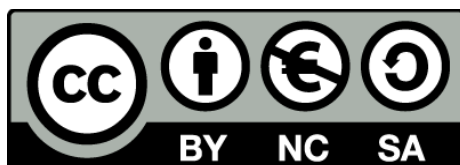




Conocimiento y formación híbrida del docente centrada en tareas de planificación auténtica

Maria da Luz Rodrigues Correia



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- NoComercial – CompartirIgual 3.0. Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - NoComercial – CompartirIgual 3.0. España de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0. Spain License.



DIPE - Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación

**Conocimiento y formación híbrida
del docente centrada en
tareas de planificación auténtica**

Tesis doctoral presentada por

Maria da Luz Rodrigues Correia

Dirigida por

Dra. Teresa Mauri Majós Dra. Rosa Colomina Álvarez

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona

Barcelona, 2014

A Ana

En memoria de Mário y de mis padres

AGRADECIMIENTOS

Al Doctor César Coll y a la Doctora Isabel Solé por su inestimable cordialidad y ejemplo en la comunidad científica.

A la Doctora Teresa Mauri y la Doctora Rosa Colomina por el privilegio de la reflexión compartida en la construcción de la tesis.

Al Doctor Javier Onrubia por su intervención al inicio del proceso doctoral.

A la Doctora Anna Engel, la Doctora Ana Remesal y el Doctor Marc Lafuente, por compartir saberes.

Al Centro Nacional de Cualificación de Formadores, del Instituto de Empleo y Formación Profesional, en Portugal, por el apoyo a la investigación.

A los docentes que me han concedido, de manera generosa, su tiempo y el privilegio de aprender desde sus reflexiones.

A la Dr^a Marina Vinhas, por su ética y por el apoyo a la recogida de datos.

Al Doctor José Luis Rodríguez Illera por su colaboración en la divulgación.

A las compañeras de la UB y amigas Angélica Sepúlveda, Gloriana Londoño y Mónica Aldana por su disponibilidad incondicional.

A los amigos y amigas de siempre.

RESUMEN

El estudio aborda el aprendizaje profesional del profesorado, mediado por entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje, con finalidad de comprender cómo los profesores que participan en un curso de formación permanente se apropian de los nuevos contenidos sobre planificación docente mediante la participación en tareas auténticas, y cómo usan en la práctica profesional lo aprendido en este curso. Se adoptó un planteamiento epistemológico socioconstructivista sobre la enseñanza y el aprendizaje y una metodología interpretativa de estudio de casos. La unidad fundamental de estudio es la actividad conjunta. Participan en el estudio dieciséis participantes: dos tutores y diez alumnos-docentes del curso, y cuatro representantes de la institución. Se recogieron y analizaron datos sobre registros electrónicos de la discusión en línea, registros audio y video de las sesiones presenciales, entrevistas, cuestionarios, y documentos. El análisis de las contribuciones individuales a la discusión se realizó según las dimensiones de Presencia Docente, la gestión: de la Participación, de la Tarea y del Significado.

Los resultados permiten identificar dificultades en relación con tres grupos de factores. El primer grupo es relativo a las dificultades en la gestión de la construcción de nuevos significados sobre planificación docente. Los tutores no lograron mediar el aprendizaje en tareas consideradas auténticas de planificación docente, a pesar de la incorporación de las experiencias profesionales de los alumnos-docentes. El segundo grupo es relativo a la valoración del curso: a pesar de que los alumnos valoran favorablemente lo que aprendieron, los tutores señalan que dichos alumnos tienen limitaciones en los conceptos iniciales necesarios para alcanzar los objetivos del curso. El tercer grupo remite para los criterios de mejora institucional: explicitar criterios de evaluación y dar la continuidad al proceso formativo centrado en tareas auténticas de planificación en el contexto de los equipos profesionales locales.

ABSTRACT

The study approaches teachers' professional learning mediated by blended-learning environments. It aims at reaching a better understanding of how in-service teachers appropriate themselves of new content about lesson planning by participating in authentic tasks, and how they use, in the professional setting, what they learned in the course. We adopted a socioconstructivist epistemological frame of reference for teaching and learning, and an interpretative methodology of case study. The basic unit of inquiry is joint activity. Within a set of sixteen participants there are two tutors, ten in-service teachers, and four representatives of the institution. Data collection was undertaken through the electronic register of online discussion, audio and videotaping of face to face sessions, interviews, questionnaires, and documents. The analysis of individual participant's contributions follows the three dimensions of Teaching Presence: management of Participation, of the Task, and of the Meanings.

Results allow us to identify difficulties related with three main groups of factors. The first group regards the difficulties in the management of the construction of new lesson planning meanings. Tutors were not able to mediate learning in tasks considered as authentic, despite the incorporation of in-service teachers' professional experiences. The second group regards the participants' appreciations of the course: although in-service teachers made a favourable appreciation of what they learned, tutors pointed out that in-service teachers lack fundamental concepts that are necessary to achieve the objectives of the course. The third group of factors addresses the criteria for institutional improvement: making explicit the criteria for assessment, and providing continuity to training focused in authentic tasks, in the local professional teams.

Published papers related with this Thesis work

Correia, M. L. & Mauri, T. (2010, Noviembre). *Uma abordagem metodológica da formação contínua de professores num curso de formação híbrido baseado em tarefas autênticas*. [A methodological approach to in-service teachers' education in a hybrid course based on authentic tasks]. *1rst International Conference on ICT and Education (ticEDUCA2010)*, Instituto de Educación, Universidad de Lisboa. [Institute of Education, University of Lisbon, Lisbon, Portugal].

Correia, M. L. (2011, Julio). *Mediation issues in the construction of teachers' knowledge in a blended-learning in-service course*. Poster presentado a la conferencia *AACE ED-MEDIA 2011-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, Universidad de Lisboa, Lisboa, Portugal [Poster presented to the *AACE ED-MEDIA 2011-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, University of Lisbon, Lisbon, Portugal]

Correia, M. L. (2013). *Aprendizagem profissional de docentes do ensino secundário centrada em tarefas autênticas, em ambiente blended-learning*. Ponencia presentada a la conferencia *I EIRI-I Encontro Internacional de Investigação e Reflexão*, Universidad de Cabo Verde, Praia, Cabo Verde. [*Professional learning of secondary teachers focused in authentic tasks in a blended-learning environment*. *I EIRI- I International Encounter for Research and Reflection*, University of Cape Verde, Praia, Cape Verde]

Correia, M. L., Mauri, T., & Colomina, R. (2013). Bringing in professional experience to a discussion mediated by a blended-learning environment: how and what do

teachers learn? *Digital Education Review*, 24, 113-134. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der/>

Correia, M. L., Mauri, T., & Colomina, R. (2013). Las decisiones de los docentes sobre el plan de sesión: entre la referencia “académicamente correcta” y la reconstrucción profesional. [*Teachers’ decisions about session planning: between the “academically correct” reference and the professional reconstruction*] [en prensa], 1-20.

La entidad FCT-*Fundação para a Ciência e a Tecnologia* (www.fct.pt), Portugal, apoyó esta investigación a través de la concesión de la beca de doctorado con el código (SFRH / BD / 34190 / 2008), con efectos entre 01.09.2008 y 31.08.2012, para dedicación en tiempo integral al trabajo de la tesis.

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN	15
2	MARCO TEÓRICO	33
2.1	Referentes clave - constructivismo sociocultural e interactividad.....	33
2.1.1	La aproximación constructivista sociocultural a los procesos de enseñanza y aprendizaje profesional.....	33
2.1.2	La construcción de conocimiento colaborativo desde la interactividad ...	34
2.1.3	El papel del lenguaje en la construcción conjunta de conocimiento	39
2.2	Concepciones de los docentes.....	41
2.2.1	Concepciones de los docentes sobre enseñanza y aprendizaje.....	42
2.2.2	Concepciones de los docentes sobre enseñanza y aprendizaje de la lengua no materna	47
2.2.3	Concepciones sobre plan de sesión y planificación.....	52
2.3	El docente como aprendiz a lo largo de la carrera profesional	58
2.3.1	Aproximación al aprendizaje profesional del profesorado desde la investigación.....	61
2.3.2	Propuestas de formación colaborativa y situada	64
2.3.3	Propuestas de formación situada virtual	80
2.3.4	Propuestas formativas híbridas.....	90
2.4	Síntesis del marco teórico	94

3	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	97
3.1	Enfoque metodológico de la investigación.....	97
3.2	Objetivos de la investigación.....	103
3.3	Delimitación y definición del caso: la situación objeto de estudio.....	106
3.3.1	Contexto y participantes	108
3.3.2	Las actividades elegidas - características de las tareas 6 y 8.....	117
3.4	Procedimiento general de recogida de datos.....	120
3.5	Procedimientos de análisis de los datos	124
3.5.1	Procedimiento de análisis relativo a los datos de los objetivos 1 y 2: análisis de contenido	127
3.5.2	Procedimiento de análisis relativo a los datos de los objetivos 3 y 4: entrevistas y cuestionarios.....	140
4	RESULTADOS	145
4.1	Análisis de la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado por parte de los tutores y de los alumnos-docentes en las tareas 6 y 8.....	146
4.1.1	Análisis de la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado en la tarea 6. Resultados globales y perfiles individuales de actuación.....	147
4.1.2	Análisis de la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado en la tarea 8. Resultados globales y perfiles individuales de actuación.....	208
4.1.3	Análisis de actuaciones de los participantes que contribuyen a establecer secuencias de contribuciones y dan muestras de actuación autónoma...	271

4.1.4	Síntesis de las características de la actuación individual de los participantes en la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado en las tareas 6 y 8	276
4.1.5	Interpretación de los resultados sobre el análisis de la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado en las tareas 6 y 8	298
4.2	Resultados de las expectativas, valoraciones de las potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa.....	340
4.2.1	Valoraciones de la propuesta docente según los tutores.....	340
4.2.2	Valoraciones de las potencialidades y limitaciones de la propuesta docente por los alumnos-docentes	353
4.2.3	Análisis de los elementos de concordancia y de discrepancia entre los participantes.....	358
4.2.4	Representaciones sobre la planificación y expectativas al final del curso de los alumnos-docentes incorporados a su lugar de trabajo	364
4.3	Interpretación de los resultados de los datos sobre valoraciones del curso por parte de tutores y alumnos-docentes, y aprendizaje	376
4.3.1	Las tareas: dificultades	377
4.3.2	Las normas instruccionales.....	378
4.3.3	Actuación docente de los tutores para mejorar la representación de la tarea y del contenido	381
4.3.4	Elementos contextuales institucionales que potencialmente influyen en los aprendizajes o su movilización en el contexto profesional	385
4.4	Propuesta final de criterios de mejora.....	387

5	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	391
5.1	La contrastación de los objetivos.....	391
5.1.1	Formas de la actividad de los participantes y elementos de Presencia Docente distribuida en las tareas 6 y 8	392
5.1.2	Ayuda de los tutores a la gestión del Significado en las tareas 6 y 8. Objetivo 2.....	401
5.1.3	Valoración de tutores y alumnos-docentes sobre el curso de formación y uso declarado de los contenidos trabajados en la práctica. Objetivo 3 ..	406
5.1.4	Recomendaciones y propuestas de mejora de la propuesta formativa estudiada. Objetivo 4.....	415
5.2	Principales conclusiones	419
5.3	Aportaciones, limitaciones y líneas abiertas.....	421
5.3.1	Aportaciones de la tesis	421
5.3.2	Limitaciones	423
5.3.3	Líneas abiertas	425
6	REFERENCIAS GENERALES.....	429
	ANEXOS	2
	APÉNDICES	10
	A. LISTA DE CUADROS.....	10
	C. LISTA DE ILUSTRACIONES.....	24
	D. GLOSARIO PORTUGUÉS-CASTELLANO	26

1 INTRODUCCIÓN

Desde los distintos ámbitos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) emerge una convergencia de puntos de vista sobre la necesidad de mejorar la educación enfocándola al desarrollo de competencias, y que se ha acabado concretando como una de las prioridades de las políticas educativas actuales. Asimismo hay un reconocimiento general de las dificultades que comporta su implementación y el alcance de los logros educativos deseados. Una de las dificultades está relacionada con el desfase entre las nuevas demandas y el estado de la formación de los docentes sobre los contenidos y sobre el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje. Vinculada con esta dificultad general se halla la de lograr una apropiación efectiva de los nuevos contenidos de formación por parte de dichos docentes. De hecho, muchos de ellos han aprendido a enseñar teniendo como marco de referencia un modelo transmisivo de enseñanza y aprendizaje que privilegia la acumulación y la memorización de información factual y no favorece la profundización del conocimiento sobre los contenidos (Cohen, McLaughlin & Talbert, 1993; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Porter & Brophy, 1988, en Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). Las demandas de cambio de las prácticas de enseñanza dirigidas a favorecer el aprendizaje profundo requieren no sólo que los docentes aprendan más sobre los contenidos que enseñan, sino que también aprendan también sobre cómo los alumnos aprenden esos mismos contenidos. Y, aún más, requieren aprender a conocer como un docente necesita desarrollar el propio conocimiento de la enseñanza y desarrollarlo mediante la reflexión en y sobre la práctica (Feiman-Nemser, 2008, en Schneider & Plasman, 2011). Los docentes pueden tener una comprensión limitada del contenido que enseñan, del

resultado de los cambios que ocurren en el aprendizaje de los contenidos en el contexto mismo de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, si logran, mediante la reflexión, desarrollar el nuevo conocimiento, su saber docente se expande; de lo contrario su tendencia es mantenerse en el conocimiento anterior que ya poseen y oponerse al cambio. El cambio, para los docentes, puede consistir en optar por una opción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, o por una opción más contextual-situada de dicho aprendizaje, o en decidir que la enseñanza consiste en ayudar al alumno en su proceso de aprendizaje, situándolo en el centro mismo de dicho proceso (Louden & Wallace, 1995, en Wallace & Louden, 2000). Supone también que su nuevo conocimiento, sobre las nuevas maneras de enseñar, debe poder desarrollarse poco a poco a través de la reconstrucción de su manera habitual de entender la enseñanza. Por ello, Louden y Wallace (1995, en Wallace & Louden, 2000) subrayan que los autores de las reformas en educación deben evitar lo que han designado *la paradoja constructivista*: critican a los docentes por no estar suficientemente informados y por no tener en cuenta el abordaje constructivista de los contenidos escolares, pero los mismos críticos se limitan a prescribir una enseñanza de orientación constructivista, sin asegurar las condiciones de aprendizaje profesional necesarias al esperado proceso de reconstrucción de conocimiento y a la estructuración de concepciones coherentes con el marco epistemológico socio-constructivista. Para poder alcanzar la mejora de las prácticas profesionales y la reconstrucción de conocimiento que suponen, las reformas tendrían que tener en cuenta las concepciones previas de los docentes sobre enseñanza y aprendizaje, y partir de ellas para activar los procesos reflexivos organizados de las propuestas formativas.

Más allá de los procesos de reformas educativas específicas, en un ámbito general de la formación del profesorado, los nuevos modelos de formación continuada consideran a

los docentes como aprendices permanentes y competentes, que desarrollan progresivamente su identidad y autonomía profesional mediante la colaboración con otros enseñantes integrándose en comunidades de aprendizaje docentes (Darling-Hammond, 1996, en Kohonen, 2000; Verloop, 1999, en Henze, Van Driel & Verloop, 2009). Asimismo dichas propuestas valoran el potencial transformador de las prácticas educativas auténticas. Desde un punto de vista instruccional, esas propuestas tratan de impulsar una formación docente que recoja, en algún grado, las experiencias de elaboración de propuestas formativas basadas en el marco teórico constructivista sociocultural (Rogoff, 1995; Rogoff, Matusov & White, 1996; Coll, 2007b). Asimismo consideran las propuestas de formación centradas en las formas particulares de construcción de conocimiento vinculadas al uso de la tecnología en CSCL (*Computer-supported collaborative learning*), en comunidades virtuales de aprendizaje y también mediante la colaboración cara a cara (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006; Lakkala, Muukkonen, Paavola & Hakkarainen, 2008; Coll, Bustos & Engel, 2008; Laferrière, Erickson & Breuleux, 2007). Este abordaje busca maneras por las cuales los aprendices pueden juntarse y aprender colaborativamente, a través del discurso directo en pequeños grupos y en comunidades de aprendizaje, y está vinculado a los referentes socio-constructivistas de la enseñanza y del aprendizaje y a las teorías dialógicas (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006).

Se destacan dos tipos principales de actividades de aprendizaje de los docentes en las diferentes propuestas de formación docente: (i) *Knowledge exchanging*, la actividad de aprendizaje está centrada en la reflexión sobre las prácticas de los docentes y visa estimular la colaboración, la observación y compartir experiencias; (ii) el aprendizaje de tipo *Experimentation* está centrado en la aplicación de nuevas herramientas y técnicas de enseñanza (Henze, Van Driel & Verloop, 2009). Tomar la práctica docente y los

problemas generados a lo largo de la realización de actividades auténticas como el punto de partida para el proceso formativo es la propuesta de Schön (1987) para la formación de los profesionales. El problema no existe *a priori*. El docente *construye* el problema, lo define y lo plantea bajo la orientación del *docente-tutor*, en un proceso que está dirigido a aprender a tomar decisiones en *condiciones de incertidumbre*. El aprendizaje experiencial está en el cimiento de las propuestas de enseñanza y aprendizaje situados, por medio de proyectos, en los que “se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas” (Díaz Barriga, 2006, p. 31).

Desde las perspectivas teóricas señaladas, la implementación creciente de los ordenadores y de las tecnologías web supone su uso como herramientas facilitadoras de la interacción social, las actividades de investigación y el trabajo colaborativo (Scardamalia & Bereiter, 1994; Winn, 2002, en Lakkala, Muukkonen, Paavola & Hakkarainen, 2008). El uso de dichas herramientas facilita que se den una serie de condiciones únicas, no disponibles en la modalidad exclusivamente presencial, que favorecen el desarrollo de actividades de elaboración reflexiva sobre la elaboración y uso de instrumentos en la práctica profesional, y sobre la construcción colaborativa de conocimiento del docente. Debido a sus características y propiedades y a los entornos simbólicos que permiten crear, las tecnologías web son herramientas tecnológicas que los participantes pueden utilizar para “planificar, regular y orientar las actividades propias o ajenas”, con formas de mediación específicas, y para comunicarse a lo largo de la actividad (Coll, Onrubia & Mauri, 2007, p. 379). El apoyo tecnológico a la reflexión conjunta sistemática sobre la práctica facilita tres formas de reflexión (Collins, 2006): la reflexión sobre el proceso; la comparación entre el desempeño propio y el de

otros y la evaluación del desempeño propio en base a un conjunto de criterios (lo que parece ayudar a la mejora del desempeño de los estudiantes menos preparados).

Sin embargo, las distintas propuestas relativas a la participación presencial y virtual no produjeron el deseado impacto transformador en las prácticas de enseñanza. Las condiciones ofrecidas por los cursos híbridos *-blended learning-*, en que puede variar el grado de interrelación entre el componente presencial y el componente virtual del entorno de enseñanza y aprendizaje, facilitan el acceso al aprendizaje a los participantes geográficamente dispersos, pero no siempre se corresponden con la calidad esperada de los procesos y productos. La falta de las competencias necesarias para responder a las nuevas demandas demostró ser un obstáculo para la calidad y la innovación en la educación de adultos y, en general, para el desarrollo social y económico.

La calidad de la enseñanza y de la formación del profesorado ha sido el objeto de estudios llevados a cabo por la OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Estos estudios reconocen la existencia de múltiples factores (organización escolar, currículo y contenidos, conocimiento, prácticas) que interactúan de manera que pueden marcar la calidad del aprendizaje de los alumnos. El informe de OECD (2005) ratifica que la calidad del docente es la variable escolar de mayor influencia en el éxito del alumnado. El informe pone de manifiesto también la dificultad que la investigación educativa tiene para identificar los elementos esenciales de la calidad del docente, más allá de aquellos relacionados con las cualificaciones, los años de experiencia profesional y los testes de evaluación académica.

En lo que concierne a la evaluación reciente de la calidad de la educación y de la formación del profesorado en Portugal se destacan, en el ámbito de la finalidad de este estudio, algunas valoraciones contextuales reportadas por los informes de la OCDE que se han publicado en 2009 -el año de la recogida de datos para nuestra investigación- y

en 2012. Los informes coinciden en la identificación de los siguientes elementos de la cultura predominante en el sistema educativo: (i) la ausencia de una tradición colaborativa en las prácticas de enseñanza; (ii) una cultura incipiente de la evaluación del proceso y resultados de aprendizaje por parte del profesorado portugués, asociada a pocas oportunidades de que dispone para reflexionar e intercambiar experiencias de enseñanza; y (iii) la predominancia de unas prácticas de evaluación más dirigidas al cumplimiento de exigencias administrativas del sistema educativo que al desarrollo de las competencias docentes.

En el año lectivo de 2007-2008 en Portugal ocurre un cambio en el marco de referencia de la formación inicial del profesorado, vinculado a las orientaciones del espacio común europeo de la enseñanza superior (EEES). En este período, se ha llevado a cabo una reforma de los currículos de la formación inicial del profesorado según el modelo de Bolonia para la enseñanza universitaria, con el propósito declarado de mejorar la calidad de la formación inicial, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos, acompañada de incentivos a la innovación pedagógica. A pesar de los propósitos de la reforma, se mantiene desde entonces una tensión entre las intenciones declaradas y las prácticas en los centros educativos. Dicha tensión resulta del desfase entre, por una parte, la intención declarada de promover la evaluación dirigida a la mejora de la práctica docente y de los resultados del aprendizaje de los alumnos y, por otra parte, la predominancia de unas prácticas de evaluación profesional que están vinculadas apenas a los criterios administrativos de la gestión de la carrera docente (Santiago, Roseveare, van Amelsvoort, Manzi & Matthews, 2009). La formación del profesorado vinculada a la reforma de 2007 nos interesa particularmente por la cercanía con el curso objeto de estudio y por compartir con éste los propósitos de mejora de la formación del profesorado y del aprendizaje de los alumnos. El programa para formar los docentes-

directores de los centros educativos y de los formadores, en el ámbito de la reforma de 2007, ha durado entre 15 horas y 25 horas, y se ha realizado durante la implementación misma de las nuevas normativas para la evaluación del desempeño profesional del profesorado. En la valoración de este proceso por parte de la OCDE, los autores del informe señalan que todas las valoraciones de los participantes coinciden en que la formación ha sido “técnica, centrada en la aplicación de las normativas” y que “no ha dado ninguna oportunidad para practicar lo relativo a la evaluación en clase” (Santiago et al., 2009, p. 40). Dentro de los centros educativos, las valoraciones de los participantes han sido desfavorables a raíz de la escasez de tiempo dedicado al abordaje práctico de las nuevas normativas, la mera interpretación de la nueva legislación y la información predominantemente teórica sobre evaluación. El impacto de esta formación en la actuación de los docentes ha sido casi nulo -“There is considerable evidence that it has done little to help evaluators to judge practice and nothing to put them in the position of being evaluated, without which experience their role is very one-sided”- (Santiago et al., 2009, p. 40). Estas prácticas de valoración administrativa de la actuación docente corresponden a un modelo general del proceso de evaluación que trata a los docentes como trabajadores en proceso de evaluación en vez de docentes en proceso de evaluación colaborativa (Kumrow & Dahlen 2002, en Collinson et al., 2009) y evidencian un clivaje entre la formulación de los propósitos de las mencionadas decisiones de política educativa y su implementación. De hecho, los docentes que son llamados a poner en marcha las nuevas orientaciones, en general, han tenido poca o ninguna comunicación con los autores de las políticas educativas, lo cual repercute en la implementación que tiende a alcanzar un bajo grado de cumplimiento (Collinson et al., 2009). Estas características se observan en distintos sistemas educativos cuando intentan generar condiciones de mejora de la calidad pedagógica: “la disociación -o cuanto

menos la distancia excesiva- entre, por una parte, la investigación, las elaboraciones teóricas y las propuestas de cambio e innovación, y por otra, las prácticas educativas reales [...] ha sido uno de los reproches que se han formulado con mayor insistencia a la psicología de la educación a lo largo de su historia Coll (2007a, p. 61). Asimismo, cuando los docentes son conscientes de las posibles consecuencias de la evaluación en su carrera y en su salario, evitan revelar aspectos de su desempeño en el aula, lo que subvierte la concreción de las metas del desarrollo profesional del profesorado a través de las nuevas prácticas de evaluación recomendadas por la reforma de la formación y de la carrera profesional, de 2007 (Santiago et al., 2009). En este escenario de ineficacia de la formación relacionada con la implementación de las normativas vinculadas al nuevo modelo de formación, los centros educativos hacen unas interpretaciones *locales* de las orientaciones nacionales sobre los criterios de evaluación del desempeño docente que representan un elevado riesgo de falta de coherencia y de equidad en la evaluación de la progresión en la carrera profesional del docente.

Algunos de los contenidos del análisis de la educación en el período posterior a la reforma de 2007, destacados en el informe de la OCDE 2012 (Santiago, Donaldson, Looney & Nusche, 2012), se refieren al importante esfuerzo de mejora que debe incidir en: (i) la mejora de las competencias de los directores de los centros educativos en evaluación, en particular para asegurar un proceso de auto-evaluación del centro educativo que sea significativo para los participantes; y (ii) asegurar un acompañamiento individual a los docentes en su actividad en el centro educativo. En el seguimiento de la importancia otorgada al rol del director del centro educativo para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje -de los docentes y de sus alumnos- los autores del informe de la OCDE (2012) subrayan los resultados de la evaluación llevada a cabo, en el período de inspección entre 2006 y 2011, por los inspectores del ministerio

de educación y refieren la falta de supervisión de la enseñanza en el aula como la limitación más importante en el estado actual de la educación escolar en Portugal (Santiago et al., 2012, p. 39), aún más importante que otras necesidades de mejora, como son las necesidades relativas a la ayuda educativa diferenciada, a la articulación y secuenciación de los contenidos curriculares, a la valoración del aprendizaje. Se debe entender esta conclusión a la luz del estado del funcionamiento del sistema educativo, de los centros y de la formación inicial del profesorado: (i) pocos centros educativos tienen una cultura colaborativa, sea en el plan de las estructuras, del funcionamiento o de los mecanismos de evaluación de las cuestiones pedagógicas de la práctica docente, y todo ello depende de las opciones de la dirección de cada centro; (ii) cada docente tiende a actuar de manera aislada, como los profesores en algunos países europeos y otros, con los que comparte una característica que se puede describir como *professional sovereignty* (Santiago et al., 2009), en el sentido de que el docente ejerce un control unilateral, que no comparte ni regula con la comunidad educativa; (iii) las prácticas de evaluación en los centros educativos tienden a estar enfocadas en el abordaje sumativo y en la gestión administrativa; (iv) predomina el modelo transmisivo-receptivo de enseñanza y aprendizaje, que está centrado en el docente y no da a los alumnos la posibilidad de participar en la planificación de la enseñanza y del aprendizaje; y (v) la proliferación de currículos de la formación inicial del profesorado, anterior a la reforma de 2007, y las insuficiencias en diferentes grados, en el desarrollo de las competencias de planificación docente, de evaluación formativa del aprendizaje. Las prácticas de evaluación sumativa del aprendizaje escolar de los alumnos tienen efectos perversos en la educación. De hecho, el énfasis de los docentes y de los alumnos está puesto en la obtención de una *buena calificación*, lo que convierte a la misma en el principal propósito del proceso de enseñanza y aprendizaje y convierte a la actividad en clase en

un proceso transmisivo para el entrenamiento del desempeño final en las pruebas escritas (Santiago et al., 2012). El mismo informe refiere también la predominancia de la tendencia conductista en la pedagogía y una modesta vinculación por parte del profesorado de dicha pedagogía con los principios constructivistas (Santiago et al., 2012).

Estos informes ponen de manifiesto que los cambios esperados en los roles y las funciones de los docentes surgen después que los docentes han acabado su formación académica. Muchos docentes no han tenido la oportunidad de aprender y construir un marco de referencia personal para la actuación docente que se corresponda con las nuevas exigencias educativas en boga en la actualidad.

Teniendo en cuenta la situación en este contexto general de los cambios en educación europeos, nos situamos en el objeto de estudio de esta tesis, relativo a la formación de profesores que enseñan lengua a los inmigrantes recién llegados a Portugal. Las nuevas necesidades de formación de los docentes de lenguas, en el plano operativo, son generadas por las demandas de innovación en la enseñanza de las lenguas en el ámbito nacional e internacional. Estas demandas están actualmente vinculadas a la aplicación, en cada país miembro del espacio común europeo, de las orientaciones del Consejo de Europa en el QECR-*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) relativas al uso de la metodología comunicativa para enseñar la lengua no materna a los adultos. Se recuerdan, de manera breve, los antecedentes de las nuevas orientaciones del Consejo de Europa. En Portugal, el ejercicio de una práctica reflexiva (Leite, 2003), por parte de algunos grupos de docentes, en particular en los años 80 y 90, ha de alguna manera influenciado la reconfiguración de las orientaciones nacionales del currículo de 2001 y el reconocimiento de los docentes como responsables de la toma de decisiones para la adecuación de las orientaciones curriculares nacionales a las

necesidades locales. Sin embargo, el currículo nacional (*Currículo Nacional do Ensino Básico*, 2001, p. 11)¹, se refiere a los alumnos que hablan otras lenguas como “problemas”, que “justifican la realización de actividades curriculares específicas” para el portugués como lengua no materna, sin, todavía, hacer explícitas las orientaciones metodológicas respectivas.

Cabe señalar que la metodología comunicativa es presentada por el Consejo de Europa como una propuesta innovadora de la enseñanza y el aprendizaje desde la publicación del QECR en 2001. Sin embargo, la metodología comunicativa ya había sido considerada de ese modo en las décadas de 70 y 80 del siglo XX (Gaifém, 2009), cuando se plantearon las primeras propuestas teóricas y didácticas alternativas a la metodología transmisiva de las lenguas extranjeras (centrada en la gramática y en la *aplicación* de los conocimientos gramaticales al uso de la lengua para comunicar). El carácter innovador de las orientaciones sobre la enseñanza de la lengua resulta de que dicha metodología comunicativa valora las competencias funcionales del uso de la lengua y privilegia la comunicación y la reflexión vinculadas a las experiencias sociales significativas para el aprendiz (Nunan, 1991), lo que representa el abandono de la larga tradición de la metodología transmisiva de la enseñanza de las lenguas.

De alguna manera, este reciclaje, en el siglo XXI, con la publicación del QECR, en 2001, de los referentes conceptuales de la metodología comunicativa de la didáctica de las lenguas no maternas, propuestos en las décadas anteriores, traduce unos intentos de replanteamiento epistemológico dirigidos a mejorar la calidad del aprendizaje mediante el empoderamiento del aprendiz y la valoración de las prioridades de uso funcional del idioma en los contextos de vida (Nunan, 1995). Estos esfuerzos han posibilitado

¹ Abrantes, P. (Coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

progresos, pero también alguna resistencia al cambio, por parte: (i) de departamentos y docentes universitarios responsables de la formación académica del profesorado, (ii) del profesorado de la educación básica y de la educación de adultos, formal y no formal. Este proceso ha conllevado la coexistencia en la actualidad de planteamientos epistemológicos contradictorios y de múltiples formas educativas y formativas que operan simultáneamente. Dichos planteamientos contradictorios se hallan subyacentes también a algunas publicaciones recientes en Portugal, aunque están vinculadas a las orientaciones europeas y nacionales que hemos mencionado. Las propuestas de actividades de aprendizaje (Grosso, Tavares & Tavares, 2008) están enmarcadas en el QEER, ofrecen contenidos relativos a la actividad profesional de los potenciales aprendices de lengua portuguesa, pero se confunden con un conjunto de prescripciones y de actividades estándar al no hacer explícitos los ejemplos de la actuación mediadora del docente en posibles procesos de negociación de significados con los aprendices. Por ello, mantienen las características básicas de las tareas típicas del modelo transmisivo-receptivo de enseñanza y aprendizaje y de la evaluación del aprendizaje.

En consecuencia con todo lo expuesto, el esfuerzo de mejora de la formación inicial y permanente del profesorado dirigido al desarrollo de sus competencias profesionales está vinculado fundamentalmente a lograr la incorporación de nuevos modelos de enseñanza y metodologías docentes. Asimismo, la exigencia de lograr la calidad de los procesos de formación generada por el espacio común europeo relaciona la mejora de la calidad de la educación con el desarrollo de competencias profesionales (European Commission, 2004). En cualquier caso, ésta se enfrenta, a su vez, a la necesidad en la situación actual de formación de relacionar: *una baja inversión en formación - unas elevadas expectativas de la eficacia de dicha formación*. En consecuencia con dicha

situación, cabe plantearse ¿a qué *calidad de la educación* nos referimos cuando los propósitos de mejora de las competencias profesionales no están acompañados de la provisión de las condiciones necesarias al desarrollo efectivo de las mismas?

Los esfuerzos de mejora de las propuestas formativas no bastan para alcanzar, de manera amplia, el éxito de la calidad del aprendizaje y mucho menos del impacto en las prácticas de enseñanza. Enseñar y aprender forman parte de un proceso que no es lineal, no está vinculado a una relación de causa-efecto. Sigue siendo necesario indagar como aprenden los docentes, teniendo en cuenta varias fuentes y los puntos de vista de los participantes -los alumnos-docentes y los profesores (que también aprenden)- en distintos momentos del proceso de aprendizaje en una propuesta formativa determinada, antes y después, y como se procesa el desarrollo del aprendizaje y sus formas de uso en comunidades de aprendizaje distintas (Lave, 1996).

En cualquier caso, el interés de la investigación en la Psicología de la Educación por desarrollar un acercamiento constructivista sociocultural al estudio de las nuevas propuestas de formación basados en las TIC no se halla exento de dificultades y de falta de información (Willson, 2008) y exige a la investigación un acercamiento conceptual y metodológico adecuado.

El presente estudio incide en la construcción colaborativa de conocimiento pedagógico entre docentes de secundaria a través de la participación en un curso híbrido de formación (*blended-learning*). El contenido es la planificación de la enseñanza de portugués a adultos hablantes de otras lenguas, en el Nivel Básico, con la metodología comunicativa e intercultural.

El problema objeto de estudio de la investigación se inscribe en el marco descrito y aborda la cuestión sobre ¿cómo construyen los profesores su conocimiento docente

mediante la participación en una propuesta formativa híbrida -con un componente virtual y presencial-, con tareas definidas como auténticas por el contexto institucional?

El objeto de estudio de la investigación está relacionado directamente con las dos primeras de las tres áreas de competencias clave de los profesores que estableció la Comisión Europea (European Commission, 2004, p. 4) en el programa “*Education and Training 2010*”, trabajar con: (a) información, tecnología y conocimiento; (b) otros (aprendices, colegas y colaboradores); y (c) la sociedad en diferentes ámbitos.

La tarea profesional docente específica sobre la que se profundiza en esta investigación es la planificación, el plan de sesión y las formas de uso del plan, ya que ofrece posibilidades interesantes para el estudio del problema elegido en la medida en que está vinculada a la explicitación de la intencionalidad educativa del docente. Por una parte, el instrumento *plan de sesión* configura, supuestamente, desde el punto de vista académico, un conjunto de concepciones sobre enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos, sobre los roles del docente y de los aprendices. Dichas concepciones tienen subyacente un marco epistemológico construido desde la formación académica. Pueden haber sido construidas en el ámbito de modelos prescriptivos, o bien en el de modelos que asumen las competencias docentes de manera situada y en estado de (re)construcción permanente.

Por otra parte, la autonomía que, en mayor o menor grado, se les reconoce formalmente a los docentes, supuestamente les permite elegir y (no) adaptar modelos de plan; es decir, hacer cambios según la percepción que van construyendo de los problemas inherentes a la práctica docente que llevan a cabo en unas determinadas condiciones y contextos institucionales.

Antecedentes de la investigación

En cuanto a los antecedentes de la investigación, el presente estudio está vinculado a las líneas de investigación *Formación del profesorado y análisis psicológico de las prácticas de educación formal y escolar e Interacción, comunicación e influencia educativa en entornos electrónicos de enseñanza y aprendizaje*, de GRINTIE- Grupo de investigación sobre interacción e influencia educativa (<http://www.ub.es/grintie>), del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Cabe señalar el planteamiento epistemológico adoptado por GRINTIE sobre la enseñanza y el aprendizaje por su importancia central en la indagación sobre las formas de entender las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. Se han adoptado los referentes teóricos del constructivismo sociocultural y los referentes metodológicos de la aproximación, desde la interactividad, a la construcción colaborativa de conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje organizados en torno a contenidos programados. Se adopta también el concepto de *diseño tecno-pedagógico*, vinculado a la investigación de GRINTIE sobre actividad conjunta y procesos de influencia educativa en entornos de enseñanza y aprendizaje con distintas características, en particular los entornos en que se ha incorporado el uso de las TIC-tecnologías de información y comunicación. El diseño tecno-pedagógico se refiere a los usos planificados de las TIC en una propuesta formativa. Las formas de uso de las TIC dependen de la interrelación entre las características del equipamiento y de los recursos tecnológicos previstos y las opciones pedagógicas de dicha propuesta formativa. Básicamente, “las decisiones sobre el componente tecnológico son importantes por las posibilidades, y también las limitaciones, que ofrecen para representar, procesar, transmitir y compartir información” (Coll, Onrubia & Mauri, 2007, p. 380). El componente pedagógico o instruccional del diseño tecno-pedagógico de la propuesta formativa se refiere concretamente al uso de las TIC por el profesor al

servicio de una propuesta docente completa, para la puesta en marcha y el desarrollo de actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En general, las propuestas formativas presentan los contenidos, los objetivos de aprendizaje y las actividades de enseñanza y aprendizaje, y pueden presentar sugerencias, orientaciones y normas sobre cómo utilizar los recursos tecnológicos al servicio del logro de objetivos educativos o de formación; en algunas propuestas las normas de uso pueden ser muy precisas. Por ejemplo, las sugerencias pueden limitarse a unas pistas generales para participar en un foro de discusión, o *chat*, o pueden tratarse de normas estructuradas -relativas no únicamente a la frecuencia de la participación, sino también a las características de las aportaciones de los participantes al foro virtual-, de cuyo cumplimiento depende la valoración final del desempeño de cada uno de los participantes. Entre los dos extremos, se hallan distintos grados de exigencia y de explicitación de las formas y finalidades en que los participantes pueden usar las herramientas TIC.

En lo que concierne a los referentes teóricos específicos de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje se ha estudiado la Presencia Docente (*teaching presence*). Ello supone, desde la aproximación de la interactividad, el análisis que combina la dimensión individual y la dimensión grupal, así como los procesos de ayuda y guía del profesor y del conjunto de los participantes (Engel, 2008; Bustos, Coll & Engel, 2009; Coll, De Gispert & Rochera, 2010; Bustos & Coll, 2010; Bustos, 2011). El papel de los recursos tecnológicos virtuales “es amplificar y ‘empoderar’ la ‘presencia docente’” (Onrubia, 2005, p. 9). La *Presencia Docente Distribuida* se ejerce a través del instrumento mediador que, en este tipo de situaciones, es el discurso escrito en la comunicación asíncrona escrita. Se entiende el discurso escrito como un instrumento de elaboración individual y conjunta del conocimiento.

Al adoptar el marco teórico y metodológico de la investigación desarrollada por GRINTIE, el presente estudio pretende profundizar en la comprensión de la construcción de conocimiento docente en un contexto y en un proceso de formación profesional continua con las características mencionadas, distintas de las condiciones proporcionadas por los entornos de enseñanza y aprendizaje académicos.

En síntesis, en este contexto general, la temática en la que se inscribe este trabajo se orienta a comprender cómo las nuevas propuestas formativas, que afirman basarse en actividades auténticas, apoyadas en entornos educativos híbridos -presenciales y virtuales-, contribuyen al desarrollo del conocimiento del docente. Se busca comprender cómo docentes de secundaria construyen conocimiento mediante la participación en una propuesta formativa, considerada pionera por la institución de formación profesional porque es la primera propuesta híbrida con el componente virtual y el componente presencial interrelacionados que la institución ha llevado a cabo. Dicha propuesta formativa ofrece, como elemento distintivo, unas tareas auténticas, que la misma institución considera similares a las tareas profesionales y cuya realización requiere la movilización de conocimientos académicos y profesionales. Asimismo se busca conocer el uso que los participantes hacen de ese conocimiento para enfrentar a los problemas educativos reales. De manera complementaria, se pretende caracterizar las formas de ayuda que dispensan los alumnos y los tutores en las condiciones específicas del foro virtual de la tarea, un elemento del proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales cuyo estudio no alcanzó todavía un nivel satisfactorio de rigor metodológico y profundización aunque se haya progresado ampliamente en el estudio de dicho aspecto en este ámbito en los últimos años (Mauri, Colomina, Clarà & Ginesta, 2011).

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Referentes clave - constructivismo sociocultural e interactividad

Se presentan en este apartado los referentes teóricos de nuestro estudio a partir de las propuestas teóricas y metodológicas de la investigación llevada a cabo por GRINTIE y otras propuestas que comparten, en mayor o menor grado, los mismos referentes y que aportan información relevante.

2.1.1 La aproximación constructivista sociocultural a los procesos de enseñanza y aprendizaje profesional

La teoría sociocultural del aprendizaje tiene elementos específicos que la diferencian de otras teorías constructivistas del aprendizaje en cuanto a “los supuestos básicos respecto a la naturaleza individual o social de la construcción del conocimiento y, a consecuencia, de los cambios que se producen en los alumnos como resultado de la enseñanza” (Coll, 2007b, p. 160). No se trata de plantear la cuestión de manera dicotómica entre lo individual y lo social, entre los procesos internos y externos, sino que se trata de comprender cómo la relación entre la actividad individual y social en el aula hace que se produzca el aprendizaje (ibídem).

El aprendiz, independientemente de ser un niño o un adulto, desarrolla su conocimiento, su actividad constructiva sobre el objeto de aprendizaje gracias a la relación que establece entre el objeto de aprendizaje y sus marcos interpretativos (conocimientos y significados previos) del aprendiz (Coll, 2007b; Kanuka & Andersen, 1998). Por ejemplo, un docente en formación tiende, durante algún tiempo, a representar y analizar contenidos de la teoría socio-constructivista de la enseñanza y el aprendizaje desde el marco interpretativo que ha construido a través, por una parte, de la información

académica, habitualmente basada, como ya comentamos, en el modelo de transmisión-recepción y, por otra parte, lo que ha ido aprendiendo de la práctica profesional. Los enfoques mencionados son radicalmente distintos en cuanto al planteamiento epistemológico y a la actuación docente basada en los principios teóricos respectivos. Aprender, en el ejemplo, supone un profundo proceso de reconstrucción mediada por el formador y por los aprendices-docentes familiarizados al enfoque socio-constructivista, una apropiación conseguida a través de un proceso de negociación de significados que implica el abandono de concepciones pasivo-receptivas del aprendizaje del alumno.

Desde una perspectiva socio-constructivista, el rol del docente es el de mediador en el abordaje del contenido por parte de los aprendices. A consecuencia, el rol de mediador representa el abandono de la perspectiva transmisiva-receptiva en que el docente *da* al alumno el conocimiento que supuestamente el alumno no posee. En todo caso, esto no quiere decir que el rol de mediador es incompatible con dar información al alumno, si el alumno no tiene conocimiento y experiencia previa sobre un contenido. Este elemento es una fuente de mal entendidos en la medida en que en algunas presentaciones reduccionistas de la teoría socio-constructivista el rol del docente estaría vinculado a la idea de mero acompañante del alumno. Sin lugar a dudas, el rol de mediador tiene el elemento de *guía* de la apropiación del contenido, facilitando al aprendiz interpretaciones y reconstrucciones del conocimiento individual mediante la interacción y diálogo crítico con otros aprendices (Haney & McArthur, 2002).

2.1.2 La construcción de conocimiento colaborativo desde la interactividad

La construcción de conocimiento colaborativo se aborda en este estudio desde el constructivismo sociocultural y teniendo en cuenta las peculiaridades de los procesos de aprendizaje en contextos educativos formales, lo que corresponde a una concepción que

es constructiva, comunicativa y cultural. El aprendizaje que acontece en este tipo de contextos educativos resulta de “un proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido llevado a cabo por el alumno o el aprendiz y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados, establecidos y organizados” (Coll, Onrubia & Mauri, 2008, p. 35).

Asimismo la construcción del conocimiento en el aula, entendida como un proceso compartido, es en realidad más amplio que los límites físicos del aula en la medida en que la interacción entre los participantes y los contenidos ocurre de alguna manera marcada por las expectativas y prácticas sociales, sobre unos contenidos socialmente determinados y definidos en las orientaciones curriculares. Las perspectivas socio-culturales enfatizan la interdependencia entre los procesos individuales y sociales en la construcción del conocimiento. Aprender no significa interiorizar un conjunto de hechos o entidades objetivas descontextualizadas, sino “internalizar la actividad resultado de participar en actividades humanas culturalmente relevantes, que implican procesos en continuo cambio” (Cubero & Luque, 2007, p. 154).

Este proceso supone, por una parte, la construcción de significados de los contenidos objeto de aprendizaje y la atribución de sentido al aprendizaje por el aprendiz. Por otra parte, ilustra el carácter indispensable de la ayuda del participante más experto, sin la cual no sería posible lograr que los significados que el aprendiz construye se acercaran a los significados que representan y vehiculan los contenidos culturales.

En el presente estudio, el modelo de análisis de la interactividad es el principal referente teórico y metodológico para el estudio de los procesos de construcción del conocimiento, incluso del conocimiento docente. La interactividad se forma y estructura por la interrelación entre tres elementos básicos: las actuaciones del profesor y de los aprendices en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje determinado. Las

implicaciones metodológicas para el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, concebidos desde la perspectiva presentada, se concretan en tomar como unidad de análisis, objeto de estudio, las actuaciones de los alumnos en estrecha vinculación con las actuaciones del docente, y recíprocamente (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992). El análisis de la “estructura de participación” (Erickson, 1982, en Coll, Onrubia & Mauri, 2008, p. 39) -las formas regulares y configurables que toma la actuación de los participantes en la actividad conjunta, y que suponen una articulación “de acuerdo con unas determinadas reglas o ‘estructuras de participación’”- es indispensable a la comprensión del desarrollo de la interactividad y de los procesos de influencia educativa. Desde esta perspectiva, el concepto de interactividad es más amplio que el concepto de interacción, puesto que incluye los intercambios comunicativos directos entre los diferentes participantes en una actividad conjunta y otras actuaciones que son, en apariencia, de naturaleza esencialmente individual. Una ilustración de estas actuaciones aparentemente individuales se puede encontrar en la *actividad autónoma e individual* que llevan a cabo los alumnos de cursos en línea dirigidos al llamado *auto-aprendizaje*. En estas situaciones de aprendizaje el docente no está *visible* directamente y no se establecen intercambios comunicativos entre él y los alumnos. Sin embargo, la actividad que desarrolla el alumno está estrechamente vinculada a la manera como el entorno virtual apoya al alumno, a las demandas de las tareas temáticas, el *feedback* sobre las respuestas, las correcciones. Todo ello está previamente diseñado y programado por el docente, por lo cual está enmarcado en la actividad conjunta. Del mismo modo, la naturaleza del contenido y/o de la tarea determina la manera como el docente y los alumnos organizan su actividad (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992), lo que tiene una importancia central en nuestro estudio.

La relevancia de la ayuda está vinculada al desarrollo de la intersubjetividad a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al alcanzar niveles progresivamente más elevados de intersubjetividad, los participantes desarrollan las condiciones subjetivas necesarias al aprendizaje. La intersubjetividad consiste en una comprensión compartida temporal, o un marco de referencia común a los participantes en la actividad. En la medida en que los aprendices comparten una base de conocimiento o de pensamiento, pueden intercambiar ideas, construir nuevo conocimiento y negociar los significados (Bonk & Cunningham, 1998).

En suma, el acercamiento a la formación, en tanto que proceso de influencia educativa y desde el enfoque constructivista sociocultural, debe hacerse tomando como unidad fundamental de estudio el triángulo interactivo o actividad conjunta de profesor y alumnos en torno a un contenido o tarea de aprendizaje (Coll, 2007b). La concepción del papel del profesor, o de la persona más experta, supone considerar que su influencia educativa se da esencialmente mediante la ayuda que presta a la actividad constructiva del aprendiz. La ayuda para aprender consiste en una “orientación externa, la influencia educativa”. Se conceptualiza “como ‘ayuda’ al proceso de construcción: (i) sólo ayuda, porque el proceso de construcción es, en sí mismo, individual e interno, y no puede ser sustituido o determinado completamente desde el exterior; pero (ii) ayuda necesaria, porque sin ella es poco probable que la construcción posibilite apropiarse óptimamente, desde el punto de vista tanto del significado, como del sentido, de los contenidos culturales que las situaciones educativas tienen como objeto” (Coll, Onrubia & Mauri, 2008, p. 35).

La ayuda educativa es uno de los principales procesos mediante los cuales se intenta influir en el aprendizaje. Se lleva a cabo a través de una serie de procedimientos de regulación de la actividad conjunta (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992). Esta

ayuda es posible gracias a la negociación de los significados y al establecimiento de un contexto discursivo que hace factible la comunicación y la comprensión.

Se rescata lo que parece ser lo esencial de la metáfora del *andamiaje* (“*scaffolding*”), una *estructura* (“andamio”) que se pone a disposición del proceso de aprendizaje del aprendiz para apoyarlo y se retira cuando él está a punto de alcanzar las metas del aprendizaje. Se considera que lo esencial de la metáfora del andamiaje es la posibilidad que da al alumno para alcanzar un grado de comprensión y de dominio que no lograría si no dispusiera de esta ayuda. Pero el riesgo de equívoco que puede generar la metáfora se detecta claramente cuando se utiliza una concepción no lineal del proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta concepción las incomprensiones, los retrocesos tal y como los avances en la construcción del conocimiento, son inherentes al proceso de aprendizaje, por lo cual dicha estructura no podría ser rígida y previamente determinada, para poder ajustarse en cada momento a las necesidades del aprendiz. La finalidad última de la intervención del más experto es ayudar al aprendiz a actuar de una manera progresivamente más autónoma y eficaz en el ámbito del tipo de actividad. Aprender en una comunidad de aprendices es un proceso de transformación de la participación en el cual contribuyen los expertos y los no expertos, o aprendices, y las personas aprenden mediante su participación en las actividades socio-culturales (Rogoff, Matusov & White, 1996). Los aprendices se apropian de los nuevos contenidos a la medida que van participando con otros aprendices en la realización de las actividades cuya intencionalidad explícita está relacionada con las prácticas sociales. La interacción entre aprendices es igualmente reconocida como contexto social de construcción de significados, donde se ponen en marcha mecanismos como los de expresión y reconocimiento de puntos de vista contrapuestos, creación y resolución de conflictos,

que tienen potencialidades relevantes para el aprendizaje (Cazden, 1988, en Colomina & Onrubia, 2007).

