar la identidad docente desde diferentes formas de expresión. Ambas parecen ser futuras líneas de investigación que merece la pena continuar.

Los resultados de este trabajo han mostrado que en el e-portafolio se manifiesta la identidad docente de manera muy frecuente, pero los participantes no parecen estar concienciados de ello. El papel del seguimiento del e-portafolio parece fundamental: el formando puede, así, interactuar con otra persona sobre cómo se está manifestando la propia identidad y concienciarse sobre cómo se está produciendo dicha exploración. Una de las futuras líneas de investigación que podrían derivarse de este trabajo es indagar en las estrategias que los formadores pueden utilizar para ayudar al formando a explorar los componentes de su identidad docente y los vínculos entre ellos en el marco de actividades reflexivas de diversos tipos (prácticas, *microteaching*, etc). En las reflexiones conjuntas se han observado, por parte de los compañeros de las participantes, diversas estrategias para conseguir que las participantes explicitasen ciertos temas o se explicasen de manera más específica. Por ello, dichas estrategias de la reflexión conjunta pueden ser un foco relevante para la futura indagación. Asimismo, sería interesante profundizar en los procesos reflexivo-formativos desde una perspectiva más longitudinal, que no es la habitual en las investigaciones revisadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: a critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 2(35), 192–220.
- Atienza, E. (2009). *El portafolio del profesor como instrumento de autoformación*. 9, 1–19.
- Atienza, E., & González, V. (2010). El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente. *Lenguaje*, 1(38), 35–64. <http://hdl.handle.net/10230/23845>
- Baldwin, R., & Ruhtenberg, T. (2022). Student reactions to using interactive tutorials as part of the proPIC study programme. In *Promoting professionalism, innovation and transnational collaboration: a new approach to foreign language teacher education* (pp. 131–145). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.57.1386>
- Barkhuizen, G. (2017). *Reflections on Language Teacher Identity Research* (G. Barkhuizen, Ed.). Routledge.
- Bass, R., & Enyon, B. (2009). *Capturing the visible evidence of invisible learning*. The Academic Commons. <http://academiccommons.org/january-2009/capturing-the-visible-evidence-of-invisible-learning/>
- Battle, J. (2016). An Interview with Paul Seedhouse on Video Enhanced Observation (veo): A New Tool for Teacher Training, Professional Development and Classroom Research. *Bellaterra. Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(9), 90–97. <http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v9-n3-battle>
- Battle, J. (2019). El portafolio digital en acción: posibilidades para su puesta en práctica. In J. T. Pujolà (Ed.), *El portafolio digital en la docencia universitaria* (pp. 87–102). Octaedro y IDP/ICE.
- Battle, J., Cuesta, A., & González, V. (2020). Desarrollo profesional del profesor de lenguas extranjeras a través de la colaboración transnacional y el uso de las TIC. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 26, 219–235. <https://doi.org/10.18172/con.4323>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Birello, M., & Pujola Font, J. T. (2020). The affordances of images in digital reflective writing: an analysis of preservice teachers' blog posts. *Reflective Practice*, 534–551. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1781609>
- Block, D. (2017). Journey to the center of language teacher identity. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on Language Teaching Identity Research* (pp. 31–36). Routledge.
- Block, D. (2022). *Innovations and Challenges In Identity Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429356186>
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into action*. Kogan-Page.
- Boulton, H., & Hramiak, A. (2012). E-flection: the development of reflective communities of learning for trainee teachers through the use of shared online web logs. *Reflective Practice*, 13(4), 503–515. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.670619>
- Britzman, D. (1994). The terrible problem of knowing thyself: Toward a poststructural account of teacher identity. *Journal of Curriculum Theorizing*, 3(9), 23–46.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey Bass.
- Cheung, Y. L., Said, S. ben, & Park, K. (2015). *Advances and Currents trends in Language Teacher Identity Research* (Y. L. Cheung, B. S. Said, & K. Park, Eds.). Routledge.
- Clausen, K., & Murillo, I. (2020). *Video Production*. Apple Books.

- Coffey, A. (2014). Analysing Documents. In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 367–379). SAGE Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Coll, C., Bustos, A., & Engel, A. (2008). Las comunidades virtuales de aprendizaje. In C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 299–320). Morata.
- Comité de Ética de la Universidad de Barcelona. (2018). *Código ético de Integridad y Buenas Prácticas*. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/137899>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr
- Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2010). Beliefs and professional identity: Critical constructs in examining the impact of reform on the emotional experiences of teachers. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 273–296). Springer.
- Cuesta, A. (2021). El desarrollo de estrategias reflexivas en la construcción de un e-portfolio docente en un contexto internacional y móvil. In M. Saracho-Arnáiz & H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 1108–1127). ASELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0060.pdf
- Cuesta, A., Batlle, J., González, V., & Pujolà, J. T. (2020). *e-Portfolio*. Apple Books.
- Cuesta, A., Batlle, J., González, V., & Pujolà, J.-T. (2022). Approaches to the development of pre-service language teachers' e-portfolios. In *Promoting professionalism, innovation and transnational collaboration: a new approach to foreign language teacher education* (pp. 191–212). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.57.1388>
- Cuesta, A., González, V., & Pujolà, J. (2022). Irakaskuntzako portfolio digitala: irakasleen etengabeko prestakuntzarako ingurunea. *E-Hizpide. Helduen Enskalduntzearen Aldizkaria*, 100, 1–15. <https://doi.org/10.54512/INGR9917>
- Danielson, C. H., & Abrutyn, L. (1999). *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- de Laurentiis Brandão, A. C. (2018). Visualizing EFL teacher identity (re)construction in materials design and implementation. *Applied Linguistics Review*, 9(2–3), 249–271. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1060>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Duff, P. (2020). Case Study Research: Making language learning complexities visible. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 144–153). Routledge.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity*. Norton.
- Farrell, T. S. C. (2018). Reflective Practice for Language Teachers. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1–6). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0873>
- Flick, U. (2014). Mapping the field. In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative data Analysis* (pp. 3–18). SAGE Publications.
- Garner, J. K., Hatchcock, S., & Kaplan, A. (2016). *Exploring the Impact of Teacher Professional Development on a Veteran Science Teacher's Professional Identity: A Case Study*.
- Garner, J. K., & Kaplan, A. (2017). *An Ecological, Dynamical Systems Perspective on Teacher Learning and Professional Development*. <https://www.researchgate.net/publication/315720997>