En cualquier caso, de lo que se trata es de lograr que el aprendiz desarrolle su autonomía y progrese en la construcción de conocimiento. Dicho proceso se asocia fácilmente al concepto o idea de *agency*, entendida como la capacidad para actuar en el sentido de producir efectos en el entorno y en los demás participantes en la interacción. En consecuencia, es necesario considerar no únicamente la influencia del tutor o del participante más experto sobre el aprendiz, sino, como definen Kaptelinin y Nardi (2006), la influencia educativa ejercida por todos los implicados en la actividad en cualquier momento del proceso y los avances logrados individualmente y en grupo.

2.1.3 El papel del lenguaje en la construcción conjunta de conocimiento

Como hemos señalado, el estudio del lenguaje y de otras formas de representación, así como las formas sociales de su uso, es indispensable a profundizar en la comprensión de los procesos de construcción de conocimiento de que se ocupa el presente estudio. Se trata de comprender cómo los participantes emplean el lenguaje para comprender conjuntamente la experiencia y desarrollar el conocimiento en actividades de una propuesta formativa de orientación socio-constructivista.

En las interacciones que se establecen entre los participantes, el lenguaje y otras formas de representación desempeñan un papel central en el proceso de negociación de significados. El conocimiento, en el sentido de conocimiento compartido, social, existe principalmente en forma de lenguaje hablado y escrito, con varios códigos (Mercer, 2001). Por ejemplo, el conocimiento sobre las lenguas se comunica mediante el uso del lenguaje hablado y escrito en distintos códigos, e igualmente en formas de representación (gráfica, de simulación de roles). Se puede comprender mejor la relación

entre las formas individuales y sociales de conocimiento mediante el estudio de la construcción conjunta de conocimiento, es decir, un proceso en que los participantes establecen diálogos en torno a una tarea, complementan sus argumentos con distintas formas de representación.

Con relación al papel del lenguaje en la construcción conjunta de conocimiento, el estudio de las relaciones inter-funcionales del lenguaje y del pensamiento requiere un método de análisis específico, que no considere el lenguaje y el pensamiento en separado o como un todo (Vygotsky, 1993). El análisis semántico del significado, es decir, de la naturaleza semántica del habla, es el método de análisis, propuesto por Vygotsky, que permite estudiar las formas que va tomando la interrelación entre el pensamiento y el habla. En este estudio tiene una importancia central la concepción del significado de la palabra como la unidad del pensamiento generalizador y del intercambio social. En esta perspectiva, el lenguaje tiene su doble vertiente de *instrumento cultural*, para compartir conocimiento en una comunidad, y de *instrumento psicológico*, para organizar los pensamientos propios, comunicar intenciones, deseos, planificar (Mercer, 2001). Estas mismas herramientas se convierten en instrumentos psicológicos en la medida en que, por sus potencialidades semióticas, influyen de alguna manera al pensamiento, el pensar con otros, las formas de comunicar y de organizarse en las prácticas culturales de la vida social (Coll, Mauri & Onrubia, 2008). En el proceso de pensar con otros, el docente experto selecciona, modifica, amplifica e interpreta contenidos y procesos, de manera intencionada, para los docentes aprendices, lo que confiere un carácter distintivo a este referente teórico, cuando comparamos el aprendizaje basado en la exposición directa y el aprendizaje mediado por el docente experto a través del lenguaje (Kozulin, 1998). El objeto de la intencionalidad de la actuación del docente experto es doble: es el contenido y el aprendiz mismo (Kozulin,

1998), en la medida en que él comenta, interpela al aprendiz, orienta el aprendizaje de manera a que éste se va apropiando del nuevo contenido a la medida de sus estrategias de resolución de problemas y de interpretación. Por ello el contenido objeto de la actuación se convierte en una construcción educativa como resultado del proceso de mediación y el significado de la propia actividad se forma por la mediación de un docente experto. Falta saber cuáles son las condiciones de mediación que resultan eficaces cuando los contenidos son complejos y vinculados a distintos planteamientos teóricos, como es el conocimiento docente.

Se retomará el tema del uso del lenguaje vinculado a los procesos de construcción de conocimiento al abordar, más adelante, los modelos de formación del profesorado que corresponden a situaciones comunicativas específicas de los entornos virtuales colaborativos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo se retomará el papel del lenguaje en las formas de mediación y ayuda que dispensan los docentes expertos a los aprendices-docentes.

2.2 Concepciones de los docentes

En este apartado se presentan los referentes teóricos sobre el estudio de las concepciones de los docentes. Asimismo se presentan algunas aportaciones de la investigación útiles para entender la génesis y el desarrollo de las concepciones de los docentes y las posibles implicaciones de éstas en la actuación de los docentes. También se sistematizan y comentan las conclusiones potencialmente relevantes que se hallan en la literatura sobre la investigación de las concepciones de los docentes.

Se ilustran los planteamientos de la literatura de la investigación sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos curriculares y de plan de sesión y planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.2.1 Concepciones de los docentes sobre enseñanza y aprendizaje

El estudio de las concepciones de los docentes relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere la explicitación de los referentes teóricos y las consecuentes opciones metodológicas. Como hemos mencionado en la introducción, el estudio de las concepciones del profesorado y los esfuerzos para influenciar procesos de cambio de las mismas se inscriben en un marco constructivista (Tyson, Venville, Harrison & Treagust, 1997, en Lefèbvre, Deaudelin & Loiselle, 2008) vinculados, en general, a decisiones estratégicas de los sistemas educativos dirigidas a la mejora de la calidad de las prácticas docentes y del aprendizaje.

Profundizando en los elementos teóricos, los términos *concepción* y *creencia* aunque son usados en ocasiones como equivalentes, se refieren respectivamente a la dimensión cognitiva y a la dimensión afectiva. La *representación* tiene un carácter circunstancial, pero la *concepción* tiene un carácter regular, porque se desarrolla tomando en cuenta un conjunto de circunstancias y situaciones. En base a estos elementos distintivos se define la concepción como el conocimiento que tiene el docente, que corresponde a una dimensión cognitiva construida a lo largo de sus experiencias en el contexto profesional (Charlier, 1998, en Lefèbvre et al., 2008).

La génesis de las concepciones del profesorado se sitúa, en parte: (i) en las concepciones de los aprendices-docentes previas a la formación inicial, y que tienden a persistir, según Korthagen (2011), citando a varios investigadores (Wubbels, 1992; Joram & Gabriele, 1998; Lortie, 1975; Brouwer & Korthagen, 2005); y (ii) en la influencia de las experiencias de aprender a enseñar proporcionadas por el currículo de la licenciatura. Como resultado de algunas investigaciones se han identificado características de las propuestas formativas que parecen tener impacto en los aprendizajes del profesorado, las prácticas de enseñanza y la calidad del aprendizaje de

los alumnos (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman 2005). De entre todas ellas señalaremos por su importancia las características de una propuesta de formación que detallaremos a continuación. La primera característica es la coherencia que exista entre la visión de la enseñanza y el aprendizaje, que se concreta en unas estrategias de formación transversales a los cursos y a las prácticas. Dicha propuesta es más impactante en los profesores prospectivos que las propuestas formativas que se limitan a presentar colecciones de conceptos de manera no interrelacionada. La segunda característica se refiere a lo que subyace a dichas propuestas formativas y a la actuación de los formadores: las concepciones y el conocimiento compartidos sobre enseñanza y aprendizaje, y la visión de lo que son buenas prácticas de enseñanza. Darling-Hammond et al. (Ibídem) señala que la mencionada coherencia de la propuesta formativa se ha revelado el denominador común de las conclusiones de varios estudios sobre los elementos de las propuestas formativas que influyen de manera consistente las concepciones, las prácticas y el aprendizaje. Asimismo, las experiencias repetidas, vinculadas al marco conceptual, en conjunto con la repetición de las oportunidades para la práctica favorecen el aprendizaje profundo y el desarrollo de la experticia. La tercera característica destacada por Darling-Hammond et al. se refiere a los elementos clave del diseño de una propuesta formativa del profesorado. En conjunto, en dichos elementos se destacan: (i) los contenidos y su abordaje interrelacionado para que los aprendices-docentes tengan una representación adecuada de las relaciones conceptuales y operativas entre los contenidos; (ii) los contextos -entendidos como el contexto del contenido y de la comunidad de prácticas docentes- para que los aprendices puedan desarrollar su experticia; y (iii) el contenido; la investigación indica que la importancia de dominar el contenido es similar a la importancia de la manera como se aprenden dichos contenidos, pero, como señala Kennedy (1998, 1999, en Darling-Hammond et

al., 2005) los contenidos pueden ser distintos según el programa de cada institución de formación, lo que genera, por parte de los aprendices-docentes unas valoraciones distintas del grado de preparación para la intervención docente. Otros autores (Korthagen, 2011; Schön, 1983) llaman la atención sobre la resolución de problemas de enseñanza y aprendizaje, concretos y significativos para los aprendices-docentes, como una condición imprescindible a la reconstrucción de las concepciones y al reconocimiento efectivo de la importancia que tienen los referentes teóricos en la mejora las prácticas de enseñanza y la calidad del aprendizaje. Finalmente, se reconoce que la existencia de una dimensión emocional puede, en situaciones específicas, sobreponerse al papel de las concepciones en la actuación del docente (Day, 2004 & Hargreaves, 1998, en Korthagen, 2011).

En el marco del presente estudio, como ya comentamos en el apartado anterior, se abordan las concepciones de los docentes sobre enseñanza y aprendizaje que fundamentan las decisiones de los docentes del caso.

En lo relativo a los estudios sobre las concepciones de *teoría*, la investigación no es abundante y suscita algunos interrogantes metodológicos. Algunas aportaciones son interesantes para nuestro estudio por la aproximación naturalista que adoptan, centrada en los planteamientos de los docentes y los aprendices-docentes en entrevistas semi-estructuradas, con preguntas cuya formulación no incluye términos académicos para no condicionar las respuestas. Las conclusiones (Laurson, 2007) indican que los planteamientos sobre lo que es “la teoría” ponen de manifiesto su carácter polisémico, en el sentido de que los aprendices-docentes usan distintos significados de *teoría* para referirse a temas que tienen una naturaleza distinta. Estos significados están vinculados, por ejemplo: al “contenido de las asignaturas escolares”, a los “instrumentos y métodos” de enseñanza y gestión de la clase; a las “perspectivas educativas y psicológicas” (la

teoría del aprendizaje). Ningún estudiante ha utilizado el término *teoría* para referirse a su propia actividad y a los respectivos productos (análisis y ensayos de reflexión). El elemento común a estos planteamientos es la *cosificación* de la teoría como un producto que aprenden en las clases en la formación inicial en la universidad, en las lecturas académicas, y que, supuestamente, deberían poder aplicar en la práctica docente. Desde esta concepción, la teoría siempre la producen los teóricos, y a los docentes les corresponde únicamente “aplicarla”. Los docentes se representan al conocimiento académico como aquel que no tiene ningún valor práctico ni contextual, y que no les resulta accesible. En consecuencia, tienden a confiar más en sus propias experiencias y en las experiencias de sus colegas (Gore & Gitlin, 2004, en Laursen, 2007; Tochon, 1989) que en el conocimiento. Aunque las conclusiones de este estudio tienen potencialidades para ayudarnos en la comprensión de cómo evoluciona el aprendizaje del docente, en realidad no incluyen información contextual sobre las características de la formación y del modelo subyacente en la formación académica de los entrevistados.

Las concepciones de los docentes sobre *qué* enseñar y *cómo* enseñar están condicionadas, entre otros factores, por el acceso y las condiciones que les permiten apropiarse, de manera crítica, de los planteamientos teóricos base de su profesión. La manera como el docente gestiona el error del alumno puede poner en evidencia una concepción del error como fuente de aprendizaje, al preguntar qué piensa el alumno de la fórmula matemática, o de la norma de la gramática (Arcavi & Schoenfeld, 2008). Aún, ante un comentario o pregunta inesperada por parte de un alumno, el docente puede actuar en base a la creencia de que valorar de manera positiva la actuación del alumno favorece el aprendizaje, aunque puede representar un dispendio de tiempo no previsto. En síntesis, las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes mismos en la formación académica y en el paso a la práctica profesional no atienden

suficientemente a las necesidades de construcción y reconstrucción de significados y atribución de sentido en el plan operativo y en unos contextos distintos que presentan demandas con una naturaleza distinta. En esta línea de pensamiento, desde algunas investigaciones (Haney & McArthur, 2002), se ha encontrado que los docentes *prospectivos*, que aparentemente han construido referentes teóricos socio-constructivistas de la enseñanza y del aprendizaje, evidencian muy a menudo la falta de experiencia de incorporar, en la práctica, dichos referentes socioconstructivistas. Este hecho es el punto de partida para la propuesta de investigar, de manera más detallada, el quehacer del docente cuando éste realiza sus primeros intentos para desarrollar unas prácticas vinculadas a los principios socioconstructivistas de la enseñanza y el aprendizaje.

Desde una aproximación a las concepciones de los docentes a partir de la investigación sobre el quehacer del docente, Mercer (1998) ha elaborado una matriz con una tipología de dimensiones que ofrecen referentes para el presente estudio. Estas dimensiones y actuaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje están vinculadas a determinadas concepciones del rol del aprendiz y del enseñante (como aprendiz experto) en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hemos seleccionado cuatro dimensiones (I, II, IV y V) del planteamiento de Mercer para nuestros propósitos. La dimensión I, “el aprendizaje es un proceso individual *versus* proceso social y comunicativo”, elucida como los docentes justifican, por ejemplo, la organización de las actividades de aprendizaje en las cuales los alumnos trabajan juntos y comparten responsabilidades. La dimensión II, “el conocimiento debe ser transmitido por el docente o hallado por el alumno individual *versus* debe ser construido conjuntamente”, elucida como los docentes pueden justificar el uso de recapitulaciones y reformulaciones de lo que los aprendices han aportado. La dimensión IV, “completar la tarea es prioritario *versus* el proceso de aprendizaje es

prioritario”, se refiere a las actuaciones en que el docente justifica la interrupción de las actividades con la revisión de los progresos con los alumnos, porque otorga una importancia fundamental a la calidad del proceso de aprendizaje. Finalmente, la dimensión V, “aprender es la responsabilidad del alumno *versus* puede ser estimulado por el docente”, se refiere a actuaciones que corresponden de alguna manera a la utilización de los errores como elemento de una estrategia de revisar el recorrido de los aprendices dirigida a ayudarles en la reconstrucción del conocimiento porque otorga importancia al papel del docente en el aprendizaje de los alumnos a través del diálogo. A continuación se abordan las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de un contenido específico, la lengua no materna, porque es el contenido que enseñan los docentes en foco en la investigación.

2.2.2 Concepciones de los docentes sobre enseñanza y aprendizaje de la lengua no materna

Cabe destacar dos cuestiones previas al abordaje de las concepciones de los docentes sobre enseñanza y aprendizaje de la lengua no materna que pueden facilitar la comprensión de la génesis de dichas concepciones. La primera cuestión se refiere al conocimiento sobre la enseñanza, que consiste en identificar qué saben los docentes sobre el contenido que enseñan y sobre cómo facilitar a los alumnos el acceso a dicho contenido (Carter, 1990, en Schneider & Plasman, 2011). La segunda cuestión se refiere al contenido *enseñanza intercultural y comunicativa de la lengua no materna*, en particular. Se trata de un contenido pedagógico que no forma parte, en general, del currículo de la formación inicial de los enseñantes de lenguas, pero, desde el año 2001, es el contenido central de las orientaciones pedagógicas del Consejo de Europa (Conselho da Europa, 2001) para los enseñantes de lenguas. El carácter innovador de

este contenido -la metodología comunicativa de la enseñanza de la lengua no materna- resulta del reconocimiento de que el aprendiz necesita, en primer lugar, de desarrollar la capacidad de usar la lengua de manera cultural y socialmente adecuada, y poco a poco va adquiriendo conocimientos de la gramática de la lengua que está aprendiendo (Byram, Gribkova & Starkey, 2002). Asimismo, el mencionado documento orientador del Consejo de Europa incentiva a los responsables a que organicen el aprendizaje de las lenguas de manera centrada en “las necesidades, motivaciones, características y recursos de los aprendices” para poder responder a las demandas relacionadas básicamente con el uso funcional de los aprendizajes lingüísticos y con las exigencias de conocimiento docente que les corresponden (Conselho da Europa, 2001). Muchos formadores y docentes necesitan de formación sobre el abordaje comunicativo de la enseñanza de las lenguas y la evaluación de las necesidades de aprendizaje (Fischer, Dias & Correia, 2001; Gouveia & Solla, 2004; Bizarro & Braga, 2004; Grosso, Tavares & Tavares, 2008). Como suele pasar en las reformas del sistema educativo, la presión política como atropella lo que sería un largo proceso de formación con condiciones favorecedoras de la apropiación de los nuevos conceptos y metodologías propuestas.

Asimismo cabe señalar que la investigación sobre el aprendizaje de la lengua segunda,² en adultos con bajos niveles de alfabetización en su lengua materna, está apenas en su comienzo y las conclusiones de la investigación sobre niños no es extensible a los adultos. De todas maneras, hay consenso sobre las formas de enseñar que ayudan mejor a los aprendices adultos con necesidades específicas, distintas de los aprendices adultos que tienen un grado elevado de alfabetización en su lengua materna. A continuación, se destacan, de manera breve, las formas de enseñar favorecedoras del aprendizaje: (i) el

² La lengua que se aprende después de la lengua(s) de la familia y que es necesaria para comunicar en el país de acogida.

uso de tareas auténticas y la enseñanza enfocada en el entorno social de los aprendices; (ii) el uso de instrucciones en la lengua materna; y (iii) la enseñanza explícita y específica con relación a las estrategias de comprensión, desarrollo del vocabulario y fluidez (Tranza & Sunderland, 2009).

El planteamiento superficial de los referentes conceptuales que acabamos de exponer genera sesgos que se pueden manifestar, por ejemplo, en una fundamentación de la planificación y en unas prácticas de enseñanza que, en realidad, no se corresponden con los principios base del plan operativo. Por ejemplo, el principio *partir de las experiencias previas del alumno* puede ser interpretado de manera sesgada en términos de *lo que el docente cree* que son las experiencias previas más significativas para el alumno y, en consecuencia, más adecuadas al aprendizaje de nuevos contenidos. Este prejuicio -el docente es quien realmente sabe cuáles son las experiencias previas más significativas del aprendiz que favorecen el aprendizaje- parece resultar de una limitada apropiación del concepto *experiencias previas del alumno* y de su relevancia para ayudarlo a aprender en el sentido de favorecer la construcción de significados y la atribución de sentido a lo que se aprende. Cuando el docente no ha podido construir una concepción rigurosa y operativa de dicho principio, tiende a elaborar propuestas de experiencias de aprendizaje cuya eficacia no corresponde a las expectativas que el seguimiento de ese principio constructivista suele generar.

Algunas de las concepciones sesgadas (*misconceptions*) más comunes sobre la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua no materna son señaladas por Harper & Jong (2004). Entre los ejemplos presentados por estas autoras, referimos: (i) la creencia de que el alumno aprende desde su exposición a la lengua y de su interacción con los hablantes de esa lengua; (ii) todos los alumnos aprenden la lengua no materna

de la misma manera y con un ritmo de progresión similar; y (iii) las buenas prácticas de enseñanza de la lengua materna son adecuadas para enseñar la lengua no materna.

Si bien es cierto que el aprendizaje de la lengua materna y el aprendizaje de la lengua segunda tienen una serie de similitudes, también es cierto que el proceso de la adquisición y desarrollo de las competencias de comunicación en la lengua no materna es complejo. El aprendizaje de la lengua materna y el de la lengua no materna tienen una naturaleza evolutiva e incluyen procesos constructivos y sociales en los cuales el input y la interacción tienen una importancia fundamental como recuerdan Harper y Jong (2004) mencionando autores de referencia (Krashen, 1985; Snow, 1977; Vygotsky, 1978). Sin embargo, es muy distinto el punto de partida de los aprendices de la lengua materna y de la lengua no materna, y este grupo suele ser muy diverso debido a las diferencias entre individuos respecto a su nivel de conocimiento lingüístico y al uso social de la lengua. En efecto, el aprendizaje de la lengua no materna tiene unas especificidades relacionadas con: (i) ser aprendiz niño o aprendiz adulto; (ii) la influencia educativa recibida por la implicación en múltiples contextos socioculturales y lingüísticos; (iii) las expectativas de los aprendices; (iv) los contextos de uso (escolar, social) de lo que aprenden; (v) las necesidades individuales; (vi) los contenidos curriculares actuales y anteriores; (vii) la existencia, o inexistencia, de experiencias previas de aprendizaje de lenguas no maternas, de las experiencias educativas previas; y (viii) la valoración de los modelos de enseñanza y aprendizaje. El rol del docente para facilitar el aprendizaje es indispensable, en especial en la fase inicial de la adquisición de la nueva lengua, y su eficiencia está muy vinculada al grado de valoración de las características de los alumnos.

En cuanto a la idea de que todos los alumnos aprenden la lengua no materna de la misma manera y siguiendo un ritmo de progresión similar, varios autores evidencian la

importancia que tiene, para el aprendizaje de la lengua, la implicación del aprendiz en los contextos de uso y los roles sociales (Cummins, 1986, en Harper & Jong, 2004; Conselho da Europa, 2001; Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Candelier, 2007; Rifkin, 2003). Los modelos de uso de la lengua que ofrecen los compañeros pueden ser útiles a la expansión de la socialización, pero pueden no tener utilidad para las demandas de uso escolar formal de la lengua. No hay, pues, una base conceptual consistente que fundamente las creencias sobre si los alumnos aprenderán bien o no la lengua no materna en contacto con sus compañeros hablantes nativos. También los modelos de uso de la lengua que ofrecen los compañeros a los aprendices adultos en contextos profesionales diversos no son necesariamente adecuados o facilitadores de la adquisición y desarrollo de competencias de comunicación con interlocutores cuyos roles están vinculados a una jerarquía socio-profesional (Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Grosso, Tavares & Tavares, 2008). Además, en el currículo escolar, los aprendices se enfrentan a un doble reto: deben aprender la lengua en cuanto contenido curricular y deben aprender a usar la lengua escolar (no materna) para aprender los otros contenidos curriculares (Cummins, 1995; Gouveia & Solla, 2004). Esto supone tener en cuenta que las decisiones sobre la enseñanza no son una responsabilidad individual del docente. Es el propio diseño curricular que debe definir las condiciones para un proceso educativo inclusivo, que explícitamente establezca las condiciones para apoyar el aprendizaje de todos los dominios curriculares obligatorios.

A diferencia de los aprendices y los docentes que comparten unos referentes lingüísticos funcionales y sociales con los cuales han adquirido la misma lengua materna, los aprendices de la lengua no materna no comparten con los docentes y los compañeros dichos referentes lingüísticos funcionales y sociales en la fase inicial del aprendizaje de la nueva lengua. El aprendizaje de la lengua no materna por parte de los aprendices

adultos en contextos no académicos requiere establecer unas prioridades de aprendizaje inicial, unas metodologías y unos recursos adecuados a las demandas socio-profesionales que enfrenta cada aprendiz. Requiere, de manera aún más marcada, procesos de negociación de los contenidos prioritarios en cada momento, y de una programación flexible de la secuencia de las unidades didácticas (Cummins, 1995; Conselho da Europa, 2001; Gouveia & Solla, 2004). Los mismos docentes que enseñan a adultos en contextos no académicos pueden enseñar a adultos en contextos académicos. En cualquier caso, tal y como ocurre en el contexto no académico, hay también alumnos con formación académica que se interesan por la gramática de la lengua y la literatura del país de acogida y que no están necesariamente motivados para aprender a través de una metodología comunicativa. En síntesis, el espacio profesional de enseñanza y aprendizaje no académico y académico de la lengua no materna en el espacio común europeo exige del docente un elevado grado de información y un marco interpretativo bien estructurado que le permita comprender los usos sociales de los aprendizajes, la diversidad de expectativas sobre los contenidos para aprender y de las formas de trabajar en una clase de educación no formal, todas ellas marcadas por las experiencias previas de los estudiantes y de los profesores en otras comunidades culturales. Las oportunidades que los docentes tienen para aprender sobre las nuevas orientaciones se limitan a cursos de corta duración en la formación permanente o en alguna asignatura en un master.

2.2.3 Concepciones sobre plan de sesión y planificación

En parte relacionado con lo expuesto, la complejidad de la planificación docente resulta no sólo de la intencionalidad educativa relativa a cómo ayudar a aprender a los estudiantes, sino de los cambios que los sistemas educativos introducen en la

caracterización del rol del docente y las expectativas educativas y sociales que esos cambios generan, en el sentido que hemos señalado a propósito de las nuevas orientaciones europeas relacionadas con la diversidad lingüística y cultural en los centros educativos. El Consejo de Europa caracteriza el cambio en los roles de los docentes en términos de la “expansión del rol docente”, “aumento de la carga de esfuerzo”, y “cambios en la diversidad de las características de los alumnos” (GHK, 2006, p. 38).

En un abordaje más concreto, la complejidad de la planificación docente está asociada a la necesidad de regulación y gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto desde el marco epistemológico individual y/o del grupo de docentes de un departamento, como para hacer frente a lo inesperado que surge en el desarrollo de la actividad conjunta de profesores y alumnos en un aula. Asimismo la necesidad y complejidad de la planificación está asociada al carácter secuencial y al grado en que cada docente logra compartir con sus alumnos la intencionalidad educativa de las actividades y de los contenidos que propone, en el marco de orientaciones curriculares generales y de orientaciones locales en cada centro educativo.

La complejidad de la planificación también está vinculada a la interrelación de las opciones epistemológicas sobre cómo se enseña y cómo se aprende, a las exigencias del modelo pedagógico de referencia y al uso de ambientes electrónicos dirigidos a la mejora de la calidad del aprendizaje. En efecto, algunos autores consideran que las prácticas de enseñanza más avanzadas tienen un marco de referencia complejo y explícito, que combina los referentes socio-culturales de la enseñanza y del aprendizaje con modelos pedagógicos que enfatizan actividades de indagación complejas y con un uso adecuado de las tecnologías al servicio de los objetivos de la educación (Edelson & Reiser, 2006; Hakkarainen, 2003; Lehtinen, 2003; Scardamalia & Bereiter, 1994, en

Lakkala, Lallimo & Hakkarainen, 2005). El *plan de sesión*, entendido como el *diseño pedagógico* (*pedagogical design*, ibídem), corresponde a la manera de organizar y llevar a cabo una unidad didáctica, o una unidad educativa con sentido educativo, y establece las condiciones del proceso de indagación, estructurado en torno a determinados tópicos y objetivos, en el que participarán los alumnos orientados por los profesores.

Sin embargo, no todos los docentes, o equipos docentes, otorgan el mismo grado de importancia a la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje y al esfuerzo y dispendio de tiempo que corresponde a una actividad de estas características. Como recuerda Martín (1992, p. 1), “es frecuente encontrarse con profesores y profesoras, así como con responsables de la administración educativa, que mantienen la opinión de que lo verdaderamente importante es ‘dar clase bien’”, opinión que tiene subyacente “la idea de que ‘dar clase bien’ no tiene fundamentalmente que ver con planificarla lo mejor posible”. Si bien es cierto que el docente tiene reconocida su autonomía profesional, también es cierto que no existe una relación de causa efecto entre dicha autonomía y la mejora de la enseñanza. En una institución educativa se hallan distintos niveles y ámbitos de toma de decisiones sobre la enseñanza que, de alguna manera, el docente debe interpretar y tener en cuenta. Por ejemplo, según Martín (1992), el Consejo Escolar debería indicar, en el Proyecto Educativo de Centro, las finalidades o propósitos del centro que considera nucleares y señalar el funcionamiento y la estructura más adecuada para conseguir estos propósitos.

Hasta aquí hemos realizado una serie de comentarios sobre el plan de manera focalizada en sus supuestos epistemológicos, en el marco teórico de referencia y en las opciones pedagógicas de partida. Abordaremos a continuación los elementos del plan de sesión entendidos de manera vinculada a las formas operativas de concretar las intenciones educativas.

Se abordan ahora las concepciones sobre planificación desde el enfoque que contrasta docentes expertos y docentes novatos. En esta aproximación, los docentes con una experiencia incipiente tienen un marco interpretativo y una base de conocimientos reducidos que restringen la interpretación de los significados de los acontecimientos en la clase. Dichos profesores muestran estructuras rígidas semánticas y procedimentales de conocimientos docentes (Berliner, 1994; Sternberg & Horvath, 1995, en Meyer, 2004, p. 972). A diferencia de los novatos, los docentes con experiencia tienden a ser flexibles en sus patrones organizativos y en la resolución de problemas, tienen una base de conocimientos más consolidada y han desarrollado una capacidad de tener en cuenta una amplia diversidad de informaciones. Los docentes con una experiencia profesional incipiente tienden a justificar sus opciones de plan de sesión con la adopción del modelo que aprendieron del prácticum, o, en el caso de la inexistencia de esta experiencia, las justifican con el modelo propuesto por los materiales didácticos comerciales de que disponen. Los docentes con experiencia tienden a considerar dos categorías de plan de sesión: la que corresponde o se acerca a un modelo de referencia académica; y la que corresponde o se acerca a un instrumento ya construido y con distintos grados de estructuración. Cabe llamar la atención sobre las diferencias estructurales que se pueden encontrar en las concepciones y actuaciones de los docentes con experiencia (*experienced*) y los docentes expertos (*expertise*), en el sentido que la acumulación de experiencias no se traduce en desarrollo de la experticia. Los resultados de un estudio de las respuestas de aprendices-docentes sobre las áreas que valoran más en la enseñanza sugieren que los docentes novatos otorgan más importancia al formato del plan de sesión, a diferencia de sus formadores que declaran que otorgan más importancia al contenido del plan de sesión, se encontró (Kennedy, 1993). En las valoraciones de los ítems del plan, en una escala de cinco puntos, el 95% de los aprendices-docentes han

otorgado más importancia (5 puntos) al formato del plan y a la cantidad de detalles; el 90% ha otorgado más importancia (5 puntos) a la buena presentación o apariencia del formato en que el plan se presenta; el 85% ha otorgado más importancia (5 puntos) a la selección de las finalidades y objetivos de dicho plan. En la interpretación de los resultados, la autora señala el énfasis que los aprendices-docentes ponen en los elementos superficiales y que la ansiedad asociada al plan los desviaba del plan mismo. Asimismo cabe señalar el contraste existente entre las dificultades planteadas por los aprendices-docentes en lo relativo a la toma de decisiones sobre los objetivos de enseñanza y aprendizaje en contexto, con el hecho que esos mismos docentes eran capaces de diseñar muchas actividades o tareas y generar muchas ideas prácticas sobre cómo debería ser la sesión. Es decir, les resultaba fácil elegir actividades o tareas, pero encontraban muy difícil plantear lo que deberían ser los resultados del aprendizaje de dichas tareas. En relación con los objetivos, la dificultad residía en decidir cuantos serían suficientes y en formular objetivos de manera precisa y evaluable.

En un estudio sobre las preocupaciones prioritarias de 261 docentes de secundaria relativas a la planificación, las declaraciones otorgan más importancia a las preocupaciones sobre las necesidades, intereses y aptitudes de los alumnos (Taylor, 1970, en Tochon, 1989). En otro estudio (Zahoric, 1975, *ibídem*) la decisión que recoge más respuestas es la elección de las actividades para los alumnos. Shavelson y Stern (1981, *ibídem*) analizaron 32 investigaciones que habían estudiado el grado de correspondencia entre las intenciones declaradas y la actuación de los docentes y concluyeron que los docentes no utilizaban el modelo de planificación vigente en la época, desde 1950; su planificación se estructuraba en torno a las actividades en base al argumento que se adaptaba mejor a los alumnos. En el estudio de Yinger (1977, *ibídem*), que ha realizado el seguimiento de la práctica de la planificación de un docente

de primaria, se encontró que los problemas educativos se resolvían mediante sucesivos ajustes del plan. Pero cuando un plan era exitoso por los resultados, se observaba la tendencia de los profesores a promover la repetición de ese plan, de manera rutinaria. Las investigaciones de Yinger (1977), Bromme (1982), Cremmers y Westerhof (1982) presentan la planificación como un medio para simplificar los procedimientos del docente, y para aumentar la eficacia en un período de tiempo limitado. La *paradoja* del contraste entre el rigor proclamado sobre las previsiones del curso escolar, heredero de la investigación sobre el currículo, y la total libertad que han tomado los docentes generó perplejidad al autor de la revisión de todos estos estudios (Tochon, 1989). Otros estudios sugieren que los docentes cuanto más competentes son más utilizan alternativas flexibles, incluso los docentes de Física y Biología, lo cual se explica en base a la “necesidad constante de adaptarse a la interacción con el alumno” (Hashweh, 1987, *ibídem*).

A modo de síntesis, el análisis de los planteamientos sobre planificación, aunque relativos a una época de hace 40 años, sugiere que los docentes encuentran en la formación inicial un abordaje marcadamente prescriptivo que perciben, o declaran que perciben, como inadecuado a las demandas en el contexto profesional. Lo que han aprendido de la experiencia académica no es percibido como útil porque entienden que no les proporciona las herramientas conceptuales y las competencias de que necesitan para resolver los problemas reales en la práctica.

Desde la perspectiva del ámbito académico reciente, se señala que “uno de los problemas más comunes que puede encontrarse en la planificación para el desarrollo de competencias es la tendencia a una excesiva fragmentación del aprendizaje, alimentando la creencia de que la adquisición final será el resultado de la suma de adquisiciones parciales más simples”. Lo que, en la programación de contenidos

constituyen los temas o una distinción de tipologías de contenidos, puede convertirse en el caso de las competencias en una separación estanca de componentes, habilidades, actitudes y conocimientos u otros” (Yániz, 2006, p. 22). En este planteamiento, en el contexto académico y en el contexto de la enseñanza superior europea, la planificación docente es considerada una tarea de equipo, lo que contrasta con las declaraciones de los alumnos-docentes en el contexto profesional.

2.3 El docente como aprendiz a lo largo de la carrera profesional

El interés por el docente como aprendiz en las últimas décadas proviene de un creciente énfasis teórico e interés por el aprendizaje, que conlleva un menor grado de inversión en los planteamientos teóricos sobre la enseñanza en el desarrollo profesional (Sparks 2002; Stoll, Earl & Fink 2003, en Collinson et al., 2009). Proviene también de la importancia otorgada al conocimiento, las concepciones, las creencias de los docentes como un elemento central de las reformas en educación (Davis, 2002). Sin embargo, respecto al diseño de la formación permanente del profesorado, dicho interés no se ha concretado en una inversión generalizada en los procesos de guía de la reflexión teóricamente enmarcada sobre los saberes que construyen los docentes en su intervención profesional. Por otra parte, el proceso de capacitación profesional “no es lineal ni unidireccional” (Roldão, 2007, p. 96) por lo cual hay que ubicarlo en los ciclos de tensión de naturaleza social, política, profesional y económica. Se identifica en Portugal, en las últimas décadas, una limitación de los esfuerzos de mejora de las propuestas formativas para los docentes de secundaria que está vinculada a una tendencia dirigida a lograr que las disciplinas de base se sobrepongan a las ciencias de la educación y a las prácticas de enseñanza lo cual “no resuelve ningún problema” y tampoco en la formación permanente (Nóvoa, 2005, p. 41). Asimismo la intervención

docente en contextos culturales educativos no colaborativos ofrece dificultades particulares para llegar a conocer como los docentes construyen conocimiento docente entendido como un proceso de apropiación, integración y movilización de varios tipos de saberes, científicos, didácticos, pedagógicos (qué enseñar, cómo enseñar, cuando).

A pesar de todo, como hemos señalado en la introducción, la presión de las demandas de cambio y de mejora en la educación viene ampliando el interés por el estudio del aprendizaje del docente (Meirink, Imants, Meijer & Verloop, 2010). Las reformas en educación y los informes de evaluación de la educación contemplan dos tipos de cambios interrelacionados, el cambio de la manera de pensar de los docentes sobre como aprenden los alumnos y el cambio de las prácticas de enseñanza.

Como ya expusimos, ante estas exigencias de cambio, el diseño de la formación del profesorado se enfrenta a unas exigencias que resultan de dos tipos de cuestiones: por una parte, la coherencia con un planteamiento socio-constructivista de la enseñanza y del aprendizaje y, por otra parte, la diversidad de las necesidades de aprendizaje y formación que tienen los docentes. Dichas exigencias resultan en algún grado de la dificultad para adecuar la ayuda a los docentes que han estructurado un conocimiento vinculado a un marco conceptual distinto del marco socio-constructivista, como es el caso de la enseñanza centrada en el docente *versus* la enseñanza centrada en el aprendiz (Rhoton & Bowers, 2001). La exigencia de reconstrucción profunda es probablemente una de las cuestiones que está subyacente a algunas incongruencias en la fundamentación de la programación de la formación docente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Posiblemente en la génesis de dichas dificultades de los docentes se encuentran prácticas de formación que hacen una interpretación sesgada del principio constructivista “se aprende mejor lo nuevo a partir de los conocimientos previos”.

La revisión de la literatura pone en evidencia la escasez de investigación sobre los planteamientos de los docentes, en la formación inicial y en la formación permanente, sobre el concepto de conocimiento previo y sobre cómo los docentes toman decisiones de manera vinculada a sus planteamientos respectivos (Windschitl, 2002, en Meyer, 2004).

La aceptación creciente (aunque no exenta de equívocos) del principio socio-constructivista “los aprendices-niños aprenden mejor cuando la enseñanza parte de lo que ya saben” no siempre se corresponde con la aceptación del mismo principio en la enseñanza del profesorado. Existe una red de conocimientos tácitos y explícitos -sobre *qué y para qué* vale la pena enseñar- que subyace a los patrones observables de la actuación docente (Wallace & Loudén, 2000). Como ya comentamos, los formadores tienden a actuar a partir de unas expectativas basadas en el supuesto que entre iguales, los docentes, o al menos los docentes de un determinado grado de enseñanza, se comparte un marco teórico-práctico de referencia para la intervención profesional y que lo que le corresponde a la formación permanente es únicamente añadir conocimiento nuevo, aquel del que los docentes ya disponen y que, presumiblemente, comparten.

La temática del docente como aprendiz se puede abordar de manera inicial partiendo del planteamiento de Bruner que señala la enorme diferencia que existe entre “aprender sobre Física y aprender a ser un físico” (Lombardi, 2007, p. 2) y, por nuestra parte, añadiríamos “aprender a ser un enseñante de Física”. Los elementos de las definiciones de “aprendiz-docente” traducen de alguna forma el marco epistemológico de referencia.

2.3.1 Aproximación al aprendizaje profesional del profesorado desde la investigación

La investigación en Psicología de la Educación sobre el desarrollo profesional de los docentes pone de manifiesto distintas aproximaciones teóricas y opciones metodológicas. Sin embargo, casi siempre los proyectos comparten el interés por comprender cómo se desarrolla el aprendizaje de los docentes y el uso que hacen de lo que aprenden para beneficiar al aprendizaje de sus alumnos, como refiere Avalos (2011) en su revisión de las publicaciones científicas sobre el tema en la década de 2000-2010. Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust y Shulman, (2005) señalan que el reconocimiento de que diferentes prácticas pueden ser útiles de maneras diferentes para distintos aprendices ha contribuido de manera significativa al cambio de las concepciones sobre el currículo de la formación del profesorado. Las concepciones de las necesidades de formación del profesorado han sido limitadas y enfocadas en detalles de tipo técnico sobre cómo presentar un nuevo tema en el aula o sobre la gestión de la clase. A partir de los años 90, dichas concepciones han dado lugar progresivamente al énfasis en el aprendizaje del alumno basado en el rol determinante de la ayuda del profesor en este proceso. A su vez, han contribuido al desarrollo de diseño de modelos curriculares que incorporan informaciones y criterios de distintos campos relacionados con la psicología evolutiva, los contextos sociales de educación, la adquisición de la lengua, la pedagogía, favorecedores todos ellos del desarrollo de una comprensión más profunda de cómo aprenden los alumnos y, en consecuencia, de cómo puede ser adecuado plantear la enseñanza.

Uno de los retos que se enfrentan los investigadores es el de plantear de manera precisa el concepto mismo de conocimiento docente que adoptan. Existen distintos planteamientos epistemológicos y, en particular, del conocimiento docente entendido

como objeto de estudio de la investigación sobre procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación permanente.

La sistematización teóricamente enmarcada de lo que van aprendiendo los investigadores mismos sobre los docentes resulta indispensable para la toma de decisiones sobre el diseño de la investigación y sobre la toma de decisiones sobre la aproximación a lo que se busca comprender sobre el conocimiento docente para que resulte útil al planteamiento de la formación del mismo. Una posible síntesis de lo que los investigadores han aprendido sobre los docentes pone de manifiesto que el conocimiento docente siempre está en proceso de desarrollo, por lo tanto tiene un carácter situado y no lineal, no existe *per se* fuera del contexto en que se desarrolla o implementa (Wallace & Louden, 2000). Por ejemplo, la investigación ha permitido concluir que una buena parte de lo que conocen los docentes sobre enseñanza está codificado y vinculado a los patrones de su práctica docente. Estos patrones de la práctica estructuran lo que hacen diariamente y en cada momento los docentes, y tienen subyacente una red de conocimiento tácito y conocimiento explícito sobre qué enseñar, por qué vale la pena enseñar y cómo lo deben enseñar. El campo de la comprensión (*horizons of understanding*) que va construyendo cada docente traduce sus experiencias previas como niño/a, alumno/a, y docente, y está formado por el conocimiento del contenido para enseñar, por los patrones de la práctica y por las actitudes.

Los docentes pueden sufrir limitaciones en su comprensión del contenido que enseñan si no logran incorporar el cambio como un elemento clave de la propia manera de conocer. Sin embargo, el contexto profesional puede incentivar y facilitar la apropiación de lo novedoso o, por el contrario, puede restringirla. Una de las conclusiones más interesantes de la síntesis de Wallace y Louden (2000) se refiere a la naturaleza inevitablemente *incompleta* del conocimiento docente. Esta característica

(*incompleteness*) es inherente al proceso de conocimiento en la medida en que cada nueva experiencia tiene la potencialidad para generar un proceso de reconstrucción, de desarrollo y de cambio potencial, y de reconocer la importancia de la situación y del contexto en el conocimiento que se construye.

Desde esta perspectiva constructivista sociocultural y situada, la investigación tiene que estar enfocada en el todo del proceso de construcción y movilización del conocimiento lo cual incluye las características de la interacción de los docentes con otros actores y las circunstancias físicas, histórico-temporales del contexto en el cual se recogen los datos y el contexto temporal de la carrera de cada docente. Por otra parte, la reflexión, a pesar de sus reconocidas potencialidades para el desarrollo profesional, puede tener distintos propósitos en función de los intereses de los docentes (intereses técnicos, personales, prácticos o críticos, según Wallace y Louden, 2000). En cuanto al tema de la colaboración entre docentes, los autores encuentran las cualidades de simetría, compartir riesgos, intercambio justo, confianza y humildad, que se consideran determinantes para una colaboración exitosa entre los docentes.

Delimitando los interrogantes sobre la temática, Clandinin y Connelly (1996) otorgan una importancia fundamental a la influencia de las condiciones del contexto profesional en la configuración de lo que saben los docentes, y del conocimiento que se considera esencial para enseñar. Plantean una pregunta central desde un punto de vista constructivista sociocultural y situado: “¿Cómo el conocimiento docente se va conformando por las condiciones de trabajo del contexto profesional?” (Clandinin & Connelly, 1996, p. 25). Asimismo el planteamiento teórico y metodológico de la investigación pone de manifiesto la opción por recoger y analizar información *sobre el aprendizaje* del docente según determinados parámetros, o la opción naturalista que

adopta una aproximación fenomenológica y está atenta a *la voz de los docentes* y sus *interpretaciones de su propio proceso* de aprendizaje.

En un estudio realizado en Portugal (Flores, 2005) sobre los puntos de vista de los docentes sobre su aprendizaje profesional y los factores que lo influyen, los resultados sugieren que los contextos más formales de la formación, formación académica inicial y formación permanente, son menos valorados. En contraste, los docentes otorgan más importancia al aprendizaje realizado en el contexto profesional (*on-the-job learning*), que está vinculado a cuestiones organizativas y contextuales.

2.3.2 Propuestas de formación colaborativa y situada

El enfoque del aprendizaje situado es actualmente un referente conceptual de los modelos de formación permanente cuya finalidad es, entre otras, la de apoyar al proceso de construcción de conocimiento sobre la docencia. Por otra parte, desde un marco socio-constructivista, el abordaje de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en contextos educativos supone “una visión de estos procesos que es al tiempo, constructiva, comunicativa y cultural” (Coll, Onrubia & Mauri, 2008, p. 35). El aprendizaje en estas condiciones supone un proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido llevado a cabo por el aprendiz y referido a contenidos elaborados, establecidos y organizados en determinados contextos culturales y temporales. Desde el planteamiento de algunos autores (Ball, 1995; Palincsar, 1999; Palincsar, Magnussen, Marano, Ford & Brown, 1998, en Butler, 2005), dicho conocimiento es necesario porque va permitir a los enseñantes fundamentar la toma de decisiones docentes habituales. Los docentes participantes en estas propuestas de formación son llamados a configurar una comunidad de aprendices en torno al

desarrollo de actividades auténticas, que respondan a las exigencias que la propia práctica docente les plantea.

El papel de dichas comunidades de aprendices en el desarrollo del conocimiento docente se debe en buena parte a los recursos que ofrecen para realizar una *actividad intelectual conjunta*. En palabras de Mercer (2001, p. 140), *los grupos duraderos*, como es el caso de equipos de profesorado, “tienen una *historia*, que supone una experiencia conjunta, compartida, y que se va transmitiendo” a los docentes con menos experiencia. La segunda categoría de recursos es la *identidad colectiva*, que resulta del proceso de compartir una historia común a los miembros de la comunidad, de compartir conocimientos, objetivos y prácticas, lo cual genera una afiliación al grupo de referencia con el cual se identifican. La tercera categoría se refiere a las *obligaciones recíprocas* que resultan de la mencionada afiliación. En la comunidad de los docentes sus miembros conocen las responsabilidades vinculadas a los roles. Asimismo, utilizan un *lenguaje* que tiene características distintivas relacionadas con las necesidades de comunicación y los roles que desempeñan. Se trata de un *discurso* especializado de la comunidad, en que algunos significados no son compartidos con los no miembros de esa comunidad. Palincsar (1998, p. 364) señala que “los grupos de aprendices que logran éxito son los que, por una parte, estuvieron enfocados en los aspectos de *genre*, un tipo de discurso específico correspondiente al ámbito conceptual del contenido del aprendizaje, y los que, por otra parte, abordaron la resolución de problemas de manera concreta o situada y de forma colaborativa”.

En su conjunto, el estudio y análisis del aprendizaje y de la enseñanza situados requieren comprender los principios que rigen la actividad conjunta de los implicados en el sistema de actividad, incluyendo la relativa a la construcción de significados compartidos, y su comprensión y desarrollo progresivos. Es decir, se trata de considerar

simultáneamente los principios de la interactividad y las estructuras de interacción semiótica que están siendo usadas en la actividad.

Para nuestros propósitos y de acuerdo con todo lo anteriormente expuesto, las propuestas de formación del profesorado, basadas en perspectivas constructivistas socioculturales y en los enfoques sobre conocimiento y aprendizaje situado, realizan sus propuestas centradas en la actividad conjunta entre los participantes implicados en el desarrollo de tareas auténticas. La actividad se desarrolla con instrumentos mediadores de la actividad dirigidos a facilitar la reflexión y el desarrollo conjunto de significados compartidos. El discurso entre los participantes, como instrumento de mediador de la actividad, tiene un potencial constructivo y, a la vez, transformador de la propia práctica gracias a la posible reconstrucción de las concepciones sobre la misma y de los instrumentos que la configuran en el marco de una cultura, o cultura docente, determinada.

De acuerdo con las aportaciones teóricas en este campo, el conocimiento (también el conocimiento del docente) es situado, siendo en parte un producto de la actividad, el contexto y la cultura en que es desarrollado y usado (Brown, Collins & Duguid, 1989). Según Greeno (2006), la definición característica de una aproximación situada al aprendizaje y la enseñanza es que el foco de estudio pasa de estar centrado en el análisis de la actividad individual del que aprende a estar centrado en el análisis del sistema de actividad que compone el conjunto de los participantes. El conocimiento y el aprendizaje situados ocurren ligados indisolublemente a los contextos físicos y socioculturales específicos y a la actividad misma que tiene lugar y, en consecuencia, se desarrollan estrechamente vinculados a prácticas o actividades auténticas (Greeno, Collins & Resnick, 1996, en Henze et al., 2009).

Las propuestas formativas basadas en el modelo de aprendizaje experiencial se caracterizan, de una manera general, por seguir un proceso estructurado en las tres fases siguientes: la fase inicial de conceptualización de la experiencia o situación problema; la fase siguiente, en que el aprendiz puede profundizar en el aprendizaje al reflexionar sobre dicha experiencia; y la última fase, en que el aprendiz enfrenta la demanda creada por una situación de prueba, cuya resolución requiere la incorporación y uso funcional de los aprendizajes realizados gracias a la reflexión. Las actividades auténticas tienen las siguientes características vinculadas a las propuestas de formación colaborativa y situada: (i) están vinculadas a métodos de aprendizaje y enseñanza experiencial y situada; (ii) suelen estar centradas en la elaboración conjunta de instrumentos mediadores de la actividad docente, como puede ser la planificación de una propuesta de enseñanza y aprendizaje; y (iii) se desarrollan mediante la participación tutelada en investigación, formación a través de la práctica *in situ*, análisis de casos, proyectos, resolución de problemas reales, o realistas, simulaciones situadas (Díaz Barriga, 2006). En el desarrollo de dichos proyectos para aprender, los contenidos del programa de enseñanza no son un fin en sí mismos, sino que sirven para aprender a actuar en el mundo real.

2.3.2.1 El papel de la reflexión en los procesos de aprendizaje profesional

Un proceso de reflexión constituye potencialmente una experiencia de aprendizaje profesional. El conocimiento y el aprendizaje no son el resultado de una “lectura directa de la experiencia sino el fruto de la actividad mental constructiva” (Coll, 2007b, p. 157). Como se ha referido previamente sobre el marco socio-constructivista de la enseñanza y aprendizaje, el docente en situación de reflexión guiada establece una relación entre el objeto de aprendizaje y los marcos interpretativos o significados previos que tiene (Hoekstra & Korthagen, 2011).