- Garner, J. K., & Kaplan, A. (2019). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(1), 7–33. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811>
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. G. Secada (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 25, pp. 99–125). American Educational Research Association.
- González, V. (2010). Análisis del discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación. *MarcoELE*, 10, 1885–2211.
- González, V., Atienza, E., & Pujolà, J. T. (2015). La manifestación discursiva de la reflexión. *LINGVARVM ARENA*, 6, 29–44.
- González, V., & Montmany, B. (2019). Iniciar en el ámbito de los portafolios digitales. In J. T. Pujolà (Ed.), *El portafolio digital en la docencia universitaria* (pp. 11–26). Octaedro y IDP/ICE.
- Gray, J., & Morton, T. (2018). *Social Interaction and English Language Teacher Identity*. Edinburgh University Press.
- Gunersel, A. B., Kaplan, A., Barnett, P., Etienne, M., & Ponnock, A. R. (2016). Profiles of change in motivation for teaching in higher education at an American research university. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 628–643. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1163668>
- Hathcock, S. J. (2014). *Professional Identity and Pedagogical Discontentment in High School Science Teachers Participating in a Professional Development Institute* [Old Dominion University]. <https://doi.org/10.25777/rka7-8575>
- Hathcock, S. J., Garner, J. K., & Kaplan, A. (2020). Examining micro-change within and among science teachers' identities: A multiple case study. *Science Education*, 104(5), 827–856. <https://doi.org/10.1002/sce.21577>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 17(11), 33–49.
- Heffernan, K. (2016). *Promoting Preservice Teachers' Mathematics Identity Exploration*. Temple University.
- Henry, A. (2016). Conceptualizing Teacher Identity as a Complex Dynamic System: The Inner Dynamics of Transformations During a Practicum. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022487116655382>
- Hidson, E. (2020). *Approaches to Learning and Teaching with Technologies*. Apple Books.
- Holland, D., & Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the sociocultural studies of identity. In H. Daniels, M. Cole, & J. v Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 101–135). Cambridge University Press.
- Houde, P. (2022). Reflective Practice Through Dialogic Interactions: Togetherness and Belonging Within a Collective of EFL Teachers in Mexico. *Qualitative Report*, 27(6), 1485–1510. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.4861>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jiang, A. L., & Zhang, L. J. (2021). Teacher Learning as Identity Change: The Case of EFL Teachers in the Context of Curriculum Reform. *TESOL Quarterly*, 55(1), 271–284. <https://doi.org/10.1002/tesq.3017>
- Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (2008). Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. In P. Kalaja, V. Menezes, & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL* (pp. 186–198). Palgrave Macmillan.
- Kaplan, A., & Garner, J. K. (2017). A complex dynamic systems perspective on identity and its development: The dynamic systems model of role identity. *Developmental Psychology*, 53(11), 2036–2051. <https://doi.org/10.1037/dev0000339>

- Kaplan, A., & Garner, J. K. (2018). Teacher Identity and Motivation: The Dynamic Systems Model of Role Identity. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 71–82). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_7
- Kaplan, A., & Garner, J. K. (2020). Steps for Applying the Complex Dynamical Systems Approach in Educational Research: A Guide for the Perplexed Scholar. *Journal of Experimental Education*, 88(3), 486–502. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1745738>
- Kaplan, A., Garner, J. K., & Semo, S. (2015). Teacher Role-Identity and Motivation as a Dynamic System. *American Educational Research Association (AERA)*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1382.5684>
- Kayi-Aydar, H. (2019). Language Teacher Identity. *Language Teaching*, 52, 281–295.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kringe, L., & Oesterle, M. (2020). *ibook*. Apple Books.
- Kubanyiova, M. (2015). The Role of Teachers’ Future Self Guides in Creating L2 Development Opportunities in Teacher-Led Classroom Discourse: Reclaiming the Relevance of Language Teacher Cognition. *Modern Language Journal*, 99(3), 565–584. <https://doi.org/10.1111/modl.12244>
- Kubanyiova, M. (2017). Understanding Language Teachers’ Sense-making In Action Through The Prism Of Future Self Guides. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on Language Teacher Identity Research* (pp. 100–106). Routledge.
- Kunnari, I., & Laurikainen, M. (2017). *Collection of Engaging Practices in ePortfolio Process-Publication of the Empowering Eportfolio Process project*. www.hamk.fi/julkaisut
- Maehr, M. L., & Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington Books.
- Mann, S., & Walsh, S. (2013). RP or “RIP”: A critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review*, 4(2), 291–315. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0013>
- Mann, S., & Walsh, S. (2017). *Reflective Practice in English Language Teaching. Research Based Principles and Practices*. Routledge.
- Marcia, J. E. (1988). Common processes underlying ego identity, cognitive/moral development, and individuation. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity integrative approaches* (pp. 211–266). Springer-Verlag.
- Martín Zorraquino, M., & Montolío, E. (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. (M. A. Martín Zorraquino & E. Montolío, Eds.). Arco Libros.
- Martinec, R., & Salway, A. (2005). A system for image-text relations in new (and old) media. *Visual Communication*, 4(3), 337–371. <https://doi.org/10.1177/1470357205055928>
- Morgan, B., & Clarke, M. (2011). Identity in Second Language Teaching and Learning. In H. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. 2, pp. 817–836). Routledge.
- Murua, I., Cacheiro, M., & Gallego, D. J. (2014). Las cibercomunidades de aprendizaje (cCA) en la formación del profesorado. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 43, 1–29. http://www.um.es/ead/red/43/gallego_et_al.pdf
- Nascimento, L. da S., & Steinbruch, F. K. (2019). “The interviews were transcribed”, but how? Reflections on management research. *RAUSP Management Journal*, 54(4), 413–429. <https://doi.org/10.1108/RAUSP-05-2019-0092>
- Newby, P. (2010). *Research Methods for Education*. Pearson Education Ltd.
- Oesterle, M. (2020). *Using research to develop professionally*. Apple Books.
- Oesterle, M., & Hidson, E. (2020). *Video Enhanced Observation*. Apple Books.
- Oesterle, M., & Schwab, G. (2022). Developing a framework of CPD for the context of foreign language teaching. In *Promoting professionalism, innovation and transnational*