La reflexión del docente entendida como un proceso no sólo supone una intencionalidad del que reflexiona y su representación del objeto de la reflexión, sino un conocimiento que supuestamente posee sobre el objeto de la reflexión.

Es la actividad con otros sobre un objeto en un contexto lo que le permite al docente interrogarse sobre su manera de enseñar (es decir, sobre su actividad) y los efectos de la misma sobre los alumnos en dicho contexto, y, al mismo tiempo, es lo que le permite identificar la manera en que su enseñanza es percibida por los mismos alumnos y los otros docentes. Cuando el docente no domina el potencial objeto de reflexión, cuando su actuación se le escapa porque no tiene muy claro *cómo* procede, tiende a adoptar y a repetir procedimientos que ha observado y que considera suficientes para llevar a cabo su intervención. En una línea de pensamiento similar, Kelly (2012) señala que la indagación centrada en el estudiante requiere, al mismo estudiante, unos conocimientos previos suficientes sobre el contenido de aprendizaje para que pueda afrontar el desafío de construir cuestiones con sentido. En síntesis, involucrarse en el proceso reflexivo profesional requiere el conocimiento conceptual, el conocimiento de las estrategias necesarias a la indagación científica y también unas referencias epistemológicas estructuradas vinculadas a las opciones pedagógicas (Duschl, 2008; Kelly, 2008, en Kelly, 2012).

El docente tiende a regular la intervención en situaciones complejas, como son las situaciones de la intervención educativa, a través de la estabilización de unos procedimientos que se convierten en rutinas, en hábitos. Si la interpretación de los efectos de su actuación le parece confirmar que los procedimientos son “productivos” según sus criterios, los procedimientos se convierten en procedimientos banales automatizados. Este estado de aparente “control mínimo” no favorece la consciencia de alternativas para mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos.

«Le paradoxe est sans doute que, pour ajuster l'action à ce que la situation a de singulier, il importe de prendre conscience de ce qu'elle a de banal. C'est en effet cette familiarité qui mobilise des schèmes construits et dissuade l'acteur de se poser des questions et de délibérer. On pourrait dire que la pratique réflexive, non contente de se heurter à l'opacité de notre habitus, est appauvrie par la rapidité et l'efficacité avec lesquelles nous gérons les situations quotidiennes » (Perrenoud, 2001, p. 3).

El componente rutinario y repetitivo de la intervención docente es inevitable, tiene su función de reducir el esfuerzo, y no es *adecuado* ni *inadecuado* por sí mismo, sino en función de las prácticas sociales, de las finalidades educativas definidas en un determinado contexto socio-cultural, y del grado en que afecta y cómo afecta a la calidad del aprendizaje. En este punto, al tomar la decisión de cuestionarse sobre el grado de adecuación de las prácticas de enseñanza a las nuevas necesidades de aprendizaje, se plantea sobre *qué, cómo y para qué* reflexionar.

Cómo se activan los procesos reflexivos, *a partir de qué*, constituye un elemento central del uso de la actividad formativa dirigida a la mejora de las prácticas vinculada a la mejora de las concepciones. Se ha convertido en una asunción banal la afirmación que se aprende desde la reflexión sobre la experiencia, la propia y la experiencia de otros. Varios autores señalan que los docentes tienden a desarrollar su actividad de manera aislada y, en consecuencia, que no saben lo que otros profesores realizan en el entorno cercano y tienen pocas oportunidades de reflexionar sobre su práctica y aprender de este proceso (Wallace & Louden, 2000). Lo que parece ser difícil de reconocer es que la parte fundamental del objeto de reflexión es lo que no está visible, lo que no se puede observar directamente, ya que está seguramente por detrás de las actuaciones observables directas del docente. Actuaciones aparentemente similares pueden generar planteamientos justificadores tan dispares como “he visto que resultaba, me ha ido bien” o “he actuado de esta manera porque facilita que los alumnos se den cuenta que el

nuevo contenido no es tan nuevo, que todos ellos ya sabían algo relacionado con el mismo”. El primer planteamiento supone un grado muy bajo de consciencia de la bondad de la actuación propia, el segundo planteamiento traduce un grado de consciencia, de intencionalidad y fundamentación más elevado.

Varios autores presentan propuestas para activar el proceso reflexivo dirigido a la mejora de las prácticas de enseñanza. La propuesta de Schön (1987) para la formación de los profesionales está basada en la práctica reflexiva (centrada en la reflexión sobre la práctica y en la práctica), o lo que es lo mismo, tomando como base la práctica docente y los problemas, entendidos como situaciones confusas e indeterminadas que se generan en el desarrollo de actividades auténticas. Schön (1987) identifica los momentos de la reflexión en la acción, como es el caso de la sorpresa, que puede ser generada por efectos inesperados asociados a respuestas rutinarias, que entran en conflicto con las categorías preestablecidas. En consecuencia, el profesor-aprendiz necesita reformular su manera de enmarcar y representar la situación problema. El autor considera que el grado de la autonomía para incorporar la reflexión en la acción en el desempeño de una tarea es la característica que diferencia el funcionamiento de los profesores expertos del funcionamiento de los profesores que tienen poca experiencia. En la misma línea de pensamiento, Gray (2007) define la reflexión como un proceso activo de exploración y descubrimiento que interrelaciona la experiencia y el aprendizaje y puede conducir a resultados inesperados. El autor (Gray, op. cit: 66) enriquece la definición con las aportaciones de Raelin (2002): la reflexión corresponde a la práctica de revisar periódicamente para ponderar el significado de lo que recién ha ocurrido en uno mismo y en los demás (“periodically stepping back to ponder the meaning of what has recently transpired to ourselves and to others in our immediate environment”). Sin embargo, como señala Gray (2007), la acción y la experiencia no

necesariamente conducen al aprendizaje, y la ansiedad y algunas estrategias de evitación pueden dificultarlo.

El proceso reflexivo incide en situaciones cuya complejidad es inherente a las diversas actuaciones y representaciones que los participantes plantean sobre el tema que se discute. La finalidad educativa de las situaciones complejas consiste en “ayudar el aprendiz a entender que no existe una representación de la realidad única y que la solución sólo puede encontrarse si se enfoca desde una perspectiva compleja y completa que contemple las diferentes representaciones y soluciones posibles del problema propuestas por otros” (Coll, Onrubia & Mauri, 2008, p. 216).

2.3.2.2 Tareas auténticas

La investigación sobre formación docente y, más en concreto, las categorías de aprendizaje profesional establecidas por Kwakman en base a las teorías de desarrollo profesional (Henze et al., 2009), ponen de manifiesto que las diferentes propuestas formativas comparten una serie de características fundamentales que, a su vez, configuran tres tipos principales de actividades de aprendizaje de los profesores con experiencia de la enseñanza. El primer tipo *-Knowledge exchanging-* supone un tipo de actividad de aprendizaje centrado en actividades dedicadas a compartir experiencias de enseñanza y a reflexionar sobre las prácticas de los profesores participantes; su finalidad es la de colaborar, observar y compartir recursos docentes. El segundo tipo de actividad de aprendizaje, *Experimentation*, implica a los docentes en actividades dedicadas a aplicar nuevas herramientas y técnicas de enseñanza. Finalmente, el tercer tipo de actividades de aprendizaje, *Environmental scanning* (Lohman & Woolf, 2001, en Henze et al., 2009, p. 186) sitúa a los profesores en la necesidad de recoger y organizar información individualmente fuera también del entorno escolar. Por otra parte, Van Eekelen, Boshuizen y Vermunt (2005, citados por Henze et al., 2009, p. 185) definieron

una tipología de cuatro estrategias que los profesores usaban para aprender, y que son las siguientes: aprender haciendo (*learning by doing*); aprender en interacción (*learning in interaction*); aprender leyendo (*learning by Reading*), y aprender pensando (*learning by thinking*). Muy probablemente estas cuatro estrategias se hallan estrechamente relacionadas entre sí, especialmente en las tareas de aprendizaje vinculadas a la concepción socio-constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, cuyo diseño pretende favorecer el aprendizaje profundo a partir de procesos de reflexión experiencial y teóricamente enmarcados.

Aunque los resultados de estas actividades de aprendizaje realizadas en estas modalidades de formación son positivos, Butler (2005) y otros autores (Cole, 1991; Damon, 1991; Lave, 1991; Moore & Rocklin, 1998; Stein et al., 1999, en Butler, 2005) consideran que la naturaleza del aprendizaje de los docentes en contextos colaborativos no se conoce suficientemente.

Como ya comentamos en apartados anteriores, el carácter auténtico de las tareas es uno de los aspectos relevantes de las situaciones de formación profesional dirigida al desarrollo de competencias (Coll, Mauri & Rochera, 2012). Sin embargo, el aprendizaje por la participación de los docentes en tareas auténticas se explica de manera distinta según las coordenadas de cada planteamiento teórico del que se parte. En una breve revisión de la literatura sobre el tema se encuentran definiciones cuyas dimensiones pueden ser, por ejemplo: el contenido de la tarea, el propósito de la tarea, los roles de los que elaboran la tarea, el grado elevado de complejidad vinculado al modelo de aprendizaje basado en proyectos (*PBL-Project Based Learning*) el contexto en el cual se debe desarrollar la tarea para que se considere auténtica; el grado de similitud con las tareas de determinadas prácticas socio-culturales; la forma de evaluar el aprendizaje, y aún, los diferentes grados y formas de entretrejer todos estos criterios.

En palabras de Brown, Collins y Duguid (1989, p. 34), las actividades auténticas son: “las prácticas corrientes [*ordinary practices*] de la cultura [...]. Su significado y propósito se construyen socialmente a través de unas negociaciones entre los miembros presentes y los miembros anteriores [*past members*]. No se trata de aprender el contenido de la tarea desde un modelo mecanicista de *aplicación* de los referentes conceptuales a una tarea, cuya función es proporcionar un entrenamiento del desempeño. Antes que cualquier otra cosa, se trata de aprender a través de la participación en unas tareas que corresponden a unas prácticas situadas en determinados contextos sociales, que requieren usar unas herramientas específicas a partir de la observación de las formas de uso por los miembros expertos (*practitioners*). Por todas estas características las tareas auténticas tienen una naturaleza compleja y situada en este planteamiento teórico.

En este planteamiento, la actividad auténtica es la que configura el uso de las herramientas mediante el desarrollo de la experiencia del aprendiz, de manera guiada, y que le permiten alcanzar la autonomía. A lo largo del proceso el aprendiz se va apropiando no solamente del *cómo* hacer, sino también del *para qué*, del propósito o intención que guía la tarea. El proceso de apropiación del contenido mediante la participación en una tarea auténtica es situado y por ello es distinto del aprendizaje basado en representaciones de la actividad. Consiste en “una manera intrigante en que uno necesita de la máquina para entender el manual tal y como necesita del manual para entender la máquina” (Brown, Collins & Duguid, 1989, p. 36, citando a Schuman, 1987). Las representaciones del contenido y de las herramientas para llevar a cabo la tarea auténtica dependen de las características del contexto, aunque no siempre los aprendices y los enseñantes son conscientes de ello. Las representaciones que se construyen a partir de la actividad no se pueden sustituir por meras descripciones. Este

planteamiento destaca la complejidad de la construcción situada de conocimiento nuevo mediante el proceso “ir y venir” entre la apropiación de los referentes conceptuales y la apropiación del quehacer mediante la experiencia guiada en unas condiciones específicas del contexto social que la tarea auténtica puede proporcionar. Díaz-Barriga (2006) examina las propuestas de enseñanza y formación situadas, basadas en actividades auténticas, y señala las aportaciones conceptuales realizadas por el enfoque deweyniano de *aprender haciendo*, la propuesta sobre la *práctica reflexiva* (Schön, 1987) y el enfoque constructivista sociocultural (Cole, 1996; Rogoff, 1995; Coll, 2007b) centrado en los planteamientos vygostkianos y neovygostkianos. El proceso de aprender haciendo y a través de la participación en tareas auténticas no es lineal y no da la garantía, por sí mismo, de la mejora de la calidad del aprendizaje y del alcance de los logros previamente establecidos por los docentes expertos. Además de lo expuesto sobre el papel del contexto, cabe señalar otros elementos de las cuestiones contextuales de la realización de las tareas de aprendizaje profesional, y en particular las tareas auténticas, en el ámbito del objeto de estudio de esta investigación. El contexto de referencia experiencial de cada individuo puede influir en la percepción de una situación hasta el punto en que, cuando las tareas tienen un contenido similar, las diferencias en los procesos de comunicación (*referential communication*) pueden conducir a distintos resultados para idénticos procesos de razonamiento (Butterworth, 1998).

En la noción de contextualización social de la tarea (*social contextualization of the task*) se consideran tres dimensiones interrelacionadas: (i) la dimensión *contexto institucional de la tarea*; (ii) la dimensión *interpersonal o situacional*; y (iii) la dimensión de las *posibles consecuencias* (Gilly, 1998, p. 115). Asimismo, en el mismo contexto institucional la situación puede ser distinta: puede tratarse de una situación individual de resolución de problemas (dentro o fuera de un grupo que está resolviendo la misma

tarea), una situación de resolución apoyada por un experto, o la resolución colaborativa del problema. El resultado del proceso, en general, está vinculado al contexto institucional y al contexto situacional, así como a la realidad externa del individuo, que resulta comprensible directamente al observador, y una realidad interna, subjetiva, que está conformada por el significado que el individuo atribuye *in situ* a las dimensiones externas de los contextos sociales. En el ámbito de los objetivos del presente estudio se destaca la construcción de la realidad subjetiva vinculada a la construcción del significado durante la cual el individuo gestiona los índices contextuales en base a sus experiencias sociales previas. Este significado se va construyendo a lo largo del desarrollo de la tarea y es el que desempeña un papel más relevante. En coherencia con los referentes teóricos adoptados, en particular el concepto de *doble proceso de construcción* -construcción de la representación de la tarea y del contenido-, se entiende el contexto social de la tarea de una manera amplia, que trasciende la mera dimensión física del contexto institucional y que forma parte del proceso de aprendizaje del docente.

Profundizando en los elementos funcionales del contexto de la tarea, se diferencian los niveles situacional, interactivo e interdiscursivo de los contextos. El contexto situacional corresponde a las condiciones institucionales, temporales y materiales de las situaciones. Esta definición se ilustra mediante el ejemplo que supone el curso de formación de modalidad híbrida (*blended-learning*) objeto de este estudio. El curso se ha realizado en un momento único de la historia de la institución. Se ha realizado por primera vez, después de un curso piloto, y traduce la concreción de la decisión estratégica institucional para mejorar la calidad del aprendizaje profesional a través de una comunidad virtual al servicio de la propuesta formativa. La segunda categoría de contexto, el contexto interactivo, es relativo a las interacciones entendidas en el sentido

restringido de las influencias recíprocas de tipo social y está inevitablemente interrelacionado con el contexto discursivo (Gilly, 1998). El contexto discursivo, como hemos señalado al mencionar los referentes del planteamiento de Mercer sobre el discurso, es un componente del contexto interactivo que está vinculado a la identidad de los profesionales de la institución.

Ahora retomamos la referencia experiencial de cada individuo, y su influencia en la percepción de una situación problema, para completar el marco conceptual del análisis del papel de las tareas auténticas en el aprendizaje profesional. La condición fundamental para lograr el aprendizaje docente es el desarrollo de la intersubjetividad entre el docente experto y el docente aprendiz. La intersubjetividad corresponde a un conjunto de significados compartidos sobre el contenido de la tarea de aprendizaje, pero el hecho de que las tareas son consideradas auténticas no las convierte en la condición única para que los docentes participantes compartan suficientes significados. La base de significados compartidos al inicio de la realización de la tarea suele consistir en fragmentos de conocimiento dispersos, lo cual dificulta alcanzar el grado de intersubjetividad necesario al aprendizaje y la realización efectiva de la tarea. La definición misma de *situación problema* (Wertsch, Minick & Arns, 1984, en Butterworth, 1998) está condicionada al significado que cada participante atribuye a dicha situación. En orden a alcanzar la intersubjetividad, los participantes deben compartir la definición de la situación y saber que la comparten. Resulta, pues, que el contexto del aula se entiende como el complejo entramado de los elementos del contexto mental -“conjunto de expectativas, afectos, emociones, motivaciones, intereses, representaciones, etc., construidos por los participantes y compartidos en mayor o menor grado por todos ellos” (Coll & Solé, 2007, p. 363)- y los elementos del contexto físico, que puede ser presencial, virtual o híbrido. Se concluye que los aspectos

sociales -roles, expectativas, etc.- y la representación de la tarea y de los medios necesarios para realizarla están, pues, interrelacionados, forman parte de la actividad conjunta y requieren un intenso proceso de negociación de significados y atribución de sentido.

Todo lo expuesto pone de manifiesto la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje basados en tareas auténticas y las exigencias de los roles de los participantes. El rol del formador en las tareas complejas (Lombardi, 2007, 2008) le exige un especial esfuerzo: (i) de coordinación de la reflexión en una actividad que, debido a su naturaleza, no tiene un resultado único y utiliza varios tipos de fuentes de información; (ii) de seguimiento de la actuación de los aprendices para que construyan un proceso colaborativo efectivo; (iii) de evaluación formativa de la reconstrucción de la representación misma del problema; y (iv) de ayuda para guiar los aprendices en el proceso de reconocimiento de patrones relevantes en contextos mal conocidos.

Las ventajas del uso de entornos virtuales para apoyar al aprendizaje basado en tareas auténticas son relativas a las potencialidades de los mecanismos de *feedback* que permiten recoger información relevante sobre la actuación de los participantes y les puede ayudar a movilizar sus aprendizajes en nuevas situaciones problema (Lombardi, 2007).

2.3.2.3 Desarrollo de competencias docentes

Antes de abordar el desarrollo de las competencias docentes, resulta necesario aclarar el concepto mismo, por la proliferación de definiciones polisémicas según los referentes epistemológicos de las sostienen. Los planteamientos que ahora presentamos sobre las *competencias docentes* están vinculados al enfoque constructivista sociocultural en el cual convergen referentes conceptuales ya mencionados. En su planteamiento sobre las competencias del docente, Perrenoud (2000) establece un vínculo entre las

competencias y la enseñanza y el aprendizaje situados, estructurados en base a actividades auténticas. El autor destaca dos grupos de competencias. En el primer grupo Perrenoud (2001) se refiere a la habilidad o a los conocimientos que el individuo ha desarrollado y que le permiten resolver una situación problema en un contexto espacio-temporal y sociocultural concreto, movilizándolo de manera interrelacionada diversos tipos de conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

El individuo “competente” identifica la naturaleza del problema y su significado sociocultural en el contexto en el que ocurre, y usa una estrategia de resolución que toma en consideración la posible movilización de otros actores y la co-regulación de la intervención respectiva para encontrar una solución conjunta.

En el segundo grupo, las competencias complementarias están relacionadas con la gestión de su formación permanente, que Perrenoud (1997, p. 5) considera que son, por ejemplo, saber hacer explícitas sus prácticas; hacer su propio balance de competencias (“établir son propre bilan de compétences”) y negociar un proyecto de formación con otras personas (el equipo, el centro educativo, la red de colaboradores).

Un componente central de este planteamiento es el carácter consciente y autorregulado del proceso de uso de los saberes relevantes en una situación concreta. La autorregulación supone metacognición que, en cierto sentido, recuerda la contribución de ésta a la toma de consciencia sobre los propios procesos. En cierto modo, con la importancia dada a la autorregulación, se adopta en este estudio la perspectiva vygotskyana que señala que el acceso a los procesos psicológicos superiores, que guían la conducta humana y tienen un marcado carácter volitivo e intencional, se lleva a cabo a través de la autorregulación o toma progresiva de consciencia. Así se permite una adaptación activa, y una gestión transformadora de la realidad y de las propias competencias (Vygotsky, 1925, en Mauri, Colomina & De Gispert, 2009).

Vinculado al mismo enfoque constructivista sociocultural y situado de las competencias, las prácticas de la evaluación del aprendizaje, entendido como un proceso de desarrollo de competencias, y su finalidad educativa, deben ser coherentes con el planteamiento sobre *cómo y para qué se enseña y cómo y para qué se aprende*. La coherencia entre el planteamiento epistemológico del desarrollo de competencias y las formas de evaluar representa uno de los retos más exigentes en los procesos de cambio en educación y formación. En efecto, la metodología de evaluación del aprendizaje puede estar dissociada de la metodología de enseñanza y aprendizaje basada en competencias, en el sentido de que están conformes, respectivamente, al planteamiento transmisivo-receptivo y al modelo socioconstructivo y al enfoque situado de la enseñanza y del aprendizaje. La disociación epistemológica se concreta, pues, en una evaluación estancada del aprendizaje, centrada en bloques de contenidos, al final de cada unidad didáctica, lo que corresponde a un marco de actuación totalmente distinto de la evaluación basada en competencias. El historial de las prácticas, de las orientaciones y de la legislación sobre evaluación, en particular en Portugal, evidencia un planteamiento epistemológico que concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera separada de la evaluación (Roldão, 2003). En los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen subyacente dicha disociación conceptual y operativa, se puede observar una evaluación formativa y continuada, pero la evaluación sumativa, al final de las unidades didácticas y del curso la evaluación, es la que verdaderamente cuenta para atribuir la calificación final y para tomar las decisiones formales sobre la progresión del aprendiz. A diferencia de estos procedimientos, evaluar el desarrollo de las competencias de los aprendices de manera coherente exige al formador la competencia de poner la evaluación al servicio del aprendizaje y de organizar las situaciones que

realmente permiten poner en evidencia los elementos del desarrollo de las competencias de los aprendices (Roldão, 2003).

Desde esta perspectiva del docente competente, entendido como el docente que toma decisiones en un proceso de autorregulación de su desarrollo profesional, algunos investigadores (Lebec & Luft, 2007, en Brooks, 2012) refieren que los docentes que participaron en cursos de formación permanente en la modalidad *blended-learning* mostraban más motivación de carácter intrínseco, con una menor valoración de las calificaciones finalmente obtenidas. La personalización de las propuestas formativas es una de las conclusiones relevantes (Peery, 2004, ibídem), en el sentido que el desarrollo profesional sólo ocurre cuando los docentes hacen una inversión deliberada en el estudio de temas seleccionados por ellos. Esta perspectiva comparte elementos con el mencionado concepto de *competencias de gestión de su formación permanente por parte de los docentes* (Perrenoud, 1997), al poner el acento en la decisión del docente enmarcada en la gestión de su proyecto profesional y la importancia que otorga al aprendizaje permanente.

2.3.3 Propuestas de formación situada virtual

En los años recientes, las exigencias de mejora de las competencias docentes y de innovación pedagógica han estado vinculadas a la inversión institucional en el uso de las TIC-Tecnologías de Información y Comunicación en el ámbito de la educación y la formación profesional. La formación apoyada por entornos virtuales se caracteriza (Holmberg, 1989, en Gunawardena & McIsaac, 2004) por la comunicación no contigua, que está accesible en cualquier lugar y en cualquier momento, lo que es atractivo para los profesionales, y por el uso de la tecnología para mediar la comunicación multidireccional (Garrison & Shale, 1987, ibídem). El incremento de estudios de casos

de formación inicial virtual del profesorado en la literatura actual parece ser consecuencia del incremento del uso de las TIC en la formación superior, pero no tanto del interés por estudiar como dichas propuestas contribuyen al aprendizaje (Hammond, 2005). Aunque la investigación realizada sobre esta temática en la enseñanza superior universitaria sigue siendo más bien escasa, en los últimos años ha logrado poner de manifiesto la valía del debate y de la colaboración asíncrona escrita, en especial para los que estudian contenidos que requieren una comprensión profunda de los conceptos e ideas que se manejan.

Las potencialidades de los entornos virtuales de aprendizaje están asociadas a unas formas de ayuda educativa más diversificadas y flexibles gracias a que propician: la mejora de los procesos de seguimiento y evaluación formativa; la mejora de los procesos de comunicación, interacción y construcción colaborativa del conocimiento; las posibilidades de obtención de ayuda educativa ajustada desde los otros participantes en la interacción, además de las que presta el profesor mismo; y la regulación del proceso de aprendizaje por parte del alumno, individualmente y en grupo (Coll, Mauri & Onrubia & 2008a).

Las propuestas formativas que tienen un componente virtual y que están dirigidas al aprendizaje basado en el estudio de casos y la resolución colaborativa de problemas responden a dos tipos de necesidades. Responden a unas necesidades pragmáticas de facultar el acceso a la formación por parte de un público más amplio. Y, en particular, responden a la necesidad de mejorar la calidad del aprendizaje complejo y profundo a través de la movilización de recursos que permiten diversificar las formas de ayuda educativa, de seguimiento de la actividad de los alumnos, los procesos de evaluación y favorecen la construcción colaborativa de conocimiento (Coll, Mauri & Onrubia, 2008a).

Desde una aproximación dialógica se trata de analizar qué tipos de contexto de interacción los entornos virtuales colaborativos pueden proporcionar para mejorar el aprendizaje. Según la propuesta de Mercer y otros (Mercer, Phillips & Somekh, 1991; Mercer & Wegerif, 1999; Mercer et al., 2003, en Arnseth & Ludvigsen, 2006), el pensamiento es concebido como una forma de comunicación en que el conocimiento forma parte de lo que hablan los participantes, en el sentido de que se convierte en parte de los argumentos, explicaciones y clarificaciones. Las reglas de conversación *-ground rules for talk-*, explícitas para los aprendices, propuestas por Mercer (ibídem), son reglas que regulan las interacciones comunicativas entre los docentes y los aprendices, y generan patrones específicos de interacción comunicativa. De acuerdo con los autores, la conversación exploratoria beneficia especialmente el desarrollo del pensamiento conjunto. La conversación exploratoria se caracteriza por la discusión y la reflexión conjunta sobre ideas y problemas. Asimismo es un logro continuo y mutuamente beneficioso para los participantes involucrados en las actividades colaborativas (Arnseth & Ludvigsen, 2006). Cabe señalar la importancia que Mercer y Wegerif (1999, en Arnseth & Ludvigsen, 2006) otorgan a la conversación como una categoría analítica para analizar la relación entre la conversación y el pensamiento.

La investigación en CSCL-*Computer-supported collaborative learning* adopta una visión situada del aprendizaje y ubica el aprendizaje en la negociación de significado llevada a cabo en el mundo social. El objetivo del diseño en CSCL es crear artefactos, actividades y entornos que estimulen las prácticas de construcción de significado en grupo y entiende que el aprendizaje colaborativo incluye los individuos como integrantes del grupo, pero también está vinculado a negociar y compartir significados (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006).

La complejidad del diseño tecno-pedagógico potencia las ventajas pedagógicas de los modelos de aprendizaje basado en estudio de casos y en proyectos porque el entorno virtual ofrece diversos recursos y modalidades de ayuda, que los alumnos aprenden a regular con autonomía progresiva. El diseño de las tareas y las condiciones en que se llevan a cabo en el marco de un proceso de pesquisa colaborativa permite ofrecer una exigencia gradual a cada aprendiz en las demandas de identificación, descripción, comprensión y dominio de los contenidos a través de unidades temáticas relacionadas con elementos del problema o del caso. Asimismo el diseño de las tareas y de su secuencia tiene dos tipos de potencialidades: (i) la potencial incidencia del tipo de tarea en los procesos de organización y coordinación que desarrollan los grupos, una incidencia apuntada por algunos trabajos previos (Delfino, Dettori & Persico, 2008, en Engel & Onrubia, 2010); y (ii) permite al tutor recoger mucha información cualitativa que mejora las posibilidades de organizar el proceso de ayuda y de reunir una diversidad de indicadores de la progresión del aprendizaje individual y grupal. Pero las tareas que los alumnos deben realizar van más allá de las tareas previamente diseñadas. En realidad los alumnos se enfrentan a otro tipo de tarea: actuar de manera negociada con los demás participantes, haciendo la gestión de la participación y de la relación interpersonal (Whitworth, Gallupe & McQueen, 2000, en Suthers, 2005).

En lo que concierne la más valía del entorno virtual para potenciar el proceso de negociación de significados, todos los participantes pueden utilizar distintos modos de representación, más o menos sofisticados según los recursos disponibles, y herramientas que ayudan a orientar el foco de atención sobre formas de interrelación entre determinados elementos de los contenidos. Los recursos tecnológicos permiten conservar el rastro de las actuaciones lo que permite al profesor, por ejemplo, devolver

al grupo un conjunto de valoraciones y recomendaciones de mejora de la gestión de la actividad conjunta y de los resultados o productos de la misma.

Asímismo queremos hacer notar que la comunicación asíncrona escrita utilizada en la discusión en el foro virtual tiene unas potencialidades propias que, en determinadas condiciones, no suficientemente bien conocidas todavía, pueden promover, gracias a su carácter epistémico y a su naturaleza dialógica, el aprendizaje y los procesos de construcción individual y colectiva del conocimiento (Gunawardena, Lowe & Anderson, 1997; Campos, 2004; Bustos, Coll & Engel, 2009; Mauri, Colomina, Clarà & Ginesta, 2011).

2.3.3.1 Procesos de mediación en entornos presenciales y entornos virtuales

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 1990, 1996, 2003, 2007b), que destaca el concepto de interactividad y el modelo de análisis de la interactividad propuesto por Coll y colaboradores (1992, 1996, 2000), constituye un referencial decisivo para la profundización de la investigación sobre las formas mediante las cuales las interacciones entre los docentes (expertos y no expertos) pueden favorecer la mejora del aprendizaje en el sentido del aprendizaje profundo (*deep learning*). La primera cuestión clave para los propósitos de este estudio es la actuación del tutor en su rol docente o de experto. Se trata de un rol fundamental por su propia definición -es él que guía y ayuda a aprender- y por las formas que puede tomar el proceso de ayuda, de manera ajustada a las necesidades en cada momento, a través de la mediación de la actividad mental de los aprendices sobre los contenidos de aprendizaje. Los rasgos del rol del docente, experto o facilitador del aprendizaje reflexivo, incluyen la provisión de formas específicas de ayuda ajustada al participante menos experto. El aprendiz puede recibir el *feedback* -“la información posterior a la respuesta que informa al aprendiz sobre su efectivo estado de aprendizaje o de desempeño con el fin de regular

el proceso de aprendizaje dirigido a los estándares pretendidos” (Hattie & Timperley, 2007; Hattie & Gan, 2011, en Narciss, 2013, p. 8)- de la parte del tutor o de los *iguales*, pero la importancia del *feedback* del tutor es particularmente importante para ayudar al aprendiz a alcanzar las metas del aprendizaje y los criterios de evaluación establecidos en el diseño tecno-pedagógico como hemos mencionado en el apartado (2.1.2). Las formas de ayuda destacadas por Hmelo-Silver, Duncan y Chinn (2007) son, por ejemplo, hacer explícitos los contenidos clave mediante interrogantes que ayudan el aprendizaje a través de modelar (*modeling*), apoyar (*coaching*), incentivar a los aprendices para que hagan explícito también su pensamiento, articulen sus ideas e identifiquen sus necesidades de mejora.

Como hemos señalado, en las formas de mediación y ayuda que dispensan los docentes expertos, y que también pueden dispensar los aprendices más conocedores, el lenguaje desempeña un papel central en la construcción del contexto y de un conocimiento compartido. El empleo del lenguaje cumple varias funciones en la interacción docente-aprendices. Una función es la de mantener el flujo del proceso conversacional, necesario para mantener la actividad mental coordinada, lo cual se hace habitualmente mediante las técnicas siguientes: (i) hacer referencia a experiencias previas compartidas; (ii) obtener información; (iii) ofrecer información (que se convierte en un recurso compartido); (iv) justificar ideas y propuestas; (v) evaluar las aportaciones de los participantes; y (vi) repetir y reformular lo que dicen los participantes (Mercer, 2001). En las situaciones presenciales, la interacción comunicativa incorpora señales no verbales, o paraverbales, que los participantes pueden usar para decidir en qué tipo de conversación van a participar. Una cuestión central en el proceso de guía y ayuda es *cómo y para qué* el docente emplea las técnicas conversacionales básicas: “recapitular, suscitar, repetir, reformular, exhortar” (Mercer, 2001, p. 79). El criterio básico es doble:

(i) incorporar e interrelacionar las aportaciones de los aprendices ayudándoles a relacionar de manera significativa lo que dicen; y (ii) recoger informaciones -mediante, por ejemplo, reformular y hacer preguntas- que dan pistas sobre el tipo específico de ayuda que los aprendices necesitan en cada momento. En particular al inicio de la interacción comunicativa sobre un nuevo contenido, las referencias que el docente hace a las experiencias previas compartidas favorecen que los aprendices establezcan conexiones entre sus conocimientos previos y el nuevo objeto de conocimiento (Mercer, 2001). Asimismo al incentivar que los aprendices presenten sus experiencias se les favorece en el aprendizaje de las varias formas de empleo del lenguaje.

El papel mediador del docente en el debate virtual, o *tutor*, que se adopta en este estudio, está complementado por el carácter potencialmente mediador de las TIC en los procesos intra e interpsicológicos (Coll, 2004; Coll, Mauri & Onrubia, 2008a; Rochera Mauri, Onrubia & De Gispert, 2010) durante la construcción individual y social de conocimiento.

La segunda cuestión clave es el objeto de la ayuda que dispensa el tutor. La ayuda incide en el doble proceso de construcción que se desarrolla en el aprendizaje: la construcción entendida como el proceso de construcción de la actividad conjunta que realizan el tutor, o el experto, y los aprendices en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje, con unas herramientas y unas normas de participación específicas en los entornos virtuales de aprendizaje, y el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a los mismos contenidos y tareas por parte de los aprendices (Coll Bustos & Engel, 2011). En los foros virtuales de debate la actuación individual es inseparable del conjunto de las contribuciones de todos los participantes, de su articulación e interrelación (Coll, Onrubia & Mauri, 2008a), con las implicaciones metodológicas para el estudio que se presentan en el apartado de la metodología. Sin

embargo, como señalan Garrison y Cleveland-Innes (2005), la interacción en sí misma no da una garantía de que los aprendices estén involucrados de una manera cognitivamente significativa en el ámbito de los propósitos educativos.

Uno de los retos es definir en cuales condiciones los aprendices se ayudan para gestionar la información disponible, para seleccionar los conocimientos disponibles de una determinada manera y a movilizar las informaciones de modo que les permitan resolver un problema (Munneke, Andriessen, Kanselaar & Kirschner, 2006).

2.3.3.2 *Presencia docente distribuida*

Centrándonos de nuevo en la perspectiva del aprendizaje y la enseñanza situada y distribuida, como es la que presenta Laferrière y Gervais (2008), que como señalamos, no está enfocada en el desempeño individual, sino en el desempeño colectivo y en el desarrollo de *competencias locales* compartidas por un grupo de individuos. La “participación guiada” (Rogoff, 1995) “distribuye” entre el aprendiz y el experto el aprendizaje requerido por llevar a cabo la tarea. Entre los usos pedagógicos de los planteamientos de la enseñanza y el aprendizaje situado y distribuido, se hallan la participación guiada y la enseñanza recíproca -modelo de aprendizaje mediante la enseñanza recíproca (Brown, Collins & Duguid, 1989; Collins, Brown & Newman, 1989, en Pea, 1993)- en el cual el aprendizaje requerido para llevar a cabo una actividad se halla distribuida en un grupo de participantes, o un sistema de aprendiz-mentor.

La investigación que se interesa por las propuestas formativas que favorecen el aprendizaje distribuido y colaborativo, apoyado por comunidades virtuales (entornos ALN-*Asynchronous Learning Networks*) en la enseñanza superior, busca comprender cómo contribuyen a la mejora del aprendizaje. La construcción de conocimiento y el aprendizaje mediado se han convertido en el objeto de estudio de investigaciones muy prometedoras sobre la educación apoyada por entornos virtuales (Barrett, 1992, Glaser,

1992, Harasim, 2001, Salomon, 1993, en Gunawardena & McIsaac, 2004), que no siempre están exentas de críticas metodológicas. Por el potencial interés que tiene para nuestro estudio, nos referiremos a continuación a la crítica que hace Wallace (2003, en Bustos, Coll & Engel, 2009) de las investigaciones sobre los roles del profesor. Esta crítica incide en los modelos subyacentes, predominantemente descriptivos, que no explican qué acciones del profesor o qué aspectos de su enseñanza se relacionan con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En el conjunto de los enfoques teóricos subyacentes a los estudios que se han llevado a cabo sobre *presencia docente distribuida* en los años recientes, se adopta el marco socioconstructivista de la enseñanza y aprendizaje, en coherencia con el planteamiento de los apartados anteriores de este estudio. Desde este marco teórico y de la importancia que otorga al rol de guía que desempeña el profesor o el participante experto, se adopta el concepto de *presencia docente*, entendida como “el conjunto de actuaciones dirigidas a diseñar, facilitar y orientar los procesos comunicativos y cognitivos de los participantes con el fin de que alcancen unos objetivos de aprendizaje personalmente significativos y educativamente valiosos” (Anderson, Rourke, Garrison & Archer, 2001: 5, en Bustos, Coll & Engel, 2009, p. 105). En conjunto con la importancia del rol del profesor se halla otro elemento clave de la presencia docente distribuida: el reconocimiento del potencial rol docente que los aprendices universitarios pueden desempeñar y que resulta de las aportaciones que pueden enriquecer el desarrollo del conocimiento compartido sobre el contenido de la discusión.

En el marco del grupo GRINTIE, se ha elaborado una propuesta para el estudio y análisis de la *presencia docente* basada en los principios constructivistas aludidos (Bustos, Coll & Engel, 2009) y en el mismo grupo también se ha elaborado una propuesta para analizar sus repercusiones en cambios cognitivos y de aprendizaje

(Rochera, Mauri, Onrubia & De Gispert, 2010). La principal aportación relativa a la Presencia Docente consiste en establecer las tres dimensiones relevantes siguientes: la *gestión de la Participación*; la *gestión de la Tarea* y la *gestión de la elaboración de Significados compartidos* y una *propuesta metodológica de estudio y análisis de las mismas* basada en los principios que rigen el concepto de *Presencia Docente Distribuida*. Dichas dimensiones reconocen: (i) que la actividad conjunta y la actividad de influencia educativa o de enseñanza y aprendizaje son una construcción en sí mismas; (ii) que para ejercer la influencia educativa una condición es la implicación o actividad participativa con otros en actividades conjuntas y la gestión conjunta del proceso de participación; (iii) que la tarea debe considerarse ligada al proceso mismo de actividad conjunta y no externa a la misma y que, como tal, es fruto de la actividad conjunta y, en consecuencia, la actividad relacionada con la tarea es gestionada también de forma conjunta; y (iv) que los significados se construyen por la participación en actividades y tareas, y son resultado de la construcción conjunta progresiva de éstos a lo largo del proceso de actividad conjunta. La Presencia Docente o influencia ha sido relacionada con el nivel cognitivo y de aprendizaje alcanzados por el grupo que trabaja conjuntamente, de modo que, como han puesto de manifiesto: (i) procesos de colaboración y construcción conjunta complejos no siempre traen como consecuencia niveles de cognición elevados, resultado de la implicación de los participantes en la tarea; y (ii) niveles de cognición elevados no siempre se relacionan con niveles de aprendizaje del contenido elevados. En una investigación como la que intentamos llevar a cabo, los planteamientos teóricos de los autores señalados nos resultan especialmente útiles.

2.3.4 Propuestas formativas híbridas

Hasta el momento nos hemos referido a entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje colaborativo. Sin embargo, la opción formativa que constituye el objeto de estudio de esta tesis no constituye una propuesta virtual, sino una mezcla entre participación presencial y virtual. En consecuencia, siguiendo con nuestro propósito de fundamentar teóricamente las opciones de enseñanza y aprendizaje de profesionales formadores, realizaremos a continuación una breve revisión del concepto de *blended-learning*. A nuestro juicio dicha revisión resulta necesaria para enmarcar el uso del término *formación híbrida* y clarificar, a partir de la polisemia existente, la opción conceptual y metodológica de nuestra investigación.

El acercamiento está enfocado en la cuestión de la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje como forma de apoyar y buscar la mejora de la calidad educativa.

La literatura recoge unas valoraciones de la formación híbrida que son tendencialmente favorables a su uso en la formación permanente. Según estas valoraciones (Brooks, 2012) los docentes se benefician más de las oportunidades de aprendizaje proporcionadas por la interrelación de los componentes virtual y presencial (FTF - *face to face*).

“The advent of quality online professional learning combined with in-person, peer-based professional learning communities has enabled this approach to professional development to have the greatest success for increasing teaching quality and student learning” (Killion and Williams, 2009). Many working in the field predict a hybrid model will emerge in the years ahead and finding the optimal mix is emerging as a key direction” (Killion & Williams, 2009, en Brooks, 2012, p. 2).

Queda por aclarar cuáles son y cómo actúan los elementos responsables por el aparente éxito de las propuestas de formación híbridas valoradas. De acuerdo con Singh (2003),

la investigación es escasa sobre el concepto de *blended e-learning* vinculado a la idea de que el aprendizaje es un proceso y que puede ocurrir en distintos contextos. A su juicio la modalidad de formación híbrida parece ofrecer más beneficios que las propuestas formativas basadas en una única modalidad (exclusivamente presencial, o exclusivamente virtual), en la medida que la combinación de varias modalidades tiene más potencialidades para mejorar el aprendizaje. Por ejemplo, combinar la actividad colaborativa virtual y las sesiones de acompañamiento (*coaching*) con la actividad de lecturas, análisis de recursos en línea es una opción que el autor valora como más impactante en el aprendizaje. El autor propone un abordaje sistémico a las propuestas formativas híbridas que está vinculado al modelo Octagonal de Khan (*Badrul Khan's blended e-learning framework*, en Singh, 2003, p. 60). En el ámbito de los propósitos de nuestro estudio, nos limitamos a resaltar el interés del abordaje sistémico de las propuestas de formación híbrida como un referente útil para auxiliar en la planificación y la gestión de su concreción teniendo en cuenta el contexto institucional. Sin embargo, en este abordaje predomina el enfoque tecnológico de la planificación y del diseño de la propuesta formativa. No explica, de manera detallada y teóricamente enmarcada, en que consiste la actuación del docente, o del tutor, en dicho proceso institucionalmente contextualizado: “Resource support could also be a counsellor/tutor always available in person, via e-mail, or on a chat system”. La disponibilidad del formador es potencialmente un elemento favorecedor de la ayuda educativa, pero en este abordaje se limita al papel de consultor, no tanto del formador como autor de la planificación dirigida a procesos de aprendizaje colaborativo, ni tampoco como elemento clave de los procesos de mediación de los contenidos en contextos institucionales específicos.

A continuación, se tienen en cuenta los elementos clave de otras propuestas que consideran, de manera integrada o por separado, las cuestiones de: (i) grado de

presencia de los componentes presencial y virtual en la propuesta; (ii) nivel en que se valora el carácter híbrido de la propuesta; (iii) la tipología de uso de los recursos entre los dos polos presencial y virtual de la propuesta siguientes: desde el uso pasivo de las TIC como repositorio de información para el aprendizaje al papel de cada participante como co-autor de artefactos mediadores del aprendizaje y del proceso mismo de construcción conjunta del conocimiento; y (iv) el modelo de enseñanza y aprendizaje subyacente a la actuación del tutor. El modelo de análisis propuesto por GRINTIE (Barberà et al., 2002, 2004; Barberà, Mauri & Onrubia, 2008; Coll, Mauri & Onrubia, 2008b; Remesal, 2011), establece dos niveles de valoración de la propuesta formativa: el nivel instruccional, que incide en las decisiones del diseño técnico-pedagógico vinculado a propuestas formativas concretas, y el nivel interaccional, relativo a la forma específica en que dicho diseño puede concretarse en el desarrollo de una propuesta formativa condicionado a la actuación de los participantes, a las decisiones y formas de gestión que toma la actividad conjunta. Un criterio de calidad se refiere al grado de interrelación efectivo entre la actividad presencial y virtual “de tal manera que el espacio del aula habitual se multiplica y amplía por medio del aula virtual, estableciéndose un continuo sinérgico entre ambos espacios, de tal manera que no se pueda entender lo que acontece en el aula virtual sin conocer el aula presencial, pero tampoco se pueda entender lo ocurrido en el aula presencial sin conocer los hechos del aula virtual” (Remesal, 2011, p. 21).

El soporte tecnológico a la reflexión sistemática sobre la práctica es considerado crucial por muchos profesionales involucrados en actividades complejas, como es el caso de la actividad docente (Schön, 1983, en Collins, 2006). Por ejemplo, permite hacer el registro de las decisiones, del desempeño y facilita tres formas de reflexión así clasificadas por Collins (2006, p. 57): “la reflexión sobre el proceso”; “la comparación

entre el desempeño propio y de otros”; y “la comparación entre el desempeño propio con un conjunto de criterios de evaluación (lo que parece ayudar, sobre todo, a la mejora del desempeño de los estudiantes menos preparados)”.

La revisión de la literatura sobre la formación del docente basada en propuestas híbridas o mixtas (*blended-learning*), es decir, con diferentes grados de virtualidad y presencialidad (Sigalés, 2004), pone de manifiesto la importancia de la colaboración y del debate colaborativo entre iguales, como uno de los recursos más importantes de la formación docente (Andriessen, Baker & Suthers, 2003; Coll, Engel & Bustos, 2008; Turcotte & Laferrière, 2004; Jonassen, Davidson, Collins, Campbell & Haag, 1995). Cuando, como ocurre en este estudio de caso, el grado de virtualidad de la propuesta formativa supone una carga significativa de actividades con carácter híbrido (Coll, Onrubia & Mauri, 2008), las características del entorno de enseñanza y aprendizaje cambian por comparación con la formación básicamente presencial, lo que requiere, desde el punto de vista de Sigalés (2004), una redefinición de los roles de los docentes tutores y los aprendices. En esta línea de pensamiento, Bustos, Coll y Engel (2009) llaman la atención sobre el papel del profesor como facilitador del discurso, sobre su papel como planificador y diseñador de los procesos interactivos y su papel como experto que apoya de manera directa el aprendizaje de los alumnos. Apoyándose, entre otros, en los trabajos de Garrison, Anderson y Archer (2000); Anderson, Rourke, Garrison y Archer (2001); Garrison y Anderson (2005); Rourke et al. (2001), dichos autores toman en consideración la definición de presencia docente elaborada por Anderson et al. (2001, p. 5) como “conjunto de actuaciones dirigidas a diseñar, facilitar y orientar los procesos comunicativos y cognitivos de los participantes con el fin de que alcancen unos objetivos de aprendizaje personalmente significativos y educativamente

valiosos”, y la reelaboran tomando en consideración los planteamientos de la perspectiva constructivista sociocultural.

Asimismo, estudios sobre el impacto y el efecto de las herramientas y los recursos pedagógicos en línea (Bracewell, Breuleux, Laferrière, Benoit & Abdous, 1998, en Turcotte & Laferrière, 2004) atribuyen a cuatro factores los beneficios de la modalidad *blended-learning*: (i) interacciones más claras y consistentes entre los participantes e intercambios más eficientes entre los alumnos-docentes; (ii) una dinámica interactiva favorecedora del aprendizaje; (iii) un aumento de la transferencia del conocimiento para resolver problemas nuevos; y (iv) un mejor anclaje de las realidades profesionales y de las prácticas en áreas relacionadas. Por otra parte, algunos estudios (Bereiter & Scardamalia, 1993, McGilly, 1994, Harasim, 1995 & Akers, 1997, en Turcotte & Laferrière, 2004) sugieren que la discusión en el foro virtual tiene más potencialidades para generar procesos de pensamiento de nivel superior que la discusión en clase presencial. Entre los factores favorecedores mencionan: en la discusión virtual, los participantes tienen más tiempo disponible para explorar el tema y para reflexionar sobre las ideas de los demás alumnos-docentes. A través de la participación asíncrona pueden desarrollar su propia comprensión, organizar su pensamiento propio y compartirlos en el foro, porque disponen de períodos de tiempo favorables a la preparación de sus contribuciones y argumentos. Asimismo estas condiciones de participación favorecen la actividad conjunta y colaborativa entre iguales, y la presión para que participen los alumnos-docentes que en otras condiciones no participarían.

2.4 Síntesis del marco teórico

Para el cierre del marco teórico, que antecede el apartado metodológico, elegimos las siguientes referencias conceptuales clave. En primer lugar, el concepto del *docente*

como aprendiz, que desarrolla su conocimiento y su actividad constructiva sobre el objeto de aprendizaje gracias a la relación que establece entre el objeto de aprendizaje y sus marcos interpretativos (conocimientos y significados previos) mediada por la ayuda del profesor. La segunda referencia es la *presencia docente distribuida*, considerada desde el marco socio-constructivista de la enseñanza y aprendizaje, y la importancia que otorga no sólo al profesor sino también al potencial rol docente de los propios participantes cuyas aportaciones pueden enriquecer el desarrollo del conocimiento compartido. La tercera referencia es el papel central del lenguaje en la construcción del contexto y de un conocimiento compartido, en un proceso de mediación del aprendizaje por el docente experto para orientar el aprendizaje de manera a que el aprendiz se va apropiando del nuevo contenido. La cuarta referencia es la perspectiva constructivista sociocultural y situada del estudio del aprendizaje para comprender la gestión de la construcción de significados que llevan a cabo los participantes y el uso que hacen de lo que aprenden para beneficiar al aprendizaje de sus alumnos. La quinta referencia conceptual es relativa a las potencialidades de los entornos virtuales de aprendizaje para mejorar los procesos de comunicación, interacción y construcción colaborativa del conocimiento, para mejorar la regulación autónoma del proceso de aprendizaje por parte del alumno, individualmente y en grupo, y para proporcionar formas y fuentes de ayuda educativa más flexibles. La última referencia conceptual constituye el eje estructurador de este trabajo: el modelo de análisis de la interactividad -entendida como la interrelación entre las actuaciones del profesor y de los aprendices en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje- en cuanto el principal referente teórico y metodológico para el estudio de los procesos de formación mediante la realización de tareas auténticas.

3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Enfoque metodológico de la investigación

Desde el planteamiento teórico expuesto, la unidad fundamental de estudio y análisis de este estudio es la actividad conjunta en contextos híbridos de práctica formativa. En concreto, de acuerdo con lo expuesto en apartados anteriores, consideramos que sigue siendo necesario estudiar los procesos de ayuda mutua o andamiaje entre participantes en una situación de formación y dirigidos a elaborar conocimiento y apropiarse de los instrumentos característicos del conocimiento y del quehacer del docente.

Desde esta perspectiva, las decisiones básicas del abordaje empírico de este trabajo conectan con la tradición de investigación psicológica y educativa de inspiración sociocultural desarrollada en las últimas décadas. El paradigma de referencia de este trabajo es el paradigma interpretativo o hermenéutico (Erickson, 1986), que constituye una alternativa epistemológica de la concepción del conocimiento, para comprender la realidad en su carácter específico, distintivo y particular. Su finalidad última es descubrir universales concretos a los cuales se llega estudiando casos específicos, intentando descubrir que hay de único en ellos, pero también lo que puede generalizarse para comprender situaciones similares.