- collaboration: a new approach to foreign language teacher education* (pp. 45–79). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.57.1383>
- Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 3(35), 3–6.
- Overton, W. F. (2013). A New Paradigm for Developmental Science: Relationism and Relational-Developmental Systems. *Applied Developmental Science*, 17(2), 94–107. <https://doi.org/10.1080/10888691.2013.778717>
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*, 47(1), 5–23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2018). Teacher Professional Identity and Career Motivation: A Lifespan Perspective. In P. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity* (pp. 37–48). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_4
- Ruhtenberg, T., & Baldwin, R. (2020). *Innovative digital tools and methods*. Apple Books.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications. www.sagepublications.com
- Sanz Moreno, R. (2022). Elaboración de un portafolio digital colaborativo de futuros profesores de francés. La percepción del alumnado. In R. Satorre Cuerda (Ed.), *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria* (pp. 143–152). Octaedro y Universitat d'Alacant/ICE.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publications. www.sagepub.co.uk/schreier
- Schulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1).
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y., & Osbon, J. N. (2007). Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 223–241). Elsevier.
- Schwab, G., & Oesterle, M. (2022). The proPIC study weeks: experiencing transnational exchange. In *Promoting professionalism, innovation and transnational collaboration: a new approach to foreign language teacher education* (pp. 107–130). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.57.1385>
- Schwab, G., Oesterle, M., & Whelan, A. (2022). *Promoting professionalism, innovation and transnational collaboration: a new approach to foreign language teacher education*. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.57.9782383720041>
- Shulman, L. (1998). Teacher Portfolios: A Theoretical Activity. In N. Lyons (Ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism* (pp. 23–37). Teachers College Press.
- Sinai, M., Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a Junior High literature lesson in Israel. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 195–205. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.006>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stets, J. E., & Serpe, R. T. (2013). Identity Theory. In J. de Lamater & A. Ward (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 31–60). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6772-0_2
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245–259). Oxford University Press.

- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity & Education*, 4(1), 21–44. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2
- Varghese, M., Motha, S., Park, G., Reeves, J., & Trent, J. (2016). In This Issue. *TESOL Quarterly*, 3(50), 547–571.
- Vedder-Weiss, D., Biran, L., Kaplan, A., & Garner, J. (2018). Reflexive Inquiry as a Scaffold for Teacher Identity Exploration during the First Year of Teaching. In *The Negotiated Self: Employing Reflexive inquiry to Explore Teaching Identity* (pp. 224–228). BRILL. https://doi.org/10.1163/9789004388901_019
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an Integrative View of Identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 1–27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_1
- Whelan, A., & Seedhouse, P. (2022). Developing an innovative and collaborative assessment framework for proPIC Europa. In *Promoting professionalism, innovation and transnational collaboration: a new approach to foreign language teacher education* (pp. 147–189). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.57.1387>
- Woods, D., & Çakir, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39(3), 381–390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.010>
- Yazan, B. (2018). A Conceptual Framework to Understand Language Teacher Identities. *Journal of Second Language Teacher Education*, 1(1), 21–48.
- Yazan, B., & Lindahl, K. (2020). *Language Teacher Identity in TESOL: Teacher Education and Practice as Identity Work* (B. Yazan & K. Lindahl, Eds.). Routledge.

ANEJOS

Anejo 1. Modelos de documentos de consentimiento informado utilizados en la recogida de datos

MODELO 1: Consentimiento informado sobre las grabaciones

Information Sheet for recording during the proPIC Study Week

You are going to take part in the Study Week of the EU Erasmus + KA2 project **proPIC**. During this week, you are going to be recorded for research purposes. Before your participation, it is important for you to understand what it will involve. Please take time to read the following information carefully.

Our main aim is to develop teaching professionalization through strategies, tools and resources for continuing professional development (CPD). It is based on reflective practice, teaching innovation, mobile learning and international collaboration. On this way, the recordings are going to be very useful for us to understand more about the interactions and the reflective and communication strategies you use talking with your classmates during the Study Week activities and how you carry out them.

The videos will be securely stored in internal drive and used for research purposes only.

With your consent, the recordings/photographs would be used for two main purposes:

- **They would be shared with all the proPIC partners so they can use it for research purposes**
- **Short clips or photographs would be used in articles and/or presentations about the research**

Withdrawal

After reading this information, if you would like to be recorded, please complete the consent form. You will be provided with a copy of the form for your own records and one copy will be kept by a member of the project team.

If you have any future questions regarding your participation in this project or if you would like a copy of the research report, please do not hesitate to contact:

Dr. Jaume Batlle Rodríguez
E-mail: jaumebatlle@ub.edu
Phone: (+34) 678023978

Phd Azahara Cuesta García
E-mail: azaharacuestagarcia@ub.edu
Phone: (+34) 635939809



FE Student informed consent form for proPIC Project

I, the undersigned, confirm that (please tick box as appropriate)

- I **have read and understood** the information about the proPIC project provided in the information sheet.
- I **have been given the opportunity to ask questions** about the proPIC project and how I would take part in it.
- I **voluntarily agree** to participate in the proPIC project.
- I **understand I can withdraw myself** from the proPIC project at any time without giving reasons.
- I understand that data collected during the video-recordings in will be securely stored and my privacy protected every moment.
- I understand that images will only be viewed for the purposes of the research and solely by proPIC project researchers.
- I understand that images will not appear on any social media or publications without prior consent.

If you have any future questions regarding your participation in the proPIC or if you would like a copy of the research report, please do not hesitate to contact:

Dr. Jaume Batlle Rodríguez
E-Mail: jaumebatlle@ub.edu
Phone: (34) 678023978
Phd Azahara Cuesta García
E-mail: azaharacuestagarcia@ub.edu
Phone: (+34) 635939809

Your name: _____

Your signature: _____

Date: _____

MODELO 2: Consentimiento informado sobre el uso de redes sociales

Information Sheet for data from social network during the proPIC Study Week

You are taking part in the EU Erasmus + KA2 project **proPIC**. During this period of participation, you will be encouraged to participate online in our community of practice through social media, like Slack and VEO, and your participation is going to be registered for research purposes. Before your participation, it is important for you to understand what it will involve. Please take time to read the following information carefully.

Our main aim is to develop teaching professionalization through strategies, tools and resources for continuing professional development (CPD). It is based on reflective practice, teaching innovation, mobile learning and international collaboration. On this way, the data (chats, channels, reactions and comments) registered in Slack and VEO is going to be very useful for us to understand more about the interactions and reflective and communication strategies that you use collaborating online with your classmates during the project, and how you carry out them.

The data registration will be securely stored in internal drive and used for research purposes only.

With your consent, the data would be used for two main purposes:

- **They would be shared with all the proPIC partners so they can use it for research purposes**
- **Short excerpts would be used in articles and/or presentations about the research**

Withdrawal

After reading this information, if you would like your data to be used for research purposes, please complete the consent form. You will be provided with a copy of the form for your own records and one copy will be kept by a member of the project team.

If you have any future questions regarding your participation in this project or if you would like a copy of the research report, please do not hesitate to contact:

Dr. Jaume Batlle Rodríguez
E-mail: jaumebatlle@ub.edu
Phone: (+34) 678023978

Phd Azahara Cuesta García
E-mail: azaharacuestagarcia@ub.edu
Phone: (+34) 635939809



FE Student informed consent form for proPIC Project

I, the undersigned, confirm that (please tick box as appropriate)

- I **have read and understood** the information about the proPIC project provided in the information sheet.
- I **have been given the opportunity to ask questions** about the proPIC project and how I would take part in it.
- I **voluntarily agree** to participate in the proPIC project.
- I **understand I can withdraw myself** from the proPIC project at any time without giving reasons.
- I understand that data collected will be securely stored and my privacy protected every moment.
- I understand that images will only be viewed for the purposes of the research and solely by proPIC project researchers.
- I understand that images will not appear on any social media or publications without prior consent.

If you have any future questions regarding your participation in the proPIC or if you would like a copy of the research report, please do not hesitate to contact:

Dr. Jaume Batlle Rodríguez
E-Mail: jaumebatlle@ub.edu
Phone: (34) 678023978
Phd Azahara Cuesta García
E-mail: azaharacuestagarcia@ub.edu
Phone: (+34) 635939809

Your name: _____

Your signature: _____

Date: _____

Anejo 2. Características de las reflexiones en el proceso reflexivo-formativo de T: Tablas AT1 y AT2

AT1: Características de las reflexiones del proceso facilitado por e-portafolio individual (I): formas de autoría y participación

Estadios	Unidades de análisis	FORMAS DE AUTORÍA		FORMAS DE PARTICIPACIÓN				
		Individual	Conjunta	Participantes		Relación proPIC		
				Sin participación: Solo Autor	Con participación: Autor et al.	Local	No local	Externos
1	Home	x		x				
	About me	x		x				
	proPIC	x		x				
2	Course		Second cohort Kiel	x		x	x	
3	Kiel	Teching and learning with technology	Digital natives	x		x	x	
			What makes a good teacher/learner	x		x		
			Learning Theories	x		x	x	
			Teaching with Technologies	x		x		
			Conclusion	x		x		
			Action research	x		x		
		VEO	Observation Sheet	x		x		
			Semi-Structured Interview	x		x		
			Conclusion	x		x		
		CPD	Video Enhanced Observation	x			x	x
			First Steps Using VEO	x		x		
			Feedback	x		x		
			CPD	x		x		
4A	Reflexión sobre	Imágenes docentes		x		x	x	
		Reflexión sobre VEO		x		x	x	
		Reflexión sobre tarea MALL		x		x	x	
4B	Study Week Barcelona	1 image 100 words	x			x	x	
		Interactive image	x		x			
		MALL typology	x		x			
		Using VEO	x		x			
		Impressions	x		x			
5	Research	First ideas	x		x			
		Specifying topic	x		x			
		Results of the surveys	x		x			
7		Conclusion	x		x			

AT2: Características de las reflexiones del proceso facilitado por e-portafolio individual (I): características interactivo-reflexiva

CARACTERÍSTICAS INTERACTIVO-REFLEXIVAS

Estadios	Unidades de análisis		CARACTERÍSTICAS INTERACTIVO-REFLEXIVAS												
			Proceso interactivo		Interlocutores			Modos comunicativos		Enfoque de construcción de significados		Colaborativa			
			Mono-interaccional	Dia-interaccional	Monologada	Dialogada	Mixta	Unimodal	Multimodal	Monofónica	Polifónica				
1	Home		x		x					VE/VI	x				
	About me		x		x					VE/VI		x			
	proPIC		x		x				VE		x				
2	Course	Second cohort Kiel		x				x		VE/VI		x			
3	Kiel	Teaching and learning with technology	Digital natives		x				x	VE		x	x		
			What makes a good teacher/learner	x		x				VE			x		
			Learning Theories	-	-			x		VE				x	
				Teaching with Technologies	x		x				VE		x		
				Conclusion	x		x				VE/VO/VI		x		
		Action research	Observation Sheet	x		x				VE			x		
			Semi-Structured Interview	x		x				VE			x		
			Conclusion	x		x					VE/VO/VI		x		
		VEO	Video Enhanced Observation			x				x	VE		x		x
			First Steps Using VEO	x		x					VE		x		
			Feedback	x		x					VE/VO/VI		x		
CPD	CPD	x		x				VE			x				
	Reflective Practices	x		x				VE			x				
4A	Imágenes docentes			x			x			VE/VO/VI			x		
	Reflexión sobre VEO		x				x		VO				x		
	Reflexión sobre tarea MALL		x				x		VO				x		
4B	Study Week Barcelona	1 image 100 words		x				x		VE/VI			x		
		Interactive image	x		x					VE/VI		x			
		MALL typology	x		x				VE			x			
		Using VEO			x				VE			x			
		Impressions	x		x					VE/VI		x			
5	Research	First ideas	x		x				VE		x				
		Specifying topic	x		x				VE				x		
		Results of the surveys	x		x					VE/VO			x		
7		Conclusion	x		x				VE			x			

Anejo 3. Características de las reflexiones en el proceso reflexivo-formativo de F y S: Tablas AFS1 y AFS2

AFS1: Características de las reflexiones del proceso facilitado por e-portafolio conjunto (F y S): formas de autoría y participación