De acuerdo con este mismo autor (Erickson, 1986), la opción por la investigación interpretativa busca identificar maneras específicas a través de las cuales los docentes (en este caso, formadores de docentes) y alumnos adquieren, comparten y crean significados conjuntamente e interactúan influidos por varios sistemas marcados por la organización y la cultura. También Moreira (2002, p. 10) afirma que “la investigación interpretativa busca comprender y descubrir cómo las cosas ocurren y por qué ocurren [...] para obtener indicadores que puedan ser usados en otros estudios mediante la identificación de posibles patrones”.

La presente investigación asume también la opción por una perspectiva naturalista. Al adoptar la concepción de las prácticas formativas como procesos de naturaleza social, cultural e interpersonal, se considera la actividad conjunta como el elemento nuclear de explicación de la influencia educativa. En este sentido se tiene que estudiar como un todo integrado, en toda su complejidad y en el contexto en que toma lugar. La investigación es naturalista porque no involucra manipulación de variables, ni tratamiento experimental. Se estudia el fenómeno en su acontecer natural (Moreira, 2002). La situación natural es la aproximación metodológica utilizada también en la investigación en CSCL (*Computer-supported collaborative learning*) para estudiar cómo las personas pueden aprender juntas con el apoyo de los ordenadores (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006). Este acercamiento, a partir del marco teórico socioconstructivista y teorías dialógicas, ubica el aprendizaje en la negociación de significado llevada a cabo en la actividad social y busca maneras por las cuales los aprendices pueden aprender colaborativamente a través del discurso directo en pequeños grupos y en comunidades de aprendizaje, lo cual incluye la colaboración presencial (*face to face*). En el plan metodológico, el abordaje de los procesos de construcción de conocimiento mediados por la tecnología requiere considerar su potencial para generar nuevas formas de interacción, específicas y distintas de la interacción en entornos presenciales (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006). El análisis de la construcción colaborativa de conocimiento utiliza “categorías de codificación y el tratamiento cuantitativo de elementos pre-definidos” (ibidem, p. 418). En relación a todo lo expuesto, el abordaje del objeto de estudio debe permitir la comprensión de las perspectivas de los participantes y las circunstancias en que se encuentran (Colomina, Rochera & Naranjo, 2008).

En lo que se refiere al *objeto de estudio* se utiliza el estudio de caso para acceder al conocimiento del proceso del proceso de aprendizaje docente en profundidad y en su contexto natural (Stake, 1994, p. 236). La opción metodológica cualitativa adoptada está condicionada al criterio *adecuación a la naturaleza de la información* y puede combinar, de manera integrada, los métodos cualitativo y cuantitativo (Flick, 2004). La relevancia del estudio de caso se fundamenta, por una parte, en que “plantea una cuestión descriptiva (¿qué pasó?) o una cuestión explicativa (¿cómo?, o ¿por qué ha pasado algo?)” y, por otra parte, se fundamenta en que pretende aclarar una situación particular “en profundidad y en primera mano” (Yin, 2006, p. 112, citando a Shavelson & Towne, 2002). En el estudio de caso de una situación educativa, “lo que se busca es alcanzar una mejor comprensión de la actuación educativa” (Stenhouse, 1988, p. 50). Dicha opción metodológica consiste en la recogida y el registro de datos sobre un caso, o casos, y la preparación de un informe o una presentación del caso. La recogida de datos desde el trabajo de campo (*in situ*) puede incluir la observación participante y la no participante, complementadas por entrevistas; la recogida de evidencias documentales, estadísticas descriptivas, cuestionarios, auto-informes, testes, *e-mails* y registros video y audio.

En este contexto, puede ser necesario llevar a cabo de forma simultánea la recogida de una parte de los datos y el análisis para que el investigador pueda, si la finalidad y los objetivos del estudio así lo aconsejan, modificar el plan de la recogida de datos para garantizar el logro del mismo (Yin, 2006).

Otra exigencia propia de dicha opción metodológica concierne al hecho de que cuando los datos tienen un componente subjetivo acentuado, como es el propio del presente estudio, aumenta la necesidad de garantizar que todos los elementos que integran la propuesta metodológica confieren al estudio un elevado grado de validez. La

triangulación de las fuentes de información constituye la garantía metodológica para validar las conclusiones y evitar el análisis sesgado por la subjetividad y alcanzar, en definitiva, un grado adecuado de fiabilidad y de validez adecuados. La validez, entendida como una cualidad de los procesos de construcción y del producto o las conclusiones del estudio de caso cualitativo, depende en buena parte la concordancia entre dichas conclusiones y de su elaboración, con el contexto (Taft, 1988, en Moreira, 2002). Asimismo, dicha concordancia es la condición principal de la credibilidad de las evidencias presentadas y de los procesos descritos en un determinado estudio de caso cualitativo. Todo ello, las evidencias señaladas por el investigador, el proceso de construcción y el contenido de las conclusiones debe poder convencer a la comunidad científica (Sturman, 1988, en Moreira, 2002), por la fundamentación en unos principios según los cuales la descripción está delimitada claramente de la interpretación. En consecuencia se deben presentar los criterios seguidos en las opciones tomadas y señalar las posibles incoherencias o insuficiencias detectadas *a posteriori*. Asimismo es necesario realizar una clara descripción de los procedimientos y de los criterios de recolección de los datos. La validez interna de los datos del caso se logra, entre otros aspectos, favoreciendo que la información recogida provenga de distintas fuentes y/o voces distintas que se pronuncian sobre los mismos contenidos en distintos momentos, y, si es el caso, desde una perspectiva propia de roles institucionales específicos y/o diferentes. El proceso de triangulación pretende poner de relieve la convergencia (o no) de dos o más fuentes independientes, que van en la dirección del mismo conjunto de eventos o hechos, mediante el contraste entre distintos puntos de vista sobre un mismo contenido, en momentos distintos del proceso, o entre los puntos de vista del mismo individuo en momentos y contextos distintos (Flick, 2004; Yin, 2006). Dicho procedimiento reduce el riesgo asociado a la posibilidad de que los entrevistados

afirmen lo mismo casualmente. Aunque la coincidencia de puntos de vista puede ser considerada como un indicador de percepciones y valoraciones compartidas, la coincidencia puede representar que los entrevistados se hacen eco de una imagen de marca institucional que representa la institución en el espacio social más amplio. A pesar de que el investigador debe contar con ese fenómeno, la elección del proceso metodológico se justifica como medio de tener en consideración las posibles limitaciones de tratamiento del contenido de las declaraciones de los participantes, ya que, posiblemente, se hallen sesgadas por los procesos de reconstrucción a que está vinculada inevitablemente “la evocación de acontecimientos y experiencias pasadas, que el investigador no puede observar de manera directa” (Spaull, 1988, p. 77). Así pues, con estos procedimientos, que se profundizarán más adelante, se busca superar las posibles limitaciones metodológicas del estudio de casos centrado en el análisis de los procesos de construcción compartida del conocimiento:

“Yet, “coding and counting” cannot capture the in situ practices of intersubjective meaning making, and hence the most essential part of collaborative learning is missed. There are two basic problems. First, the meaning of an act is assigned to it as an isolated unit, missing the sequential construction of this meaning. Second, when data is aggregated, one loses the situated methods by which knowledge construction is accomplished in a given situation and medium. Without observing how media affordances are used in particular learning accomplishments (or how opportunities are lost), it may be more difficult to generate design recommendations” (Suthers, Dwyer, Vatrapu & Medina, 2007, p. 2).

Asimismo, la identificación y definición de las líneas de convergencia de las evidencias (triangulación) contribuirá a “dar robustez de los resultados del análisis” (Yin, 2006, p. 115). El cuadro 1 recoge una síntesis de los referentes metodológicos adoptados en este estudio.

Cuadro 1 - Síntesis de los referentes metodológicos

Autores	Referentes metodológicos para estudiar el caso
Stake, 1994	Estudio de caso como objeto de estudio.
Yin, 2006	Estudio de caso único.
Flick, 2004	Combinar de manera integrada los métodos cualitativo y cuantitativo es una opción metodológica adecuada a la naturaleza del objeto de estudio en un enfoque interpretativo.
Moreira, 2002	<p>Investigación naturalista estudia el fenómeno en su acontecer natural (sin manipulación de variables, ni tratamiento experimental).</p> <p>La perspectiva fenomenológica enfatiza los aspectos subjetivos, las experiencias de los sujetos (profesores y alumnos), sus interacciones sociales y los significados que construyen de esas experiencias e interacciones.</p> <p>Supuesto: la experiencia humana es mediada por la interpretación, que se da en la medida que un sujeto interactúa con otros; las interpretaciones, los significados y la realidad del sujeto van siendo construidas por medio de esas interacciones.</p>
Stahl, Koschmann & Suthers, 2006 Suthers et al., 2007	La investigación naturalista en CSCL (<i>Computer-supported collaborative learning</i>) estudia cómo las personas pueden aprender juntas con el apoyo de los ordenadores (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006). A partir del marco teórico socioconstructivista y teorías dialógicas, busca comprender las maneras por las cuales los aprendices pueden aprender colaborativamente a través del discurso directo en pequeños grupos y en comunidades de aprendizaje, lo cual incluye la colaboración presencial (<i>face to face</i>) y virtual, cuyas potencialidades generan distintas formas de interacción.
Garrison & Anderson, 2003	“Pese al papel esencial del profesor, en una comunidad de indagación [...] todos los participantes tienen la oportunidad de contribuir a la presencia docente” (Garrison & Anderson, 2003, p. 71).
Flick, 2004 Yin, 2006	Triangulación de datos como medio para alcanzar la convergencia de dos o más fuentes independientes, en que todas van en la dirección del mismo conjunto de eventos.

En síntesis, se trata de un estudio exploratorio de caso único, con una metodología interpretativa, que estudia el proceso de aprendizaje en su acontecer natural -la participación en la actividad conjunta de una propuesta formativa híbrida (*blended-learning*), mediante la recoja de las perspectivas de los enseñantes y de los alumnos (Henze, Van Driel & Verloop, 2009). Se controla la validez mediante el uso de criterios para el análisis de las contribuciones de los participantes en la actividad conjunta, presentados en el protocolo de análisis cualitativo y cuantitativo de los datos relativos, organizados en dos unidades hermenéuticas, un protocolo de análisis de entrevistas con indicadores y, finalmente, mediante un proceso de triangulación de los datos.

3.2 Objetivos de la investigación

El estudio se centra en la participación de los alumnos-docentes en una propuesta de formación híbrida, que ha sido planteada como innovadora desde la institución encargada de la formación docente. El estudio analiza, en primer lugar, la actividad formativa centrándose en dos de las tareas fundamentales del curso de formación, que persiguen facilitar a los participantes la elaboración de la planificación de su propio curso y tomando como referencia sus propios contextos profesionales con sus condiciones específicas reales. En segundo lugar, analiza las expectativas iniciales de los participantes en relación al curso y las valoraciones finales de sus potencialidades y limitaciones. Para profundizar en dichas valoraciones finales, se recogen y analizan también datos de tres de los alumnos-docentes participantes respecto de lo que ellos señalan haber aprendido en el curso y haber utilizado en la práctica docente inmediatamente posterior a la realización del mismo.

Así se pretende que la investigación permita, por una parte, conocer cómo la formación se lleva a cabo, basando el estudio en el análisis de la actuación conjunta de los participantes (tutores y alumnos-docentes). Por otra parte, se busca valorar la propuesta de formación para el desarrollo de nuevo conocimiento sobre planificación. Finalmente, y relacionado con todo lo anterior, se quiere que el estudio aporte criterios y sugerencias de mejora del diseño tecno-pedagógico de la propuesta formativa de los docentes, en especial para ser utilizado en aquellas propuestas formativas que, como esta experiencia de innovación, se desarrollen combinando el aprendizaje en aulas o entornos virtuales y también presenciales, y se vinculen al modelo constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje.

Los objetivos de la investigación y las preguntas relacionadas con la concreción de los mismos son:

Objetivo 1. Caracterizar la actividad de tutores y alumnos-docentes en dos tareas potencialmente auténticas de un programa de formación híbrido, estableciendo la presencia docente de cada uno de los participantes.

Preguntas vinculadas al objetivo 1

Pregunta 1.1. ¿Cuáles son las características de la gestión de la Participación (P) y la gestión de la Tarea (T) en la actividad de los participantes, en las tareas 6 y 8?

Pregunta 1.2. ¿Cuáles son las características de la gestión del Significado (S) en la actividad de los participantes, en las tareas 6 y 8?

Pregunta 1.2.1. ¿Quiénes y cómo llevan a cabo la gestión del Significado en las tareas 6 y 8?

Pregunta 1.2.2. ¿Quiénes y cómo llevan a cabo la gestión de los significados vinculados específicamente a la experiencia profesional en las tareas 6 y 8?

Pregunta 1.2.3. ¿Cómo caracterizan la gestión del Significado las respuestas de los participantes a las valoraciones de las propias contribuciones efectuadas por otros?

Objetivo 2. Caracterizar las ayudas de los tutores para hacer progresar la gestión del Significado en las tareas 6 y 8 del proceso de formación.

Pregunta vinculada al objetivo 2

Pregunta 2.1. ¿Qué características de la actuación del tutor A y del tutor B son ayudas dirigidas a la gestión de los significados en cada una de las tareas 6 y 8?

Objetivo 3. Conocer la valoración de los tutores y de los alumnos-docentes del curso de formación y del uso declarado de los contenidos trabajados en la práctica.

Preguntas vinculadas al objetivo 3

Pregunta 3.1. ¿Cuáles son las expectativas iniciales, potencialidades y limitaciones de los participantes sobre el curso de formación?

Pregunta 3.2. ¿Cuáles son las valoraciones finales del curso por parte de los participantes en el curso de formación?

Pregunta 3.3. ¿Cuáles son las valoraciones del curso de los alumnos-docentes tras incorporarse a sus tareas docentes, una vez que han podido usar los nuevos conocimientos con sus alumnos?

Pregunta 3.4. ¿Cuáles son los cambios entre las expectativas iniciales y las valoraciones finales de los participantes, y entre las valoraciones finales y las efectuadas por los alumnos-docentes, una vez incorporados a la práctica docente con sus propios alumnos?

Objetivo 4. Elaborar criterios de mejora de la propuesta de formación de docentes basadas en el análisis de la actividad conjunta y la valoración de la propuesta formativa.

Preguntas vinculadas al objetivo 4

Pregunta 4.1 ¿Qué aspectos sobre la propuesta del curso de formación es necesario mejorar para procurar una mejor gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado?

Pregunta 4.2 ¿Cuáles son los aspectos del marco institucional que deberían mejorarse para optimizar las características y condiciones de la formación en este tipo de cursos?

Los objetivos 1 y 2 están vinculados esencialmente al análisis de la actividad desarrollada por los participantes en las tareas 6 y 8, mientras el objetivo 3 se vincula a las valoraciones de los participantes y a las declaraciones de los alumnos-docentes sobre el uso en la práctica docente posterior de lo aprendido en el curso, y el objetivo 4 se

dirige a elaborar propuestas de mejora del curso estudiado basados en los resultados obtenidos al intentar dar respuesta a los tres objetivos anteriores.

3.3 Delimitación y definición del caso: la situación objeto de estudio

La propuesta de formación objeto de estudio propone que los alumnos-docentes trabajen colaborativamente en tareas grupales complejas y elaboren conjuntamente un producto instruccional para su uso en contextos reales de práctica docente (enseñanza de adultos en educación no formal), lo que otorga un carácter potencialmente auténtico a dichas tareas. Se trata de una propuesta formativa dirigida a favorecer que los alumnos-docentes desarrollen conjuntamente y compartan progresivamente tanto una serie de ideas innovadoras sobre el objeto del aprendizaje (el enfoque comunicativo de la planificación de la enseñanza intercultural de lengua del país de acogida a adultos), como la elaboración y el uso de una planificación de una nueva propuesta de enseñanza que contribuya a mejorarla. Este tipo de propuesta se corresponde con modelos de formación docente desarrollados con la finalidad de lograr que el cambio llegue hasta la práctica y para animar a los docentes a trabajar sobre nuevas bases y con nuevos criterios y materiales. En conjunto, el caso objeto de estudio se caracteriza de acuerdo con los siguientes criterios:

- Una situación real de formación en las condiciones habituales y el contexto natural en que formadores y alumnos despliegan su actividad.
- Una propuesta completa de formación con objetivos, contenidos, actividades o tareas de enseñanza y aprendizaje y de evaluación, que presentan un inicio, un desarrollo y un final.
- Una propuesta que tiene la intención de proponer un cambio en la concepción de enseñar.

-Una propuesta que apuesta por innovar realizando una oferta formativa de carácter híbrido.

-Actividades de aprendizaje dirigidas a elaborar conjuntamente el conocimiento

-Actividades que son identificadas como de carácter auténtico, para elaborar colaborativamente herramientas y utilidades de uso docente en contextos reales.

La naturaleza única del caso elegido para el presente estudio (Stake, 1994) se concreta de acuerdo a los elementos siguientes del contexto entendido en múltiples sentidos: (i) la originalidad del espacio institucional y material que configura el entorno no académico de enseñanza y aprendizaje profesional con dos componentes, presencial y virtual, interrelacionados; (ii) el énfasis en la reflexión crítica sobre la práctica y el paso a la práctica a través de tareas auténticas, para favorecer el desarrollo de las competencias de enseñanza; (iii) la originalidad del contexto histórico particular de la oferta formativa situado entre 2008 (curso piloto) y 2009 (curso aprobado), que en Portugal estuvo vinculado a la puesta en marcha de una estrategia institucional pionera diseñada para mejorar la calidad pedagógica de la oferta de formación de formadores; y (iv) las circunstancias que han permitido a la investigadora participar en la génesis del curso piloto que antecedió el curso objeto de estudio de la tesis.

El hecho de que el caso incida en el desarrollo de un curso considerado pionero no reduce el carácter naturalista del abordaje metodológico en la medida en que la investigación incide en unos datos en su acontecer natural, en el cual no se ha procedido a ninguna manipulación de variables.

3.3.1 Contexto y participantes

La descripción del contexto del caso está focalizada en el contexto institucional del curso, luego en la lógica del diseño del curso y, finalmente, en las características de las actividades seleccionadas para su estudio.

El curso objeto de estudio tiene la designación institucional “*Formación de Formadores de Portugués para Hablantes de Otras Lenguas II*” (alojado en la plataforma Moodle institucional (<http://www.iefpmoodle.com/course/view.php?id=422> tras un proceso de migración de la “Plataforma *e-Learning* de CNQF”, en noviembre de 2010).

Los objetivos generales definidos en la guía pedagógica del curso (Anexo 1) son: (i) “reflexionar de manera guiada sobre prácticas de enseñanza del portugués a hablantes no nativos en contextos de diversidad lingüística y cultural; (ii) caracterizar los abordajes comunicativos e interculturales que incentivan al aprendizaje colaborativo y al diálogo pluricultural; y (iii) ensayar la planificación de la enseñanza y el aprendizaje basada en la aplicación y la adaptación de las orientaciones de la guía” (“*Referencial*” - “*O Português para falantes de outras línguas. Utilizador Elementar*”).

La guía pedagógica del curso (Anexo 1) fue validada durante el curso piloto del año 2008 y se elaboró en respuesta a las finalidades de formación establecidas en la misión del Centro Nacional de Cualificación de Formadores (CNQF):

(i) “Contribuir a la elevación de la calidad del sistema de educación y formación profesional, a través de la cualificación técnico-pedagógica de los principales agentes que intervienen en el proceso de formación, promoviendo la adecuación de las estrategias y metodologías de intervención a la diversidad de los públicos, a la naturaleza y modalidades de formación. (ii) Contribuir a la definición de una estrategia nacional de formación de formadores y otros profesionales, en pacería con otras entidades responsables por la formación de formadores, incluso las que intervienen en la formación de profesores. (iii) Contribuir a la dinamización de la concepción, la producción y la disseminación de los recursos pedagógicos y didácticos, incluso los utilizados en la formación a distancia, en diversos soportes, audio-visuales y multimedia” (<http://www.iefp.pt/formacao/formadores/cnqf/Paginas/MissaoCompetencias.aspx>)

La guía comparte con las demás guías pedagógicas institucionales las características generales de las guías de la formación (*referenciais de formação*) dirigidas al desarrollo de competencias:

“Las guías de formación pedagógica de formadores respetan a temas relevantes de la formación y corresponden a unos conjuntos de competencias específicas, según se desarrolla el respectivo programa, la metodología pedagógica, la planificación y la evaluación. Los cursos vinculados a las guías tienen una duración tendencial de 30 horas, pudiendo desarrollarse en la formación presencial o en un modelo mixto (“*blended learning*”) con el componente a distancia. Con el fin de introducir nuevas perspectivas teórico-prácticas y hacer uso de las recientes investigaciones en el dominio de la formación, el CNFF viene recogiendo la colaboración de especialistas de reconocida competencia científica y técnica, del IEFP mismo, de Universidades e de otros organismos congéneres”.

(<http://www.iefp.pt/formacao/formadores/formacao/ReferenciaisFormadores/FormacaoContinua/Paginas/FormacaoPedagogicaContinua.aspx>).

Las características del curso corresponden a la opción de la institución por un formato híbrido, con un componente virtual interrelacionado con un componente presencial reducido en relación al anterior modelo institucional (exclusivamente presencial).

La propuesta formativa basada en la guía pedagógica aludida adopta una orientación constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje y se orienta principalmente a desarrollar las competencias de planificación de los docentes para lograr que, mediante la reflexión sobre la planificación, propongan, a su vez, a sus alumnos un curso basado en la metodología comunicativa e intercultural de la enseñanza de la lengua en el nivel A2 (Nivel Básico o Umbral). Todo ello se lleva a cabo siguiendo las orientaciones del QECR-*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* del Consejo de Europa (Conselho da Europa, 2001) y las orientaciones nacionales en Portugal. Esta característica del curso, junto con el hecho de dotar al mismo de un formato de carácter híbrido, compone una propuesta formativa que ilustra el esfuerzo institucional de innovación pedagógica de la época y de la institución

responsable de la formación. Por otra parte, y para profundizar un poco más en las características innovadoras de la propuesta docente, la metodología de enseñanza que sigue una orientación constructivista sociocultural se basa en los siguientes principios:

- a) partir de las experiencias y concepciones previas de los aprendices, establecer la intersubjetividad para que los aprendices, y darles la posibilidad de relacionar éstas con los nuevos contenidos, para que los aprendices puedan reconstruir sus concepciones iniciales acercándolas a los culturalmente relevantes;
- b) guiar la actividad de aprendizaje individual y conjunta de manera flexible y de forma ajustada a la actividad del aprendiz, procurando que alcance grados de autonomía progresiva sobre la tarea de aprendizaje.

La guía pedagógica (Anexo 1) en que se basa el curso establece la realización por los alumnos-docentes de una serie de ocho tareas o actividades. Dichas tareas no tienen sentido en sí mismas, sino que constituyen una estructura formativa o sistema en el que el aprendiz y el grupo de aprendices se van integrando paulatinamente.

Las características de las tareas de la propuesta formativa están vinculadas a tres elementos estructuradores: el contenido, la secuencia de las tareas y el producto de las tareas. El contenido se refiere a la planificación basada en los referentes conceptuales de la metodología comunicativa de la enseñanza intercultural de la lengua y en principios socioconstructivistas de la enseñanza y el aprendizaje. La secuencia de las tareas responde a un aumento gradual de la complejidad y de elaboración colaborativa conjunta sobre la temática de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua con la metodología comunicativa e intercultural. Las últimas tres tareas de la secuencia representan un grado más elevado de complejidad que las cinco anteriores. La complejidad mayor corresponde a las tareas 6 y 8, objeto de esta investigación, porque movilizan los referentes conceptuales seleccionados y proponen un uso fundamentado y

funcional de los mismos, con la finalidad explícita de adaptación a un contexto determinado. El producto de las tareas consiste en elaborar una planificación que pueda ser utilizada en aquellos contextos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el nivel A2 a los que los profesionales que siguen el curso sean destinados finalmente. Las tareas auténticas que el curso propone son entendidas institucionalmente como favorecedoras del desarrollo de competencias docentes porque requieren una concepción situada de las tareas e incentivan a la toma de decisiones de los alumnos-docentes, durante la formación, sobre el uso adaptado de sus propuestas de planificación a las condiciones profesionales locales.

3.3.1.1 Estructura y propuesta formativa del curso

El Cuadro 2 recoge la información sobre la estructura y propuesta formativa del curso (Anexo 1).

Cuadro 2 - Plan docente del curso híbrido de formación de docentes y formadores

Plan docente	<p>Plan docente vinculado a la guía del curso</p> <p>Finalidad del curso de formación: divulgar la guía (“Referencial do IEFP”: http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.exe?key=&doc=80792&img=1025) para la enseñanza de la Lengua Portuguesa en el <i>Programa Portugal Acoge</i>, en la comunidad de formadores de IEFP y de otras entidades formadoras.</p> <p>Objetivos generales: (i) reflexionar de forma guiada sobre prácticas de enseñanza de portugués a hablantes no nativos en contexto de diversidad lingüística y cultural; (ii) caracterizar abordajes comunicativos e interculturales que incentivan al aprendizaje colaborativo y al diálogo pluricultural; y (iii) ensayar la planificación de la enseñanza y el aprendizaje basada en la aplicación y adaptación de las orientaciones de la Guía <i>Portugués para Hablantes de Otras Lenguas</i> (“Referencial O Português para falantes de outras línguas. Utilizador Elementar”).</p> <p>Temática: Enseñanza comunicativa e intercultural del portugués para adultos hablantes de otras lenguas en el Nivel Básico.</p> <p>Contenidos o sub-unidades de formación (SUF): SUF 1- Orientaciones europeas y nacionales sobre la enseñanza de las lenguas no maternas en contextos no académicos (sesión presencial 1); SUF 2- Diagnóstico del nivel de uso comunicativo de la lengua y el uso del <i>Pasaporte de Lenguas</i> del PEL-<i>Portafolio Europeo de Lenguas</i> (sesión presencial 1 y sesión virtual 1); SUF 3- Modelos de didáctica de las lenguas no maternas (sesión presencial 2); SUF 4- Planificación de la enseñanza y del aprendizaje plurilingüe (sesión presencial 2 y sesión virtual 2); SUF 5- La evaluación del aprendizaje en el Nivel Básico en contextos no académicos y el uso de la <i>Biografía de Lenguas</i> del PEL-<i>Portafolio Europeo de Lenguas</i> (sesión presencial 3).</p> <p>Tareas: 8 obligatorias y 1 optativa -4 tareas presenciales, con la posibilidad de uso de la plataforma virtual y de Internet; 4 tareas exclusivamente virtuales: 5 y 7 (individuales); 6 y 8 (grupales); 1 tarea optativa individual y virtual (Tarea 0- realizar anotaciones en diario docente).</p> <p>Evaluación y certificación: criterios de evaluación y calificación en base a la escala “Muy Bien/ Bien/ Insuficiente/ Muy insuficiente”. Certificado de Formación Profesional, condicionado a que “la evaluación de cada alumno permita concluir que ha alcanzado los objetivos visados por el curso y el cumplimiento de asiduidad mínima de 95% de la duración total del curso” (Decreto-Reglamentar nº 35/2002, 23 de Abril).</p>
Duración (30 horas)	<p>Inicio del curso: 25.05.2009; final del curso: 03.07.2009</p> <p>Número de horas: 3 sesiones presenciales x 6h diarias; 25.05; 17.06; 03.07.2009 12 horas mínimo: sesiones virtuales, en el período previsto entre 25.05 y 03.07.2009, total de 40 días)</p> <p>Duración efectiva del período de las sesiones virtuales: 42 días (25.05 al 05.07.2009)</p> <p>Duración en semanas: 6 semanas</p>
Destinatarios	<p>Formadores de IEFP que enseñan portugués a hablantes de otras lenguas en el ámbito del programa nacional de acogida de inmigrantes, <i>Programa Portugal Acolhe</i></p> <p>Docentes del Ministerio de Educación, que enseñan portugués a hablantes de otras lenguas</p> <p>Criterios de selección internos del IEFP para la elección de los destinatarios: licenciatura específica para la docencia; una o más experiencias de enseñanza del portugués como segunda lengua a inmigrantes adultos en cursos en el ámbito del IEFP (<i>Programa Portugal Acolhe</i>); criterio preferencial tener conocimientos del uso de las TIC en la perspectiva del usuario.</p>
Formadores	<p>Formadores (tutores): 2</p> <p>Formador A: máster; experiencia de enseñanza en el IEFP; con experiencia de participación, como alumno, en una comunidad virtual de aprendizaje del curso piloto (híbrido); 10 años de experiencia como formador.</p> <p>Formador B: máster en Ciencias de la Educación; experiencia como formador fuera del ámbito institucional de IEFP; sin experiencia previa de uso de una comunidad virtual de aprendizaje; en final de la carrera docente.</p>
Entorno híbrido de enseñanza y aprendizaje	<p>Comunidad virtual del curso alojada en la Plataforma <i>Moodle</i> institucional.</p> <p>Sesiones de formación: sesiones presenciales, con la posibilidad de uso de la plataforma virtual y de Internet; sesiones virtuales en la comunidad virtual del curso.</p>

Componente virtual	<p>La página virtual principal presenta todos los espacios de comunicación, el plan docente y el menú de recursos (lecturas obligatorias, enlaces Web) de la comunidad virtual del curso alojada en la plataforma <i>Moodle</i> institucional. Los contenidos de las 5 unidades temáticas para cada sesión se vuelven visibles de manera secuenciada según el calendario.</p> <p>Espacios de comunicación asíncrona escrita pluridireccional: foros virtuales, de noticias, de dudas generales; foro de la tarea 6 y foro de la tarea 8. Cada participante recibe una copia de cada mensaje al foro en su <i>e-mail</i> privado. <i>Chat</i> y <i>cyber-café</i>.</p> <p>Recursos en línea: lecturas obligatorias seleccionadas en formato “.pdf” (Documentos oficiales de referencia del Consejo de Europa, de los ministerios de Educación y Trabajo). Enlaces para acceder a las páginas <i>web</i> especializadas; la aplicación informática “<i>Hot Potatoes</i>” para la tarea 7 (elaborar y editar ejercicios de aprendizaje de la lengua), y que está situada entre las tareas 6 y 8 analizadas en esta investigación</p> <p>Tipos de ayuda disponibles: entrenamiento guiado por un ingeniero informático para que los participantes dominen las habilidades necesarias a acceder a la plataforma y usar los recursos y herramientas que ésta integra.</p>
Componente presencial	<p>Duración: 18 horas (3 sesiones x 6 horas)</p> <p>Local: aula del Centro Nacional de Cualificación de Formadores, Lisboa.</p> <p>Acceso y propuestas de uso de Internet y de los recursos disponibles en la comunidad virtual de aprendizaje alojada en la plataforma institucional.</p> <p>Tipos de ayuda disponibles: entrenamiento guiado por ingeniero informático para que los participantes dominen las habilidades necesarias para acceder a la plataforma y usar los recursos y herramientas que ésta integra.</p>

3.3.1.2 Participantes

El conjunto de los participantes (16) está formado por: los participantes en el curso (12) -los alumnos-docentes (10) y los formadores, o tutores (2)-, y por los participantes no relacionados directamente con la actividad del curso (4). Estos últimos son: el ingeniero informático (1), los coordinadores del curso (2) y el director del Centro Nacional de Cualificación de Formadores (CNQF) (1). El segundo coordinador del curso se hizo cargo a partir de la sesión inicial. El ingeniero informático ha prestado apoyo puntual para usar las tecnologías y facilitar el acceso a la plataforma virtual e Internet.

Un sub-grupo de 8 alumnos está formado por docentes provenientes de los centros de formación (ámbito del Ministerio de Trabajo) y otro sub-grupo está formado por 2 docentes del ámbito del Ministerio de Educación (Ilustración 1). Dos integrantes del primer sub-grupo también enseñan en centros del Ministerio de Educación y del Trabajo. Tres alumnos-docentes han podido inscribirse de manera informada porque tuvieron acceso al folleto de divulgación del curso (Anexo 2), a través del Departamento

de Formación Profesional de la institución, seis días antes del inicio del curso. Los restantes siete alumnos-docentes han sido inscritos de manera administrativa por el coordinador del centro respectivo y han llegado a la sesión presencial inicial sin conocer ni el programa ni los objetivos del curso. Para la selección institucional de los candidatos se han adoptado tres criterios: (i) formación académica, entendida como capacitación para la docencia en el contexto no escolar del Instituto; (ii) si el criterio 1 no se cumple, el criterio principal es que el aspirante al curso enseñe, o haya enseñado, portugués como lengua no materna en otros contextos institucionales (como, por ejemplo, en aquellos dependientes del Ministerio de Educación o participando como voluntario en la enseñanza de la lengua de acogida a adultos); y (iii) este criterio da preferencia a los docentes que hayan adquirido las competencias básicas del usuario común de las TIC-Tecnologías de Información y Comunicación (elaborar, guardar y utilizar textos con el procesador de Word; tener y utilizar el correo electrónico, enviar mensajes con adjuntos; seleccionar información y bajarla de Internet). Un alumno-docente había participado en el curso piloto de 2008 (*profesor experto*, Ilustración 1).

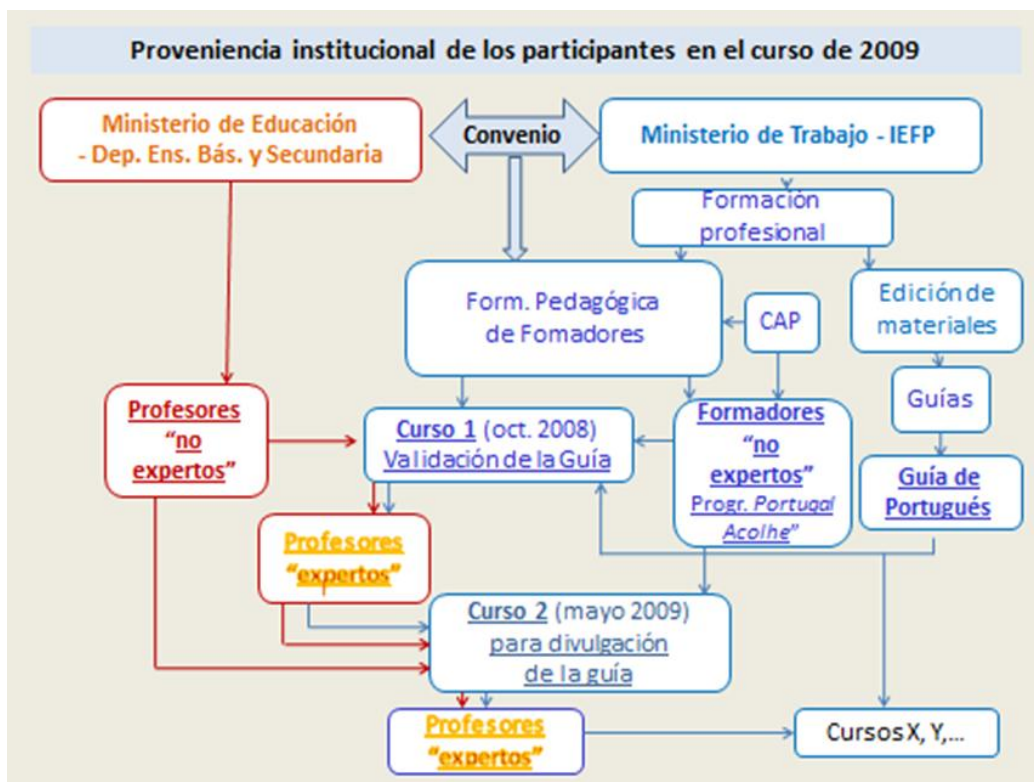


Ilustración 1 - Proveniencia institucional de los participantes

Los alumnos-docentes se caracterizan (Cuadro 3) por la diversidad de sus recorridos profesionales y académicos, anteriores al modelo europeo de enseñanza superior (EEES), y por las condiciones de su inscripción al curso. La diversidad de la formación académica corresponde a una diversidad de capacitación: capacitación para enseñar la lengua materna y una lengua extranjera en el instituto de secundaria (9 docentes); capacitación para enseñar otros contenidos curriculares (un docente de filosofía no tiene capacitación académica para enseñar lenguas, pero puede hacerlo en el ámbito del Programa *Portugal Acolhe*, del Ministerio de Trabajo). La diversidad de experiencias profesionales varía según las características de los alumnos (edad, género, grado escolar /o inexistencia de estudios, lengua materna, conocimiento de otras lenguas, comunidad religiosa, necesidades de aprendizaje funcional en el país de acogida, etc.) y las formas que toman estas características en su distribución en cada grupo; los tipos de

instituciones; las oportunidades para compaginar el trabajo en distintas instituciones, como forma de compensar la inestabilidad del vínculo laboral.

Cuadro 3 - Características de los alumnos-docentes del curso de formación

Alumnos docentes	Edad	Grados académicos			Experiencia profesional		
		Licenciatura	Post-Grado	Máster	Cursos	Alumnos adultos	Alumnos 10-18 años
D	30-34	Lengua y Cultura Port.		Portug. LE y LS	1 PA; 1*	no universitarios	Sí
E	25-29	Portugués para Extranjeros			2PA; 1*	no universitarios	
F	Más de 54	Lengua y Cultura Portuguesa	Portug. LE y L2 Cultura Portuguesa		7 PA; 1*	universitarios y no universitarios	
G	35-39	Leng.y Liter. Modernas, Pt y Frances			1 PA; 1*	no universitarios	Sí
H	30-34	Lenguas y Literaturas Modernas, Estud. Port.	Lenguas y Literaturas Modernas, Estud. Port.		9 PA	no universitarios	
I	30-34	Leng.y Liter. Modernas, Estudios Portugueses			2PA;7*	universitarios y no universitarios	
J	45-49	Filosofía		Filosofía	19 PA; 2*	universitarios y no universitarios	
L	25-29	Comunicación Social		Portug. LE y L2	2PA	no universitarios	
M	25-29	Lengua y Cultura Portuguesa	Lengua y Cultura Portug.		7*	universitarios y no universitarios	
N	35-39	Leng.y Liter. Modernas, Estud. Port			1 PA; 1*	no universitarios	

Leyenda: Cursos PA- Cursos del Programa Portugal Acoge. Cursos* - fuera del Programa Portugal Acoge

En lo que concierne la situación laboral administrativa, 1 alumno-docente (D) acumula un contrato de 9 meses (sistema educativo) y un contrato de tipo *actividad liberal*, 8

alumnos-docentes (E, F, G, H, I, J, L, N) tienen un contrato de tipo *actividad liberal*, 1 alumno-docente (M) acumula un contrato de 12 meses y un contrato de tipo *actividad liberal*. Una vez acabado el curso, tres de ellos D, F y G fueron seguidos y entrevistados en sus respectivos lugares de trabajo.

3.3.2 Las actividades elegidas - características de las tareas 6 y 8

Las tareas elegidas, la tarea 6 (Anexo 3) y la tarea 8 (Anexo 4), son representativas de la concepción del diseño del curso de formación permanente no académica de docentes de secundaria. Pretenden que los docentes se apropien de nuevos conceptos para resolver situaciones-problema complejas vinculadas a la planificación docente y al uso posterior, en el contexto profesional, de los productos de la actividad conjunta. Estas tareas se realizan obligatoriamente en el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje que apoya el curso híbrido.

Como ya se ha señalado anteriormente, el carácter auténtico de las tareas 6 y 8 deviene del hecho de ser potencialmente representativas de las tareas profesionales de planificación docente porque comparten los retos que asumen los docentes en general, en el ámbito del perfil profesional de las competencias docentes³. Por ejemplo, el docente tiene la capacidad para fundamentar conceptualmente sus propuestas de planificación, para plantear sus intenciones educativas y para elaborar la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de manera adaptada a las características de sus alumnos. Respecto a la organización social de las tareas, ambas son grupales y su realización está enmarcada en un conjunto de reglas de participaciones públicas y

³ “Organiza la enseñanza y promueve, individualmente o en equipo, los aprendizajes en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas del conocimiento y de opciones pedagógicas y didácticas fundamentadas”. (Dec-Ley 240/2001, III, 2-c).

compartidas. La forma de organización social y la forma de organización de cada tarea están orientadas por reglas de comunicación específicas para aprender en un ambiente virtual que es complementario del ambiente físico de la formación presencial.

El período de actividad conjunta, que incluye 3 sesiones presenciales (total de 18 horas) y 12 horas de actividad (mínimo) en el entorno virtual, está descrito en el cuadro siguiente.

Cuadro 4 - Duración total de la actividad conjunta (42 días) de las tareas 6 y 8

6 semanas (25.05 - 05.07.2009)					
1 (25-31.05) 25.05-Sesión presencial 1	2 (01-07.06)	3 (08-14.06)	4 (15-21.06) 17.06-Sesión presencial 2	5 (22-28.06)	6 (29.06-05.07 03.07 - cierre del curso - Sesión presencial 3 05.07 - últimas contribuciones
Tarea 6 - 41 días (25.05-04.07)					
Tarea 8, grupo 1 - 18 días (19.06-05.07)					
Tarea 8, grupo 2 - 16 días (19.06-03.07)					
Tarea 8, grupo 3 - 17 días (19.06-04.07)					

La tarea 6 se presenta en un documento anexo (Anexo 3) que describe las consignas que se dan en la tarea en relación con la actuación esperada de los tutores y los alumnos-docentes, las normas de comunicación escrita en el foro virtual de la tarea, y la forma y frecuencia semanal de las contribuciones en lengua portuguesa en la que se impartió el curso. Estas indicaciones muestran que la finalidad principal del debate en el foro virtual de la tarea 6 es dar criterios de aplicación de los conceptos clave del QECR-*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* y las orientaciones nacionales en unas condiciones concretas: “lo cual influenciará positivamente el desarrollo de las

competencias de planificación de enseñanza y aprendizaje” (texto que forma parte del mensaje inicial del foro, Anexo 3). La actividad de contribución en foro tenía prevista una duración de 26 días. El desarrollo de la tarea 6, anunciado por los formadores, consiste en una fase inicial de debate y una fase siguiente de elaboración de la guía, fundamentada en las lecturas obligatorias accesibles en la comunidad virtual del curso. En concreto, la elaboración del producto final con utilidad práctica -una guía para orientar la tarea 8 y para orientar en el contexto profesional- requiere de una reflexión y una sistematización, en el plan operativo, de los nuevos referentes conceptuales de la metodología comunicativa e intercultural de la enseñanza de la lengua no materna.

La propuesta instruccional de la tarea 6 establece que el formador debe partir de las experiencias previas de los alumnos-docentes, de modelos de planificación diferentes y de guías propuestas por los docentes del curso de formación. La elaboración de la guía requiere de una reflexión individual y conjunta sobre concepciones y prácticas docentes y sobre formas de plasmar las propuestas instruccionales respetuosas con esos criterios. El grado de autenticidad de la tarea 6 está vinculado al supuesto de que los docentes hacen uso de los referentes conceptuales que han construido en la formación académica para tomar decisiones sobre cómo elaborar sus planes de sesión para alumnos con distintas características.

La tarea 8 se presenta en un documento anexo (Anexo 4). La elaboración del producto final de la tarea 8 requiere, como en el caso de la tarea 6, de la movilización de los referentes conceptuales, pero además requiere del uso de la guía con el fin de fundamentar otro tipo de instrumento: una propuesta instruccional sobre la enseñanza intercultural de la lengua, dirigida a aprendices adultos y en contextos con características muy diversas. Dicha actividad precisa del desarrollo de competencias de

planificación y de otras relativas al desarrollo o implementación de la propuesta de enseñanza sentada sobre las bases nuevas a las que ya nos hemos referido.

El grado de autenticidad de la tarea 8 está vinculado al supuesto de que la elaboración de los planes de sesión es idéntica a las exigencias que la tarea demanda en el contexto profesional, en el sentido de que el docente elabora sus planes de una manera reflexiva, intencionada y basada en unos principios pedagógicos y unos referentes conceptuales y procedimentales teóricamente fundamentados. Por ello esta tarea puede ser ilustrativa de la complejidad inherente a la planificación docente como tarea profesional. Este diseño de las tareas se acerca a las actividades de concepción constructivista:

“Activities of constructing understanding have two main aspects: Interactions with material systems and concepts in the domain; interactions in which learners discuss their developing understanding and competence. The design principles for constructivist TLAs can be listed as follows: Ownership of the task, Coaching and modeling of thinking skills, Scaffolding, Guided discovery, opportunity for reflection” (Mayes & Freitas, 2004, p. 16).

Las características de las tareas elegidas, de entre las que los alumnos desarrollan en la propuesta de formación docente, recogen las características generales de las tareas descritas en la literatura de orientación socioconstructivista y situada del aprendizaje como actividades de construcción de conocimiento basadas en problemas mal estructurados (*ill-structured problems*).

3.4 Procedimiento general de recogida de datos

El procedimiento general de recogida de datos se ha organizado en dos períodos: (i) el período correspondiente al calendario del curso (seis semanas), entre el día 25.05 (semana 1) y el día 05.07.2009 (semana 6); y (ii) el período posterior al curso, en el que

se llevaron a cabo entrevistas según la disponibilidad de los entrevistados. La recogida de datos durante la actividad conjunta en el curso tuvo una duración de seis semanas.

Se asumió como una prioridad la recogida de información de fuentes diversas, conforme lo expuesto en las opciones metodológicas y de acuerdo con el criterio de validación interna de la calidad de los datos del caso objeto de estudio (Yin, 2006). Entre las fuentes de información (Stenhouse, 1988; Yin, 2006) consideradas se hallan: documentos (informes, *e-mails*, etc.); registros de archivo; entrevistas y observaciones directas. Los folletos de divulgación de proyectos institucionales para la formación -en papel y en soporte electrónico-, aunque su contenido puede estar sujeto a algún tipo de manipulación (Stenhouse, 1988), resultaron ser también útiles como referentes para ser contrastados con otras representaciones del mismo contenido.

Recogimos los datos relativos a los objetivos 3 y 4 mediante cuestionarios y entrevistas, elaborados con referencia al marco de las preguntas que guían la investigación. La recogida se llevó a cabo mediante el registro electrónico, audio (entrevistas) y video (sesiones presenciales del curso de formación), y se tomaron notas de campo y se recogieron documentos de distintos tipos que sirvieron para completar el análisis, facilitando la contextualización de los datos y su posterior análisis. El período de la recogida de datos se inició el 29 de mayo de 2009 y finalizó el 5 de marzo de 2010 (hasta completar un total de nueve meses).

En el siguiente cuadro se presenta el conjunto de los tipos de datos que se han recogido, los instrumentos de recogida utilizados y el soporte respectivo (electrónico, audio y papel).

Cuadro 5 - Duración e instrumentos de recogida de datos

Duración total: 9 meses		
25.05.2009 - 07.2009 Curso		08.2009 - 05.03.2010 Período post-curso
<p>Recogida de información sobre el estudio piloto (documentos, entrevistas a representantes de la institución).</p> <p>Cuestionarios: inicial (a los alumnos-docentes)</p> <p>Entrevistas: iniciales y a lo largo del curso (a los tutores, los coordinadores y al director).</p>	<p>Cuestionarios: final (a alumnos-docentes).</p> <p>Entrevistas: finales (a los tutores; a los alumnos).</p> <p>Recogida de información del estudio: documentos institucionales producidos por tutores y alumnos.</p>	<p>Entrevistas: finales (a los alumnos-docentes D, F y G la actividad, posterior al curso).</p>
<p>Registro audio y video de las 3 sesiones presenciales.</p> <p>Registro electrónico de las sesiones virtuales completas <i>e-mails</i> de los participantes.</p>		<p>Registro audio</p> <p>Recogida de anotaciones en el diario docente</p>

Se elaboraron los instrumentos de acuerdo con la realidad a estudiar: los cuestionarios, la guía de entrevistas, la pauta con sugerencias para las anotaciones del diario de los docentes (Anexo 5), y que mantuvieron su intervención en paralelo al curso de formación.

El cuestionario inicial (Anexo 6) se dirige a recoger datos de las expectativas iniciales de los alumnos-docentes sobre los contenidos del curso. El cuestionario final para los alumnos (Anexo 7) incluye los ítems necesarios para el análisis contrastado de los datos sobre las expectativas iniciales de los alumnos recogidas en el cuestionario inicial e incluye, además, nuevas preguntas relativas a conocer: (i) las valoraciones finales del curso; (ii) determinados datos sobre el aprendizaje de conceptos clave, como por ejemplo el “plan de sesión”; y (iii) las expectativas de uso de lo aprendido en el curso.

Las entrevistas iniciales y finales a los alumnos complementan y contrastan las valoraciones obtenidas en las respuestas a los alumnos a las preguntas de los cuestionarios.

Las entrevistas iniciales a los tutores (formadores) recogen, por una parte, sus expectativas sobre las potencialidades y limitaciones del curso y sus ideas previas sobre

la planificación. Por otra parte, las entrevistas finales a los tutores recogen datos sobre la valoración del curso y, en especial, sobre el grado de logro de los objetivos formativos del curso. Existen un tipo de entrevistas finales (con grabación audio) llevadas a cabo con tres alumnos-docentes, después de su incorporación a su lugar de trabajo con sus alumnos.

Cabe señalar que algunos de los registros audio de las entrevistas a los tutores y alumnos-docentes ocurrieron en condiciones que no contribuyeron del todo a garantizar una alta calidad de los mismos. En efecto, la escasez de tiempo disponible de los entrevistados, unido a las limitaciones generadas por los compromisos profesionales de los alumnos-docentes con distintos centros educativos y/o de formación, y a la dispersión geográfica de sus contextos de trabajo y de residencia nos llevaron a aceptar que determinadas entrevistas se llevaran a cabo en contextos que no garantizaban suficientemente la calidad de su registro. Aun así se han conservado y analizado los datos en base al criterio de contingencia de la iniciativa inesperada del participante y debido al interés potencial del contenido (planificación, proceso de enseñanza y aprendizaje, contexto; curso de formación).

Recogimos los datos relativos a los objetivos 1 y 2 mediante el registro electrónico de las contribuciones al foro temático de la tarea 6. Su análisis permite recoger las ideas previas de los alumnos sobre planificación y, en particular, sus ideas sobre el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. El registro electrónico de las contribuciones al foro temático de la tarea 8 permite recoger información sobre qué han aprendido los alumnos a partir de su participación en la tarea 6 y las formas de movilización de dichos aprendizajes para elaborar una propuesta de planificación.