Estadios	Unidades de análisis	FORMAS DE AUTORÍA				FORMAS DE PARTICIPACIÓN												
		Individual	Conjunta	Individual Rec. Conjunta	Participantes								Relación proPIC					
					Sin participación: Solo coautoras				Con participación: Coautoras et al.				Local	No local	Externos			
					F	S	Ø	F	S	F y S	Ø	F et al				S et al	F y S et al.	Ø et al.
1	Becoming profesional		x															
	Felicita's corner: Introduction to Felicitas	x				x												
	Shahana's corner	x					x											
	Project Felana: Home				x						x							
	Project Felana: Publicación 1			x							x							
2	Project and discussions: Discussion 1		x															
	Project and discussions: Discussion 2		x															
	Project Felana: CPD													x	x			
	Project Felana: Publicación 5			x							x							x
3	Teories on language acquisition				x													
	Digital natives				x													
	Interview on meaningful learning experience				x													x
4A	Introducción a clase 0 de Catalán		x											x				
	Reflexión sobre clase observada con VEO		x											x				
	1image1000WORDS		x											x				
	Reflexión sobre Tarea MALL		x											x				x
	Reflexión sobre Tarea MALL		x											x				x
4B	Barcelona Study week Day 4	x																
	Barcelona Study week Day 3	x																
	Barcelona Study week Day 2	x																
	Barcelona Study week Day 1	x												x				x
	Barcelona	x																
	Study week in Barcelona	x												x				x
	Project Felana: Publicación 6			x														x
5	Project Felana: Publicación 7				x													
	The intercultural speaker model	x																
	Project ideas: digging deep	x																
	Research project	x																
7	Project Felana_Publicación 8				x													x

AFS2: Características de las reflexiones del proceso facilitado por e-portafolio conjunto (F y S): características interactivo-reflexivas

CARACTERÍSTICAS INTERACTIVO-REFLEXIVAS											
Estadios	Unidades de análisis	Proceso interactivo		Interlocutores			Modos comunicativos		Enfoque de construcción de significados		Colaborativo
		Mono-interaccional	Dia-interaccional	Monologada	Dialogada	Mixta	Unimodal	Multimodal	Monofónica	Polifónica	
1	Becoming professional	x		x				VE, VI	x		
	Felicita's corner: Introduction to Felicitas	x		x				VE/VI/ VO	x		
	Shahana's corner	x		x				VE/ VI/VO	x		
	Project Felana: Home	x		x			VE		x		
	Project Felana: Publicación 1	x		x				VE/VI	x		
2	Project and discussions: Discussion 1		x			x		VE/VO			x
	Project and discussions: Discussion 2		x			x		VE/VO			x
	Project Felana: CPD		x			x	VE				x
	Project Felana: Publicación 5		x			x		VE/VO			x
3	Teories on language acquisition	x		x			VE			x	
	Digital natives	x		x			VE			x	
	Interview on meaningful learning experience		x			x		VE/VO			x
4A	Introducción a clase 0 de Catalán	x			x		VO				x
		x			x		VO				x
	Reflexión sobre clase observada con VEO	x			x		VO				x
		x			x		VO				x
	1image1000WORDS		x		x			VO/VE/VI			x
			x		x			VO/VE/VI			x
Reflexión sobre Tarea MALL	x			x		VO				x	
4B	Barcelona Study week Day 4		x	x			VE		x		
	Barcelona Study week Day 3		x	x			VE		x		
	Barcelona Study week Day 2	x		x				VE/VI	x		
	Barcelona Study week Day 1		x			x		VE/VI		x	
	Barcelona	x		x				VE/VI	x		
	Study week in Barcelona	x				x		VE/VI	x		
	Project Felana: Publicación 6	x				x		VE/VI	x		
5	Project Felana: Publicación 7	x		x				VE/VI	x		
	The intercultural speaker model	x		x			VE		x		
	Project ideas: digging deep	x		x			VE			x	
	Research project	x		x			VE		x		
7	Project Felana_Publicación 8		x	x			VE		x		

Anejo 4. Análisis completo del trabajo final de T: Tabla BT

Aspectos tratados	Explícito	Implícito	No especificado
Tipo de propuesta didáctica	Tarea de aprendizaje móvil ("MALL Task"). "Planificación de clase" en la que se utilizan "métodos digitales".	Están involucrados los dispositivos móviles (QR, los alumnos saben cómo utilizar móvil o tableta).	Sesiones de clase en las que tiene lugar y tiempo de las sesiones.
Descripción del alumnado o grupo meta		16 alumnos. Alumnos en contexto escolar reglado. Alumnos de la misma edad y clase. Alumnos no nativos de la lengua meta. Tienen diversas preferencias o necesidades de aprendizaje respecto a la comprensión en diferentes destrezas (escuchar, hablar o leer).	No se especifica nivel, edad u origen de los alumnos. No se especifica la lengua meta (indiferente). No se especifica el bagaje lingüístico o cultural de los alumnos. No se especifican necesidades individuales o preferencias de aprendizaje concretas de los alumnos, tales como dificultades que determinados alumnos tienen al comprender por escrito u oralmente o las preferencias o facilidades de determinados alumnos por un determinado proceso de comprensión. No se especifican intereses concretos de los alumnos respecto a la temática elegida (política). No se especifica si los alumnos tienen determinadas afinidades políticas .

Objetivos de la propuesta

Tema: Política.

Enfoque: CLIL.

Objetivos:

- **Lingüísticos:** Entrenar el vocabulario Sobre diferentes temas alrededor del tema "política", usar lenguaje y gramática "descriptivos", pronunciación.
- **Competencias digitales:** crear un mapa mental, infografía o póster.

Conocimientos previos:

- Los estudiantes saben cómo utilizar móvil o tableta.
- Los estudiantes saben crear un mapa mental o póster con *Mind Mystuff* o *Genially*.

Enfoque: Comunicativo, aprendizaje colaborativo.

Objetivos:

- Pronunciación "en general": no concreta respecto a sonidos o patrones entonativos concretos.
- Conocimiento declarativo sobre los diferentes partidos políticos del país/de alguno de los países donde se habla la lengua meta.

Destrezas: Integración de varias destrezas.

- Leer, escuchar, "ver".
- Expresión oral, Interacción oral.
- Escribir, hablar.