También recogimos los documentos de la actividad docente siguientes: la guía pedagógica del curso; los documentos electrónicos que forman parte del listado de las

lecturas obligatorias; los materiales elaborados por los tutores y los alumnos-docentes, tanto si el acceso a los mismos se dio a través del foro virtual la plataforma *Moodle*, como si fueron facilitados presencialmente; y, finalmente, las anotaciones de los alumnos-docentes relacionadas con la planificación de sus clases que llevan en paralelo con el curso. Se recogieron los documentos adjuntos intercambiados entre los alumnos-docentes, entre los tutores, y entre los tutores y los alumnos-docentes. El permiso formal para recoger los datos fue obtenido en el *e-mail* de respuesta del director del Centro Nacional de Cualificación de Formadores al *e-mail* de la solicitud (Anexo 8) y en el *e-mail* del director del instituto de Secundaria (Anexo 9). La negociación se concretó según las decisiones de los docentes enmarcadas en la dinámica institucional local.

Finalmente, queremos hacer constar que la pauta para hacer anotaciones en el diario docente (Anexo 5) consistió en un documento electrónico en formato Word para ayudar a los docentes no familiarizados con la elaboración del diario. Dicho recurso muestra una estructura de un diario docente y ejemplos de escritura recomendada de las anotaciones, según la naturaleza del contenido como, por ejemplo, manifestar valoraciones, opiniones, emociones, dudas, o resaltar algún detalle sobre experiencias profesionales.

3.5 Procedimientos de análisis de los datos

En relación con los objetivos y el tipo de datos recogidos y de acuerdo con las dos partes en que la tesis está estructurada, en la primera parte (objetivos 1 y 2), el análisis se centra en la actividad de los participantes en el curso según las tres dimensiones de Presencia Docente (Coll, Bustos & Engel, 2011; Bustos, 2011): la gestión de la Participación, de la Tarea y de los Significados que los participantes aportan y cuya

elaboración gestionan como medio para aprender y desarrollar contenidos y productos docentes concretos. En nuestra investigación, este análisis incide con especial énfasis en la dimensión de la gestión de Significados entre los participantes en la actividad conjunta y en el modo en que cada participante contribuye, mediante dicha gestión, a la elaboración de nuevo conocimiento. Este tipo de análisis fue propuesto por GRINTIE (Coll, Bustos & Engel, 2011) y desarrollado por Bustos (2011) en su trabajo de tesis doctoral. Sin embargo, a diferencia de los estudios de Bustos (2011) que entran al análisis de la Presencia Docente desde una doble vía: (i) el análisis estructural, basado en criterios relativos al cálculo, entre otros, de datos de carácter tecnológico como el *índice individual de acceso* y el *índice individual de participación*, y (ii) el análisis de contenido de las contribuciones de los participantes centrado en las tres dimensiones de gestión y sus mutuas relaciones, nuestra investigación se aproximará al análisis de la Presencia Docente únicamente mediante el análisis de contenido. Las tareas del curso objeto de análisis son tareas abiertas o poco estructuradas y complejas que se desarrollan en sesiones de explicación y debate presenciales y en línea, por lo que resulta más adecuado comprender la actividad mediante dicha forma de análisis de contenido. La elaboración, por los participantes, de instrumentos que se pueden usar de forma adaptada al contexto profesional de los docentes en formación conforma un entorno de enseñanza y aprendizaje, unas actividades y unos propósitos sustancialmente más abiertos y distintos de los que tienen lugar en propuestas docentes que establecen criterios de participación marcadamente centrados en una discusión teórica altamente organizada y que mantienen el espacio de debate conceptual académico como un fin en sí mismo.

Los datos de las sesiones presenciales fueron el resultado de la transcripción de los registros audio y video, mientras que los datos de las sesiones virtuales fueron el

resultado de la organización de los recogidos mediante el registro electrónico de las contribuciones a las sesiones virtuales (período total de 42 días).

La unidad básica de análisis es el fragmento de contribución, “definido como la expresión mínima, enunciada por alguno de los participantes, con significado en el contexto” (Coll, Onrubia & Mauri, 2008, p. 46).

En nuestro caso, procedemos al análisis de los datos con una progresión desde el nivel más global de los fragmentos, codificados según las dimensiones de Presencia Docente (PD) y las líneas de discusión del foro, hasta el nivel más detallado centrado en el perfil de actuación de los dos tutores y sus diez alumnos. Se trata de un nivel de análisis macro de los datos de la actividad conjunta en las sesiones presenciales y las sesiones virtuales de las tareas 6 y 8. Se procede al análisis general de la distribución y secuenciación de las contribuciones de los participantes en las tres dimensiones de Presencia Docente, *gestión de la Participación (P)*, *gestión de la Tarea (T)* y *gestión del Significado (S)*. Las contribuciones analizadas son las que se llevan a cabo en los tres espacios de comunicación siguientes: el foro, los adjuntos documentales y también en el correo electrónico, en concreto, los *e-mails* intercambiados por los participantes fuera de la plataforma virtual del curso durante la actividad.

El análisis de la segunda parte de la tesis (objetivos 3 y 4) se focaliza en las expectativas, las potencialidades y las limitaciones de la propuesta formativa para alcanzar los objetivos de educación previstos. Las informaciones recogidas sobre la valoración de la actividad final del curso de formación conforman el cuerpo de datos. En este nivel, se procede también a elaborar el informe sobre las potencialidades y limitaciones una vez finalizado el curso y cuando los alumnos-docentes están con sus alumnos en su curso.

3.5.1 Procedimiento de análisis relativo a los datos de los objetivos 1 y 2: análisis de contenido

A continuación se presentan el procedimiento y los instrumentos de análisis de datos, respectivamente el protocolo de las unidades hermenéuticas (Anexo 10) vinculado a los objetivos 1 y 2 de la investigación, el protocolo de análisis de los cuestionarios (Anexo 11) vinculado al objetivo 3, y el protocolo de análisis de las entrevistas (Anexo 12) vinculado con los cuatro objetivos que dirigen la investigación.

El protocolo del análisis de los datos de las tareas 6 y 8 es una versión del Protocolo de GRINTIE (Versión última de Febrero, 2011), adaptado a los datos de esta investigación, y establece los criterios, los códigos y los procedimientos de aplicación para analizar las fragmentos de contribuciones individuales según las dimensiones de la Presencia Docente citadas: *gestión de la Participación*, *gestión de la Tarea* y *gestión del Significado*.

La aplicación del protocolo a las tareas 6 y 8 sirve al propósito de estudiar el proceso de contribución al conocimiento docente basado en la idea de *Presencia Docente Distribuida* en las sesiones virtuales -foro de debate de la tarea 6 y tres foros grupales de debate de la tarea 8-, y las sesiones presenciales (la sesión inicial de presentación de las tareas 6 y 8, y la sesión final de evaluación del trabajo grupal de la tarea 8).

Se ha utilizado la aplicación informática *Atlas.ti* para proceder al análisis de las contribuciones de los participantes en la actividad conjunta. Facilita el análisis cualitativo y cuantitativo, de manera interrelacionada, de datos relativos a las contribuciones de los participantes, tanto en las sesiones virtuales (registros electrónicos) como en las sesiones presenciales (transcripciones de los registros audio y video). Dicho instrumento permite reunir, mediante la generación de una unidad hermenéutica de la actividad de los participantes en cada tarea: la unidad hermenéutica

relativa a las aportaciones de los participantes en la tarea 6 (UHT6) y la unidad hermenéutica relativa a las aportaciones de los participantes en la tarea 8 (UHT8). Los contenidos de las unidades hermenéuticas se pueden consultar en los documentos siguientes:

- Matriz relativa a la sesión presencial de presentación de las tareas 6 y 8 (Anexo 13);
- Matriz relativa a las sesiones virtuales de la tarea 6 (Anexo 14);
- Matriz relativa a las sesiones virtuales de la tarea 8, grupo 1 (Anexo 15), grupo 2 (Anexo 16) y grupo 3 (Anexo 17)
- Matriz relativa a la sesión presencial final de presentación y de evaluación del trabajo de la tarea 8 (Anexo 18)

En las unidades hermenéuticas están reunidos todos los registros de contribuciones, la identificación de los participantes, los adjuntos documentales vinculados a las contribuciones, los *e-mails* intercambiados entre los participantes durante la actividad conjunta en las sesiones virtuales, los códigos y las anotaciones vinculadas al proceso de manipulación de los datos. La transparencia y el control riguroso de todo el proceso de análisis de la actividad conjunta se deben también a la elaboración y uso de un conjunto de precisiones específicas para analizar distintos aspectos de las dimensiones de Presencia Docente (P), (T) y (S), como por ejemplo, las alusiones que los participantes hacen, respectivamente, a las sesiones presenciales y virtuales. El análisis con el protocolo permite captar la dinámica de la actividad secuencial de las sesiones presenciales y virtuales de las tareas 6 y 8.

La unidad de análisis es el fragmento en “que se predica algo respecto de un tópico o conglomerado de tópicos de cada contribución” (ibídem)- supone la identificación de

cada unidad portadora de significado. En base a este criterio, una contribución individual puede contener una o varias unidades portadoras de significado, relativas respectivamente a un tópico o conglomerado de tópicos. Los recursos discursivos de la comunicación asíncrona escrita permiten a los participantes aportar sus significados al debate de los contenidos y “conectar sus representaciones y comprensiones individuales con las de los otros participantes en la misma cadena y trascenderlas” (Coll, De Gispert & Rochera, 2010, p. 441). Esta secuencia de significados aportados e interrelacionados sobre un contenido se puede configurar en fragmentos de actuación docente con (P), (T), (S) y, a otro nivel más específico, en cadenas de significados (Coll, De Gispert & Rochera, 2010), ya que ofrecen la posibilidad de profundizar en la comprensión y caracterización del desarrollo de las líneas de construcción de significados a lo largo de la actividad conjunta.

La dimensión temporal tiene relevancia en el análisis, en primer lugar, porque es “un ingrediente básico de la dinámica constructiva” como destacan Coll et al. (2010, p. 441) y “el eje temporal -tanto en el plano del desarrollo interno de las cadenas como en el de su devenir y evolución a lo largo del foro” (Coll et al., 2010, p. 452); en definitiva, se trata de un aspecto esencial de la opción teórica y metodológica. Por ello, en el análisis de contenido se considera imprescindible situar la contribución de un participante en el hilo temporal de las formas que va tomando el discurso, en el contexto presencial o virtual, y en el momento de la tarea en que dicha contribución ocurre, y situarla en relación a otras contribuciones anteriores, y de acuerdo con que otras contribuciones posteriores con las que las primeras están relacionadas.

En segundo lugar, la importancia de la dimensión temporal está relacionada con el diseño de las tareas: dichas tareas se realizan en una secuencia previamente establecida; apelan a la movilización de experiencias profesionales -recientes o paralelas al curso-;

incentivan la proyección en el futuro, en el corto y medio plazo, en la medida en que los participantes construyen instrumentos que podrán usar en su actividad profesional posterior al curso. La naturaleza misma del tema -planificación docente- y del instrumento que le corresponde -el plan de sesión-, que supuestamente concreta la intencionalidad formativa, adquiere unas potencialidades para generar significados que se reportan a distintos momentos de la carrera profesional y que pueden ser modificados y/o ampliados en distintos momentos de la discusión a lo largo de los 42 días de la actividad en el foro virtual. En consecuencia, y de acuerdo con los procedimientos metodológicos adoptados por GRINTIE para la preparación de las unidades hermenéuticas (Coll et al., 2010), hemos ordenado las contribuciones del foro según el criterio temporal mediante la atribución de una numeración ordinal.

En resumen, teniendo en cuenta los referentes conceptuales mencionados, utilizamos el protocolo para analizar el discurso escrito de las contribuciones individuales de los participantes (transcritas de los registros audio y video, o el registro electrónico de las contribuciones virtuales), su articulación e interrelación y la complejidad relacionada con el diseño instruccional de las tareas y las formas de uso de las herramientas tecnológicas (plataforma *Moodle* y *Web*) disponibles para llevar a cabo la comunicación. No solo se considera la articulación e interrelación de las contribuciones en cada tarea (6 y 8) por separado, sino, cuando sea necesario, como por ejemplo para analizar las ayudas de los tutores a los alumnos-docentes, también se profundizará en la articulación e interrelación entre contribuciones que resulta de la secuencia a la cual están vinculadas y, aun, la articulación e interrelación de las contribuciones que inciden en las anotaciones en el diario docente, en el ámbito de la tarea optativa (tarea 0) transversal a las tareas 6 y 8.

Dimensiones para el estudio de las contribuciones de los participantes a la gestión de la actividad en cada tarea

Como hemos mencionado, el protocolo contempla las tres categorías básicas de las dimensiones para el estudio de la influencia educativa propuestas por GRINTIE: *gestión de la Participación*, *gestión de la Tarea* y *gestión del Significado*. Teniendo en cuenta que la *gestión del Significado* es el foco del diseño del presente estudio de caso, el análisis pretende identificar los elementos relevantes del proceso de construcción de significados en torno a los contenidos teóricos propuestos y las experiencias profesionales de los participantes.

Al protocolo de referencia le hemos añadido categorías específicas en las diferentes las dimensiones de Presencia Docente (P), (T) y (S) debidas a la dependencia que tiene el significado en relación al contexto específico en el que se manifiesta” (Coll, 2007c) y a la relevancia de las características de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Se trata de la elaboración de precisiones para codificar con mayor especificidad las aportaciones de significado vinculadas a los diversos contextos profesionales que se van entrecruzando a lo largo del debate del foro de las tareas 6 y 8, en particular mediante las contribuciones de los participantes al diario docente (tarea 0) y en el debate en las sesiones presenciales. Las normas instruccionales de las tareas virtuales analizadas requieren el uso de los referentes conceptuales para enmarcar las aportaciones de significados vinculados a las experiencias profesionales.

La elaboración de las precisiones propuestas está vinculada también a la distinta naturaleza del contenido de la tarea 8, una propuesta de plan de sesión para utilizar y adaptar al contexto profesional real. Las normas instruccionales de la tarea 8 y el contenido de la misma suscitan, inevitablemente, unas contribuciones enfocadas a generar propuestas de tareas que formen parte de una propuesta grupal de un plan de

sesión (y propuestas sobre los otros componentes de dicho plan). Desde esta perspectiva, debemos tener en cuenta que, de acuerdo con la naturaleza del contenido de la tarea, se podría confundir la aportación de significados sobre los ítems del plan (objetivos, contenidos, tareas, evaluación) con los propios de la gestión de la Tarea y de la Participación en la misma tarea 8. En consecuencia, el protocolo de análisis de contenido debe tener en cuenta la necesidad de evitar posibles confusiones.

En cuanto a la dimensión *gestión de la Participación* definida como “las actuaciones, aportaciones e intercambios comunicativos relacionados con el establecimiento de reglas, instrucciones o consignas sobre quién puede o debe hacer qué, cómo, cuándo, con quién, con qué frecuencia”, (Coll, Bustos & Engel, 2011, p. 671), se trata de identificar los fragmentos de contribuciones que aportan información relevante sobre estos elementos de la participación.

Por su parte, la dimensión *gestión de la Tarea* se refiere a la actividad enfocada en la realización de la tarea misma en el marco de las normas instruccionales -“qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo, mediante qué procedimiento(s), qué producto(s) finales hay que generar y qué características deben tener” (Coll, Bustos & Engel, *ibídem*). Esta dimensión informa sobre las actuaciones, aportaciones e intercambios comunicativos relacionados con las formas de organización de la actividad conjunta y su eventual modificación y evolución” (Protocolo de GRINTIE, Febrero 2011, p. 1).

Y, finalmente, la dimensión *gestión del Significado* informa sobre las actuaciones, aportaciones e intercambios comunicativos relacionados con los contenidos de las tareas de aprendizaje, lo que incluye el requerimiento para que los participantes se pronuncien sobre las contribuciones, referencias, valoraciones, presentaciones, establecimiento de relaciones, presentación de dudas, petición de aclaraciones y síntesis. Se considera que esta gestión es un ingrediente fundamental de la Presencia Docente entendida como

influencia educativa. Se trata de identificar y codificar las contribuciones, o fragmentos de contribuciones, de los participantes que aportan información relevante sobre cómo contribuyen al proceso de construcción de sistemas de significados (Coll, Bustos & Engel, 2011). Los códigos de las categorías de las distintas dimensiones de influencia educativa se presentan en los cuadros siguientes (cuadros 6, 7 y 8).

Cuadro 6 - Descriptores de los códigos de la dimensión *Gestión de la Participación*

Dimensión GESTIÓN DE LA PARTICIPACIÓN (P)	
Código	Descriptor
P_fr	Formulación /recordatorio de las reglas de participación y/o de la actuación de los participantes.
P_pp	Petición o exigencia de precisiones sobre las reglas de participación o actuación de los participantes.
P_fp	Respuesta a un requerimiento de otro(s) participante(s) para formular precisiones sobre las reglas de participación o de actuación de los participantes.
P_vr	Valoración de las reglas de participación o de actuación de los participantes o de las propuestas de reglas de participación o actuación de los participantes: positiva (acuerdo, relevancia, interés, factibilidad,...), o negativa (desacuerdo, sin sentido, inoportunidad, grado de exigencia,...), expresión de dudas o de confusión.
P_vc	Valoración del grado de cumplimiento de las reglas de participación o actuación de los participantes: positiva (constatación de respeto o cumplimiento), negativa (constatación de falta de respeto o incumplimiento).
P_pr	Propuesta de revisión o reformulación de las reglas de participación o de actuación de los participantes.
P_an	Anuncio de actuación espontánea (paralelo a "T_an").
P_doc	Aportación de un documento con contenido referente a la gestión de participación (paralelo a "T_doc").

Cuadro 7 - Descriptores de los códigos de la dimensión *Gestión de la Tarea*

Dimensión GESTIÓN DE LA TAREA (T)	
Código	Descriptor
T_fr	Formulación/ recordatorio de las características o exigencias globales de la tarea, su abordaje y su producto o resultado.
T_pp	Petición o exigencia de precisiones sobre las características de la tarea, su abordaje y su producto o resultado <u>tanto sobre su versión inicial como sobre las eventuales propuestas de reformulación.</u>
T_fp	Respuesta a un requerimiento de otro(s) participante(s) para formular precisiones sobre las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado.
T_ve	Valoración de las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado tanto en su versión inicial como sobre sus eventuales reformulaciones: positiva (acuerdo, relevancia, interés, factibilidad,...), negativa (desacuerdo, sin sentido, inoportunidad, grado de exigencia,...), expresión de dudas o confusión.
T_vc	Valoración del grado de respeto o cumplimiento de las exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado: positiva (constatación de respeto o cumplimiento), negativa (constatación de falta de respeto o incumplimiento).
T_pr	Propuesta de revisión o reformulación de las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado.
T_an	Anuncio de actuación espontánea para realizar la tarea (paralelo a “P_an”).
T_doc	Aportación de un documento con contenido referente a la gestión de la tarea (paralelo a “P_doc”).

Cuadro 8 - Descriptores de los códigos de la dimensión *Gestión del Significado*

Dimensión GESTIÓN DEL SIGNIFICADO (S)	
Código	Descriptor
S_sp	Aportación, a iniciativa propia, de significados propios, o presentados como propios, que amplía o expande el foco, tema o campo de significados <u>respecto a la contribución o documento anterior.</u>
S_sf	Aportación a iniciativa propia de significados atribuidos a fuentes externas, con un cierto grado de elaboración (desarrollo, ampliación, profundización).
S_rf	Referencia a una o más fuentes de significados (referencias a libros, artículos, páginas web, revistas especializadas,...).
S_rfd	(1) Referencia a una o más fuentes de significados <i>dadas</i> (referencias a libros, artículos, páginas web, revistas especializadas,...), accesibles a todos los participantes, en la comunidad virtual, desde el inicio de la actividad.
S_doc	Incorporación de significados mediante adjuntos documentales de autoría propia o ajena.
S_it	Identificación de temas de atención, indagación y discusión.
S_re	Recordatorio literal o casi literal de significados presentados previamente por otros participantes.

S_vf	Valoración favorable (manifestaciones de acuerdo y aceptación) de significados aportados previamente por otros participantes.
S_vc	Valoración crítica (manifestaciones más o menos formales y contundentes de desacuerdo o discrepancia) de <u>significados aportados previamente por otros participantes</u> .
S_ed	Expresión o manifestación de d udas, interrogantes, incomprendiones o de inseguridad respecto a uno o varios de los tópicos que están siendo objeto de discusión.
S_ie	Identificación y/o corrección de errores o incomprendiones (verdaderos o no) en los significados aportados previamente por otros o por uno mismo.
S_pp	Petición de p recisiones, aclaraciones o explicaciones a otro(s) participante(s) sobre los significados presentados previamente por él(los).
S_rpp	Respuesta a una p etición de p recisiones, aclaraciones o explicaciones de otro participante sobre los significados presentados previamente por quien responde.
S_rq	R equerimiento a otros participantes para que aporten significados, o se pronuncien sobre los <u>significados aportados por quien formula el requerimiento</u> .
(2) S_rqo	R equerimiento a otros participantes para que aporten significados, o se pronuncien sobre los significados aportados <u>por otro participante</u> que es distinto al que efectúa el requerimiento.
S_rrq	Respuesta a un requerimiento de un participante para aportar significados o pronunciarse sobre los <u>significados aportados por quien ha formulado el requerimiento</u> .
(3) S_rrqo	Respuesta a un requerimiento de un participante para aportar significados, o pronunciarse sobre los <u>significados aportados por otro participante que es distinto del que efectúa el requerimiento</u> .
S_si	Formulación de s íntesis, resúmenes o recapitulaciones integrando los significados aportados previamente por uno mismo y por otros participantes.
(4) S_pn	Aportación de significados propios, o presentados como propios, vinculados a experiencias p rofesionales en forma de n arrativa.
(5) S_pr	Aportación, a iniciativa propia, de significados propios, o presentados como propios, vinculados a la experiencia p rofesional en forma de r eflexión.
(6) S_pf	Referencia a una o más f uentes externas de significados de uso social (texto de canciones o de cuentos, formularios institucionales, etc.), que se adaptan como materiales de aprendizaje para los alumnos.
(7) _SP2 _SV G1, G2, G3	En las contribuciones al foro virtual, referencia explícita a la sesión presencial 2, en la cual fue presentada e iniciada la actividad de las tareas 6 y 8. En las contribuciones en la sesión presencial 2 y 3, referencia explícita a la sesión virtual. En las contribuciones de los miembros de los grupos 1, 2 y 3.

Como complemento a los descriptores de los códigos de cada dimensión de Presencia Docente y de los códigos de las precisiones categorizadas presentados arriba en los cuadros 6, 7 y 8, describimos el procedimiento para aplicar los códigos a los fragmentos de las contribuciones de los participantes en la tarea 6.

Consideramos tipos específicos de análisis del contenido de las contribuciones mediante el uso de precisiones categorizadas que se agregan al código básico de la contribución y del respectivo adjunto documental. Para ello tuvimos en cuenta las referencias explícitas que hacen los participantes, la secuencia temporal de las mismas y su pertenencia a una determinada línea de discusión.

Las contribuciones, los adjuntos documentales respectivos y los *e-mails* se codificaron de manera distinta, pero de forma tal que el código atribuido permite hacer explícita su vinculación a cada contribución individual. La aplicación de los códigos sigue una secuencia pre-establecida a partir del código radical que representa una las dimensiones de Presencia Docente (P), (T) y (S). Cada precisión ocupa una posición propia en la secuencia, tal y como se describe en el esquema en el Protocolo (Anexo 10).

Con el propósito de adaptar el formato de la transcripción de las contribuciones al formato adecuado a las respectivas unidades hermenéuticas, hemos eliminado las marcas paralingüísticas con una función enfática (*Ejemplo: Mm*). Además, hemos adoptado los procedimientos de análisis de los datos de las sesiones presenciales teniendo en cuenta que las modalidades de conversación presencial y asíncrona son estructuralmente distintas.

En la codificación de las contribuciones en las sesiones presenciales se han seguido las indicaciones siguientes:

-las precisiones categorizadas que designan a cada uno de los tres pequeños grupos en la sesión presencial final para poder contemplar el análisis específico de las contribuciones que se dirigen a un grupo, es decir, al conjunto de sus integrantes y de las contribuciones en que los participantes se dirigen a los otros participantes de manera general, sin aludir a un pequeño grupo concreto, y las contribuciones dirigidas a uno o más participantes sin aludir explícitamente a un grupo;

-tiene en cuenta que el contexto de la comunicación en la sesión presencial permite codificar aportaciones de significado a partir del análisis de una contribución y las contribuciones anteriores, aunque alguna aportación puede tener una estructura incompleta.

Ejemplo

Tarea 8, sesión presencial final, contribución 145, alumno-docente E, código (S_rpp_L1_B144): “*Sí, sí, sí*”. Se trata de una respuesta a un requerimiento del tutor B para aportar significados o pronunciarse sobre los significados aportados por quien ha formulado el requerimiento. La precisión (_B144) permite identificar el autor del requerimiento, reconstituir un diálogo entre dos participantes y su contenido.

Un breve análisis iterativo de los primeros seis meses del proceso de codificación da cuenta de los cambios (adaptaciones de los códigos básicos y nuevas propuestas) producidos en el protocolo relativo a los códigos y sus descriptores. Tal y como Strijbos, Martens, Prins y Jochems (2006, p. 42) señalan, “a pesar de que una metodología específica o aproximación metodológica al análisis de contenido puede considerarse una *práctica aceptada*” (*accepted practice*) la fiabilidad de una determinada investigación puede mejorarse mediante “la explicitación de las decisiones tomadas durante el procedimiento de la segmentación de las contribuciones y su codificación”. Por ello, describimos las circunstancias y las particularidades de la codificación en el presente estudio.

La decisión de crear nuevos códigos con precisiones categorizadas sobre la gestión del Significado ha sido generada, en particular, por la revisión crítica de las aportaciones de significados propios y las referencias a fuentes de significados vinculados a la experiencia profesional, ya sea en la tarea 8 (elaborar un plan de sesión) o en las anotaciones en el diario docente. La naturaleza del contexto generado por la interacción

entre el contenido de naturaleza profesional, la naturaleza de la demanda de la actividad -elaborar un instrumento dirigido explícitamente al uso adaptado en el contexto profesional-, el incentivo explícito que hicieron los tutores a la reflexión conceptualmente enmarcada de la experiencia profesional, todo ello, han creado unas condiciones propicias a la movilización de conocimiento docente de tipo experiencial y procedimental, distinto del conocimiento enfocado en referentes teóricos, que resultaba ser el que predominaba en la tarea 6, dirigida a la sistematización de los nuevos conceptos y a la concreción de los aspectos formales de una guía orientadora de la elaboración de planes de sesión. En consecuencia con todo ello, hemos utilizado subcategorías para codificar los significados propios vinculados a los referentes teóricos (S_sp) y los vinculados a la experiencia profesional (S_pn) y (S_pr), que han sustituido la codificación inicial indiferenciada con (S_sp). También hemos creado subcategorías para codificar referencias a fuentes externas de naturaleza social para el uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje, distintas de la naturaleza conceptual-teórica inherente al código (S_rf).

En relación con la codificación de los fragmentos de las contribuciones en las sesiones presenciales, adoptamos los criterios del protocolo con algunas adaptaciones puntuales. En el ejemplo “el participante 2 no oye una pregunta, solicita la repetición; el participante 1 repite la pregunta y el participante 2 le responde” se codifica la pregunta inicial y la respuesta, por lo cual no se toma en cuenta la petición de repetición de la pregunta, cuando hay evidencia de que la pregunta resulta del ruido existente en el aula o de que la intervención se efectúa con un tono de voz muy bajo. En las sesiones presenciales de la tarea 8, en particular, se diferencian los fragmentos en que se hace alusión explícita a la identidad del participante como miembro del grupo 1, 2 o 3. Cuando se identifica una alusión explícita a un pequeño grupo concreto pero no se

identifica una interpelación directa a uno de sus integrantes, como es el caso en la evaluación final del trabajo grupal, apenas se añade entre paréntesis la precisión relativa al grupo (_(G1)_). Cuando se identifica una alusión a la aportación de otro participante se añade entre paréntesis la precisión relativa al participante aludido y a su grupo (_(G1)_). Cuando los participantes se dirigen a los participantes en general, el código carece de precisión y se considera una contribución genérica (no específica de, o para un grupo).

Con el fin de controlar la fiabilidad de la codificación, tras haber tomado la opción final de los códigos, hemos procedido a la validación interna de la codificación mediante un proceso de revisión de los códigos con el registro sistemático de las discrepancias en su aplicación. Este procedimiento se articula con el procedimiento de validación externa por una pareja de jueces e incluye el registro sistemático de las discrepancias y coincidencias, y su respectiva justificación.

La revisión, por una pareja de revisores (jueces), de la codificación de los fragmentos de las contribuciones individuales, se ha realizado según el protocolo de análisis para las tres dimensiones de la Presencia Docente. Se ha utilizado de manera interrelacionada al procedimiento de validación interna con registros sucesivos que responden a los criterios de un abordaje iterativo (Yin, 2006).

Las parejas de revisores se reunieron periódicamente -con el 50% y 100% de los datos codificados- para contrastar la codificación, haciendo posible de este modo un proceso iterativo de ida y vuelta entre los datos y su interpretación, mediante la renegociación, y eventualmente la redefinición de los criterios de aplicación de las categorías. Las discrepancias entre los codificadores se resolvieron mediante discusión hasta alcanzar un acuerdo final (Coll, Bustos & Engel, 2011).

La propuesta de validación interna de la codificación de los datos consistió, en primer lugar, en la validación interna mediante el análisis de los datos electrónicos de las sesiones virtuales de las tareas 6 y 8 con la aplicación del protocolo consensuado, en tres momentos. Cada código anulado dio lugar a la nueva propuesta de código aplicado al mismo fragmento de contribución, o de adjunto documental, acompañada de cada opción anterior(es) indicada entre paréntesis. El procedimiento de validación externa ha consistido en la revisión de la última versión de la codificación anterior, señalando, en base a un código de colores, las discordancias (señaladas con color rojo), el acuerdo (señalado con color verde) y nuevas propuestas (señaladas con color azul). El procedimiento siguiente ha consistido en la revisión de las propuestas de la pareja de jueces. El acuerdo se señaló con color negro por tratarse de la versión final. Las discordancias quedaron señaladas con color rojo, el acuerdo con color verde y las nuevas propuestas con color azul.

Las nuevas propuestas en esta fase del proceso de validación están vinculadas a la revisión misma del protocolo inicial porque se ha detectado la necesidad de disponer de unas precisiones cuya especificidad fuese adecuada a las características de la gestión de significados teniendo en consideración los elementos de las tareas 6 y 8 vinculados a la movilización de la reflexión sobre la experiencia profesional.

3.5.2 Procedimiento de análisis relativo a los datos de los objetivos 3 y 4: entrevistas y cuestionarios

En relación con los objetivos 3 y 4 de la investigación, se procedió a la elaboración de instrumentos de análisis y al análisis de los datos recogidos mediante entrevistas y respuestas a los cuestionarios.

Se elaboró un protocolo para el análisis de las entrevistas que reúne un conjunto de elementos y principios orientadores dirigidos a estructurar el análisis de las declaraciones de los entrevistados relacionado con los objetivos de la investigación. Se siguió un proceso que consistió en analizar el contenido, identificando fragmentos de las entrevistas que fueron agrupados en categorías o dimensiones elaboradas mediante un proceso deductivo-inductivo (las dimensiones se presentan más adelante). La codificación dada por el investigador a los fragmentos se efectuó a través de palabras-clave representativas de cada uno de los incidentes, ocurrencias o sucesos expresados por los entrevistados. Posteriormente, estos datos organizados permitieron hacer un análisis contrastivo, estableciendo “las diferencias y semejanzas con respecto a una u otra categoría que el investigador identifica” (Strauss & Corbin, 2002, p. 2). En una primera fase se realizó este proceso aplicado a un 20% de los datos de las entrevistas, que funcionó a modo de estudio piloto. El resultado de ese trabajo fue contrastado con investigadores de GRINTIE y revisado para darlo por definitivo y usarlo para el análisis del resto de los datos (Miller & Cannell, 1988, p. 456).

En el proceso de análisis exploratorio de las declaraciones, se hallaron contenidos no previstos en la guía de la entrevista que fueron incorporados al análisis por las potencialidades de comprensión del objeto de estudio. Las dimensiones de análisis elaboradas son transversales a los datos recogidos de las diferentes entrevistas y componen un grupo de categorías que tienen un carácter único y situado. El carácter transversal de las categorías favorece el proceso de relación de los datos.

En el proceso de desarrollo de las entrevistas se procedió al registro de notas de campo con informaciones complementarias a las recogidas en las entrevistas (ver ejemplo, a continuación).

Ejemplo

Actuación 6 - Entrevista inicial al tutor B

Objetivos: (i) Caracterizar concepciones de competencias docentes relacionadas con la planificación de la enseñanza y aprendizaje de adultos; (ii) Caracterizar concepciones sobre modelos de formación dirigidos al desarrollo de competencias docentes; y (iii) Identificar indicadores de representaciones e intenciones sobre el rol del tutor, el rol de los aprendices a lo largo de la actividad conjunta, el uso, o no uso, de modelos de plan de sesión en la formación y en la práctica docente, tipos de tareas y gestión de las tareas las posibilidades del uso interrelacionado de los dos componentes (presencial y virtual) para ayudar a aprender.

Actuación: consiste en hacer la entrevista inicial -antes del inicio del curso- al tutor B.

La entrevista pudo concretarse el día siguiente, al inicio del curso debido a las restricciones de tiempo del entrevistado.

Condiciones de la recogida

Local: sala de la biblioteca del instituto

Instrumentos: guía de entrevista semi-estructurada.

Grabaciones: grabación audio digital

Documentos recogidos

Registros narrativos, notas de campo

26.06.2009 - La entrevista se realizó en el instituto.

Nota 2

a) Preguntas del cuestionario: la formulación de preguntas que utilizan la expresión “papel del formador” o “papel de los aprendices” parece generar algunas dudas sobre la interpretación por parte del entrevistado, con petición de aclaración de la pregunta, y tardanza para responder.

Preguntas que contienen “papel del...”: preguntas nº (1. Todas de este grupo), (2.2.)

b) Fue adicionado el contenido expectativas sobre investigación, no previsto en la guía, al final de la entrevista mediante 2 preguntas: (i) “¿Qué espera de las aportaciones que esta investigación podrá dar al tema del desarrollo de las competencias docentes en la formación?”;(ii) “¿Cuáles son las aportaciones que podrá dar, como formador, a esta investigación sobre el desarrollo de las competencias docentes en la formación?”

Justificación de las preguntas adicionales: el contenido investigación requiere preguntas bidireccionales - aportación de la investigación al conocimiento del desarrollo de las competencias docentes y aportaciones de los formadores a la investigación- porque se ha motivado los participantes (formadoras y docentes-aprendices) a compartir sus representaciones y a asumir un papel colaborativo con la investigación a lo largo de la reflexión sobre la planificación. Un motivo adicional: el tutor se había mostrado interesado en la investigación y se ofreció para colaborar.

Adjunto: Guía de la entrevista”.

3.5.2.1 Entrevistas a los docentes una vez incorporados a sus respectivos lugares de trabajo

Una vez finalizado el curso, tres alumnos (D, F y G) fueron entrevistados tomando como referencia sus contextos de trabajo. Las peculiaridades de las circunstancias profesionales de los tres alumnos-docentes, entrevistados después del curso, se hacen explícitas a continuación por la relevancia que pueden tener en la caracterización de los alumnos y del entorno de enseñanza y aprendizaje.

Los objetivos que presidieron estas entrevistas fueron diferentes de los objetivos de las demás entrevistas y cuestionarios finales aplicados a los formadores y los alumnos. En concreto, dichos objetivos fueron: (i) conocer elementos de las concepciones sobre modelos de formación dirigidos al desarrollo de competencias docentes; (ii) conocer su concepción de *planificación* y, más en concreto, el proceso seguido de toma de decisiones; (iii) conocer su planteamiento sobre la aplicación del plan de cada sesión de la secuencia didáctica, posibles cambios y su fundamentación; y (iv) valorar los resultados del aprendizaje de los alumnos.

Las peculiaridades de la situación de un alumno (F) permitieron además utilizar la entrevista para profundizar en los elementos de: (i) las competencias de planificación docente para adultos. (ii) las propias opciones metodológicas de la enseñanza (rol de formador, rol de los aprendices, proceso de planificación); (iii) la intencionalidad pedagógica en la toma de decisiones del proceso de planificación; y (v) usar el plan en la práctica docente y los factores que pueden influenciar en dichos usos.

Los datos documentales (documentos, en papel y en soporte electrónico, escritos por los participantes y por autores no participantes), teniendo en cuenta su propósito explícito, cuándo y dónde ocurren, cuando los participantes tienen acceso a ellos, y las posibles

reacciones que han suscitado, y de la parte de quién(es) también fueron analizados para lograr agrupar los tipos de documentos en categorías y sub-categorías siguientes:

-Documentos del investigador: pauta optativa para registrar anotaciones en el diario docente (Anexo 5) y los cuestionarios, inicial (Anexo 6) y final (Anexo 7).

-Documentos en soporte electrónico de autoría ajena, seleccionados por los tutores para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje (lecturas obligatorias). Su análisis permite contextualizar y caracterizar lo que corresponde al ámbito de los objetivos 1 y 2 de investigación.

-Documentos en soporte electrónico cuya autoría corresponde a los tutores para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Anexos 19, 20, 21, 22). El análisis de estos documentos está vinculado al objetivo 2 de la investigación (caracterizar las formas de ayuda que dispensan los tutores a lo largo de la actividad conjunta de las tareas 6 y 8).

-Documentos en soporte electrónico, cuya autoría corresponde a los alumnos-docentes y que fueron intercambiados durante la actividad conjunta (Anexos 23, 24, 25).

-Documentos en soporte electrónico o en papel (planes de sesión), cuya autoría corresponde a los alumnos-docentes en el período posterior al curso (Anexos 26, 27).

Fue necesario abandonar parcialmente el plan de investigación inicial con el fin de hacer conjuntamente la recogida de datos y el análisis mientras el investigador estaba actuando en el campo (Yin, 2006). Se procedió a algunos cambios en el plan de investigación al incorporar nuevas preguntas en la versión inicial de la guía de las entrevistas a los participantes y asimismo se retomaron los mismos contenidos de las preguntas iniciales en entrevistas posteriores.

4 RESULTADOS

En el seguimiento de los propósitos descritos en el capítulo de la metodología, este capítulo presenta los resultados del análisis de los datos. Presentamos los resultados del análisis vinculado, respectivamente, al conjunto de los objetivos 1 y 2 y al conjunto de los objetivos 3 y 4 de la investigación. Presentaremos, en primer lugar, en relación a los objetivos 1 y 2, el análisis de la gestión de la Participación (P), de la gestión de la Tarea (T) y de la gestión del Significado (S) que llevan a cabo los participantes durante la actividad conjunta, presencial y virtual, que realizan en las dos tareas de enseñanza y aprendizaje estudiadas (tareas 6 y 8). En segundo lugar, presentaremos los resultados del análisis de las valoraciones de los tutores y los alumnos-docentes sobre el diseño y desarrollo de la propuesta, relacionado con el objetivo 3 y, por último, los resultados relativos a las propuestas de mejora del proceso de formación, en el ámbito del objetivo 4.

De acuerdo a la metodología interpretativa que se usa en esta investigación, cabe explicitar que los resultados que se presentan a continuación se apoyan de manera nuclear en datos de frecuencias y de porcentajes que se calculan a partir de las distintas categorizaciones aplicadas a los datos. Las frecuencias y los porcentajes se utilizan en este estudio para identificar regularidades en actuaciones de los participantes, identificar, por ejemplo, las actuaciones con mayor presencia, que permitan describir y caracterizar la actuación de los dos tutores y de los alumnos-docentes en ambas tareas objeto de análisis. Se trata de comprender qué ocurre en este caso estudiado para obtener indicadores que permitan la comprensión de este caso particular así como identificar actuaciones o patrones de actuaciones a considerar para continuar profundizando en la temática. Por lo tanto los resultados que muestran evolución basados en diferencias en las frecuencias y porcentajes no deben interpretarse en ningún

caso como “diferencias significativas” entendidas desde un análisis estadístico (que no se plantea en este estudio) sino que se interpretan en términos de cambios o regularidades en las actuaciones analizadas que pueden permitir la identificación de indicadores pertinentes para el objeto de estudio de caso.

4.1 Análisis de la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado por parte de los tutores y de los alumnos-docentes en las tareas 6 y 8

Puesto que el trabajo pretende comprender cómo han contribuido los tutores y alumnos-docentes en cada una de las tareas, para una mejor caracterización de cada una de ellas se presentan de modo independiente los resultados obtenidos respectivamente en la tarea 6 y la tarea 8. Los resultados se centran de modo nuclear, y en primer lugar, en la identificación de las contribuciones de todos los participantes en relación a la *gestión de la Participación* (P), la *gestión de la Tarea* (T) y la *gestión del Significado* (S), a partir de la aplicación del protocolo de análisis de estas dimensiones sobre la influencia educativa distribuida (ver apartado de metodología). En segundo lugar, presentamos los resultados del análisis de la secuenciación de la gestión de estas tres dimensiones para cada participante, para describir su actuación individual en el contexto más amplio de la actividad conjunta con los compañeros y/o los tutores. El mismo análisis se ha realizado tanto en las sesiones presenciales como en las sesiones virtuales de las tareas, si bien estas últimas constituyen el corpus central de los datos. Además, se han analizado las contribuciones a las sesiones virtuales, en los tres espacios de comunicación en los que tienen lugar los intercambios entre los participantes: el foro, los adjuntos documentales y los *e-mails* intercambiados entre los participantes fuera de la plataforma virtual del curso durante la actividad. Por último, indicar que la *línea de discusión* sobre la que los participantes intervienen ha sido tomada en consideración en el análisis de los

resultados, razón por la cual en la presentación de los mismos se hace referencia a dichas líneas (ver apartado de metodología).

4.1.1 Análisis de la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado en la tarea 6. Resultados globales y perfiles individuales de actuación

Se inicia la presentación de los resultados referentes a la actividad conjunta del componente presencial de la tarea 6 y, a continuación, los resultados referentes a su desarrollo virtual. Iniciamos este apartado con la presentación de los resultados de la sesión presencial porque en dicha sesión los tutores presentan la tarea a los alumnos-docentes. Las líneas de discusión identificadas en la tarea 6 en la actividad entre tutor y los alumnos-docentes son: (i) Línea 1-Elaborar una guía orientadora de la planificación docente; (ii) Línea 2-Anotaciones al diario; (iii) Línea 3-Cuestionarios; y (iv) Línea 4-Elaborar una propuesta de plan de sesión.

4.1.1.1 Resultados sobre la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado en la sesión presencial - presentación de la tarea 6

Analizamos, en primer lugar, la única sesión presencial de la tarea 6. Está dirigida a la presentación de la tarea, se realiza 24 días después del inicio de la actividad conjunta del curso y tiene una duración total de 30 minutos.

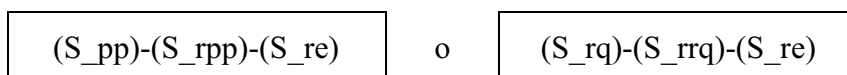
En dicha sesión, identificamos fragmentos de las dimensiones *gestión de la Participación* (P) y *gestión del Significado* (S) en las contribuciones de los participantes centradas en los contenidos de la línea 1 de discusión.

Tabla 1 - Participación, Tarea y Significado - resultados globales con precisiones categorizadas, tarea 6, sesión presencial

(P), (S)	Secuencia temporal de los 85 fragmentos de Presencia Docente (P) y (S)
80(S)- 94,11%	Inicio: (S_it) - [(S_rq) - (S_rrq) - (S_pp) - 2(S_rpp) - (S_re) - (S_pp) - (S_rpp) - (S_re) - (S_pp) - (S_rpp) - (S_re) - (S_rpp) - (S_pp) - 2(S_rpp) - (S_pp) - (S_rpp) - (S_re) - (S_pp) - 3(S_rpp) - (S_re)] - [(S_sp) - (S_re) - 4(S_sp) - (S_re) - (S_si)] - [(S_pp) - (S_sp) - (S_re) - (S_pp) - (S_rpp) - (S_pp) - (S_rpp) - (S_pp) - (S_rpp) - (S_sp)] - (S_vf) - 4(S_sp) - (S_rq) - (S_rrq) - (S_re) - (S_rrq) - (S_re) - 2(S_sp) - (S_pp) - (S_rpp) - 3(S_sp) - (S_ed) - 2(S_sp) - (S_vf) - (S_re) - (S_pp) - (S_rpp) - (S_sp) - (S_rpp) - (S_vf) (S_rpp) - (S_re) - 3(S_rpp) - 2(S_vf) - (S_si) - (S_sp) - (S_vf)
	20(S_sp) 6(S_vf) 13(S_re) 1(S_it) 2(S_si) 12(S_pp) 21(S_rpp) 2(S_rq) 3(S_rrq) 25% 7,5% 16,25% 1,25% 2,5% 15% 26,25% 2,5% 3,75%
5(P)- 5,88%	2(P_fr)4 1(P_pp) 2(P_fp)4 0% 20% 0%

En cuanto a resultados globales sobre las dimensiones (P), (T) y (S), la sesión incluye únicamente actuaciones sobre (P) y (S), no aparecen sobre la Tarea. La frecuencia de (S) corresponde a un 94,11% (80) del total de los fragmentos y la frecuencia de (P) corresponde a un 5,88% (5) de los mismos.

En cuanto a la inclusión de informaciones sobre las categorías específicas de cada una de las dimensiones, destacar que la sesión se inicia con la identificación del tema de indagación y se desarrolla de manera focalizada en la negociación de significados previamente al abordaje de las cuestiones de la actuación de los participantes. La configuración de la secuencia y las frecuencias registradas sugieren un enfoque inicial e intenso en la negociación de significados previamente al abordaje de las cuestiones de la actuación de los participantes. En esta secuencia predomina una regularidad de patrones de actuación: la secuencia se inicia con (S_it), que corresponde a la identificación del tema de indagación. A partir de aquí la secuencia se configura según un patrón que consiste en la alternancia de las categorías



Este patrón corresponde a la petición de precisiones (S_pp), o al requerimiento para que otros participantes se pronuncien sobre los significados aportados por ellos (S_rq), y las categorías de respuesta, (S_rpp) y (S_rrq) respectivamente, a la que se sigue el recordatorio literal o casi literal (S_re) de los significados aportados previamente. La parte de la secuencia global situada entre el fragmento 26 y el fragmento 33 incorpora las aportaciones de significado (S_sp) y la primera recapitulación integrando los significados aportados previamente. La tercera parte sigue el patrón inicial. A partir del fragmento 43 se identifica una nueva ampliación de las categorías de (S) representadas a través de la primera valoración favorable de los significados aportados (S_vf), seguida de una combinación del patrón inicial que incorpora las restantes categorías [(S_sp) - (S_rq) - (S_rrq) - (S_re) - (S_rrq) - (S_re) - (S_sp) - (S_pp) - (S_rpp)].

-Perfiles individuales de actuación

La primera aproximación a los perfiles individuales de participación tanto de los tutores como de los alumnos-docentes responde a los fragmentos de (P) y (S) identificados en las contribuciones de los participantes. Como muestra la Tabla 2, en esta primera y única sesión presencial de la tarea 6 participan el tutor A y los alumnos-docentes E, F, H, I, J, M y N. Los demás participantes se encuentran ausentes.

**Tabla 2 - Frecuencias de las precisiones categorizadas de Presencia Docente
- sesión presencial de la tarea 6**

Participante	Dimensión Participación (P)			Dimensión Significado (S)									
	P_fr	P_pp	P_fp	S_sp	S_it	S_re	S_vf	S_ed	S_pp	S_rpp	S_rq	S_rrq	S_si
Tutor A (40)	(319) (329)	(319)		(274) (290) (303) (308)	(247)	(252) (254) (256) (265) (269) (271) (276) (278) (292) (294) (305) (312)	(286) (310) (317) (319)		(249) (252) (254) (258) (261) (265) (276) (278) (280) (283) (297) (305)		(247) (290)		(276) (317)
Alumnos	P_fr	P_pp	P_fp	S_sp	S_it	S_re	S_vf	S_ed	S_pp	S_rpp	S_rq	S_rrq	S_si
E (2)			(321)							(264)			
F (13) 15,29 %				(273) (275) (277) (288) (296) (300) (302)			(316)			(260) (267) (298) (314)		(293)	
H (4)			(320)	(318)						(250)		(248)	
I (15)				(270) (272) (299) (301)			(304)	(301)		(253) (257) (259) (266) (279) (281) (284) (315)		(291)	
J (6)				(285) (287) (289) (295)						(255) (268)			
M (4)										(306) (309) (311) (313)			
N (1)										(251)			
Total (85)	2 2,35 %	1 1,17 %	2 2,35 %	20 23,52 %	1 1,17 %	12 14,11%	6 7,05 %	1 1,17 %	12 14,11%	21 24,7 0%	2 2,35 %	3 3,52 %	2 2,35 %

En términos globales los resultados de la tabla 2 muestran la asimetría de la distribución de determinadas categorías de las dimensiones (P) y (S): las categorías (P_fr), (P_pp), (S_it), (S_re), (S_si) y (S_pp) se observan de manera exclusiva en las contribuciones del

tutor A; las categorías (P_fp), (S_ed), (S_rpp) y (S_rrq) se observan de manera exclusiva en las contribuciones de los alumnos-docentes. La actuación del tutor A está focalizada en la *gestión del Significado* y, al final de la sesión, en la *gestión de la Participación*, mediante el recordatorio de las reglas de actuación de los participantes, peticiones de precisiones y respuesta a peticiones de los alumnos-docentes. La actuación de los alumnos-docentes se caracteriza por el predominio de respuestas a las peticiones de precisiones que hace el tutor A en relación con el significado (S).

Por otra parte, la aportación, a iniciativa propia, de significados propios, o presentados como propios (S_sp), se observa en las contribuciones del tutor A y de cuatro alumnos (F, H, I y J) y corresponde a un 22,61% del total de los fragmentos de Presencia Docente.

-Perfil de actuación de los tutores - sesión presencial, tarea 6 - tutor A

La actuación del tutor A procede de la identificación de los siguientes fragmentos de Presencia Docente (Tabla 3).

Tabla 3 - Fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial, tarea 6 - tutor A

(28) contribuciones	(P), (T), (S)	(40) fragmentos de Presencia Docente
(247)	2S	(S_it_6SP2) (S_rq_6SP2)
(249)	1S	(S_pp_H248_6SP2)
(252)	2S	(S_re_N251_6SP2) (S_pp_6SP2)
(254)	2S	(S_re_I253_6SP2) (S_pp_6SP2)
(256)	1S	(S_re_J255_6SP2)
(258)	1S	(S_pp_I257_6SP2)
(261)	1S	(S_pp_6SP2)
(265)	2S	(S_re_E264_6SP2) (S_pp_6SP2)
(269)	1S	(S_re_6SP2)
(271)	1S	(S_re_I270_6SP2)
(274)	1S	(S_sp_6SP2)
(276)	3S	(S_re_F275_6SP2) (S_si_6SP2), (S_pp_6SP2)
(278)	2S	(S_re_F277_6SP2) (S_pp_6SP2)
(280)	1S	(S_pp_I279_6SP2)
(283)	1S	(S_pp_6SP2)
(286)	1S	(S_vf_J285_6SP2)
(290)	2S	(S_sp_6SP2) (S_rq_6SP2)
(292)	1S	(S_re_I291_6SP2)
(294)	1S	(S_re_F293_6SP2)
(297)	1S	(S_pp_F296_6SP2)
(303)	1S	(S_sp_F302_6SP2)
(305)	2S	(S_re_6SP2) (S_pp_6SP2)
(308)	1S	(S_sp_6SP2)
(310)	1S	(S_vf_M309_6SP2)
(312)	1S	(S_re_6SP2)
(317)	2S	(S_vf_F316_6SP2) (S_si_6SP2)
(319)	1S 2P	(S_vf_H318_6SP2) (P_fr_SV_6SP2) (P_pp_6SP2)
(329)	1P	(P_fr_6SP2)
Total 3(P) - 7,5%		2(P_fr) 1(P_pp)
Total 37(S) - 92,5%		4(S_sp) 1(S_it) 13(S_pp) 2(S_rq) 12(S_re) 4(S_vf) 2(S_si)

Entre los elementos que configuran la secuencia presentada se encuentran los siguientes en relación con la gestión del Significado: (i) cuando el tutor se dirige a los alumnos-docentes de manera personalizada, realiza repeticiones casi literales de las aportaciones y formula peticiones y requerimientos destinados a clarificar los significados -categorías (S_re), (S_pp) y (S_rq)-; (ii) cuando se dirige a los alumnos en general, realiza recapitulaciones que integran los significados aportados previamente por él y por los alumnos-docentes (S_si); (iii) valoración favorable, de manera puntual, y alusión a los significados aportados por los alumnos-docentes (S_vf). Y al final de la sesión el tutor

A termina utilizando la dimensión (P), formulando recordatorios de las normas de participación.

-Perfil de actuación de los alumnos - sesión presencial, tarea 6 - alumno E

En las 2 contribuciones del alumno-docente E identificamos 2 fragmentos de categorías de respuesta, respectivamente, en la *gestión del Significado* y en la *gestión de la Tarea*.

Tabla 4 - Fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial, tarea 6 - alumno E

(2) contribuciones	(P), (T), (S)	(2) fragmentos
(264)	1S	(S_rpp_A261_6SP2)
(321)	1P	(P_fp_6SP2)
Total 1(P) - 50%		1(P_fp)
Total 1(S) - 50%		1(S_rpp)

-Perfil de actuación de los alumnos - sesión presencial, tarea 6 - alumno F

Los 13 fragmentos de Presencia Docente identificados en las 13 contribuciones del alumno F (Tabla 5) se sitúan en la dimensión *gestión del Significado*.

Tabla 5 - Fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial, tarea 6 - alumno F

(13) contribuciones	(P), (T), (S)	(13) fragmentos
(260)	1S	(S_rpp_A254_6SP2)
(267)	1S	(S_rpp_A265_6SP2)
(273)	1S	(S_sp_I272_6SP2)
(275)	1S	(S_sp_6SP2)
(277)	1S	(S_sp_A276_6SP2)
(288)	1S	(S_sp_6SP2)
(293)	1S	(S_rrq_6SP2)
(296)	1S	(S_sp_6SP2)
(298)	1S	(S_rpp_A297_6SP2)
(300)	1S	(S_sp_I299_6SP2)
(302)	1S	(S_sp_I301_6SP2)
(314)	1S	(S_rpp_A312_6SP2)
(316)	1S	(S_vf_I315_6SP2)
Total 13(S) - 100%		7(S_sp) 1(S_pp) 1(S_vf) 3(S_rpp) 1(S_rrq)

Predomina la aportación de significados propios (S_sp), lo cual corresponde al 53,84% del total de los fragmentos de Presencia Docente y al 46,66% de las contribuciones de los cuatro alumnos que aportan significados propios (F, H, I y J).

-Perfil de actuación de los alumnos - sesión presencial, tarea 6 - alumno H

Los 4 fragmentos de Presencia Docente identificados en las 4 contribuciones del alumno H (Tabla 6) inciden en tres respuestas (2 en la dimensión (S) y una en la dimensión (P)) y una aportación de significados propios a iniciativa propia (S).

Tabla 6 - Fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial, tarea 6, alumno H

(4) contribuciones	(P), (T), (S)	(4) fragmentos
(248)	1S	(S_rrq_A247_6SP2)
(250)	1S	(S_rpp_A249_6SP2)
(318)	1S	(S_sp_6SP2)
(320)	1P	(P_fp_A319_6SP2)
	Total 1(P) - 25%	1(P_fp)
	Total 3(S) - 75%	1(S_sp) 1(S_rpp) 1(S_rrq)

-Perfil de actuación de los alumnos - sesión presencial, tarea 6 - alumno I

En los 15 fragmentos de Presencia Docente identificados en las 14 contribuciones del alumno I responden a la dimensión (S) (Tabla 7), y en ellos predominan las respuestas a las peticiones de precisiones por parte del tutor a los alumnos (60%).

Tabla 7 - Fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial, tarea 6 - alumno I

(14) contribuciones	(P), (T), (S)	(15) fragmentos
(253)	1S	(S_rpp_A252_6SP2)
(257)	1S	(S_rpp_A254_6SP2)
(259)	1S	(S_rpp_A258_6SP2)
(266)	1S	(S_rpp_A265_6SP2)
(270)	1S	(S_sp_A265_6SP2)
(272)	1S	(S_sp_A271_6SP2)
(279)	1S	(S_rpp_A278_6SP2)
(281)	1S	S_rpp_A280_6SP2
(284)	1S	(S_rpp_A283_6SP2)
(291)	1S	(S_rrq_A290_6SP2)
(299)	1S	(S_sp_F298_6SP2)
(301)	2S	(S_sp_6SP2) (S_ed_6SP2)
(304)	1S	(S_vf_A303_6SP2)
(315)	1S	(S_rpp_A312_6SP2)
	Total 15(S) - 100%	4(S_sp) 8(S_rpp) 1(S_vf) 1(S_rrq) 1(S_ed)

Las aportaciones, a iniciativa propia, de significados propios representan el 26,66% del total de las aportaciones de los cuatro alumnos-docentes que hacen este tipo de intervenciones (F, H, I y J).

-Perfil de actuación de los alumnos - sesión presencial, tarea 6 - alumno J

Los 6 fragmentos de Presencia Docente identificados en las 6 contribuciones del alumno J (Tabla 8) se sitúan en la dimensión *gestión del Significado* (S) e inciden en: (i) dos respuestas a peticiones de precisiones; y (ii) en cuatro aportaciones a iniciativa propia de significados propios, que corresponden a un 20% de todos los significados aportados por cuatro alumnos (F, H, I y J) en esta categoría.

Tabla 8 - Fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial, tarea 6 - alumno J

(6) contribuciones	(P), (T), (S)	(6) fragmentos
(255)	1S	(S_rpp_A254_6SP2)
(268)	1S	(S_rpp_A265_6SP2)
(285)	1S	(S_sp_6SP2)
(287)	1S	(S_sp_6SP2)
(289)	1S	(S_sp_6SP2)
(295)	1S	(S_sp)
Total 6(S) - 100%		4(S_sp) 2(S_rpp)

-Perfil de actuación de los alumnos - sesión presencial, tarea 6 - alumno M

En las 4 contribuciones del alumno M hemos identificado 4 fragmentos de la dimensión *gestión de Significado* cuya secuencia está representada en la siguiente tabla.

Tabla 9 - Fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial, tarea 6 - alumno M

(4) contribuciones	(P), (T), (S)	(4) fragmentos
(306)	1S	(S_rpp_A305_6SP2)
(309)	1S	(S_rpp_6SP2)
(311)	1S	(S_rpp_A305_6SP2)
(313)	1S	(S_rpp_A312_6SP2)
Total 4(S) - 100%		4(S_rpp)

La intervención del alumno M incide únicamente en respuestas a peticiones de precisiones que el tutor A dirige a los alumnos-docentes sobre los significados presentados previamente por ellos.

-Perfil de actuación de los alumnos - sesión presencial, tarea 6 - alumno N

El único fragmento de Presencia Docente identificado en la contribución del alumno N corresponde a una respuesta a una petición de precisiones en la dimensión *gestión del Significado*, que el tutor A ha dirigido a los alumnos, sobre los significados presentados previamente por ellos.

Tabla 10 - Fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial, tarea 6 - alumno N

(1) contribuciones	(P), (T), (S)	(1) fragmentos
(251)	1S	(S_rpp)
Total 1(S) - 100%		1(S_rpp)

4.1.1.2 Resultados sobre la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado en las sesiones virtuales en la tarea 6

Los resultados del análisis de las contribuciones en el foro virtual de la tarea 6 comprenden los datos de las seis semanas de duración de la actividad conjunta. En las sesiones virtuales de la tarea 6 participan los 10 alumnos-docentes y el tutor B, cuyo liderazgo había sido acordado entre los dos tutores.

En primer lugar, se presentan los resultados globales del análisis de la evolución de la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado, en las líneas de discusión (L1, L2, L3, L4), a lo largo de la actividad conjunta en el foro virtual de la tarea 6. En segundo lugar, se presentan los resultados del análisis de la distribución semanal de las frecuencias observadas de (P), (T) y (S) en las líneas de discusión (L1, L2, L3, L4), teniendo en cuenta las frecuencias de todos los participantes identificadas en cada línea y en cada una de las seis semanas. A partir del análisis de las precisiones categorizadas

de (P), (T) y (S), en dichas líneas de discusión, se presenta el perfil individual de actuación de los participantes.

En término globales, el análisis de las dimensiones de (P), (T) y (S) permite identificar un total de 286 fragmentos de Presencia Docente en las contribuciones de los participantes, con la siguiente distribución de frecuencias que muestran que la actividad conjunta está centrada en la gestión de la negociación de significados:

84(P) - 29,37%	52(T) - 18,18%	150(S) - 52,44%
-----------------------	-----------------------	------------------------

En cuanto a la relación entre las tres dimensiones y las líneas de discusión que se desarrollan durante esta tarea por parte de los participantes, como muestra la Tabla 11, la línea 1 de discusión (elaborar una guía orientadora de la planificación docente) recoge un 77,97% del total de los fragmentos de Presencia Docente. La frecuencia más elevada (45,29%) se observa en la dimensión (S).

Tabla 11 - Frecuencia de los fragmentos (P), (T) y (S) - foro virtual de la tarea 6

(1) Líneas de discusión	Dimensiones de (P), (T), (S)			(5) Total fragmentos (286)
	(2) (P) (84)	(3) (T) (52)	(4) (S) (150)	
Línea 1 (223)	(72) 32,28%	(50) 22,42%	(101) 45,29%	77,97%
Línea 2 (49)	(3) 6,12%	(1) 2,04%	(45) 91,83%	17,13%
Línea 3 (4)			(4) 100%	1,39%
Línea 4 (10)	(9) 90%	(1) 10%		3,49%

La línea 2 de discusión (anotaciones del diario docente) recoge un 17,13% del total de los fragmentos de Presencia Docente. El contenido principal de los fragmentos se sitúa en *gestión del Significado*, lo que corresponde a un 91,83% del conjunto de los

fragmentos de la línea 2. En la línea 3 de discusión (cuestionarios) los participantes realizan aportaciones centradas en la dimensión (S), lo que corresponde a un 1,39% del total de los fragmentos (286). La línea 4 de discusión (elaborar una propuesta de plan de sesión) recoge un 3,49% del total de los fragmentos; un 90% de los fragmentos se sitúa en la dimensión (P).

La Tabla 12 muestra la suma de las frecuencias relativas a una determinada dimensión de Presencia Docente y permite contrastar, para una misma dimensión de Presencia Docente, las frecuencias de los fragmentos identificadas en cada línea de discusión.

Tabla 12 - Distribución de los fragmentos de Presencia Docente - foro virtual de la tarea 6

(1) Líneas de discusión	Distribución de los fragmentos de (P), (T), (S) (286)		
	(2) (P)	(3) (T)	(4) (S)
Línea 1	(72) 85,71%	(50) 96,15%	(101) 67,54%
Línea 2	(3) 3,57%	(1) 1,92%	(45) 29,80%
Línea 3			(4) 2,64%
Línea 4	(9) 10,71%	(1) 1,92%	
Resultados globales	84(P) - 29,37%	52(T) - 18,18%	150(S) - 52,44%

Las tres dimensiones (P), (T) y (S) reúnen frecuencias más elevadas en la línea 1 de discusión. En la línea 2 de discusión, la dimensión (S) recoge una frecuencia más elevada. El análisis confiere relevancia a la frecuencia de los fragmentos de (T) en la línea 1 de discusión porque corresponde a un 96,15% de los resultados en las cuatro líneas de discusión, lo que parece ser un indicador de la importancia atribuida al contenido *gestión de la Tarea* en la línea 1.

4.1.1.2.1 Evolución de la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado en la actividad conjunta en el foro virtual, tarea 6: resultados globales

Los resultados del análisis de la evolución se inician con la presentación de la distribución semanal de las frecuencias observadas de (P), (T) y (S) de todos los participantes en el foro virtual, en cada línea de discusión (L1, L2, L3, L4). La columna izquierda de la Tabla 13 representa el rango de grupos de cinco fragmentos entre (1-5) y (76-79).

Tabla 13 - Distribución semanal de las líneas de discusión en la tarea 6

Nº de fragmentos codificados	6 semanas de actividad conjunta en el foro virtual de la tarea 6					
	1	2	3	4	5	6
76-79...						(79/L1) 83,15%
... 51-55				(55/L1) 76,38%		
...36-37					(35/L1) 89,74%	
...26-30			(30/L1) 83,33%			
16-20	(20/L2) 64,51%					(16/L2) 16,84%
11-15	(11/L1) 35,48%	(13/L1) 100%				
6-10				(7/L2) 9,72%		
				(6/L4) 8,33%		
1-5			(6/L2) 16,66%	(4/L3) 5,55%	(4/L4) 10,25%	
286 fragmentos	31	13	36	72	39	95

Destacamos las tendencias generales de la distribución semanal de las frecuencias de los fragmentos codificados: (i) la línea 1 de discusión (elaborar una guía orientadora de la planificación docente, propósito nuclear de la tarea 6) es la única que muestra

contribuciones en todas las semanas y culmina en la frecuencia más elevada de fragmentos en la semana 6; (ii) los fragmentos relativos a la primera mitad del período de desarrollo de la actividad el foro (semanas 1, 2 y 3) contribuyen en un 28,25% al total de los fragmentos (286), mientras que los fragmentos de la segunda mitad (semanas 4, 5 y 6) contribuyen en un 72,02%; y (iii) aumento de fragmentos codificados y del número de contribuciones en la segunda mitad del período de actividad; y (iv) la coexistencia de fragmentos en las líneas 1 y 2 (anotaciones en el diario docente) ocurre en las semanas 1, 3, 4 y 6, lo que parece ser un indicador del interés que el tema diario docente suscita hasta el cierre del foro de la tarea; y (v) se observan los fragmentos en la línea 4 (elaborar una propuesta de plan de sesión que es el objetivo de la tarea 8) en las semanas 4 y 5, lo que permite identificar elementos concretos para la comprensión de las aportaciones al foro de la tarea 6 centradas en la tarea 8.

Para profundizar en el análisis de las tres dimensiones de Presencia Docente (P), (T) y (S) en relación con cada una de las líneas (L1, L2, L3, L4) a lo largo de las 6 semanas, se representa en la Tabla 14 la distribución semanal de los fragmentos identificados. La columna izquierda de la tabla representa el rango de grupos de cinco fragmentos -entre (1-5) y (46-50)-, lo que permite contrastar las frecuencias de manera transversal a las semanas (1, 2, 3, 4, 5 y 6).

Tabla 14 - Distribución semanal de (P), (T) y (S) y línea de discusión (1, 2, 3, 4), foro virtual, tarea 6

Nº de fragmentos	Distribución semanal de las frecuencias en las 6 semanas del foro virtual de la tarea 6					
	1	2	3	4	5	6
...46-50						(49S/L1) 51,57%
...26-30				(26P/L1) 36,11%		
16-20	(19S/L2) 61,29%				(18P/L1) 46,15%	(16P/L1)- 16,84%
11-15			(12T/L1) 33,33%	(12T/L1) 16,66%	(11S/L1) 28,20%	(14T/L1) 14,73%
			(14S/L1) 38,88%	(17S/L) 23,61%		(14S/L2)- 14,73%
6-10				(7S/L2) 9,72%	(6T/L1) 15,38%	
				(7S/L1) 53,84%		
1-5	(4P/L1) 12,90% (4T/L1) 12,90% (3S/L1) 9,67%	(4P/L1) 30,76% 2T/L1 (15,38%)	(4P/L1) 11,11%	(4S/L3) 5,55%	(3P/L4) 7,69% (1T/L4) 2,56%	(2P/L2) 2,10%
	(1T/L2) 3,22%					
Total de fragmentos (286)	31- 10,83%	13- 4,54%	36- 12,58%	72- 25,17%	39-13,63%	95- 33,21%
	(4P/L1) 1,39% (4T/L1) 1,39% (3S/L1) 1,04% (1T/L2) 0,34% (19S/L2) 6,64%	(7S/L1) 2,44% (4P/L1) 1,39% (2T/L1) 0,69%	(12T/L1) 4,19% (14S/L1) 4,89% (4P/L1) 1,39% (1P/L2) 0,34% (5S/L2) 1,74%	(26P/L1) 9,09% (12T/L1) 4,19% (17S/L1) 5,94% (7S/L2) 2,44% (4S/L3) 1,39% (6P/L4) 2,09%	(18P/L1) 6,29% (11S/L1) 3,84% (6T/L1) 2,09% (3P/L4) 1,04% (1T/L4) 0,34%	(49S/L1) 17,13% (16P/L1) 5,59% (14T/L1) 4,89% (14S/L2) 4,89% (2P/L2) 0,69%

Leyenda: (P) - gestión de la Participación; (T) - gestión de la Tarea; (S) - gestión del Significado. (L1, L2, L3, L4) - líneas de discusión

Estos datos muestran que en relación con (S) los participantes realizan más aportaciones de significados en las semanas 4 y 6, y en la línea 1 de discusión; en relación con (P) las frecuencias más elevadas relativas a la participación en la línea 1, ocurren en las semanas 4 (36,11%), 5 (46,15%) y 6 (16,84%); y en relación con (T) la frecuencia más elevada relativa a la tarea se observa en la semana 3 (33,33%). Estos resultados llaman la atención debido a que se trata de la segunda mitad del período de actividad conjunta en la tarea 6. Señalamos que la frecuencia inicial de fragmentos de (S) en la línea 2 ha dado paso a un aumento de la frecuencia de fragmentos de (S) en la línea 1. En la semana 6, la frecuencia más elevada (51,57%) en la dimensión (S), línea 1, indica una acentuada aportación de significados en un período que es de triple cierre: el cierre de la tarea 6, el cierre de la tarea 8 y el cierre del curso.

4.1.1.2.2 Evolución de la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado en el foro virtual de la tarea 6: análisis de las categorías específicas de cada una de las dimensiones

Para profundizar en la comprensión de la evolución de las dimensiones de Presencia Docente (P), (T), (S), se presentan en este apartado los resultados del análisis más pormenorizado consistente en completar las categorías de (P), (T) y (S) con informaciones sobre distintos aspectos que no se contemplaban en la categorización inicial del protocolo de referencia (GRINTIE) y que han resultado de especial interés para los propósitos de esta investigación, como por ejemplo, recoger las alusiones a las aportaciones de otros participantes. Como se recordará en el capítulo de metodología, adoptamos el término *precisiones categorizadas* para designar el código(s) que se añade al código de la categoría principal (P), (T) y (S) cuando se usan sub-categorías de análisis. El código vinculado a una sub-categoría se añade al guion después del código de la categoría principal. En el ejemplo (S_sp_B005), la precisión (_sp) representa un

fragmento relativo a la aportación de significados propios; la precisión (_B) representa el código del participante (tutor B) a cuyos significados aportados previamente el participante alude.

La Tabla 15 presenta los datos globales referentes a las dimensiones (P), (T) y (S) con las respectivas precisiones categorizadas con el fin de poder identificar con detalle los contenidos de que hablan los participantes. La columna izquierda de la tabla representa el rango de grupos de cinco fragmentos entre (1-5) y (46-50), lo que permite contrastar las frecuencias de fragmentos de manera transversal a las semanas (1, 2, 3, 4, 5 y 6).

Tabla 15 - Distribución semanal de las precisiones de (P), (T) y (S), foro virtual de la tarea 6

286 frag.	Distribución de las precisiones de (P), (T) y (S) en 6 semanas					
	Semana 1 31 fragm.	Semana 2 13 fragm.	Semana 3 36 fragm.	Semana 4 72 fragm.	Semana 5 39 fragm.	Semana 6 95 fragm.
46-50 ...						Línea 1-49(S) 1(S_sp) 1(S_sf) 4(S_rf) 3(S_rfd) 1(S_rrq) 1(S_sf_pr) 13(S_doc) 2(S_docr) 3(S_sp_doc) 1(S_sp_f_doc) 3(S_sf_doc) 1(S_re_doc) 4(S_rf_doc) 4(S_rfd_doc) 2(S_vf_doc) 1(S_rrq_doc) 4(S_ro_doc)
26-30 ...				Línea 1-26(P) 1(P_fr) 4(P_fp) 8(P_pp) 2(P_pr) 2(P_vr) 4(P_vc) 5(P_an)		
16-20	Línea 2-19(S) 1(S_sp) 1(S_rf) 2(S_doc) 1(S_rq) 4(S_pr) 1(S_rrq) 1(S_rqo) 2(S_rrqo) 5(S_vf) 1(S_pn)				Línea 1-18(P) 3(P_fr) 1(P_fp) 2(P_pp) 1(P_vr) 5(P_vc) 6(P_an)	Línea 1-16(P) 1(P_pr) 1(P_vc) 14(P_an)
11-15			Línea 1 12(T) 2(T_fr) 1(T_vc) 7(T_pp) 2(T_fp) 14(S) 6(S_sf) 1(S_it) 1(S_doc) 1(S_ie) 1(S_re) 1(S_vf) 2(S_rq) 1(S_sf_pr)	Línea 1 12(T) 3(T_fr) 2(T_an) 1(T_fp) 2(T_pp) 3(T_ve) 1(T_vc) 17(S) 2(S_sp) 1(S_it) 2(S_rq) 1(S_rrq) 1(S_vc) 3(S_doc) 3(S_pr) 2(S_docr) 1(S_vf) 1(S_sp_f_doc)	Línea 1-11(S) 1(S_si) 2(S_sp_a_doc) 1(S_sp_f_doc) 5(S_doc) 2(S_docr)	Línea 1-14(T) 3(T_fr) 3(T_pp) 2(T_fp) 3(T_ve) 2(T_vc) 1(T_ve_doc) Línea 2-14(S) 2(S_sf) 2(S_rf) 1(S_doc) 2(S_rq) 5(S_pr) 2(S_pf)
6-10	Línea 1-7(S) 1(S_sp) 1(S_sf) 1(S_pp) 1(S_rq) 2(S_rrq) 1(S_sf_pr)				Línea 2-7(S) 1(S_vf) 1(S_rq) 3(S_rrq) 2(S_pr) Línea 4 6(P) 2(P_fp) 2(P_pp) 2(P_vc)	Línea 1-6(T) 1(T_fr) 3(T_pp) 1(T_fp) 1(T_vc)
1-5	Línea 1 5(P) 1(P_fr) (P_an) 1(P_doc) 4(T) 4(T_fr) 3(S) 1(S_doc) 1(S_rq) 1(S_sp_f_doc) Línea 2 1(T) 1(T_vc)	Línea 1 4(P) 1(P_fp) 2(P_pp) 1(P_vr) 2(T) 1(T_fr) 1(T_vc)	Línea 1-4(P) 1(P_fr) 1(P_vr) 1(P_pp) 1(P_an) Línea 2 1(P) 1(P_vc) 5(S) 1(S_doc) 2(S_pn_doc) 1(S_pr_doc)	Línea 3-4(S) 1(S_rq) 1(S_rrq) 1(S_vc) 1(S_ie)	Línea 4 3(P) 1(P_fr) 2(P_vc) 1(T) 1(T_vc)	Línea 2-2(P) 1(P_vr) 1(P_an)

Leyenda: (P) - gestión de la Participación; (T) - gestión de la Tarea; (S) - gestión del Significado; (L1, L2, L3, L4) - líneas de discusión

Observamos un aumento de la frecuencia de algunas actuaciones en la *gestión de la Participación* y la *gestión de la Tarea* en las semanas 4, 5 y 6 (Tabla 14). Destacamos las actuaciones relativas, respectivamente, a la formulación o recordatorio de las reglas de participación y actuación de los participantes (P_fr), y de las características y exigencias globales de la tarea (T_fr). Asimismo se identifica, en la segunda mitad del período de actividad en el foro virtual (semanas 4, 5 y 6), un incremento de las frecuencias de las peticiones (P_pp) y (T_pp) comparadas con las que se dieron en la primera mitad del período de actividad.

En lo que concierne la *gestión del Significado* en las líneas 1 y 2 de discusión, los resultados evidencian una tendencia general creciente de las frecuencias de (S) en la línea 1. A diferencia de esta tendencia, la evolución de las frecuencias de la dimensión (S), en la línea 2, es irregular, con interrupciones en las semanas 2 y 5, con una frecuencia decreciente entre la semana 1 y la semana 4. Asimismo la frecuencia en la semana 6 se acerca a la frecuencia en la semana 1.

Profundizando en el contraste de las frecuencias de (S) en las líneas 1 y 2 (Tabla 16), pretendemos encontrar respuestas a las preguntas centradas en saber cómo los participantes usan dicha oportunidad para compartir experiencias profesionales en un proceso de enseñanza y aprendizaje guiado.

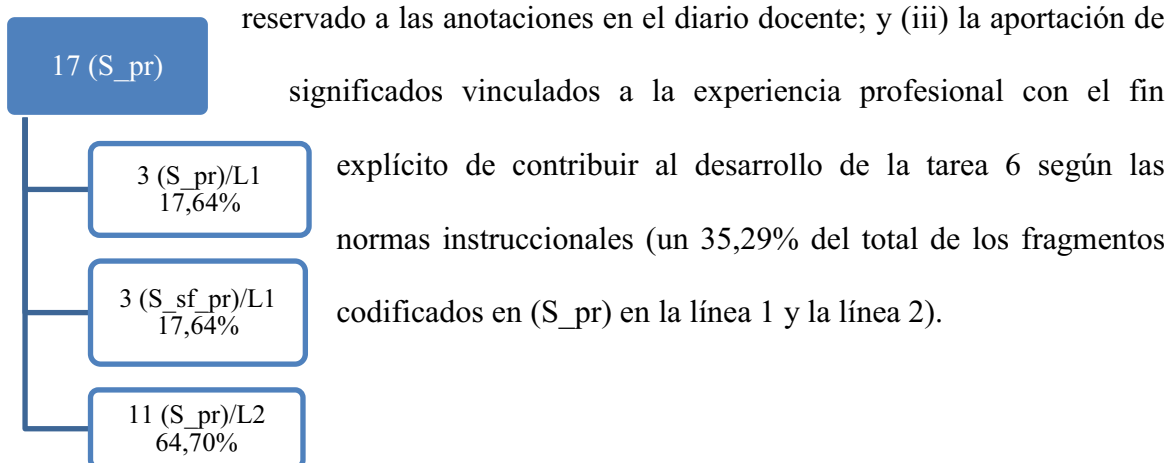
Tabla 16 - Distribución de las precisiones de (S) en las líneas 1 y 2 de discusión

(S) / L1 – semanas 1 a 6						Precisiones de (S)	(S) / L2 - semanas 1 a 6					
1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
1adj.	1		3	3	1foro 4adj.	(S_sp)	1					
	1	5 foro 1 adj			1 foro 3adj.	(S_sf)						2
					4 foro 4 adj.	(S_rf)	1					2
					3 foro 4adj.	(S_rfd)						
1		1	3	5	13	(S_doc)	2	1	1			1
			2	2	2 adj	(S_docr)						
					4 adj	(S_ro_doc)						
		1	1			(S_it)						
		1			1adj.	(S_re)						
		1				(S_ie)						
	1					(S_pp)						
						(S_rpp)						
		1	1		2 adj.	(S_vf)	5			1		
			1			(S_ve)						
1	1	2	2			(S_rq)	1 adj.			1		2
	2		1		1foro 1adj.	(S_rrq)	1			3		
						(S_rqo)	1					
						(S_rrqo)	2					
				1		(S_si)						
						(S_pn)	1	2 adj.	2adj			
			3			(S_pr)	3 foro 1 adj.	1 adj.	1adj.	2		5
	1	1			1	(S_sf_pr)						
						(S_pf)						2

La *aportación a iniciativa propia de significados atribuidos a fuentes externas* es un elemento característico de la actuación de los participantes en este proceso. Coincide con la existencia de determinadas normas instruccionales formuladas por los tutores, que establecen que los participantes deben hacer sus aportaciones fundamentadas en los contenidos de las lecturas obligatorias. Se observa una frecuencia más elevada en la

semana 3 y la semana 6 en la línea 1. La aportación de significados con referencia a fuentes de significados (S_rf) se observa en la línea 1, en la semana 6, y en la línea 2, en las semanas 1 y 6. Resaltamos las potencialidades de estos indicadores de uso de las fuentes externas en estos momentos del desarrollo de la tarea 6 con el fin de caracterizar el proceso de actuación de los tutores y los alumnos. La aportación de significados mediante la identificación de temas de discusión (S_it) ocurre únicamente en la línea 1 y está concentrada en el período intermedio (semanas 3 y 4). Otro elemento potencialmente interesante es la distribución de las aportaciones de significado que inciden en valoraciones favorables (S_vf), en la línea 2, de manera intensiva en la semana 1, y de forma dispersa en la línea 1, en las semanas 3, 4 y 6. Este elemento ha requerido, de la identificación del participante que formula las valoraciones, la identificación de sobre qué contenidos las realiza y quienes de los participantes inciden en este proceso. Todo ello, como medio para lograr comprender el papel que las contribuciones relativas a las valoraciones favorables tienen en la *gestión del Significado*. La frecuencia de los requerimientos a otros participantes para que se pronuncien sobre los significados aportados por quien formula el requerimiento (S_rq), en las líneas 1 y 2, es cercana, pero no igual, a la frecuencia de las respuestas a dichos requerimientos, lo que sugiere que algunos participantes no responden a dicha invitación.

El diagrama siguiente representa la distribución de los 17 fragmentos de (S_pr) - *aportaciones a iniciativa propia de significados propios vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión*- en las líneas 1 y 2. Estos resultados ponen en evidencia: (i) la importancia otorgada por algunos participantes a compartir significados vinculados a la experiencia profesional; (ii) el uso preferente del espacio de debate



Secuencia diaria y semanal de los fragmentos de Presencia Docente

Para completar la información, a continuación procedemos a la descripción de las dimensiones de Presencia Docente (P), (T) y (S) estudiadas incluyendo la referencia al espacio de comunicación (foro, adjunto y *e-mail*), el nº de orden temporal de cada contribución y la línea de discusión (L1, L2, L3, L4).

Semana 1

En la semana 1 (tablas 17 y 18), la distribución de (P), (T) y (S) según la línea de discusión (L1, L2, L3, L4), tal y como hemos señalado en los resultados generales, presenta la frecuencia más elevada de (S), en la línea 2 (61,29%), lo cual contrasta con la frecuencia baja de (S) en la línea 1 (9,67%).

Tabla 17 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de (P), (T) y (S) - semana 1

Líneas de discusión	Distribución de fragmentos de (P), (T), (S) - semana 1		
	(P)	(T)	(S)
Línea 1	(4) 12,90%	(4) 19,90%	(3) 9,67%
Línea 2		(1) 3,22%	(19) 61,29%
<i>Total (31)</i>	<i>(4) 12,90%</i>	<i>(5) 16,12%</i>	<i>(22) 70,96%</i>

Tabla 18 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de los fragmentos de precisiones de (P), (T) y (S) - semana 1

Foro virtual de la tarea 6 - Semana 1 (31 fragmentos)			
Líneas de discusión	(P)	(T)	(S)
Línea 1	4(P) Foro: 2 (P_an); 1(P_doc) Adjunto: 1(P_fr_doc)	4(T) Foro: 4 (T_fr)	3(S) Foro: 1(S_doc) 1(S_rq) Adjunto: 1(S_sp_f_doc)
Línea 2		1(T) Foro: 1(T_vc)	19(S) Foro: 1 (S_sp) 1 (S_rf) 2(S_doc) 5(S_vf) 1(S_rrq) 1(S_rqo) 2(S_rrqo) 3(S_pr) 1(S_pn) Adjunto: 1(S_rq_doc); 1(S_pr_doc)
<i>Total (31)</i>	<i>(4) 12,90%</i>	<i>(5) 16,12%</i>	<i>(22) 70,96%</i>

La aportación de significados se hace exclusivamente en el foro virtual de la tarea 6. En la línea 2 de discusión, destacamos las *valoraciones favorables de los significados aportados por otros participantes* y la *aportación de significados vinculados a la experiencia profesional, en forma de reflexión*. La *gestión de la Tarea* incide exclusivamente en la realización de *recordatorios de las exigencias de su abordaje*.

Semana 2

En la semana 2 (tablas 19 y 20) destacamos el uso del espacio *e-mail*, en la línea 1 (30,76%) para realizar contribuciones sobre la *gestión de la Participación*.

Tabla 19 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de (P), (T) y (S) - semana 2

Líneas de discusión	Distribución de fragmentos de (P), (T), (S) - semana 2		
	(P)	(T)	(S)
Línea 1	(4) 30,76%	(2) 15,38%	(7) 53,84%
Líneas 2, 3 y 4			
<i>Total (13)</i>	<i>(4) 30,76%</i>	<i>(2) 15,38%</i>	<i>(7) 53,84%</i>

El porcentaje más elevado en la semana 2 (53,84%) corresponde a las aportaciones de significado sobre la línea 1 de discusión. El segundo porcentaje más elevado (30,76%) ocurre en la dimensión de *Participación* en la línea 1 de discusión. No se observan fragmentos de la dimensión *Significado* en el espacio *e-mail* en ninguna de las cuatro líneas de discusión.

Tabla 20 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de los fragmentos de precisiones de (P), (T) y (S) - semana 2

Semana 2 - foro virtual de la tarea 6 (13 fragmentos)		
Línea 1 - 4(P) 30,76%	Línea 1 - 2(T) 15,38%	Línea 1 - 7(S) 53,84%
<i>e-mail</i> : 2(P_pp_ml); 1(P_fp_ml) 1(P_vr_ml)	Foro: 1(T_fr); 1(T_vc)	Foro: 1(S_sp); 1(S_pp); 1(S_sf) 1(S_rq); 2(S_rrq); 1(S_sf_pr)

Asimismo, en la línea 1, encontramos contribuciones relativas a la gestión de los significados (53,84%), cuya codificación incluye peticiones o requerimientos y respuestas a peticiones y requerimientos.

Semana 3

Señalamos los siguientes elementos de análisis de los resultados de la semana 3 (tablas 21 y 22).

Tabla 21 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de (P), (T) y (S) - semana 3

Líneas de discusión	Distribución de fragmentos de (P), (T), (S) - semana 3		
	(P)	(T)	(S)
Línea 1	(4) 11,11%	(12) 33,33%	(14) 38,88%
Línea 2	(1) 2,77%		(5) 13,88%
Líneas 3 y 4			
<i>Total (36)</i>	<i>(5) 13,88%</i>	<i>(12) 33,33%</i>	<i>(19) 52,77%</i>

La tabla 21 muestra en la semana 3: (i) el porcentaje más elevado de 38,88% en la dimensión (S) y de 33,33% en la dimensión (T), línea 1; (ii) en la línea 2, se registra el 26,31% del total de aportaciones de significados en la semana 3.

Tabla 22 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de las precisiones de (P), (T) y (S) - semana 3

Semana 3 - foro virtual de la tarea 6 (36 fragmentos)		
5(P) - 13,88%	12(T) - 33,33%	19(S) - 52,77%
Línea 1 4(P) - 11,11%	Línea 1 12(T) - 33,33%	Línea 1 14(S) - 38,88%
Foro: 1(P_fr); 1(P_vr); 1(P_pp); 1(P_an)	Foro: 2(T_fr); 1(T_vc); 1(T_pp) 1(T_fp) <i>e-mail:</i> 6(T_pp_doc); 1(T_fp_doc)	Foro: 5(S_sf); 1(S_doc); 1(S_it); 1(S_ie); 1(S_re); 1(S_vf); 2(S_rq); 1(S_sf_pr)
<i>Total</i> <i>1(P_fr)-2,77%</i> <i>1(P_vr)-2,77%</i> <i>1(P_pp)-2,77%</i> <i>1(P_an)-2,77%</i>	<i>Total</i> <i>2(T_fr)-5,55%; 2(T_fp)- 5,55%</i> <i>1(T_vc)-2,77%; 7(T_pp)-19,44%</i>	Adjunto: 1(S_sf_doc) <i>Total</i> <i>6(S_sf)-16,66%; 1(S_doc)-2,77%;</i> <i>1(S_it)-2,77%; 1(S_ie)-2,77%;</i> <i>1(S_re)-2,77%; 1(S_vf)-2,77%;</i> <i>2(S_rq)-5,55%; 1(S_sf_pr)-2,77%</i>
Línea 2 1(P) - 2,77%	Línea 2 (T)	Línea 2 5(S) - 13,88%
Foro: 1(P_vc) <i>Total</i> <i>1(P_vc)-2,77%</i>		Foro: 1(S_rrq); 1(S_doc) Adjunto: 1(S_pn_doc); 1(S_pn_a_doc); 1(S_pr_doc) <i>Total</i> <i>1(S_rrq)-2,77%; 1(S_doc)-2,77%</i> <i>2(S_pn)-5,55%; 1(S_pr)-2,77%</i>

En conjunto, la Tabla 22 muestra que, teniendo en cuenta la evolución general de (S), línea 1: (i) se intensifica (42,85% de (S)), la *aportación, a iniciativa propia, de significados atribuidos a fuentes externas, con un cierto grado de elaboración (S_sf)*; (ii) ocurre la primera *identificación de errores o incomprensiones en los significados aportados previamente por otros participantes (S_ie)*; (iii) ocurre la primera *identificación de temas de atención, indagación y discusión (S_it)*; y (v) por primera vez ocurre una *aportación, a iniciativa propia, de significados vinculados, de manera contingente e integrada, a la reflexión sobre la experiencia profesional y a fuentes de significado (S_sf_pr)*. Co-ocurren por primera vez unas aportaciones de significados

vinculados a la experiencia profesional en las líneas 1 y 2. En este punto del análisis, y de acuerdo con los objetivos de esta investigación, queremos resaltar de nuevo la importancia en este trabajo de profundizar en las formas que toma la aportación de significados vinculados a las experiencias profesionales relacionándolas con las líneas de discusión en que dichas aportaciones se realizan. Se trata, en consecuencia, de saber si existen diferencias entre las aportaciones de significados vinculados a la experiencia profesional y, en caso afirmativo, de averiguar en qué en qué consisten estas diferencias. Para ello, se busca identificar, en los fragmentos de (S_pr), (S_pn), (S_sf_pr) y (S_pf), en la línea 1 y línea 2 de discusión, los posibles elementos diferenciadores de estas aportaciones a partir de la identificación de *cómo* los participantes movilizan sus experiencias profesionales, *cuándo* lo hacen, *a quién* interpelan y *para qué* lo hacen. Esta cuestión la retomaremos en la propuesta de interpretación de los resultados. No se han identificado fragmentos de la dimensión *Significado* en el espacio *e-mail* en las cuatro líneas de discusión.

Semana 4

El análisis de los resultados de la semana 4 (tablas 23 y 24) indica una frecuencia más elevada de fragmentos de las contribuciones en la dimensión *gestión de la Participación* (47,36%) y en la dimensión *gestión del Significado* (36,84%).

Tabla 23 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de (P), (T) y (S) - semana 4

Líneas de discusión	Distribución de fragmentos de (P), (T), (S) - semana 4		
	(P)	(T)	(S)
Línea 1	(30) 39,47%	(12) 15,78%	(17) 22,36%
Línea 2			(7) 9,21%
Línea 3			(4) 5,26%
Línea 4	(6) 7,89%		
<i>Total (76)</i>	<i>(36) 47,36%</i>	<i>(12) 15,78%</i>	<i>(28) 36,84%</i>

Tabla 24 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de las precisiones de (P), (T) y (S) - semana 4

Semana 4 - foro virtual de la tarea 6 (72 fragmentos)		
32(P)	12(T)	28(S)
Línea 1 26(P) - 36,11%	Línea 1 12(T) - 16,66%	Línea 1 17(S) - 23,61%
Foro: 1(P_vr); 2(P_vc); 3(P_an) e-mail: 1(P_fr); 8(P_pp); 4(P_fp); 2(P_vc); 1(P_vr); 2(P_pr); 2(P_an) Total 1(P_fr)- 1,38%; 4(P_vc)-5,55%; 3(P_vr)- 4,16%; 5(P_an)- 4,16 % 8(P_pp)- 11,11%	Foro: 3(T_fr); 2(T_an); 2(T_pp); 2(T_ve); 1(T_vc) e-mail: 1(T_fp); 1(T_ve) Total 3(T_fr)- 4,16%; 2(T_an)- 2,77%; 2(T_pp)- 2,77% 3(T_ve)-4,16%; 1(T_vc)-1,38%; 1(T_fp)- 1,38%	Foro: 2(S_sp) 1(S_it) 1(S_vf) 1(S_vc); 1(S_rq) 1(S_rrq); 3(S_doc) 3(S_pr) Adjunto: 2(S_docr); 1(S_sp_f_doc) e-mail: 1(S_rq) Total 3(S_sp)- 4,16 %; 3(S_doc)- 4,16 %; 2(S_rq)- 2,77%; 1(S_rrq)- 1,38%; 1(S_it)- 1,38%; 1(S_vf)- 1,38%; 1(S_vc)- 1,38%; 2(S_docr)- 2,77%
Línea 2	Línea 2	Línea 2 7(S) - 9,72%
		Foro: 1(S_vf); 1(S_rq); 3(S_rrq) 2(S_pr) Total 1(S_vf)- 1,38%; 1(S_rq)- 1,38%; 3(S_rrq)- 4,16 %; 2(S_pr)- 2,77%
Línea 3	Línea 3	Línea 3 4(S) - 5,55%
		e-mail: 1(S_rq); 1(S_rrq); 1(S_vc); 1(S_ie) Total 1(S_rq)- 1,38%; 1(S_rrq)- 1,38%; 1(S_vc)- 1,38%; 1(S_ie)- 1,38%
Línea 4 6(P) - 8,33%	Línea 4	Línea 4
e-mail: 2(P_pp); 2(P_fp); 2(P_vc) Total 2(P_pp)- 2,77%; 2(P_fp)- 2,77%; 2(P_vc)- 2,77%		

En la semana 4, los participantes utilizaron el *e-mail* como espacio de comunicación preferencial (76,92%) sobre la *gestión de la Participación* en la línea 1 y la línea 4 (elaboración de la tarea 8), lo cual coincide con el inicio del funcionamiento del foro virtual de la tarea 8 en situación de simultaneidad con el foro de la tarea 6. La *gestión de la Participación* está centrada en: (i) la *petición de precisiones sobre la actuación de los participantes* (P_pp), en el foro y en los *e-mails* (11,11%), línea 1; (ii) la *valoración del grado de cumplimiento de las reglas de participación* (P_vc), en el foro y en los *e-*

mails; (iii) la *valoración de la actuación de los participantes* (P_vr); y (iv) el *anuncio de la aportación de significados mediante adjunto documental* en el foro.

La *gestión de la Tarea* presenta una frecuencia de 16,66% e incide en la línea 1; en particular dicha gestión se lleva a cabo mediante *recordatorios* (T_fr) y *valoraciones del grado de cumplimiento de las exigencias de la tarea* (T_ve). En la *gestión del Significado* (S) se observa, en la línea 1, un 60,71% del número total de los fragmentos en Significado en la semana 4, y un 25% en la línea 2. En la línea 1, los participantes aportan significados mediante adjuntos documentales (4,16 %) y directamente en el foro (4,16 %), y, en la línea 2, las contribuciones se realizan en forma de *respuestas a requerimientos para pronunciarse sobre significados aportados por otros*. Por primera vez, en la línea 3 (cuestionarios), un participante señala un error (S_ie), y lo hace vía *e-mail*.

Semana 5

En el ámbito de la línea 1 de discusión (elaborar una guía orientadora) los fragmentos de *gestión de la Participación* (P) corresponden a un 46,15% del número total de los 39 fragmentos de Presencia Docente en la semana 5 (tablas 25 y 26), los fragmentos de la dimensión *gestión del Significado* (S) corresponden a un 28,20%, y los fragmentos de la dimensión *gestión de la Tarea* (T) corresponden a un 15,38%.

Tabla 25 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de (P), (T) y (S) - semana 5

Líneas de discusión	Distribución de fragmentos de (P), (T), (S) - semana 5		
	(P)	(T)	(S)
Línea 1	(18) 46,15%	(6) 15,38%	(11) 28,20%
Línea 4	(3) 7,69%	(1) 2,56%	
<i>Total (39)</i>	<i>(21) 53,84%</i>	<i>(7) 17,94%</i>	<i>(11) 28,20%</i>

Los fragmentos de la dimensión *gestión del Significado* presentan una frecuencia relativamente menor en la semana que estaba previsto acabar el producto de la tarea y cerrar la actividad del foro virtual.

Tabla 26 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de los fragmentos de precisiones de (P), (T) y (S) - semana 5

Semana 5 - foro virtual de la tarea 6 (39 fragmentos)		
21(P) - 53,84%	7(T) - 17,94%	11(S) - 28,20%
Línea 1 18(P) - 46,15%	Línea 1 6(T) - 15,38%	Línea 1 11(S) - 28,20%
Foro: 2(P_fr); 1(P_fp); 1(P_pp); 3(P_vc); 3(P_an) <i>e-mail:</i> 1(P_fr); 2(P_vc); 1(P_pp); 1(P_vr) 3(P_an) <i>Total</i> 3(P_fr)- 7,69%; 1(P_fp)- 2,56%; 2(P_pp)-5,12%; 1(P_vr)- 2,56%; 5(P_vc)- 12,82%; 6(P_an)-15,38%	Foro: 1(T_fr); 1 (T_pp) 1(T_vc) <i>e-mail:</i> 2(T_pp) ; 1(T_fp) <i>Total</i> 1(T_fr)- 2,56% 3(T_pp)- 7,69% 1(T_fp)- 2,56% 1(T_vc)- 2,56%	Foro: 5(S_doc); 1(S_si) Adjunto: 1(S_sp_f_doc); 2(S_sp_a_doc); 2(S_docr) <i>Total</i> 3(S_sp)- 7,69% 5(S_doc)- 12,82% 2(S_docr)- 5,12% 1(S_si)- 2,56%
Línea 4 3(P) - 7,69%	Línea 4 1(T) - 2,56%	Línea 4 (S)
Foro: 1(P_fr) <i>e-mail:</i> 2(P_vc) <i>Total</i> 1(P_fr)- 2,56%; 2(P_vc)- 5,12%	Adjunto: 1(T_vc) <i>Total</i> 1(T_vc)- 2,56%	

La frecuencia de la dimensión *gestión de la Participación* (P) es más elevada, con *valoraciones críticas de la actuación de los participantes* (P_vc), en la línea 1. En la dimensión *gestión de la Tarea* las *peticiones de precisiones sobre el abordaje de la tarea* (T_pp) presentan una frecuencia más elevada.

Semana 6

La frecuencia de fragmentos de la dimensión (S), en la línea 1 de discusión, es la más elevada en la semana 6 y corresponde a un 51,57% de los fragmentos de Presencia Docente y un 77,77% de los fragmentos de (S). Resaltamos tres elementos

potencialmente interesantes del análisis contrastado de las frecuencias relativas a la *gestión del Significado* (S) en las líneas 1 y 2 (tablas 27 y 28).

Tabla 27 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de (P), (T) y (S) - semana 6

Líneas de discusión	Distribución de fragmentos de (P), (T), (S) - semana 6		
	(P)	(T)	(S)
Línea 1 (79)	(16) 20,25%	(14) 17,72%	(49) 62,02%
Línea 2 (16)	(2) 12,50%		(14) 87,50%
<i>Total</i> (95)	<i>(18) 18,94%</i>	<i>(14) 14,73%</i>	<i>(63) 66,31%</i>

Tabla 28 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de las precisiones de (P), (T) y (S) - semana 6

Semana 6 - foro virtual de la tarea 6 (95 fragmentos)		
18(P) - 18,94%	14(T) - 14,73%	63(S) - 66,31%
Línea 1 - 16(P) 16,84%	Línea 1 - 14(T) 14,73%	Línea 1 - 49(S) - 51,57%
Foro: 1(P_pr); 14(P_an)	Foro: 3(T_fr) ; 3(T_pp); 2(T_fp); 2(T_ve); 1(T_ve) 1(T_ve_doc)	Foro: 1(S_sp); 1(S_sf); 4(S_rf); 3(S_rfd); 13(S_doc); 1(S_rrq); 1(S_sf_pr)
<i>Total</i>	Adjunto: 1(T_ve); 1(T_ve)	Adjunto:
<i>1(P_pr)- 1,05%</i>	<i>Total</i>	3(S_sp_doc); 1(S_sp_f_doc); 3(S_sf_doc); 4(S_rf_doc); 1(S_re_doc); 2(S_vf_doc); 1(S_rrq_doc); 4(S_rfd_doc); 2(S_docr); 4(S_ro_doc)
<i>1(P_ve)- 1,05%</i>	<i>3(T_fr)- 3,15%;</i>	<i>Total</i>
<i>14(P_an)- 14,73%</i>	<i>3(T_pp)- 3,15%;</i>	<i>5(S_sp)- 5,26%; 4(S_sf)- 4,21%</i>
	<i>2(T_fp)- 2,10%;</i>	<i>8(S_rf)- 8,42%; 1(S_re)- 1,05%</i>
	<i>3(T_ve)- 3,15%;</i>	<i>7(S_rfd)- 7,36%; 13(S_doc)- 13,68%</i>
	<i>2(T_ve)- 2,10%</i>	<i>2(S_rrq)- 2,10%; 1(S_sf_pr)- 1,05%</i>
	<i>1(T_ve)- 1,05%</i>	<i>2(S_docr)- 2,10%; 4(S_ro)- 4,21%</i>
Línea 2 - 2(P) -2,10%	Línea 2 - (T)	Línea 2 - 14(S) - 14,73%
Foro: 1(P_vr) 1(P_an)		Foro: 2(S_sf); 2(S_rf); 1(S_doc); 1(S_rq); 4(S_pr); 2(S_pf)
<i>Total</i>		Adjunto: 1(S_pr); 1(S_rq)
<i>1(P_vr)- 1,05%</i>		<i>Total</i>
<i>1(P_an)- 1,05%</i>		<i>2(S_sf)- 2,10%; 2(S_rf)- 2,10%; 1(S_doc)-</i> <i>1,05%; 2(S_rq)- 2,10%; 5(S_pr)- 5,26%;</i> <i>2(S_pf)- 2,10%</i>

Nota: el cálculo de los porcentajes específicos de las extensiones de (P), (T), (S) en cada línea de discusión (L1, L2, L3, L4) sólo ha tenido en cuenta la extensión base (Ej.: en (S_rf) se ha recogido todos los fragmentos excluidas otras precisiones, como las relativas a ampliación de significados, adjunto, e-mail)

En primer lugar, destacar la coexistencia de dos líneas de discusión paralelas, L1 y L2, con aportaciones de significados sobre las experiencias profesionales. En segundo lugar, destacar la intencionalidad explícita de dichas aportaciones de significados para contribuir al avance de la tarea 6: en la línea 1, los significados aportados sobre las experiencias profesionales están explícitamente dirigidos al avance de la tarea 6; en la línea 2, dichos significados no están explícitamente dirigidos al avance de la tarea 6 y, si tienen un propósito explícito, este se restringe a obtener algún tipo de *feedback* sobre los elementos de la actuación profesional descrita por los alumnos-docentes. Y, por último, señalar la existencia misma del contenido *experiencias profesionales* en una línea autónoma de discusión (L2), que evoluciona en las semanas 1, 3, 4 y 6 sin contribuir de manera explícita e intencionada al desarrollo de la tarea 6.