Se da prioridad a la expresión e interacción oral, que está en todas las partes de la secuencia (control de la comprensión, presentación de la información a los compañeros, gestión de la infografía, participación en el *quiz*).

Los alumnos manejan el funcionamiento básico de los móviles y tabletas, y aplicaciones sencillas (escanear QR).

No se especifican las áreas curriculares que se ligan a la temática política en el enfoque CLIL.

No se especifica qué tipo de información concreta se ofrece sobre los partidos políticos (líneas ideológicas, acciones políticas conocidas o polémicas, nombres y trayectorias de representantes políticos concretos... etc.).

No se especifican los contenidos gramaticales, las áreas léxicas o los objetivos del desarrollo de la pronunciación.

No se especifica si se ofrecen recursos lingüísticos de apoyo en la gestión de la interacción durante la actividad (al controlar la comprensión, al poner en común la información, al llevar a cabo el producto final, al participar en el *quiz*).

No se especifican conocimientos previos de tipo lingüístico: En L1 o en otras lenguas.

Actividades

Jigsaw de comprensión ("listening or reading").

Paso 1: Los estudiantes escuchan, leen o visualizan el material del QR individualmente.

Paso 2: Los alumnos discuten el contenido de lo que han escuchado, leído o visto con el grupo.

Paso 3: Tras la reagrupación, presentar a los demás miembros del grupo el partido político sobre el que se han informado.

Discutir: poner en común lo que han comprendido y resolver dudas con los compañeros de grupo, dar opiniones... etc.

Los alumnos presentan la información del partido político a los compañeros oralmente (no por escrito).

Los alumnos deciden realizar un producto final escrito, oral, audiovisual o que integre diversos modos.

Si es el caso, deciden qué modos combinar, con qué objetivos comunicativos y qué modos son principales o secundarios

Tipo de preguntas del quiz (respuesta múltiple, verdadero o falso, etc.) o input del quiz con las preguntas (imágenes, audio, video, texto).

Si hay reflexión específica de las similitudes o diferencias entre las peculiaridades de los partidos políticos en el país de la lengua meta y las de los partidos políticos en el propio país.

	<p>Paso 4: Cada grupo crea un mapa mental, una infografía interactiva (“con audio, imágenes o texto”) o un póster que recoja la información de todos los partidos.</p> <p>Paso 5: El profesor crea un <i>quiz</i> (<i>Kahoot</i>, por ejemplo) de acuerdo con los mapas, infografías o pósters que han creado los estudiantes (fuera del aula).</p> <p>Paso 6: Los estudiantes participan y responden a las preguntas del quiz individualmente.</p>	<p>La actividad tiene lugar en dos sesiones diferentes diferentes: en una clase tiene lugar el <i>jigsaw</i> y en otra el <i>quiz</i>, que se diseña fuera del aula a base de los trabajos finales de los alumnos.</p>	
Dinámicas	<p>Grupos de 4</p> <p>Redistribución de los miembros de los grupos en la segunda fase de la actividad</p>		<p>Procedimientos de redistribución de los grupos: si está dirigido por docente o por el alumno; si se asigna mediante colores, números, letras... etc.</p>
Materiales	<p>Códigos QR para acceder a información sobre diferentes partidos políticos.</p>	<p>Videos, textos o audios sobre cuatro diferentes partidos políticos.</p> <p>Videos, audios y textos fuera del manual de clase.</p> <p>Videos, textos o audios en la lengua meta.</p> <p>Videos, textos y audios en línea.</p> <p>Los alumnos pueden escuchar, leer y visualizar los materiales a su propio ritmo y las veces que quieran.</p>	<p>Características de acceso a QR: Impresos, acceso digital (a través de campus virtual u otro espacio en línea).</p> <p>Criterios de asignación del QR en función de las necesidades o preferencias de aprendizaje (destrezas, facilidades o dificultades) o intereses de los alumnos (afinidades políticas).</p> <p>Tipo o género de textos, videos y audios utilizados (artículos periodísticos, información de páginas web, noticias, columnas de opinión, videos promocionales, campañas políticas, podcasts... etc.)</p> <p>Si se utilizan o no materiales procedimentales: toma de notas... etc.</p>
Recursos	<p>Uso de diferentes herramientas TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ QR: <i>QR Code Scanner</i> ○ Mapa mental: <i>Mindmeister, Mind mystuff</i>. ○ Infografía o poster: <i>Canva, Genially</i>. ○ Quiz: <i>Kahoot, Socrative</i>. 	<p>Cada alumno dispone de su propio dispositivo móvil o tableta.</p> <p>Hay posibilidad de utilizar el móvil, la tableta o el ordenador</p>	<p>Si hay posibilidad de utilizar recursos de consulta o de apoyo a la comprensión, en línea o no.</p> <p>Tipos de recursos de consulta que se puede proveer (diccionarios en línea, glosarios... etc.).</p>

		en la realización de los mapas mentales, pósteres o infografías.	
Evaluación de los aprendizajes		El quiz es una actividad de evaluación de los aprendizajes	<p>Objetivos de la evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos culturales • Habilidades comunicativas: comprensión oral/escrita/audiovisual, expresión o interacción oral. • Competencia digital: integración de modos para crear significado, gestión de las herramientas. <p>Si se plantean herramientas de evaluación adicionales u otros tipos de herramientas de evaluación.</p>
Papel del profesor	Crear el <i>quiz</i> fuera del aula.	<p>Diseño de materiales: selecciona el tema, busca textos auténticos, vincula los textos a los QR.</p> <p>Gestión de las actividades: Está disponible para los estudiantes, pero no interviene de forma directa en la fase de comprensión de videos, audios y textos, de puesta en común sobre partidos políticos.</p> <p>Elabora el quiz a partir de todas las infografías de los alumnos.</p> <p>Dirige el quiz.</p>	<p>Tipo de monitorización o “apoyo” del que provee a los alumnos durante la comprensión del input, puesta en común grupal de los diferentes partidos, toma de decisiones respecto a los productos finales.</p> <p>Si se dan directrices sobre las infografías o pósteres, y el tipo de directrices a los grupos para la toma de decisiones.</p> <p>Pistas durante la realización del quiz.</p> <p>Retroalimentación posterior al quiz/tipo de retroalimentación.</p> <p>Lengua de gestión de las actividades: no se especifica si es la lengua meta o si es una lengua vehicular de la clase.</p> <p>Herramientas del docente para reflexionar sobre la implementación de la actividad.</p>