4.1.1.2.3 Caracterización de perfiles individuales de actuación en el foro virtual - tarea 6

A partir del análisis de las precisiones categorizadas a continuación se presentan los resultados individuales, que profundizan en la caracterización del perfil individual de actuación de los participantes en las sesiones del foro virtual de la tarea 6. En primer lugar se presentan los perfiles de los tutores y a continuación los perfiles de los alumnos.

-Perfil de actuación de los tutores en el foro virtual de la tarea 6 - tutor A

La actuación del tutor A (tablas 29 y 30) evidencia el carácter puntual y periférico de las aportaciones en el sentido de que interviene exclusivamente en el espacio *e-mail*, fuera del foro virtual, para interactuar con el tutor B en temas de gestión conjunta de la participación y de la tarea en las tareas 6 y 8.

Tabla 29 - Distribución semanal de (P), (T) y (S), foro virtual, tarea 6, perfil de actuación - tutor A

Semanas	1	2	3	4	5	6
(P), (T), (S)				2(P) /L1; 2(T) /L1 1(P) /L4 (espacio <i>e-mail</i>)		

Tabla 30 - Distribución de las precisiones de (P), (T) y (S), foro virtual, tarea 6, perfil de actuación - tutor A

(3) contribuciones	(5) fragmentos de precisiones de (P), (T), (S) - tutor A		
Total semana 4	3(P) - 60%	2(T) - 40%	(S)
Línea 1 (4)	2 (P) 50% 1(P_fp_ml_B057ml) 1(P_an_ml)	2 (T) 50% 1(T_vc_ml) 1(T_pp_ml)	
Línea 4 (1)	1(P) 100% 1(P_vc_ml)		
<i>Total (5)</i>	<i>3(P) - 60%</i>	<i>2(T) - 30%</i>	

Los fragmentos de Presencia Docente, en las líneas 1 y 4 de discusión, corresponden a un 4,06% del número total de fragmentos (123) identificados en las contribuciones de los tutores A y B. En la actuación del tutor A se identifica: la respuesta, vía *e-mail*, al requerimiento del tutor B para formular precisiones sobre la actuación (P_fp_L1_ml_B057ml) de los alumnos-docentes en la sesión presencial y la propuesta de postergar el cierre del foro virtual de la tarea 6; *anuncio de actuación espontánea* (P_an_L1_ml) relacionada con la propuesta de presencia del coordinador para atender a las peticiones de los alumnos-docentes sobre cuestiones organizativas institucionales; *valoración desfavorable del grado de cumplimiento de las reglas de participación* (P_vc_L4_ml) por parte de los alumnos en la tarea 8. Los fragmentos identificados en la contribución (059) inciden en: *valoración desfavorable del abordaje de la tarea* (T_vc_L1_ml) por parte de los alumnos, a raíz del desvío de sus contribuciones en

relación al tema central; *petición de precisiones sobre el abordaje de la tarea* (T_pp_L1_ml) relativo a la propuesta del tutor B para postergar el cierre de la tarea 6.

-Perfil de actuación de los tutores en el foro virtual de la tarea 6 - tutor B

La distribución semanal de los 118 fragmentos de (P), (T), (S) en las 37 contribuciones del tutor B (tablas 31 y 32) pone en evidencia la intensa intervención y utilización de todos los espacios de comunicación: foro, adjunto documental a las contribuciones y *e-mail*.

Tabla 31 - Distribución semanal de (P), (T) y (S), foro virtual, tarea 6, perfil de actuación - tutor B

Líneas de discusión	(118) fragmentos de (P), (T), (S) en las semanas 1 a 6 - tutor B					
	1	2	3	4	5	6
Línea 1	4(P) 4(T) 3(S)	1(P) 2(T) 4(S)	4(P) 10(T) 7(S)	18(P) 7(T) 13(S)	9(P) 4(T) 3(S)	2(P) 7(T) 2(S)
Línea 2	1(T) 4(S)					
Línea 3				3(S)		
Línea 4				3(P)	2(P) 1(T)	
37 contribuciones	43(P) - 36,44%; 36(T) - 30,50%; 39(S) - 33,05%					

En las aportaciones semanales del tutor B se observa la siguiente secuencia de los fragmentos de (P), (T) y (S):

4(P);5(T);7(S)	1(P);2(T);4(S)	4(P);10(T);7(S)	21(P);7(T);16(S)	11(P);5(T);3(S)	2(P);7(T);2(S)
----------------	----------------	-----------------	------------------	-----------------	----------------

La intervención del tutor B (Tabla 32) se reparte de manera equilibrada entre las tres dimensiones, aunque predomina la intervención en la gestión de la Participación (36,44%).

Tabla 32 - Distribución de las precisiones de (P), (T) y (S), foro virtual, tarea 6, perfil de actuación - tutor B

Total semanal	Distribución de los fragmentos de precisiones de (P), (T), (S) - tutor B		
	(P)	(T)	(S)
Semana 1 6 contr. 16 frag. 4(P); 5(T); 7(S) 13,55%	4(P) - (25%)/16 2(P_an) /L1 1(P_doc) /L1 1(P_fr_doc) /L1	5(T) - (31,25%)/16 4(T_fr) /L1 1(T_vc) /L2	7(S) - (43,75%)/16 1(S_doc)/L1; 1(S_rq); 1(S_sp_f_doc)/L1 3(S_vf): 2(S_vf); 1(S_vf_L004doc); 1(S_rqo_L004doc)/L2
Semana 2 2 contr. 7 frag. 2(T); 4(S) 5,93%	1(P) - (14,28%)/7 1(P_fp_ml_J014ml) /L1	2(T) - (28,57%)/7 1(T_fr); 1(T_vc) /L1	4(S) - (57,14%)/7 1(S_rrq_G012);1(S_sp_G012); 1(S_pp_G012); 1(S_sf) /L1
Semana 3 8 contr. 21 frag. 4(P); 10(T); 7(S) 17,79%	4(P) - (19,04%)/21 1(P_fr); 1(P_an); 1(P_vr) /L1 1(P_pp) /L1	10(T) - (47,61%)/21 2(T_fr); 1(T_vc) /L1 7(T_pp): 1(T_pp); 6(T_pp_ml) /L1	7(S) - (33,33%)/21 1(S_vf_E017) /L1 3(S_sf): 2(S_sf); 1(S_sf_doc) /L1 1(S_ie); 1(S_re) ; 1(S_doc) /L1
Semana 4 12 contr. 44 frag. 21(P); 7(T); 16(S) 37,28%	21(P) - (47,72%)/44 1(P_fr_ml) /L1 4(P_an): 3(P_an); 1(P_an_ml_D038ml); 1(P_vr); 1(P_vc) /L1 2(P_vc): 1(P_vc_H042); 1(P_vc_ml) /L1 6(P_pp): 1(P_pp); 4(P_pp_ml) /L1 1(P_pp_ml)/L4 4(P_fp): 1(P_fp_ml_D047ml); 1(P_fp_ml_D061ml); 2(P_pr_ml) /L1 2(P_fp_ml_D061ml) /L4	7(T) - (15,90%)/44 2(T_fr): 1(T_fr); 1(T_fr_ml) /L1 2(T_an): 1(T_an); 1(T_an_ml) /L1 2(T_ve): 1(T_ve_D034) ; 1(T_ve_ml_D034) /L1 1(T_pp) /L1	16(S) - (36,36%)/44 3(S_sp): 1(S_sp_D034); 1(S_sp_I043); 1(S_sp_f_doc) /L1 2(S_rq): 1(S_rq); 1(S_rq_ml) /L1 3(S_doc); 1(S_it) /L1 2(S_doctr): 1(S_doctr_B025); 1(S_doctr_B045) /L1 1(S_vf_I043) /L1 2(S_vc): 1(S_vc_I043) /L1 1(S_vc_ml_N049ml); 1(S_rrq_ml_N049); 1(S_ie_ml_Ndoc) /L3
Semana 5 6 contr. 19 frag. 11(P); (5T); (3S) 16,10%	11(P) - (57,89%)/19 4(P_fr): 2(P_fr); 1(P_fr_B066) /L1; 1(P_fr)/L4 1(P_pp); 2(P_an) /L1 4(P_vc): 2(P_vc); 1(P_vc_ml); 1(P_vc_ml_J067ml) /L4	5(T) - (26,31%)/19 1(T_fr_B045doc) ; 1(T_fp_ml_J067ml); 1(T_pp) /L1 2(T_vc): 1(T_vc)/L1 1(T_vc_D076doc)/L4	3(S) - (15,78%)/19 1(S_sp_f_doc_B045); 1(S_doc); 1(S_si) /L1
Semana 6 3 contr. 11 frag. 2(P); 7(T); 2(S) 9,32%	2(P) - (18,18%)/11 2(P_an) /L1	7(T) - (63,63%)/11 3(T_fr): 2(T_fr); 1(T_fr_H090)/L1 2(T_fp): 1(T_fp_11_H080); 1(T_fp_11_H090) /L1 2(T_vc): 1(T_vc_doc); 1(T_vc_F088) /L1	2(S) - (18,18%)/11 1(S_doc); 1(S_sp_f_doc) /L1
37 contr. 118 fragmentos	43(P) - 36,44% 7(P_fr); 8(P_pp); 5(P_fp); 11(P_an); 6(P_vc)	36(T) - 30,50% 13(T_fr); 9(T_pp); 3(T_fp); 7(T_vc)	39(S) - 33,05% 7(S_sp); 3(S_sf); 7(S_doc) 2(S_doctr); 4(S_vf); 2(S_vc); 2(S_ie); 3(S_rq); 2(S_rrq) 1(S_si); 1(S_re); 1(S_it)

Las tendencias de la distribución semanal de (P), (T) y (S) se configuran en base a los siguientes elementos: (i) intervención, en la semana 1, centrada en la divulgación de las normas de la participación, las normas instruccionales de la tarea 6 y en la aportación de significados en las líneas 1 y 2 de discusión; (ii) un aumento, en la semana 4, de aportaciones enfocadas en la *gestión de la Participación* (un 48,83% del total de fragmentos de (P) y un 17,79% del total de fragmentos en las tres dimensiones de Presencia Docente); (iii) una frecuencia máxima, en la semana 4, de aportaciones enfocadas en la *gestión de Significados* (un 41,02% del total de fragmentos de (S) y un 13,55% del total de fragmentos correspondientes a las tres dimensiones de Presencia Docente); (iv) la aportación de significados en la línea 2 en la semana 1 tiene un carácter puntual y está marcada por *valoraciones favorables y manifestaciones de acuerdo con los significados aportados previamente por otros participantes*, en particular por el alumno L; (v) una frecuencia elevada de *recordatorios de las exigencias de la tarea* (T_fr) en la semana 3; y (vi) una frecuencia relativamente elevada de *peticiones de precisiones sobre el abordaje de la tarea* (T_pp) y que se hace mayormente en el espacio *e-mail*.

Con el propósito de configurar el perfil de actuación docente del tutor B, se profundiza en su actuación mediante el análisis de la misma en el contexto de “segmentos de actuación” (ver punto al final de este mismo apartado).

Perfil de actuación de los alumnos-docentes

La caracterización de la intervención de los alumnos-docentes se hace según las dimensiones de Presencia Docente y las líneas de discusión. La Tabla 33 recoge las frecuencias de los fragmentos de (P), (T) y (S) con precisiones categorizadas que se han identificado en las contribuciones individuales de los 10 alumnos-docentes que han iniciado y completado el curso.

Tabla 33 - Distribución semanal de los fragmentos de Presencia Docente, tarea 6, sesiones virtuales - alumnos-docentes

Nº de fragmentos	Distribución semanal de (P), (T), (S), foro virtual, tarea 6 - alumnos-docentes					
	1 (25-31.05)	2 (01-07.06)	3 (08-14.06)	4 (15-21.06)	5 (22-28.06)	6 (29.06-05.07)
...26-30						J-27 [3(P_L1)-15(S_L1)-9(S_L2)]
11-15					D- 13 [5(P_L1) - 8 (S_L1)]	E- 12 [1(P_L1) - 1(T_L1) -4(S_L1) - 2(P_L2) - 4(S_L2)] F- 13 [3(P_L1)-2(T_L1)-8(S_L1)] H-11 [2(P_L1)-1(T_L1)-8 (S_L1)]
6-10			L- 6 [5 (S_L2); 1(P_L2)]	D- 8 [5 (P_L1)-1(T_L1) 2 (P_L4)]	J- 6 [3(P_L1)2(T_L1) 1(P_L4)]	M- 9 [2(P_L1)-1(T_L1)-6(S_L1)]
1-5	D- 3 (S_L2) E- 3 (S_L2) G- 6 (S_L2) L- 3 (S_L2)	G- 3 (S_L1) J- 3 (P_L1)	D- 4 [1 (T_L1); 3(S_L1)] E- 1 (S_L1) G- 1 (S_L1) I- 1 (T_L1) N- 2 (S_L1)	F- 8 [1(T_L1) 4(S_L1); 3(S_L2)] H-3 [1(T_L1); 2(S_L2)] I- 2 (S_L2) M- 1 (P_L1) N- 1 (S_L3)	H- 1 (P_L1)	G- 3 [1(P_L1)-2(S_L1)] L- 4 [1(P_L1)-3(S_L1)] N- 4 [1(P_L1) - 3(S_L1)]
Total de fragmentos codificados	D - 3 E - 3 F G - 6 H I J L - 3 M N	D E F G -3 H I J - 3 L M N	D - 4 E - 1 F G - 1 H I - 1 J L -6 M N - 2	D - 8 E F - 8 G H - 3 I - 2 J L M - 1 N - 1	D- 13 E F G H - 1 I J - 6 L M N	D E - 12 F - 13 G - 3 H - 11 I J - 27 L - 4 M - 9 N - 4

Leyenda: (P) - gestión de la Participación; (T) - gestión de la Tarea; (S) - gestión de Significado. M (L1, L2, L3, L4) - líneas de discusión.

La información que recoge la tabla constituye la base de información para elaborar una caracterización general de las contribuciones individuales al foro virtual que se presentan a continuación.

-Perfil de actuación de los alumnos-docentes - alumno D

En las contribuciones del alumno D identificamos 28 fragmentos de Presencia Docente en todos los espacios de comunicación: foro, adjunto documental y *e-mail*.

Tabla 34 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno D

(12) contribuciones	(P), (T), (S)	(28) fragmentos de (P), (T), (S)
(007)	3S	(S_rrqo_L2_B005) (S_vf_L2_L004doc) (S_rf_L2_L004doc)
(032)	1T	(T_fp_L1_ml_B031ml)
(034)	3S	(S_it_L1) (S_sf_L1) (S_rq_L1)
(038)	1P	(P_vc_L1_ml)
(047)	3P	(P_vr_L1_ml) (P_pp_L1_ml) (P_pp_L1_ml)
(061)	2P	(P_pp_L4_ml) (P_pp_L1_ml)
(063)	1P 1T	(P_vc_L4_ml_B062ml) (T_ve_L1_ml_B062ml)
(071)	1S 1P 1S	(S_L1_doc) (P_an_L1) (S_sp_a_L1_doc_B070doc)
(072)	1S 1P 1S	(S_L1_doc) (P_an_L1) (S_L1_docr_D071)
(075)	1S 1P 1S	(S_L1_doc) (P_an_L1) (S_sp_a_L1_doc_D071)
(076)	1S 1P 1S	(S_L1_doc) (P_an_L1) (S_L1_docr_D075)
(077)	1P	(P_pp_L1_ml)
Total 12(P) - 42,85%		L1 (10): 1(P_vr_ml) 1(P_vc) 4(P_pp_ml) 4(P_an) L4 (2): 1(P_pp_ml) 1(P_vc_ml)
Total 2(T) - 7,14%		L1 (2): 1(T_fp_ml) 1(T_ve_ml)
Total 14(S) - 50%		L1 (11): 1(S_sf) 1(S_it) 1(S_rq) 4(S_doc) 2(S_docr) 2(S_sp_a_doc) L2 (3): 1(S_rf) 1(S_vf) 1(S_rrqo)

Distribución semanal de (P), (T), (S)

1 (25-31.05)	2	3 (08-14.06)	4 (15-21.06)	5 (22-28.06)	6
3(S)/L2		1(T)/L1; 3(S)/L1	5(P)/L1; 1(T)/L1; 2(P)/L4	5(P)/L1; 8(S)/L1	

La intervención del alumno D en el foro virtual tiene un carácter irregular con dos períodos de ausencia superiores a siete días y se inicia en la semana 1 para responder a un requerimiento del tutor B en la gestión del Significado. Las intervenciones del alumno D están marcadas por los elementos siguientes: (i) un carácter irregular de la intervención; (ii) respuesta a peticiones y requerimientos para que otros participantes aporten significados; (iii) valoraciones y alusiones explícitas a otros participantes y a los significados aportados previamente por ellos; y (iv) es el primer participante que identifica un tema de indagación.

-Perfil de actuación de los alumnos-docentes - alumno E

En las contribuciones del alumno E identificamos 17 fragmentos de Presencia Docente.

Tabla 35 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno E

(6) contribuciones	(P), (T), (S)	(17) fragmentos de (P), (T), (S)			
(009)	3S	(S L2 doc) (S pr L2 doc) (S rq L2 doc)			
(017)	1S	(S sf L1)			
(084)	1S 1P 1T 1S	(S L1 doc) (P an L1) (T pp L1) (S ro L1 doc B070)			
(094)	1S	(S pr L2)			
(096)	1P 1S 1P 2S	(P vr L2) (S L2 doc) (P an L2) (S pr L2 doc) (S rq L2 doc)			
(097)	1S	(S rq L2 E096doc)			
Total 3(P) - 17,64%		L1 (1): 1(P_an) L2 (2): 1(P_an) 1 (P_vr)			
Total 1(T) - 5,88%		L1 (1): 1(T_pp)			
Total 13(S) - 76,47%		L1 (3): 1(S_sf) 1(S_doc) 1(S_ro_doc) L2 (10): 1(S_rf) 1(S_rq) 2(S_doc) 1(S_pr) 3(S_rq_doc) 2(S_pr_doc)			
Distribución semanal de (P), (T), (S)					
1 (25-31.05)	2	3 (08-14.06)	4	5	6 (29.06-05.07)
3(S) /L2		1(S) /L1			1(P)/L1- 1(T)/L1- 4(S) /L1 - 2(P) /L2 - 4(S) /L2

En conjunto la actuación del alumno E está marcada por los elementos siguientes: (i) el carácter irregular de la participación, y por la no participación en el foro en las semanas 2, 4 y 5, con dos períodos de ausencia de 5 y 11 días respectivamente; (ii) en la semana 1, la iniciativa mostrada en la aportación de significados nuevos y en el requerimiento para que otros participantes se pronuncien sobre los significados que ha aportado en la línea 2 de discusión; (iii) en la semana 6, frecuencia elevada de aportaciones de significados en la línea 1, con requerimientos para que otros participantes se pronuncien sobre los significados aportados; y (iv) no responde a los requerimientos de otros participantes.

-Perfil de actuación de los alumnos-docentes - alumno F

En las contribuciones del alumno F identificamos 21 fragmentos de Presencia Docente.

Tabla 36 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno F

(3) contribuciones	(P), (T), (S)	(21) fragmentos de (P), (T), (S)
(044)	3S 1T 4S	(S_rrq_L1_D034) (S_vf_L2) (S_pr_L1) (T_fr_L1) (S_pr_L1) (S_pr_L2) (S_rq_L2) (S_pr_L1)
(088)	1T 1S 1P 1S	(T_ve_L1) (S_L1_doc) (P_an_L1) (S_sf_L1_doc_B070)
(092)	1S 1P 1T 5S 1P	(S_L1_doc) (P_an_L1) (T_ve_L1_doc) (S_rrq_L1_doc_D034) (S_vf_L1_doc_D034) (S_vf_L1_doc_B040) (S_re_L1_doc_B040) (S_sp_L1_doc) (P_vc_L1_doc)
Total 3(P) - 14,28%		L1 (3): 1(P_vc) 1(P_an) 1(P_vc_doc)
Total 3(T) - 14,28%		L1 (3): 1(T_fr) 1(T_ve) 1(T_ve_doc)
Total 15(S) - 71,42%		L1 (12): 1(S_rrq) 3(S_pr) 2(S_doc) 1(S_sp_doc) 1(S_sf_doc) 1(S_re_doc) 2(S_vf_doc) 1(S_rrq_doc) L2 (3): 1(S_vf) 1(S_pr) 1(S_rq)

Distribución semanal de (P), (T), (S)

1	2	3	4 (15-21.06)	5	6 (29.06-05.07)
			1(T)/L1; 4(S)/L1; 3(S)/L2		3(P) /L1; 2(T) /L1; 8(S) /L1

La intervención del alumno F en el foro virtual se observa en las semanas 4 y 6 y tiene un carácter irregular con dos períodos de ausencia de 23 y 12 días respectivamente. En la línea 1, existe una frecuencia elevada de aportaciones relativas a la gestión del Significado (S), lo que corresponde a un 80% del total de fragmentos de (S). La secuencia de los fragmentos de Presencia Docente está marcada, al inicio, por fragmentos de (S) en la línea 1 y en la línea 2 de discusión, y posteriormente por fragmentos de (P), (T) y (S) exclusivamente en la línea 1. La primera intervención es una respuesta a un requerimiento del alumno D para aportar significados. En el ámbito de esta respuesta, el alumno F hace valoraciones favorables de los significados previamente aportados por otros participantes, aporta significados vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión (S_pr_L1) y (S_pr_L2) y requiere a otros participantes que se pronuncien sobre los significados que él ha aportado.

-Perfil de actuación de los alumnos-docentes - alumno G

En las contribuciones del alumno G identificamos 13 fragmentos de Presencia Docente.

Tabla 37 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno G

(5) contribuciones	(P), (T), (S)	(13) fragmentos de (P), (T), (S)
(006)	2S	(S_rrq_L2_B005) (S_pr_L2_L004doc)
(010)	4S	(S_rrq_L2_E009doc) (S_vf_L2_E009doc) (S_pr_L2_E009doc) (S_sp_L2_E009doc)
(012)	3S	(S_rrq_L1_B011) (S_sf_pr_L1) (S_rq_L1)
(024)	1S	(S_sf_L1)
(082)	1S 1P 1S	(S_L1_doc) (P_an_L1) (S_sp_L1_doc_B070)
Total 1(P) - 7,69%		L1(1): 1(P_an)
Total 12(S) - 92,30%		L1(6): 1(S_sf) 1(S_rq) 1(S_rrq) 1(S_sf_pr) 1(S_doc) 1(S_sp_doc) L2(6): 1(S_sp) 1(S_vf) 1(S_rrqo) 1(S_rrq) 2(S_pr)

Distribución semanal de (P), (T), (S)

1 (25-31.05)	2 (01-07.06)	3 (08-14.06)	4	5	6 (29.06-05.07)
6(S) / L2	3(S) /L1	1(S) /L1			1(P) /L1 2(S) /L1

La intervención del alumno G en el foro virtual de la tarea 6 se observa en las semanas 1, 2, 3 y 6. La actuación en las semanas 1 y 2 está marcada por un primero conjunto de aportaciones (S), en la línea 2 de discusión (el 50% de dichas aportaciones). El segundo conjunto de aportaciones se halla focalizado en la línea 1 de discusión. Las intervenciones del alumno G evidencian los siguientes elementos en el ámbito de la gestión de significado: (i) respuesta a peticiones y requerimientos para que otros participantes aporten significados; (ii) *aportación, a iniciativa propia, de significados vinculados a la experiencia profesional de manera reflexiva y a fuentes externas de significado*; y (iii) *aportación de significados propios* siguiendo los significados aportados previamente por el tutor B y por los alumnos E y L, con varias alusiones explícitas, lo que indica una actuación facilitadora de la interactividad y la construcción colaborativa de significados entre los participantes señalados.

-Perfil de actuación de los alumnos-docentes - alumno H

En las contribuciones del alumno H identificamos 15 fragmentos de Presencia Docente.

Tabla 38 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno H

(7) contribuciones	(P), (T), (S)	(15) fragmentos de (P), (T), (S)
(035)	2S	1(S_rrq_L2_E009doc) 1(S_pr_L2)
(042)	1T	1(T_fp_L1_B040)
(065)	1P	1(P_fp_L1_B064)
(080)	1S 1P 2T 1S	(S_L1_doc) (P_an_L1) (T_pp_L1) (T_ve_L1) (S_ro_L1_doc_B070)
(090)	1T	(T_pp_L1)
(100)	1S 1P 1S	(S_L1_doc) (P_an_L1) (S_sf_a_L1_doc_B070)
(101)	2S	(S_L1_doc) (S_L1_docr_H100)
Total 3(P) - 20%		L1- (3): 1(P_fp) 2(P_an)
Total 4(T) - 26,66%		L1- (4): 2(T_fp) 1(T_pp) 1(T_ve)
Total 8(S) - 53,33%		L1- 40% (6): 3(S_doc) 1(S_docr) 1(S_ro_doc) 1(S_sf_a_doc) L2- 13,33% (2): 1(S_rrq) 1(S_pr)

Distribución semanal de (P), (T), (S)

1	2	3	4 (15-21.06)	5 (22-28.06)	6 (29.06-05.07)
			1(T) /L1; 2(S) /L2	1(P) /L1	2(P) /L1; 3(T) /L1; 6(S) /L1

La intervención del alumno H en el foro virtual de la tarea 6, en las semanas 4, 5 y 6, está marcada por contrastes: (i) inicia tardíamente su intervención (semana 4), para responder a un requerimiento en la línea 2 de discusión; (ii) es el único alumno que responde y acepta la petición del tutor B para desempeñar el rol de coordinador de las aportaciones a la tarea; y (iii) las aportaciones de significado en la línea 1 ocurren en la última semana (semana 6).

-Perfil de actuación de los alumnos-docentes - alumno I

En las contribuciones del alumno I identificamos 3 fragmentos de Presencia Docente (Tabla 39).

Tabla 39 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno I

(2) contribuciones	(P), (T), (S)	(3) fragmentos de (P), (T), (S)			
(033)	1T	(T_fp L1 ml B029ml)			
(043)	2S	(S_rrq L2 E009doc) (S_pr L2)			
Total 1(T) - 33,33%		L1(1): 1(T_fp)			
Total 2(S) - 66,66%		L2(2): 1(S_rrq) 1(S_pr)			
Distribución semanal de (P), (T), (S)					
1	2	3 (08-14.06)	4 (15-21.06)	5	6
		1(T) /L1	2(S) /L2		

La intervención del alumno I en el foro virtual tiene un carácter episódico, en las semanas 3 y 4, con un total de 3 fragmentos de Presencia Docente. El alumno I no realiza aportaciones explícitamente dirigidas a la elaboración de la tarea 6.

-Perfil de actuación de los alumnos-docentes - alumno J

En las contribuciones del alumno J identificamos 36 fragmentos de Presencia Docente, en el espacio de comunicación *e-mail* y foro (Tabla 40).

Tabla 40 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno J

(10) contribuciones	(P), (T), (S)	(36) fragmentos de (P), (T), (S)
(014)	2P	(P_pp L1 ml) (P_vr L1 ml)
(016)	1P	(P_pp L1 ml)
(067)	2P 1T	(P_vc L1 ml) (P_vr L1 ml) (T_pp L1 ml)
(068)	1P 1T	(P_vc L4 ml) (T_pp L1 ml)
(073)	1P	(P_vc L1 ml)
(093)	5S	(S_pr L2) (S_rf L2) (S_sf L2) (S_rf L2) (S_pr L2)
(095)	1S 2P 1S	(S_L1 doc) (P_an L1) (P_vr L1) (S_rfd L1 doc)
(098)	13S	(S_rrq_L1) (S_rfd_L1) (S_sf_pr_L1) (S_sp_L1) (S_sf_L1) (S_rf_L1) (S_rf_L1) (S_rf_L1) (S_sf_pr_L1) (S_rf_L1) (S_rfd_L1) (S_rf_L1) (S_rfd_L1)
(099)	1S 1P	(S_pr L2) (P_an L1)
(102)	3S	(S_pf L2) (S_sf L2) (S_pf L2)
Total 10(P) - 27,77%		L1 - 34,61% (9): 3(P_vr) 2(P_vc) 2(P_pp) 2(P_an) L4 (1): 1(P_vc)
Total 2(T) - 5,55%		L1 - 5,55% (2): 2(T_pp)
Total 24(S) - 66,66%		L1 -58,33% (14): 1(S_sp) 1(S_sf) 5(S_rf) 4(S_rfd) 1(S_doc) 1(S_sf_pr) 1(S_rrq) L2 - 41,67% (10): 2(S_sf) 2(S_rf) 3(S_pr) 2(S_pf)

Distribución semanal de (P), (T), (S)

1	2 (01-07.06)	3	4 (15-21.06)	5 (22-28.06)	6 (29.06-05.07)
	3P/L1		2P/L1; 1P/L4; 2T/L1	1P/L1	15S/L1; 9S/L2

La intervención del alumno J en el foro virtual de la tarea 6 se inicia en la semana 2, enfocada en *gestión de la Participación*, y continúa en las semanas 4, 5 y 6 enfocada en *gestión del Significado* (66,66%).

Las intervenciones del alumno J están centradas en: (i) la *gestión de la Participación*, en la semana 2; (ii) la *gestión del Significado* de la línea 1 y la línea 2, en la semana 6; (iii) *aportaciones a iniciativa propia de significados vinculados, de manera contingente e integrada, a la reflexión sobre la experiencia profesional y a fuentes externas de significado*, en la línea 1 de discusión; (iv) *aportaciones de referencias a fuentes de significado dadas, fuentes de significado vinculadas a las lecturas obligatorias - accesibles a todos los participantes-*, lo que ocurre únicamente en la intervención del alumno-docente J.

-Perfil de actuación de los alumnos-docentes - alumno L

En las contribuciones del alumno L identificamos 13 fragmentos de Presencia Docente (Tabla 41).

Tabla 41 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno L

(4) contribuciones	(P), (T), (S)	(13) fragmentos de (P), (T), (S)
(004) 27.05	3S	(S L2 doc) (S pn L2 doc) (S pr L2 doc)
(022) 12.06	4S	(S L2 doc) (S pn L2 doc L004) (S pn L2 doc) (S pr L2 doc)
(023) 12.06	1S 1P	(S rrq L2 B005) (P vc L2)
(085) 29.06	1S 1P 2S	(S L1 doc) (P an L1) (S ro L1 doc B070) (S rf L1 doc)
Total 2(P) - 15,38%		L1 (50%) 1: 1(P_an) L2 (50%) 1: 1(P_vc)
Total 11(S) - 84,61%		L1 (27,27%) 3: 1(S_doc) 1(S_rf_doc) 1(S_ro_doc) L2 (72,72%) 8: 1(S_rrq) 2(S_doc) 3(S_pn_doc) 2(S_pr_doc)

Distribución semanal de (P), (T), (S)

1 (25-31.05)	2	3 (08-14.06)	4	5	6 (29.06-05.07)
3(S)/L2		1(P)/L2; 5(S)/L2			1(P)/L1; 3(S)/L1

La intervención del alumno L al foro virtual de la tarea 6 se observa en las semanas 1, 3 y 6, y se caracterizan por los siguientes elementos: (i) dos períodos de no participación con la duración de 16 días; (ii) contribuciones iniciales mayormente enfocadas en la línea 2 de discusión (72,72%); y (iii) un cambio en el enfoque en la *gestión del Significado* en la línea 1 (elaboración de la tarea 6), en la semana 6.

-Perfil de actuación de los alumnos-docentes - alumno M

En las contribuciones del alumno M identificamos 10 fragmentos de Presencia Docente (Tabla 42).

Tabla 42 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno M

(3) contribuciones	(P), (T), (S)	(10) fragmentos de (P), (T), (S)
(036) 15.06	1P	(P_fp_L1_ml B027ml)
(081) 29.06	1S 1P 3S	(S_L1_doc) (P_an_L1) (S_sf_L1_doc_B070) (S_rf_L1_doc) (S_rf_L1_doc)
(083) 29.06	1S 1P 1T 1S	(S_L1_doc) (P_an_L1) (T_ve_L1) (S_L1_docr_M081)
Total 3(P) - 30%		L1(3): 1(P_fp)/ml 2(P_an)
Total 1(T) - 10%		L1(1): 1(T_ve)
Total 6(S) - 60%		L1(6): 2(S_doc) 1(S_sf_doc) 1(S_docr) 2(S_rf_doc)

Distribución semanal de (P), (T), (S)

1	2	3	4 (15-21.06)	5	6 (29.06-05.07)
			1(P)/L1_ml		2(P)/L1; 1(T)/L1; 6(S)/L1

La intervención del alumno M en el foro virtual ocurre en las semanas 4 y 6 y se inicia con una respuesta, en el espacio *e-mail*, a la petición del tutor B sobre precisiones por la no participación del alumno M en el foro. Las intervenciones del alumno M se caracterizan por los elementos siguientes: (i) inicio tardío (semana 4) con una respuesta a petición del tutor B, fuera del foro, en el espacio *e-mail*; (ii) dos largos períodos de no participación (21 y 12 días); y (iii) aportación de significados (60% de sus aportaciones), mediante adjuntos documentales, sobre los significados previamente aportados por el tutor B.

-Perfil de actuación de los alumnos-docentes - alumno N

En las contribuciones del alumno N identificamos 7 fragmentos de Presencia Docente en el espacio foro y *e-mail* (Tabla 43).

Tabla 43 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno N

(3) contribuciones	(P), (T), (S)	(7) fragmentos de (P), (T), (S)
(021), 11.06	2S	(S_sf_pr L1) (S_rq L1)
(049), 18.06	1S	(S_rq_ml L3 Ndoc)
(086), 30.06	3S 1P	(S L1 doc) (S_ro L1 doc B070) (S_rf L1 doc) (P_an L1)
Total 1(P) - 14,28%		L1 (1): 1(P_an)
Total 6(S) - 85,71%		L1-71,42% (5): 1(S_doc) 1(S_rf_doc) 1(S_rq) 1(S_sf_pr) 1(S_ro_doc) L3-14,28% (1): (S_rq)/ml

Distribución semanal de (P), (T), (S)

1	2	3 (08-14.06)	4 (15-21.06)	5	6 (29.06-05.07)
		2(S)/L1	1(S)/L3		1(P) / L1; 3(S)/L1

La intervención del alumno N en el foro virtual ocurre en las semanas 3, 4 y 6. Las contribuciones del alumno N están marcadas por los siguientes elementos: (i) el inicio tardío (semana 3) e intervención irregular, con dos períodos de no intervención (17 días y 7 días respectivamente); (ii) aportaciones mayormente enfocadas en la *gestión del Significado* (71,42%); (iii) respuesta a peticiones de participación en la gestión de los significados y requerimientos e interpelaciones a otros participantes relativas a la *gestión del Significado*; y (iv) *aportación a iniciativa propia de significados vinculados, de manera contingente e integrada, a la reflexión sobre la experiencia profesional y a fuentes externas de significado.*

Perfiles individuales de actuación - fragmentos de (S)

A continuación se procede a la configuración de los perfiles individuales de los participantes mediante el contraste entre la frecuencia de las precisiones de (S) identificadas en las contribuciones de los tutores y los alumnos-docentes, reportadas a la sesión presencial (SP) y a la sesión virtual (SV) de la tarea 6 (Tabla 44).

**Tabla 44 - Distribución de las precisiones de (S), sesiones virtuales (SV) y presenciales (SP), tarea 6
- tutores y alumnos-docentes**

Tutores		Dimensión (S)	Alumnos-docentes									
A (36) SP	B* (37) SV		D *	E	F	G *	H	I	J	L	M	N
			(11v)	(1sp) (13v)	(13sp) (15sv)	(12 sv)	(3sp) (8sv)	(15sp) (2sv)	(6sp) (15sv)	(11)	(4sp) (6sv)	(1sp) (3sv)
4	7	(S_sp)	2sv	1sv	7sp 1sv	2sv	1sp	4sp	4sp 1sv			
	3	(S_sf)	1 sv	2sv	1sv	2sv	1sv		3sv		1sv	
		(S_rf)	1sv						7sv	1sv	2sv	
		(S_rfd)							4sv			
	7	(S_doc)	4sv	3sv	2sv	1sv	3sv		1sv	3sv	2sv	
	2	(S_docr)	2sv				1sv				1sv	
		(S_ro_doc)		1sv			1sv			1sv		
1	1	(S_it)	1sv									
12	1	(S_re)			1sv							
	2	(S_ie)										
13	1	(S_pp)			1sp							
		(S_rpp)		1sp	3sp		1sp	8sp	2sp		4sp	1sp
4	4	(S_vf)	1sv		1sp 3sv	1sv		1sp				
	2	(S_ve)										
		(S_ed)						1sp				
2	3	(S_rq)	1sv	3sv	1sv	1sv						2sv
	2	(S_rrq)			1sp 2sv	2sv	1sp 1sv	1sp 1sv	1sv	1sv		
	1	(S_rqo)										
		(S_rrqo)	1 sv			1sv						
2	1	(S_si)										
		(S_pn)								3sv		
		(S_pr)		3sv	4sv	1sv	1sv	1sv	3sv	2sv		
		(S_sf_pr)				1sv			2sv			1sv
		(S_pf)							2sv			

Leyenda: (*) Los participantes señalados no están presentes en la sesión presencial

Destacamos para comentar aquí los elementos que permiten configurar perfiles individuales con más detalle. En la sesión presencial ningún participante *aporta significados atribuidos a fuentes externas (S_sf), identifica errores (S_ie), o hace*

valoraciones críticas (S_vc). En las categorías de *petición de precisiones* y *requerimiento para que otros participantes se pronuncien*, se identifica dos subconjuntos de alumnos: (i) un sub-conjunto de alumnos -H, I, J, L, M y N- que apenas responden; y (ii) un subconjunto de alumnos -D, E, F y G - que responden a las peticiones de otros participantes y hacen una o más peticiones o requerimientos. El alumno I es el único alumno que manifiesta dudas e incomprensiones (S_ed), y lo hace en la sesión presencial. Aunque una aportación única en esta categoría pueda parecer un elemento poco interesante del punto de vista cuantitativo, resulta muy útil desde una aproximación interpretativa en la medida en que la incomprensión es relativa a conceptos considerados clave para la planificación docente (*objetivos de aprendizaje, contenido, actividades de aprendizaje*).

En las sesiones virtuales los alumnos D, E, F, G y J aportan significados propios a iniciativa propia y significados atribuidos a fuentes externas (lecturas obligatorias u otras lecturas que contienen referentes conceptuales teóricos o teórico-prácticos).

En cuanto al tutor A, destacamos los siguientes elementos en la sesión presencial que ha coordinado: (i) un 36,11% de contribuciones corresponde a *peticiones de precisiones sobre los significados aportados por los alumnos-docentes* (S_pp); (ii) un 11,11% de dichas contribuciones corresponde a *aportaciones de significados propios*; (iii) un 33,33% es relativo a efectuar *recordatorios literales de los significados aportados por los alumnos-docentes* (S_re); y (iv) dicho tutor no hace *valoraciones críticas* ni *aportaciones de significados atribuidos a fuentes externas*. En cuanto al tutor B destacamos los siguientes elementos en la sesión virtual que ha coordinado: (i) un 8,10% de sus aportaciones son relativas a *significados atribuidos a fuentes externas*; (ii) un 18,91% de sus aportaciones corresponden a la *aportación de significados propios*; y (iii) hace contribuciones relativas a *valoraciones críticas* (5,40%). Ambos tutores

coinciden en la frecuencia (2) de las *valoraciones favorables* (S_vf) y en la *identificación de temas de atención* (S_it).

En el conjunto de los 7 alumnos-docentes que aportan significados a la discusión en el foro virtual mediante adjuntos documentales, un 71,42% aportan a iniciativa propia significados propios; el alumno L aporta apenas *significados vinculados a la experiencia profesional en forma narrativa* (S_pn); (ii) el 70% de los alumnos-docentes (E, F, G, H, I, J, L) aportan *significados vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión*; (iii) los alumnos G, J y N son los únicos participantes que aportan (25%) *a iniciativa propia significados vinculados, de manera contingente e integrada, a la reflexión sobre la experiencia profesional y a fuentes externas de significado con un cierto grado de elaboración* (S_sf_pr).

Categorías ausentes en los datos analizados

Al terminar la presentación de los resultados de la tarea 6, y para completar la interpretación de los resultados, nos parece interesante considerar también las categorías de Presencia Docente que no están representadas (o que están representadas con una frecuencia muy baja) en las contribuciones de algunos de los participantes. Los alumnos-docentes I, L y N (30%) no aportan significados vinculados a las lecturas obligatorias. Los alumnos L, M y N (30%) no aportan, a iniciativa propia, significados propios o presentados como propios.

Profundizando en el perfil del tutor B: segmentos de actuación

Para profundizar en el perfil del tutor B se han identificado los *segmentos de actuación* en el conjunto de la tarea 6; estos segmentos incluyen tanto la actuación del tutor B como de otros participantes. Estos segmentos responden al interés de comprender mejor

las ayudas que el tutor B ofrece a los alumnos docentes tomando en consideración las siguientes características de su actuación.

Desde el punto de vista operativo los segmentos de actuación se han identificado mediante la aplicación integrada de los criterios: *inicio de tema nuevo*, *espacio tecnológico en el que se realiza (foro, e-mail, adjunto)*, *línea de discusión (L1, L2, L3, L4)*, *secuencia temporal* y *alusiones* a los participantes y los contenidos de sus contribuciones anteriores.

De acuerdo con lo expuesto cabe presentar, en primer lugar, la descripción de los 10 segmentos de actuación identificados en el foro virtual de la tarea 6 (tablas 45, 46 y 47).

En su conjunto, estos segmentos de actuación ofrecen un contexto de interpretación de los datos individuales en la medida en que representan interacciones y alusiones entre dos o más participantes, en torno a un contenido nuevo que un participante aporta y que genera alusiones e interpelaciones, que el tutor B va guiando hasta el cierre del abordaje del contenido.

Los resultados que se recogen en las siguientes tablas (45, 46 y 47) son relativos a los segmentos de actuación de los participantes. Se hace una representación gráfica de la secuencia temporal de las contribuciones en las cuales se han identificado fragmentos de Presencia Docente. En las mismas tablas se identifica, en la primera columna, el número ordinal del segmento de actuación; se representa con barras coloridas la extensión de los segmentos de actuación durante las seis semanas de actividad conjunta; se señala el número de las contribuciones y el código del respectivo participante. La leyenda que acompaña a las tablas indica el descriptor de cada uno de los 9 segmentos de actuación.

Tabla 45 - Segmentos de actuación - semanas 1 y 2, foro virtual, tarea 6

Segmento de actuación	Semana 1					Semana 2	
	27.05	28.05	29.05	30.05	31.05	...	07.06
(1) Línea 2 (final en la semana 3)	(004) L	(005) B (006) G (007) D	(008) B				
(2) Línea 2				(009) E (010) G	(011) B		
(3) Línea 1 (en e-mail)							(014) J (015) tutor B (016) J

Descriptor de los segmentos de actuación en las semanas 1 y 2:

Segmento 1 - iniciado con la contribución (004), 27.05, alumno L, foro virtual, línea 2 de discusión. Tema: “Tarea 0 - Diario de Sandra”.

Segmento 2 - iniciado con la contribución (009), 30.05, alumno E, foro virtual, línea 2 de discusión. Tema: “Tarea 0 - Diario de Cristina”.

Segmento 3 - iniciado con las contribuciones (017), 07.06, alumno J, (021) tutor B, (014) alumno J, e-mail, línea 1 de discusión. Tema: (no identificado).

Tabla 46 - Segmentos de actuación - semanas 3 y 4, foro virtual de la tarea 6

Segmento de actuación	Semana 3						Semana 4			
	08.06	10.06	11.06	12.06	13.06	14.06	15.06	16.06	17.06	19.06
(3) continúa semana 2				(023) L						
(4) Línea 1	(017) E	(020) B					(035) H		(043) I	(051) B
(5) Línea 1			(021) N	(024) G	(025) B					
(6) Línea 1 (en e-mail)						(026) B (027) B (028) B (029) B (030) B (031) B (032) D (033) I	(036)M (037) B (038) D (039) B			
(7) Línea 1						(034)D	(040)B	(042) H	(044) F (045) B	

Descriptor de los segmentos de actuación en las semanas 3 y 4:

Segmento 4 - iniciado con la contribución (017), 08.06, alumno E, foro virtual, línea 1 de discusión. Tema: “*Adapte. No adopte*”.

Segmento 5 - iniciado con la contribución (021), 11.06, alumno N, foro virtual, línea 1 de discusión. Tema: “*Técnicas de aprendizaje del vocabulario*”.

Segmento 6 - iniciado con la contribución (026), 14.06, tutor B, *e-mail*, línea 1 de discusión. Tema: “*Mail para saber noticias*”.

Segmento 7 - iniciado con la contribución (034), 14.06, alumno D, foro virtual, línea 1 de discusión. Tema: “*Análisis de la planificación de la sesión I*”.

Tabla 47 - Segmentos de actuación - semanas 5 y 6, foro virtual de la tarea 6

Segmento de actuación	Semana 5					Semana 6	
	...23.06	24.06	25.06	...27.06	28.06	29.06	...05.07
(8) Línea 1	(064)B	(065)H		(072)D	(075)D		
(9) Línea 1			(070) B	(071) D (072) D	(076) D (078) B	(079) H (080) H (082) G	

Descriptor de los segmentos de actuación en las semanas 5 y 6:

Segmento 8 - iniciado con la contribución (064), 23.06, tutor B, foro virtual, línea 1 de discusión. Tema: “*Guía*”.

Segmento 9 - iniciado con la contribución (070), 25.06, tutor B, foro, línea 1 de discusión. Tema: “*Aportaciones a la guía*”.

Nota: a partir del envío de una contribución intitulada “Aportaciones a la guía”, de la iniciativa del alumno M, según el criterio tecnológico, no resulta claro si algunas contribuciones, que se reportan a una designación similar del tema, inician realmente una nueva discusión o si, como parece ser el caso, son respuestas a las peticiones del tutor B en la contribución (070) aunque inician una contribución por no activar el mecanismo tecnológico de la respuesta.

Dichos segmentos de actuación presentan los siguientes elementos: (i) el tutor B es el único tutor que interviene, en el doble sentido de iniciar y responder a las iniciativas de los alumnos, e interviene en los 9 segmentos identificados; (ii) en las semanas 3 y 4 se observan tres segmentos que se desarrollan en paralelo; (iii) el segmento 1 de actuación, centrado en el tema del diario docente del alumno L, es el segmento que tiene una duración más larga, con el inicio en la semana 1 y el final en la semana 3, y se mantiene

en paralelo al desarrollo de los segmentos en el marco de la línea 1 de discusión (elaborar la tarea 6); (iv) en el segmento (4), iniciado con la contribución (017), ocurre un período de interrupción de cuatro días; (v) el tutor B, durante el mismo período de las semanas 1 y 2 interviene en otras conversaciones y retoma la intervención en el segmento 4 en el seguimiento de la intervención del alumno I; y (vi) el segmento (3) y el (6), en especial, relativos a la intervención en el espacio de comunicación *e-mail*, tienen la peculiaridad de presentar un conjunto de las interacciones concentradas en un corto período de tiempo (1-2 días).




En este contexto general, y con el propósito de configurar el perfil de actuación docente del tutor B, elegimos los elementos que consideramos potencialmente relevantes al respecto en base a los criterios siguientes: (i) criterio de *frecuencia más elevada* de aparición de las categorías en sus intervenciones y (ii) criterio de *importancia atribuida* de manera explícita por el tutor B a intervenciones de otros (en términos de valoraciones de estas intervenciones por ejemplo). En este sentido, los resultados muestran que todas las aportaciones de (T_vc) del tutor B ocurren en la línea 1 de discusión (L1), con dos excepciones (en L2 y L4).

En el caso particular de (T_vc), en la discusión de las anotaciones del diario docente (L2), la valoración favorable del abordaje del tema por parte de los alumnos-docentes antecede a una contribución de (T_fr) en L1, lo que parece constituir una forma de valorar que el abordaje del tema es importante para la tarea y, en consecuencia, de intentar orientar y recentrar las aportaciones de los alumnos en los objetivos de la tarea 6. En otras palabras, desde nuestro punto de vista, dicha pauta podría explicarse por la tendencia del tutor B a iniciar su contribución valorando positivamente lo realizado por los alumnos-docentes, como medio de reconocer y reforzar su participación, para, seguidamente, reorientarle al cumplimiento de los objetivos y exigencias de la tarea.

Ilustramos con cuatro ejemplos de *segmentos de actuación docente* (definidos en el protocolo de análisis) para profundizar en la caracterización del perfil del tutor B.

La leyenda de las figuras que acompañan los datos es la siguiente:

(009) Número ordinal de la contribución al foro de tarea 6 en que se identifican los fragmentos en foco

-  El participante alude a la contribución o al adjunto de otro participante, pero no le interpela directamente.
-  Contribución dirigida a una contribución anterior de otro participante; interpela directamente a otro participante; hace explícita la alusión al adjunto.
-  Contribución dirigida al conjunto de los participantes

Segmento 1 de actuación del tutor B

El *segmento 1 de actuación* recoge la intervención del tutor B (Ilustración 2).