Anejo 5. Análisis completo del trabajo final de F: Tabla BF

Aspectos tratados	Explícito	Implícito	No especificado
Tipo de trabajo final	Corto documental sobre las características lingüísticas del “hablante intercultural” en la enseñanza de LE.		
Contextualización: el modelo de hablante nativo en la enseñanza de LE	<p>El inglés es la lengua dominante en el mundo.</p> <p>La enseñanza de lenguas se basa en el monolingüismo y la posición prioritaria de la variedad británica o americana.</p> <p>La habilidad lingüística del nativo es la mejor. El hablante no nativo siempre está “en desventaja” por ser no nativo.</p> <p>No considera el intercambio cultural actual de la globalización.</p> <p>Modelo de hablante intercultural: Es una alternativa que considera las relaciones entre diferentes lenguas y la comunicación cultural.</p>	<p>Se espera que los hablantes de otros idiomas no utilicen sus lenguas, sino solo la lengua “oficial” del país. Ejemplo: Trump afirma en un debate que los inmigrantes tienen que “asimilarse” en USA.</p> <p>Se denigra a hablantes no nativos de inglés por no tener la misma competencia que los nativos. Ej: Misses de USA criticando a Miss Vietnam.</p>	
Los hablantes interculturales	<p>Son usuarios fluidos de lengua. Son independientes de su cultura de origen y la nueva cultura. Organizan y gestionan su discurso de forma independiente. Usan su repertorio multilingüe para comunicarse con personas de diferentes culturas.</p>	<p>Organizan su discurso de forma “independiente” a las reglas o lo que se espera en la cultura “nueva” o la cultura de “origen”.</p>	<p>Definición de fluidez.</p> <p>Definición de “independiente”.</p> <p>Definición de cultura: “nueva”, “de origen”.</p>
Objetivos del corto: Habilidades comunicativas de los hablantes interculturales	<p>Contexto: Barcelona, <i>Study week</i>. Participantes en la <i>study week</i>: Hablantes interculturales.</p> <p>Objetivo: identificar las habilidades lingüísticas requeridas por los hablantes interculturales.</p> <p>Comparar con los estándares de MCER: explica qué es el CEFR y los niveles de competencia lingüística.</p> <p>Criterios en los que se ha centrado: para en un nivel C2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interacción y coherencia • Corrección 		

-
- Familiaridad con expresiones idiomáticas y coloquialismos
 - Fluidez, flujo natural, reformulación ante dificultades
-

Interacción y coherencia

Los hablantes tenían que ser flexibles usando variedad de formas lingüísticas para discutir aspectos complejos.

El nivel variaba entre los hablantes del grupo, lo que requería mayor flexibilidad de los interlocutores para evitar errores.

Nivel alto respecto a hacer reformulaciones y posibilidad de cambiar de código.

Cambio de código: práctica de alternar entre lenguas. Puede ser por palabras, expresiones o frases completas.

Hay palabras que no se pueden adoptar fácilmente en la L2: El hablante multilingüe tiene una mente multilingüe, a pesar de la lengua de la interacción.

El repertorio multilingüe se construye a partir de los conocimientos de la L1.

Las diferencias de nivel provocan malentendidos.

El hablante multilingüe cambia de código, no por desconocimiento, sino por el conocimiento de los significados específicos de las palabras, que no son equivalentes en la lengua en la que se está manteniendo la interacción.

Corrección

Los participantes usan estructuras gramaticales muy variadas para expresarse: Ejemplos: pasivas, pasado progresivo... etc.

Hay construcciones gramaticales comunes entre hablantes interculturales que no lo son para los nativos. Ejemplo: posición de los adverbios en las oraciones.

Hay que aceptar que las reglas gramaticales han cambiado y que se debe cambiar lo consideramos “error”.

Las construcciones que son incorrectas para los nativos son muy frecuentes entre hablantes nativos.

La descripción de la lengua y la consideración de las normas gramaticales debe basarse tanto en el inglés nativo y como en el inglés no nativo.

Familiaridad con expresiones idiomáticas y coloquialismos	<p>El sentido de las expresiones coloquiales e idiomáticas no debe darse por asumidas en la interacción con otro interlocutor.</p> <p>Las expresiones idiomáticas varían entre diferentes países angloparlantes, pueden provocar malentendidos también entre hablantes nativos.</p>		
Fluidez, flujo natural, habilidades para reformular	<p>Fluidez: mantener un flujo natural y ser capaz de reformular y reestructurar cuando surgen dificultades.</p> <p>La fluidez es muy valorada y “obligatoria” para mantener la comunicación.</p> <p>En la comunicación intercultural, enfocada al “consenso”, es común que los hablantes interculturales se corrijan mutuamente.</p>	<p>Reformular una habilidad deben tener tanto hablantes no nativos como nativos.</p> <p>En la comunicación intercultural, la habilidad de reformular no solo implica intervenir en el propio discurso sino también en el discurso del interlocutor.</p>	<p>Definición de flujo “natural”.</p> <p>Por qué se valora y es “obligatoria”.</p>
Conclusiones	<p>El sistema educativo no nos prepara para las estrategias necesarias para comunicarse en inglés en la actualidad. Debe suplir las expectativas de pasar del foco del hablante nativo al foco al hablante intercultural.</p> <p>La cultura y la lengua están conectadas.</p> <p>Posibilidades didácticas: los proyectos transnacionales o redes de telecolaboración entre personas de escuelas de todo el mundo.</p>	<p>Los hablantes han de ser “fuertes” para resolver las dificultades y retos de la comunicación intercultural.</p> <p>Se llevan al aula tareas telecolaborativas en las que participan las personas de las escuelas involucradas en el proyecto transnacional o red de telecolaboración.</p>	

Anejo 6. Análisis completo del trabajo final de S: Tabla BS

Aspectos tratados	Explicito	Implícito	No especificado
Tipo de trabajo final	Ebook en el que se ofrece un catálogo de ideas o alternativas “digitales” dirigidas a alumnos para aprender inglés como LE de forma personalizada.		
Introducción	<p>Alternativas para hacer el proceso de aprender una LE fácil, flexible y adaptado a diferentes estilos de vida.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Superar el miedo y las barreras respecto al proceso de aprender una lengua. • Entender el aprendizaje de una lengua como algo que te acompañe y se adapte a tu vida en cualquier momento. <p>Se tratan herramientas relacionadas con diferentes “medios”.</p> <p>Ejemplos de productos de aprendizaje en inglés LE a través de diferentes “medios”: infografía, cómic, blog, video en <i>youtube</i>, cuenta de <i>Instagram</i>.</p>		
Ventajas de los medios en el aprendizaje de inglés como LE	<p>Facilitan el contacto con el inglés. Hacen divertido el contacto con el inglés. En internet es fácil acceder a “medios” en lengua original. Facilitan el aprendizaje teniendo en cuenta los intereses personales.</p>	<p>Ejemplos de “medios” son cómics, series, juegos y otros.</p> <p>Se promueve el contacto con el inglés, independientemente de que este sea “nativo” o “no nativo”.</p> <p>Se propicia el contacto con los aspectos culturales.</p> <p>Se propicia la comprensión escrita.</p>	No hay definición de “medios”.

Cómic	<p>Facilita la comprensión del texto sin necesidad de entender todo el vocabulario, ya que hace uso de dibujos para contar la parte mayoritaria de la historia.</p> <p>Ejemplos de cómic con protagonistas adolescentes: <i>The lightning thief</i> (Mitología griega), <i>All summer long</i>, <i>Naruto</i>, <i>Pokemon</i>.</p>	<p>El desconocimiento de las palabras no es obstáculo para la comprensión del texto.</p> <p>Se puede deducir el significado de las palabras a partir del contexto de la ilustración.</p> <p>Se pueden aprender nuevas palabras.</p> <p>Los cómics parecen estar dirigidos a adolescentes.</p>	<p>No se especifican ejemplos de temas sobre los que seleccionar series o programas de televisión.</p> <p>No se especifican orientaciones sobre cómo visionar los subtítulos.</p> <p>No se especifica edad recomendada para cada serie.</p>
Programas de televisión	<p>Ventajas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se hacen sobre diversos temas. • Tienen duración variable: hay programas cortos o largos; hay series o programas que cuenta una historia coherente, como un libro o una película, y que se divide en diferentes episodios. <p>Desventajas: La conversación va deprisa y puede provocar dificultades de comprensión.</p> <p>Estrategias de ayuda: Visionado con subtítulos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al principio es difícil procesar la escucha con la lectura de los subtítulos, pero con el tiempo te acostumbras. • Al final puedes seguir la conversación sin leer subtítulos. <p>Ejemplos de series: <i>Fresh off the boat</i>, <i>Adventure time</i>, <i>Man vs Wild</i>, <i>Glee</i>.</p>	<p>Las series recomendadas parecen estar dirigidas al aprendizaje de adolescentes.</p> <p>Se propicia la comprensión oral.</p>	<p>No se especifican ejemplos de temas sobre los que seleccionar series o programas de televisión.</p> <p>No se especifican orientaciones sobre cómo visionar los subtítulos.</p> <p>No se especifica edad recomendada para cada serie.</p>
Juegos	<p>Son una buena manera de practicar inglés. Son mejores cuando puedes jugar en línea con otras personas alrededor del mundo.</p>	<p>Los juegos parecen estar recomendados para el aprendizaje de adolescentes.</p>	<p>No se especifica edad recomendada para algunos de los juegos.</p>

		Ejemplos de juegos:		Se propicia la interacción oral/escrita..
		- <i>Guild wars</i> : a partir de 12 años, juego de rol y estrategia en línea. - <i>Pokemon</i> : juego móvil, accesible gratis. - <i>Sims</i> : Juego de simulación. - <i>Deponia</i> : Juego de aventura.		
	“Otros”	Aprender inglés a través de redes sociales también es posible. Cuentas de <i>Youtube</i> , <i>Instagram</i> y blogs de personas conocidas. Ejemplos: “Amy Poehlers’ Smart girls”: <i>Instagram</i> “Kurgesgatz-In a nutshell”: <i>Youtube</i> “Around the world”: Blog de experiencias de un estudiante en el mundo.		Se propicia la interacción escrita.
Directrices para gestionar un proyecto colaborativo con “medios”	Antes de elaborar el proyecto	1-Encontrar cuatro personas con las que compartes interés por un “medio” y un tema concreto. 2-Discutir en qué consiste el proyecto que se quiere realizar y cómo presentarlo: Sugerencias: Elaborar un cómic o una “fan fiction” sobre una serie favorita. Elaborar la red social o el blog de un personaje de ficción favorito. 3-Crear un mapa mental con las ideas individuales y poner en común las ideas con el resto de los compañeros. 4-Crear un mapa mental o nube de palabras grupal sobre cómo llevar a cabo el proyecto.	Las personas con las que se propone realizar el proyecto colaborativo son compañeros de la misma clase y edad. El proyecto de aprendizaje se lleva a cabo tanto dentro como fuera del aula. El proyecto de aprendizaje se inicia en el aula y se desarrolla fuera del aula. Los alumnos deciden qué hacer, cómo presentarlo, qué herramientas digitales o no digitales utilizar, cómo gestionar el uso de la LE.	No se especifica el grupo meta o la edad de los aprendientes.

En el proceso de elaboración del proyecto

5-Documentar el proceso de elaboración del proyecto con ayuda de alguna red social o blog.

Los alumnos no reciben directrices o retroalimentación específica del docente en el proceso de realización.

Después de elaborar el proyecto

6-Presentar el proyecto y explicar por qué se ha decidido llevar a cabo.

Recomendaciones

Considerar la cantidad de tiempo necesario y consultar a tu profesor sobre cuánto tiempo es necesario invertir.

Documentar la cantidad de trabajo que realizas al llevar a cabo el proyecto. Sugerencia: utilizar la aplicación “Notion”.

Considerar de antemano cómo el docente va a evaluar tu trabajo.

Al inicio del proceso, el papel del docente es dar retroalimentación sobre el tiempo necesario para realizar el proyecto.

Al final del proceso, el papel del docente es evaluar el proyecto de los alumnos.