Particip.	Día 3 (27.05)	Día 4 (28.05)	Día 5 (29.05; 11:51)	Día 5 (29.05; 14:45)
D			4 (007) (S_rrqo_L2_B005) (S_vf_L2_L004doc) (S_rf_L2_L004doc)	
G		3 (006) (S_rrqo_L2_B005) (S_pr_L2_L004doc)		
L	1 (004) ★ (S_pn_L2_doc) (S_pr_L2_doc)			
tutor B		2 (009) (S_vf_L2_L004doc) (S_rqo_L2_L004doc)		5 (008) ★ (T_vc_L2) (S_vf_L2) (T_#_L1)

Ilustración 2. Segmento 1 de actuación del tutor B

Descripción de la actuación del tutor B

1. En la contribución (004) el alumno L aporta significados sobre la línea 2 de discusión (anotaciones en el diario docente) mediante un adjunto documental.
2. En la contribución (005) el tutor B interpela directamente al alumno L. Valora los significados aportados en él; requiere a otros participantes que aporten significados y se pronuncien sobre los significados aportados por L en el adjunto a la contribución (004), relativos a la línea 2 de la discusión.
3. En la contribución (006) el alumno G aporta significados respondiendo al requerimiento del tutor B en la contribución (005); alude al alumno L para valorar los significados aportados por L mediante el adjunto documental al mensaje (004). En la contribución (007) el alumno D aporta significados respondiendo al requerimiento del tutor B en la contribución (005); interpela el alumno L para aportar la referencia a una fuente de significados a los significados del adjunto documental al mensaje (004).
4. En la contribución (008) el tutor B valora el grado de cumplimiento de las exigencias de la tarea; hace un recordatorio de las normas instruccionales de la tarea 6, línea 1 de la discusión; hace una valoración favorable aludiendo a los significados aportados previamente por otros participantes y hace un segundo recordatorio de las normas instruccionales de la tarea 6.

El tutor B muestra dos formas de gestión: (i) la *gestión del Significado*, al hacer una valoración favorable de los significados aportados por otros alumnos (L, G y D) a una línea de discusión (anotaciones del diario docente); y (ii) la *gestión de la Tarea*, mediante la valoración y recordatorio del cumplimiento de las normas instruccionales.

Segmento 2 de actuación del tutor B

El *segmento 2 de actuación* recoge la intervención del tutor B (Ilustración 3).

Participantes	Día 6 (30.05; 10:12)	Día 6 (30.05; 21:56)	Día 7 (31.05; 17:54)
E	1 (009) ★ (S_L2_doc) (S_pr_L2_doc) (S_rq_L2_doc)		
G		2 (010) (S_rrq_L2_E009doc) (S_vf_L2_E009doc) (S_pr_L2_E009doc) (S_sp_L2_E009doc)	
Tutor B			3 (011) ★ (S_vf_L2) (T_f_L1) (S_rq_l1)

Ilustración 3. Segmento 2 de actuación del tutor B

Descripción de la actuación del tutor B

1. En la contribución (009) el alumno E aporta significados sobre la línea 2 de la discusión (anotaciones del diario docente) mediante un adjunto documental.
2. En la contribución (010) el alumno G responde; alude al contenido de la contribución anterior (S_rrq_L2_E009doc), manifiesta aceptación de los significados aportados (S_vf_L2_E009doc), aporta a iniciativa propia significados propios vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión (S_pr_L2_E009doc), y aporta a iniciativa propia significados propios (S_sp_L2_E009doc) en forma de sugerencias para mejorar la actuación docente descrita por el participante E en el diario en la contribución (009).
3. En la contribución (011) el tutor B interpela directamente a los alumnos E y G en particular, y a los participantes en general; valora de manera positiva los significados aportados por ellos (S_vf_L2) señalando que son “*un buen punto de partida*”; realiza un recordatorio de las normas instruccionales y de las características y exigencias de la

tarea (T_fr_L1); y finaliza haciendo un requerimiento a otros participantes para que aporten significados a la tarea 6.

El segmento ilustra un conjunto de características de actuación del tutor B o patrón de actuación que consiste en: (i) dar un *feedback* positivo a los significados aportados a iniciativa propia por parte de los alumnos; (ii) recentrar el debate mediante el recordatorio del propósito, el calendario y otras exigencias de la tarea; y (iii) al final, hacer un requerimiento a los alumnos para que aporten significados.

Segmento 3 de actuación del tutor B

El segmento 3 de actuación recoge la intervención del tutor B (Ilustración 4).




Participantes	Día 15 (08.06; 09:40)	Día 17 (10.06; 00:57)	Día 24 (17.06; 00:43)	Día 26 (19.06; 15:31)
E	1  (017) (S_sf_L1)			
I			3 (043) (S_rrq_L2_E009doc) (S_pr_L2)	
tutor B		2  (020) (S_vf_L1_E017) (T_f_L1); (S_sf_L1) (T_vc_L1); (T_pp_L1); (S_ie_L1)		4  (051) (S_vc_L1_I043) (S_vf_L1_I043) (S_sp_L1_I043) (P_pp_L1)

Ilustración 4. Segmento 3 de actuación del tutor B

Descripción de la actuación del tutor B

1. En la contribución (017) el alumno E aporta a iniciativa propia significados atribuidos a fuentes externas, línea 1 de discusión.
2. En la contribución (020) el tutor B se dirige al alumno E y manifiesta aceptación de los significados aportados (S_vf_L1_E017) en la línea 1 de discusión; hace un

recordatorio de las normas instruccionales y de las características y exigencias de la tarea (T_fr); a continuación aporta a iniciativa propia significados propios atribuidos a fuentes externas (S_sf); realiza una valoración favorable de su propio abordaje de la tarea (T_vc); lleva a cabo una petición de precisiones sobre el abordaje de la tarea por parte de los alumnos (T_pp); finaliza con una corrección de posibles incomprensiones de los significados por los alumnos (S_ie).

3. En la contribución (043) el alumno I responde al requerimiento que hace el alumno E (S_rrq_L2) en la contribución (009) para que los otros participantes aporten significados; sigue mediante la aportación a iniciativa propia de significados vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión (S_pr_L2) y de manera no relacionada con la línea 1.

4. En la contribución (051), el día 26 de la actividad conjunta en que el foro virtual ya estaría cerrado según el calendario inicial, el tutor B se dirige al alumno I para hacer una valoración crítica en que manifiesta desacuerdo con significados aportados previamente por el alumno I (S_vc_L1_I043); manifiesta aceptación de otros significados (S_vf_L1_I043); aporta a iniciativa propia significados (S_sp_L1_I043); realiza una petición de precisiones sobre la actuación de los alumnos en general (P_pp_L1).

Este segmento está formado por cuatro fragmentos: tres fragmentos de (S)-una valoración crítica, una valoración favorable y una aportación de significados; un fragmento de (P)-una petición de precisiones sobre la actuación dirigida al alumno I y a todos los alumnos. Se trata de una actuación que no deja de manifestar desacuerdo con los significados aportados previamente y que rescata los elementos positivos, interpela y alude de manera explícita a los participantes y a sus aportaciones, tal y como se dirige al conjunto de los participantes para favorecer la participación de todos (*“Me gustaría ver*

vuestras aportaciones, aún más porque, teóricamente, el plazo del foro virtual de la tarea 6 ya terminó”).

Segmento 4 de actuación del tutor B

El segmento 4 de actuación recoge la intervención del tutor B (Ilustración 5).

Participantes	Día 32 (25.06; 16:47)	Día 34 (27.06; 20:24)	Día 34 (27.06; 20:28)	Día 35 (28.06; 21:03)	Día 35 (28.06; 21:07)	Día 36 (28.06; 23:35)
D		2 (071) ★ (S_L1_doc) (P_an_L1) (S_sp_a_L1_doc_B070doc)	3 (072) ★ (S_L1_doc) (P_an_L1) (S_L1_docr_D071)	4 (075) (S_L1_doc) (P_an_L1) (S_sp_a_L1_doc_D071)	5 (076) (S_L1_doc) (P_an_L1) (S_L1_docr_D075)	
H						
tutor B	1 (070) ★ (S_L1_doc) (P_an_L1) (S_sp_f_L1_doc_B045)					6 (078) (T_vc_L4_D076doc)

Ilustración 5. Segmento 4 de actuación del tutor B

Descripción de la actuación del tutor B

1. En la contribución (070) el tutor B se dirige a todos los participantes y aporta significados mediante un adjunto documental (S_doc), en la línea 1 de discusión, cuyo contenido establece el tema (S_sp_f_L1_doc_B045) de un documento anterior dirigido a facilitar la aportación de significados de los otros participantes y la estructuración del producto de la tarea 6.
2. En las contribuciones (071) y (072) el alumno D se dirige al tutor B y al alumno H (ya en su rol de coordinador de las aportaciones al producto de la tarea) y a todos los participantes. Aporta significados mediante un adjunto documental (S_L1_doc); en la contribución (072) el adjunto documental es el mismo enviado anteriormente

(S_L1_docr_D071). En la contribución (075) el alumno D se dirige al tutor B y al alumno H. Aporta significados mediante un adjunto documental (S_doc) cuyo contenido (S_sp_a_doc_D071) amplía el contenido de la versión anterior. Aporta significados mediante un adjunto documental (S_doc) que repite el anterior (S_docr_D075).

3. En la contribución (078), el día 36, el tutor B se dirige al alumno D. Hace una valoración favorable del abordaje de la tarea 8 (T_vc_L4_D076doc), línea 4, y reorienta la aportación del alumno D a la tarea 8 (elaborar un plan de sesión).

Nota: el alumno H desempeña el papel de coordinador de las aportaciones. Aunque no interviene en este segmento de actuación es el destinatario de las aportaciones al producto de la tarea.

Cuatro elementos se destacan en el análisis del segmento 4 de la actuación del tutor B (Figura 4). El primer elemento es la aportación de significados mediante un documento orientador. El segundo elemento ilustra un traspaso del control al alumno H en la medida en que el tutor B no interviene durante el período posterior. El tercer elemento es una intervención centrada en la valoración favorable del abordaje de la tarea realizado por el alumno D pero acompañada de una reorientación hacia la tarea 8. El cuarto elemento es la forma de tratamiento personalizado del alumno.

En síntesis, el análisis de las secuencias semanales y de los cuatro segmentos de actuación del tutor B, situado en determinados períodos y situaciones de la actividad conjunta, permite identificar fragmentos de Presencia Docente distribuidos de manera similar según las tres dimensiones, aunque predomina la intervención en la *gestión de la Participación* con un 36,44% del conjunto de los fragmentos de Presencia Docente. Los elementos de la secuencia están asociados de manera tendencialmente estable y podrían

configurar patrones de actuación característicos. Otros elementos están asociados de manera puntual y aparentemente vinculada a determinados momentos de la *gestión de la Tarea*. Una de las formas de encadenamiento de las dimensiones de Presencia Docente se observa en los días iniciales.

El *patrón 1* de actuación docente se identifica particularmente en las semanas 1 y 5 y está representado por una de secuencia de tipo:

$$\frac{(S_{vf}) / L2 \text{ o } L4 - (T_{ve}) / L2 \text{ o } L4 - (T_{fr}) / L1}{0}$$

$$(T_{ve}) / L2 \text{ o } L4 - (T_{fr}) / L1 - (S_{vf}) / L2 \text{ o } L4$$

Esta secuencia está formada por las siguientes categorías de Presencia Docente: (i) una valoración positiva, en la *gestión del Significado*, o en *gestión de la Tarea*, y puede ser en la línea 2 (L2) o 4 (L4); (ii) un recordatorio (T_fr) de las normas instruccionales en L1; y (iii) una valoración favorable de los significados aportados en L2 o en L4, con una reorientación hacia L1 o L4. El elemento común a las intervenciones del tutor B es la forma de tratamiento personalizada en la medida en que interpela al alumno cuya contribución es el foco de atención y alude directamente al alumno, a los contenidos de la contribución y a los participantes que se pronuncian.

El *patrón 2* de actuación docente se identifica en el período comprendido entre el final de la semana 3 y la semana 4. Está representado por una de secuencia de actuación del siguiente tipo:

$$(T_{pp}) / \text{foro y e-mail} / L1 - (T_{ve}) / L1 - (S_{sp}) - (S_{sp}) - (T_{fr}) / L1 - (S_{doc})$$

Esta secuencia consiste en: (i) en el espacio *e-mail*, *peticiones personalizadas de precisiones sobre el abordaje de la tarea* y dirigidas a los a alumnos que no dan aportaciones a la tarea; (ii) en el espacio foro y *e-mail*, *valoraciones favorables del*

abordaje de la tarea por parte de los alumnos que responden a la petición de precisiones; (iii) *aportación de significados propios a los significados aportados previamente* por dichos alumnos; (iv) *recordatorio de las exigencias de la tarea*; y (v) *aportación de significados mediante un adjunto documental*. Esta secuencia ocurre en el período que coincide con la fecha inicialmente prevista para cerrar el foro de la tarea. Sin embargo, su aportación de significados, que realiza mediante el (re)envío de un adjunto cuyo contenido es estructurador, está dirigida a establecer claramente el tema y a incentivar las aportaciones de los alumnos. Esta actuación se observa el día 20 (semana 3), el día 22 y 24 (semana 4) y el día 32 (semana 5). Una particularidad de las contribuciones del tutor B en la *gestión de la Tarea* es que su actuación está explícitamente dirigida al traspaso del control y consiste en ofrecer la oportunidad para que algún alumno-docente asuma el rol de coordinador de las aportaciones.

4.1.2 Análisis de la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado en la tarea 8. Resultados globales y perfiles individuales de actuación.

Iniciamos la presentación de los resultados con los referentes a la sesión presencial inicial de la tarea 8 (sesión presencial 2 del curso), a continuación, los referentes a las sesiones virtuales y, por último, los resultados referentes a la sesión presencial final (sesión presencial 3 del curso), la última sesión en la cual los pequeños grupos presentan su trabajo final y los tutores proceden a la evaluación.

4.1.2.1 Resultados sobre la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado en la sesión presencial inicial. Presentación de la tarea 8

Presentamos los resultados en dos partes. La parte inicial recoge los resultados generales grupales del análisis y en la segunda parte se procede al análisis del perfil

individual de actuación de los participantes que aportan sus contribuciones a la presentación de la tarea 8.

La situación de comunicación en la *sesión presencial inicial* de la tarea 8 está dirigida a la negociación sobre quienes van a ser los integrantes de cada grupo y cuántos grupos hay que organizar para desarrollar la tarea. Las coordenadas temporales para situar esta sesión son: realización el día 22 de la actividad conjunta en el foro virtual, 21 días después de la sesión presencial inicial. El momento tiene la particularidad de corresponder a una interrupción de la actividad general de la sesión presencial 2, en la cual se aborda la tarea 8 por primera vez, antes de la formación de los pequeños grupos.

Tabla 48 - Secuencia de (P), (T) y (S) en la sesión presencial inicial de la tarea 8

(7) contribuciones	(P), (T), (S)	(7) fragmentos de (P), (T), (S)
(182)	1P	(P_fr 8SP2)
(185)	1P	(P_fr 8SP2)
(186)	1P	(P_fr 8SP2)
(188)	1P	(P_fr 8SP2)
(190)	1P	(P_pp 8SP2)
(191)	1P	(P_fp A190 8SP2)
(192)	1P	(P_fp A190 8SP2)
Total 7(P) - 100%		4(P_fr) 1(P_pp) 2(P_fp)

Hemos identificado únicamente fragmentos de la dimensión (P) en las contribuciones de los participantes, que se reparten por las siguientes precisiones de la *gestión de la Participación* (Tabla 48): formulación de las reglas de actuación (P_fr), petición de precisiones sobre las mismas reglas (P_pp), y respuesta a un requerimiento para formular precisiones (P_fp) sobre las reglas. Los fragmentos de (P) se sitúan en una secuencia con las siguientes categorías: [4(P_fr)] - (P_pp) - [2(P_fp)].

Los cuatro primeros fragmentos inciden en un recordatorio de las normas de actuación, en particular las cuestiones de la constitución de los grupos. Los participantes que aportan contribuciones en esta presentación de la tarea son el tutor A y los alumnos G y

M. A continuación se describen sus actuaciones. La siguiente tabla presenta los datos relativos a la actuación del tutor A.

Tabla 49 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesión presencial inicial, tarea 8 - tutor A

(3) contribuciones	(P), (T), (S)	(3) fragmentos de (P), (T), (S)
(182)	1P	(P_fr_8SP2)
(185)	1P	(P_fr_8SP2)
(190)	1P	(P_pp_8SP2)
Total 3(P) - 100%		2(P_fr) 1(P_pp)

No consideramos una de las contribuciones debido a la imposibilidad de su identificación por las limitaciones que el registro audio de la sesión presenta.

El fragmento de (P), identificado en la contribución (190) del tutor A, incide en una petición de precisiones sobre la actuación de los alumnos-docentes.

Los elementos de la actuación del tutor A son: fragmentos de (P_fr), *recordatorio de las normas de la participación* con que inicia el abordaje de la tarea 8; un fragmento en la categoría (P_pp), *petición de precisiones sobre la actuación de los participantes* que está asociada a la posibilidad de que los alumnos participen en algunas decisiones.

La intervención del alumno G (Tabla 50) se caracteriza por dos *recordatorios de las normas de actuación* (P_fr) y una *respuesta a la petición* del tutor A (P_fp).

Tabla 50 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesión presencial inicial, tarea 8 - alumno G

(3) contribuciones	(P), (T), (S)	(3) fragmentos de (P), (T), (S)
(186)	1P	(P_fr_8SP2)
(188)	1P	(P_fr_8SP2)
(192)	1P	(P_fp_A190_8SP2)
Total 3(P) - 100%		2(P_fr) 1(P_pp)

La intervención del alumno M (Tabla 51) incide en una respuesta a la petición del tutor A (P_fp).

Tabla 51 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesión presencial inicial, tarea 8 - alumno M

(1) contribución	(P), (T), (S)	(1) fragmento de (P), (T), (S)
(191)	1P	(P_fp A190 8SP2)
Total 1(P) - 100%		1(P_fp)

4.1.2.2 Resultados sobre la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado en las sesiones virtuales en la tarea 8

En esta tarea los participantes trabajan organizados en tres grupos (grupo 1, grupo 2, grupo 3) por lo cual presentamos los resultados tomando como unidad el pequeño grupo, y profundizando después en las actuaciones individuales de los participantes en cada pequeño grupo.

4.1.2.2.1 Gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado en la tarea 8: datos globales de los grupos 1, 2, 3

Los resultados globales de las sesiones virtuales de la tarea 8 son relativos al foro de los pequeños grupos 1, 2 y 3. La tabla siguiente recoge las frecuencias sobre la *gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado*, identificadas en las contribuciones individuales de los integrantes de los tres grupos.

Tabla 52 - Distribución de los fragmentos de (P), (T) y (S) en la línea 1, sesiones virtuales grupales, tarea 8

Líneas de discusión	(255) fragmentos de (P), (T), (S) en la línea 1 - Grupos 1, 2 y 3		
	63(P)	60(T)	132(S)
Grupo 1 (81)	31 (38,27%)	16 (19,75%)	34 (41,97%)
Grupo 2 (87)	13 (14,94%)	26 (29,88%)	48 (55,17%)
Grupo 3 (87)	19 (21,83%)	18 (20,68%)	50 (57,47%)

El total de fragmentos de Presencia Docente es similar en los tres grupos, pero la distribución de las frecuencias en las dimensiones (P), (T) y (S) difiere. A partir de una aproximación contrastiva de las frecuencias de Presencia Docente identificadas en las

contribuciones al foro grupal de la tarea 8, configuramos las tendencias del proceso de *gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado* que el análisis posterior del perfil de actuación individual permitirá caracterizar con detalle. Los fragmentos de (S) identificados en las contribuciones de los integrantes de los grupos 2 y 3 y de los tutores alcanzan una frecuencia superior, 55,17% y 57,47% respectivamente.

El análisis de la distribución de las categorías de (P), (T) y (S) pone en evidencia los elementos específicos de la distribución de las frecuencias en los grupos 1, 2 y 3. La siguiente tabla recoge la distribución global de las frecuencias de los fragmentos de Presencia Docente en las sesiones virtuales del grupo 1.

Tabla 53 - Fragmentos de (P), (T) y (S) en las sesiones virtuales del grupo 1, tarea 8

Líneas de discusión	Fragmentos de (P), (T), (S) - Grupo 1		
	(P)	(T)	(S)
Línea 1	31	16	34
Línea 4		2	
<i>Total</i> (83)	(31) 37,34%	(18) 21,68%	(34) 40,96%
	Línea 1: 1(P_fr) 3(P_pp) 3(P_fp) 13(P_an) 2(P_doc) 1(P_fr_doc) 1(P_vc_doc) 5(P_vc) 2(P_vr_doc)	Línea 1: 3(T_fr) 1(T_pp) 1(T_ve) 5(T_vc) 1(T_vc_doc) 1(T_doc) 1(T_fr_doc) 1(T_ve_doc) 1(T_pp_doc) 1(T_fp_doc) Línea 4: 1(T_pp_L4) 1(T_fp_L4)	Línea 1: 1(S_sf) 11(S_doc) 7(S_docr) 2(S_sf_doc) 2(S_vf_doc) 1(S_rq) 1(S_rq_doc) 1(S_pr) 1(S_pf) 4(S_pf_doc) 1(S_cp_doc) 2(S_ro_doc)

El análisis de la distribución de las frecuencias de (P), (T) y (S) en el grupo 1 pone en evidencia los elementos específicos: (i) la frecuencia de (S) es la más elevada (40,96%), con siete fragmentos relativos a la *repetición de adjuntos enviados anteriormente* (S_docr), lo que corresponde a un 8,43% de todos los fragmentos de Presencia Docente y un 20,58% de los fragmentos de (S); (ii) una dispersión, en cada dimensión de Presencia Docente, de fragmentos de distintas categorías de precisiones; (iii) una frecuencia relativamente elevada (37,34%) de fragmentos de (P); (iv) la persistencia de

fragmentos relativos a la tarea 6 (línea 4 de discusión); y (v) la inexistencia de fragmentos con *aportaciones de significados propios* (S_sp).

La siguiente tabla recoge la distribución global de las frecuencias de los fragmentos de Presencia Docente relativas a las sesiones virtuales del grupo 2.

Tabla 54 - Fragmentos de (P), (T) y (S) en las sesiones virtuales del grupo 2, tarea 8

Líneas de discusión	Fragmentos de (P), (T), (S) - Grupo 2		
	(P)	(T)	(S)
Línea 1	13	26	48
Línea 2			
Línea 3	1	1	
Línea 4			1
<i>Total</i> (90)	(14) 15,55%	(27) 30%	(49) 54,44%
	Línea 1: 1(P_fr) 1(P_pp) 10(P_an) 1(P_doc) 1(P_fr_doc) Línea 3: 1(P_vr_L3)	Línea 1: 4(T_fr) 3(T_ve) 3(T_vc) 7(T_pp) 6(T_fp) 1(T_doc) 1(T_fr_doc) 1(T_an) Línea 3: 1(T_ve_L3)	Línea 1: 5(S_sp) 3(S_sf) 1(S_rf) 2(S_ed) 3(S_vf) 1(S_vc) 3(S_pp) 1(S_rpp) 8(S_rq) 5(S_rrq) 13(S_doc) 1(S_doctr) 2(S_pf_doc) Línea 4: 1(S_vf_L4)

Nota: los adjuntos a partir del (26) incluido no se han podido recuperar.

La distribución de las frecuencias de (P), (T) y (S) en el foro virtual del grupo 2 llama la atención por cuatro elementos: (i) la frecuencia de (S) es la más elevada; (ii) una interacción (representada por once fragmentos) en la cual las peticiones de precisiones (S_pp) y peticiones de comentarios (S_rq) corresponden a un 12,22% de todos los fragmentos de Presencia Docente y un 22,44% de los fragmentos de (S), y la frecuencia de las respuestas es inferior a la frecuencia de las peticiones; (iii) la aportación de significados propios en 5 fragmentos, en la línea 1; y (iv) la dispersión de los fragmentos de Presencia Docente por unas líneas de discusión -L3 y L4- que no forman parte de los requisitos para elaborar la tarea 8.

La siguiente tabla recoge la distribución global de las frecuencias de los fragmentos de Presencia Docente relativas al foro virtual del grupo 3.

Tabla 55 - Fragmentos de (P), (T) y (S) en las sesiones virtuales del grupo 3, tarea 8

Líneas de discusión	Fragmentos de (P), (T), (S) - Grupo 3		
	(P)	(T)	(S)
Línea 1	19	18	50
Línea 2	3		
Línea 3	1	2	4
Línea 4	1	5	9
Línea 5	1		
Total (113)	(25) 22,12%	(25) 22,12%	(63) 55,75%
	Línea 1: 2(P_fr_L1) 4(P_vr_L1) 2(P_vc_L1)1(P_fp_L1) 6(P_an_L1) 1(P_L1_doc) 1(P_fr_L1_doc) 2(P_vr_L1_doc) Línea 2: 1(P_vr_L2) 1(P_pp_L2) 1(P_fp_L2) Línea 3: 1(P_an_L3) Línea 4: 1(P_pp_L4) Línea 5: 1(P_vr1_L5)	Línea 1: 4(T_fr_L1) 5(T_ve_L1) 1(T_vc_L1) 3(T_pp_L1) 1(T_L1_doc) 1(T_fr_L1_doc) Línea 3: 1(T_ve_L3) 1(T_fr_L3_doc) Línea 4: 4(T_fr_L4) 1(T_ve_L4) Línea 5: 1(T_ve_L5) 2(T_L5_doc)	Línea 1: 2(S_rfd_L1) 1(S_re_L1) 4(S_vf_L1) 1(S_pp_L1) 1(S_rq_L1) 1(S_rrq_L1) 10(S_L1_doc) 1(S_L1_docr) 3(S_sp_L1_doc) 2(S_sf_L1_doc) 1(S_rf_L1_doc) 2(S_vf_L1_doc) 1(S_vc_L1_doc) 2(S_rq_L1_doc) Línea 3: 2(S_sf_L3_doc) 2(S_L3_doc) Línea 4: 2(S_sp_L4) 2(S_sf_L4) 1(S_rf_L4) 1(S_rfd_L4) 1(S_re_L4) 1(S_L4_doc) 1(S_vf_L4_doc)

La distribución de las frecuencias de (P), (T) y (S) en las sesiones virtuales del grupo 3, tarea 8, llama la atención por seis elementos principales: (i) una frecuencia relativamente elevada (22,12%) de fragmentos de (P), y de fragmentos de (T) con un 22,12%, teniendo en cuenta que la tarea 8 fue la última tarea y que, estando vinculada a la anterior, la tarea 6, había sido objeto de atención en la gestión interrelacionada de las tareas 6 y 8; (ii) la frecuencia elevada (20,63%) de aportaciones de significados mediante el envío de adjuntos documentales; (iii) la dispersión de los fragmentos de (S) por 17 precisiones distintas; (iv) la dispersión por las líneas de discusión -L2, L3, L4 y

L5- que no forman parte de los requisitos para elaborar la tarea 8; (v) la persistencia de fragmentos de (T) relativos a la tarea 6 (línea 4 de discusión en la tarea 8); y (vi) las aportaciones de significados propios (S_sp) se hacen mediante adjuntos documentales, en la línea 1 y la línea 4 (elaboración de la tarea 6).

4.1.2.2.2 *Caracterización de perfiles individuales de actuación en la tarea 8 de los grupos 1, 2, 3*

Procedemos al análisis de los perfiles individuales de actuación en el ámbito de la actividad conjunta en el foro virtual del pequeño grupo de la tarea 8. El perfil individual de actuación de los tutores se reporta a su intervención específica para cada grupo.

4.1.2.2.2.1 *Perfiles individuales de actuación, Grupo 1 (alumnos D, G, L) - Tutor A*

La intervención del tutor A en las sesiones del foro virtual del grupo 1 se sitúa en la dimensión *gestión de la Participación* y la dimensión *gestión de la Tarea*, en las líneas de discusión 1 y 4 (Tabla 56).

Tabla 56 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 1 - tutor A

(8) contribuciones	(P), (T), (S)	(16) fragmentos de (P), (T), (S)
(01)	2T	(T_L1_doc_G1) (T_fr_L1_doc_G1)
(02)	2P	(P_L1_doc_G1) (P_fr_L1_doc_G1)
(03)	1T	(T_fr_L1_G1)
(04)	1P 1T	(P_vc_L1_G1) (T_fr_L1_G1)
(06)	1P 2T	(P_vc_L1_L05_G1) (T_fp_L4_L05_G1) (T_pp_L1_L05_G1)
(08)	2P	(P_vc_L1_G1) (P_pp_L1_G1) ()
(12)	1P 1T	(P_fp_L1_D11_G1) (T_vc_L1_D11_G1)
(13)	1P 1T	(P_fr_L1_G1) (T_fr_L1_G1)
Total 8(P) - 50%		L1 (8): 1(P_fr) 1(P_pp) 1(P_fp) 1(P_doc) 1(P_fr_doc) 3(P_vc)
Total 8(T) - 50%		L1 (7): 3(T_fr) 1(T_pp) 1(T_vc) 1(T_doc) 1(T_fr_doc) L4 (1): 1(T_fp)

La secuencia se inicia, en la semana 4, de manera similar a la intervención en los grupos 2 y 3, con un *recordatorio de las exigencias del producto de la tarea* y el *recordatorio de las normas de participación* en el adjunto documental (T_fr_doc) y (P_fr_doc)

respectivamente. Los fragmentos de (P) están dispersos por diferentes categorías de precisiones: *recordatorio de las reglas de actuación* (P_fr), *petición de precisiones sobre la actuación* de los alumnos (P_pp), *respuesta a peticiones de precisiones*, un documento adjunto sobre la *gestión de la Participación* con un *recordatorio de las normas* (P_fr_doc) y tres *valoraciones críticas de la actuación* de los alumnos (P_vc) por no participar. Los fragmentos de (T) siguen la tendencia descrita en (P) en la medida en que están dispersos por categorías de precisiones de la *gestión de la Tarea*. El elemento distinto es el ámbito de la línea 4 en que ocurre la respuesta a una petición de precisiones relativa a la gestión de la tarea 6.

-Perfiles individuales de actuación, Grupo 1 - Tutor B

La única actuación del tutor B es el anuncio de una actuación espontánea (P).

Tabla 57 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 1 - tutor B

(1) contribución	(P), (T), (S)	(1) fragmentos de (P), (T), (S)
(07)	1P	(P_an L1 G1)
Total 1(P) - 100%		L1 (31): 1(P_an)

-Perfiles individuales de actuación, Grupo 1 - alumno D

En la intervención del alumno D identificamos (Tabla 58) dos sub-conjuntos de fragmentos de Presencia Docente en la línea 1 de discusión (elaboración de la tarea 8).

Tabla 58 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8 - grupo 1

(10) contribuciones	Secuencia de (P), (T), (S)	(33) fragmentos de (P), (T), (S)
(09)	1P 4S	(P_fp_L1_A08_G1) (S_pr_L1_G1) (S_sf_L1_G1) (S_pf_L1_G1) (S_rq_L1_G1)
(11)	1P	(P_pp_L1_G1)
(17)	1S 1P 1T 1S	(S_L1_doc_G1) (P_an_L1_G1) (T_vc_L1_G1) (S_ro_L1_doc_L15ab_G1)
(18)	1S 1P 1T 1S	(S_L1_doc_G1) (P_an_L1_G1) (T_vc_L1_G1) (S_ro_L1_doc_D17a_G1)
(20)	1S 1P 1T 1S	(S_L1_doc_G1) (P_an_L1_G1) (T_ve_L1_G1) (S_L1_docr_L15b_G1)
(21)	1S 1P 1S	(S_L1_doc_G1) (P_an_L1_G1) (S_L1_docr_L15a_G1)
(22)	1S 1P 1S	(S_L1_doc_G1) (P_an_L1_G1) (S_pf_L1_doc_G1)
(23)	1S 1P 1S	(S_L1_doc_G1) (P_an_L1_G1) (S_L1_docr_L15a_G1)
(24)	1S 1P 1S	(S_L1_doc_G1) (P_an_L1_G1) (S_cp_L1_doc_D18a_G1)
(25)	1S 1P 1S	(S_L1_doc_G1) (P_an_L1_G1) (S_L1_docr_L15a_G1)
Total 10(P) - 30,30%		L1 (10): 1(P_pp) 1(P_fp) 8(P_an)
Total 3(T) - 9,09%		L1 (3): 1(T_ve) 2(T_vc)
Total 20(S) - 60,60%		L1 (20): 1(S_sf) 8(S_doc) 4(S_docr) 1(S_rq) 1(S_pr) 1(S_pf) 1(S_pf_doc) 1(S_cp_doc) 2(S_ro_doc)

El primer sub-conjunto se caracteriza por aportaciones al foro y el segundo sub-conjunto se caracteriza por aportaciones mediante el envío de adjuntos documentales. La secuencia de fragmentos de Presencia Docente se inicia con una *respuesta a la petición de precisiones* que hace el tutor A, en la cual el alumno D hace una valoración crítica de la actuación propia. A continuación el alumno D *aporta significados vinculados a la experiencia profesional* y hace un *requerimiento a otros participantes para que se pronuncien sobre los significados aportados por él* (S_rq). El segundo sub-conjunto contiene fragmentos de (S) aportados mediante adjunto documental y dos *valoraciones críticas del grado de cumplimiento de las exigencias de la tarea* (T_vc). Se destaca que: (i) cuatro adjuntos son repetidos, aparentemente por dificultades de acceso a la plataforma virtual; (ii) dos adjuntos contienen modificaciones sustantivas en la estructura del documento inicial (S_ro_doc) aportado por el alumno L en la

contribución (15); y (iii) un adjunto contiene cambios puntuales en relación a una versión anterior (S_cp_L1_doc_D18a_G1). Adelante procedemos al análisis detallado del proceso de construcción conjunta del producto de la tarea 8 del grupo 1.

En síntesis, la intervención del alumno D en el foro virtual de la tarea 8, grupo 1, se caracteriza por los siguientes elementos: (i) inicio con la respuesta a una petición de precisiones del tutor A y valoraciones autocríticas sobre el grado de cumplimiento de las exigencias de la tarea; (ii) todos los significados aportados se sitúan en la línea 1 de discusión; (iii) predominancia de *aportaciones de significados mediante adjunto documental*; y (iv) dos de los mencionados adjuntos contienen *modificaciones sustantivas en la estructura del documento* inicial aportado por el alumno L.

El alumno G no interviene en el foro virtual de la tarea 8.

-Perfiles individuales de actuación, Grupo 1 - alumno L

En la intervención del alumno L (Tabla 59) identificamos dos sub-conjuntos de fragmentos de Presencia Docente: aportaciones al foro y aportaciones mediante el envío de adjuntos documentales.

Tabla 59 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 1 - alumno L

(6) contribuciones	(P), (T), (S)	(33) fragmentos de (P), (T), (S)
(05)	1P 2T 1P	(P_vc_L1_A04_G1)(T_vc_L1_G1)(T_pp_L4_G1)(P_vc_L1_G1)
(10)	2P 1T	(P_fp_L1_A08_G1)(P_pp_L1_A08_G1)(T_vc_L1_G1)
(14)	3P 2T 2P 2T 3S	(P_L1_doc_G1)(P_an_L1_G1)(P_vc_L1_Dml_doc_G1) (T_pp_L1_Dml_doc_G1)(T_fp_L1_Lml_doc_G1) (P_vr_L1_Gml_doc_G1)(P_vr_L1_Gml_doc_G1) (T_ve_L1_Gml_doc_G1)(T_vc_L1_Gml_doc_G1) (S_vf_L1_Lml_doc_G1)(S_rq_L1_Dml_doc_G1) (S_vf_L1_Gml_doc_G1)
(15)	1S 1P 4S	(S_L1_doc_G1)(P_an_L1_G1)(S_pf_L1_doc_G1) (S_pf_L1_doc_G1)(S_sf_L1_doc_G1)(S_sf_L1_doc_G1)
(16)	1S 1P 2S	(S_L1_doc_G1)(P_an_L1_G1)(S_pf_L1_doc_G1) (S_L1_docr_L15a_G1)
(19)	1S 1P 2S	(S_L1_doc_G1)(P_an_L1_G1)(S_L1_docr_L15a_G1) (S_L1_docr_L15b_G1)
Total 12(P) - 36,36%		L1 (12): 1(P_pp) 1(P_fp) 1(P_doc) 1(P_vc_doc) 4(P_an) 2(P_vc) 2(P_vr_doc)
Total 7(T) - 21,21%		L1 (6): 2(T_vc) 1(T_ve_doc) 1(T_pp_doc) 1(T_fp_doc) 1(T_vc_doc) L4 (1): 1(T_pp_L4)
Total 14(S) - 42,42%		L1 (14): 3(S_doc) 3(S_docr) 2(S_sf_doc) 2(S_vf_doc) 1(S_rq_doc) 3(S_pf_doc)

La secuencia de los fragmentos de Presencia Docente se inicia en la semana 6, dos días antes del cierre del curso, con una valoración crítica de la actuación propia (P_vc) y con una alusión a la contribución (04) en que el tutor A valora de manera desfavorable el grado de cumplimiento de las reglas de participación por parte de los alumnos. En su autovaloración el alumno L atribuye la no participación a dos causas: (i) tecnológicas - unos problemas del funcionamiento de la plataforma virtual (“sólo recibo mensajes de otros grupos”); y (ii) a las limitaciones de tiempo a raíz de la participación en otro curso en paralelo al curso en foco. En la segunda contribución (10) el alumno L responde a la petición de precisiones sobre la participación de los alumnos (P_fp_L1_A08_G1) y en la misma fecha responde (P_pp_L1_A08_G1), reconociendo que él y los demás integrantes del grupo 1 han discutido el tema de la tarea mediante el intercambio de *e-mails* en vez de hacerlo en el foro de la tarea 8. En el seguimiento de esta cuestión del

grado de cumplimiento de las reglas de participación de los integrantes del grupo1 están los fragmentos de (P), (T) y (S) identificados en la contribución (014) del alumno L en la cual incorpora unas copias de los *e-mails* intercambiados. El segundo sub-conjunto - aportaciones de significados (S) mediante el envío de adjuntos documentales- incide en referencias a fuentes externas de significados de uso social (S_pf_doc), referencias a fuentes externas de significados (S_sf_doc) vinculadas a las lecturas obligatorias y tres documentos repetidos.

En síntesis, la actuación del alumno L en el foro virtual de la tarea 8 se caracteriza por: (i) inicio tardío (semana 6, dos días antes del cierre del curso), con una valoración autocrítica de la actuación propia; (ii) justificación de la insuficiente participación por problemas del funcionamiento de la plataforma virtual y por participar en otro curso; (iii) utilización del *e-mail* personal como espacio de comunicación sobre la tarea; y (iv) aporta, en adjuntos documentales, *significados relativos a referencias a fuentes externas de significados de uso social y a fuentes externas de significados* (de tipo lecturas obligatorias).

-Otros aspectos: aportaciones de los participantes a la construcción del documento final

Con el fin de comprender con más detalle el proceso de construcción del trabajo final del grupo 1, en particular la frecuencia elevada de documentos repetidos que dicho grupo presenta -dos secuencias de documentos iniciadas respectivamente por el alumno D y el alumno L (contribuciones de 15 a 25 (Anexo 15-Matriz de las contribuciones al foro del grupo 1)- presentamos los resultados de dichas secuencias de aportaciones al documento grupal (Tablas 60 y 61), que se dan entre el último día del curso y el segundo día posterior al cierre.

El conjunto de la secuencia 1 de los adjuntos en -“Actividad Cinderela”-, intercambiados en el grupo 1, en la tarea 8, contiene los siguientes documentos.

- (15aL3_ActividCinderela_03.07.2009_00.16.doc), (Anexo 28), alumno L
- (16bL3_CinderelaRev2_03.07.2009_00.21.html), (Anexo 29), alumno L
- (19aL3_ActividadeExerciciodeLacunas_03.07.2009_01.44.pdf) (Anexo 30), alumno L
- (21aD3_ActividadeCinderela_05.07.2009_17.43.doc), (Anexo 31), alumno D
- (23aD3_CindereladeCarlosPaiao_05.07.2009_17.45.mht), (Anexo 32), alumno D
- (25aD3_Actividade_05.07.2009_17.48.doc), (Anexo 33), alumno D

El conjunto de la secuencia 2 de los adjuntos -“Fundamentación”- contiene los documentos siguientes.

- (15cL3_Fundament_03.07.2009_00.16.doc), (Anexo 34), alumno L
- (15dL3_Plano_deEnsino_20090703_00.16.doc) (Anexo 35), alumno L
- (17aD3_FundamentPlanoFFOL2_03.07.2009_01.18.doc), (Anexo 36), alumno D
- (18aD3_FundamentPlanoFFOL2_03.07.2009_01.22.doc), (Anexo 37), alumno D
- (24aD3_FundamentPlanoFFOL_20090705_17.46.doc), (Anexo 38), alumno D

Tabla 60 - Secuencia 1 de los cambios de los adjuntos desde la versión 1, sesiones virtuales, tarea 8, grupo 1

Documento “Actividad Cinderela”	Cambios	Fragmentos de (P), (T), (S)
<p>3° del alumno L</p> <p>Documento (19aL3_ActividadeExercíciodeLacunas_03.07.2009_01.44.pdf) (Anexo 30)</p> <p>Contenido: igual al contenido de dos documentos anteriores (15aL3) (Anexo 28); (16bL3) (Anexo 29)</p>	<p>Formato pdf</p>	<p>S_L1_docr_L15a</p>
<p>1° del alumno D</p> <p>Documento (21aD3_ActividadeCinderela_05.07.2009_17.43.doc) (Anexo 31)</p> <p>Contenido: igual al contenido de los documentos anteriores (15aL3) (Anexo 28); (16bL3) (Anexo 29); (19aL3) (Anexo 30)</p>	<p>Formato doc</p>	<p>S_L1_docr_L15a</p>
<p>2° del alumno D</p> <p>Documento (23aD3_CindereladeCarlosPaiao_05.07.2009_17.45.mht) (Anexo 32)</p> <p>Contenido: igual al contenido de los documentos anteriores (15aL3) (Anexo 28); (16bL3) (Anexo 29); (19aL3) (Anexo 30); (21aD3) (Anexo 31)</p>	<p>Formato html, 2 imágenes</p>	<p>S_L1_docr_L15a</p>
<p>3° del alumno D</p> <p>Documento (25aD_Actividade_05.07.2009_17.48.doc) (Anexo 33)</p> <p>Contenido: igual al contenido de los documentos anteriores (Anexos 29, 30, 28, 31 y 32)</p>	<p>Formato doc</p>	<p>S_L1_docr_L15a</p>

En la primera secuencia (Tabla 60), la indicación de la fecha en el nombre de los adjuntos (05.07.2009) y la proximidad de la hora (17.43; 17.45; 17.48), respectivamente en tres documentos (Anexos 31, 32 e 33), pone de manifiesto que la repetición del adjunto está vinculada a la dificultad en el uso de los recursos tecnológicos de la plataforma *Moodle* y a la fecha tardía de la presentación del trabajo grupal posterior al cierre del curso (en la sesión presencial final del 03.07.2009). La secuencia de documentos repetidos está relacionada con: (i) la intervención de los alumnos-docentes fuera del foro virtual del grupo 1; y (ii) la aportación de significados mediante el uso de

adjuntos que tuvo su inicio gracias a la referencia a una fuente externa de significados de uso social (S_pf), de acceso libre en la Web. Dicha aportación ha generado dos “inicios” paralelos por parte del alumno L y del alumno D. El alumno D confirma que él y sus compañeros han recogido esta propuesta didáctica de la Web para poder superar la escasez de tiempo disponible para presentar la tarea y cumplir con las exigencias que esta plantea. Tal y como lo hacen en su rutina de planificación profesional habitual, los integrantes del grupo, en este caso en su rol de alumnos, han re-utilizado una referencia a una fuente de significados de uso social (S_pf) consistente en usar una propuesta didáctica para el aprendizaje de idiomas y centrado en la interpretación del contenido de la letra de una canción, cuyo tema han considerado motivador para sus alumnos adultos. El uso de propuestas didácticas elaboradas por otros ilustra unas prácticas comunes que, en palabras de los alumnos-docentes, les ayudan a diversificar los recursos de aprendizaje cuando no tienen tiempo suficiente para preparar personalmente sus propias propuestas de actividad.

Tabla 61 - Secuencia 2 de los cambios de los adjuntos desde la versión 1, sesiones virtuales, tarea 8, grupo 1

Documento “Fundamentación”	Cambios	(P), (T), (S)
1° del alumno L (Anexo 34 - 15cL3_Fundament_03.07.2009_00.16.doc) Contenido: “Norteadas por la consciencia de que...” Extensión de texto-1 página	Fundamentación del plan de sesión	S_sf_L1_doc
2° del alumno L (Anexo 35 - 15dL3_Plano_deEnsin_03.07.2009_00.16.doc) Contenido: plan de sesión, modelo con el sello institucional	Incorpora plan de sesión en el modelo institucional y en un documento con el sello institucional	S_sf_L1_doc
1° del alumno D (Anexo 36 - 17aD3_FundamentPlanoFFOL2_03.07.2009_01.18.doc) Contenido: ídem 2° del alumno L + 3 párrafos, 2 cuadros del plan de sesión, referencias a fuentes externas. Extensión de texto- 5 páginas	Incorpora, en un documento único, el texto del alumno L (Anexo 34 - 15cL3_Fundament_03.07.2009_00.16.doc) y el plan de sesión del alumno L (Anexo 35 - 15dL3_Plano_deEnsin_03.07.2009_00.16.doc) del participante L, al que ha quitado el sello institucional.	S_ro_L1_doc_L15
2° del alumno D (Anexo 37 - 18aD3_FundamentPlanoFFOL2_03.07.2009_01.22.doc)	Añade el título Cambia ubicación de la bibliografía y netografía (del final del documento hacia el final de la p. 2, en Introducción)	S_ro_L1_doc_D17a
3° del participante D (Anexo 38 - 24aD3_FundamentPlanoFFOL_05.07.2009_17.46.doc)	Contenidos: palabra “servicios” sustituida por “comercio”; referencias bibliográficas trasladadas de la p. 5 a la p. 2. + 1página (total de 6 páginas)	S_cp_L1_doc_D18a

En la segunda secuencia (Tabla 61), en la secuencia de sus adjuntos, el alumno D retoma significados aportados por el alumno L (adjuntos a la contribución 15) incorporando, en un documento único, el texto introductorio del alumno L (15cL3_Fundament_03.07.2009_00.16.doc), Anexo 34, y el plan de sesión del alumno L (15dL3_Plano_deEnsin_03.07.2009_00.16.doc), Anexo 35.

Las características de la segunda secuencia (Tabla 61) son similares a la secuencia anterior (Tabla 60) en lo relativo al punto de partida, debido a que se trata de una referencia a fuentes externas y que sigue un proceso de aportaciones de significados a fuentes externas y de cambios.

4.1.2.2.2.2 Perfiles individuales de actuación, Grupo 2

-Perfiles individuales de actuación, Grupo 2 - Tutor A

En las 7 contribuciones del tutor A identificamos 15 fragmentos de Presencia Docente cuya secuencia está representada en la siguiente tabla.

Tabla 62 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 2 - tutor A

(7) contribuciones	(P), (T), (S)	(15) fragmentos de (P), (T), (S)
(01)	2T	(T_L1_doc_G2) (T_fr_L1_doc_G2)
(02)	2P	(P_L1_doc_G2) (P_fr_L1_doc_G2)
(04)	2T	(T_fr_L1_G2) (T_pp_L1_G2)
(10)	2T 1S	(T_ve_L1_G2) (T_fr_L1_G2) (S_pp_L1_G2)
(15)	3S	(S_vc_L1_E13_G2) (S_sp_L1_G2) (S_pp_L1_G2)
(33)	2T	(T_vc_L1_G2) (T_fr_L1_G2)
(37)	1T	(T_fr_L1_G2)
Total 2(P) - 13,33%		L1 (2): 1(P_doc) 1(P_fr_doc)
Total 9(T) - 60%		L1 (9): 4(T_fr) 1(T_ve) 1(T_vc) 1(T_pp) 1(T_doc) 1(T_fr_doc)
Total 4(S) - 26,66%		L1 (4): 1(S_sp) 1(S_vc) 2(S_pp)

La secuencia de (P), (T) y (S) se inicia, en la semana 4, de manera similar a la intervención en los otros grupos, con un *recordatorio de las exigencias del producto de la tarea* y el *recordatorio de las normas de participación* en el adjunto documental (T_fr_doc) y (P_fr_doc) respectivamente. La intervención del tutor A está mayormente enfocada en la *gestión de la Tarea* (60% del total de los fragmentos de Presencia Docente). Aporta a iniciativa propia de significados propios, una *manifestación de desacuerdo* y dos *peticiones de precisiones sobre los significados presentados previamente* por los integrantes del grupo. La intervención termina, en el penúltimo día

del curso, con un *recordatorio de las exigencias del producto de la tarea* en el cual el tutor A indica los ítems estructuradores del trabajo final.

-Perfiles individuales de actuación, Grupo 2 - tutor B

La única intervención del tutor B se sitúa en la dimensión *gestión de la Tarea* (anuncio de las condiciones de presentación de la tarea).

Tabla 63 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 2 - tutor B

(1) contribuciones	Secuencia de (P), (T), (S)	(1) fragmentos de (P), (T), (S)
(34)	1T	(T_an_L1_G2)
Total 1(T) - 100%		L1 (1): 1(T_an)

-Perfiles individuales de actuación, Grupo 2 - alumno E

En las 5 contribuciones del alumno E identificamos 11 fragmentos de Presencia Docente cuya secuencia está representada en la siguiente tabla.

Tabla 64 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 2 - alumno E

(5) contribuciones	(P), (T), (S)	(11) fragmentos de (P), (T), (S)
(13)	3S	(S_rpp_L1_A10_G2) (S_vf_L1_M_G2) (S_sp_L1_G2)
(29)	1S 1P 1S	(S_L1_doc_G2) (P_an_L1_G2) (S_rq_L1_G2) *
(30)	1S 1P	(S_L1_doc_G2) (P_an_L1_G2) *
(35)	1T	(T_vc_L1_M31_G2)
(41)	1S 1P	(S_L1_doc_G2) (P_an_L1_G2) *
Total 3(P) - 27,27%		L1 (4): 3(P_an)
Total 1(T) - 9,09%		L1 (1): 1(T_vc)
Total 7(S) - 63,63%		L1 (7): 1(S_sp) 1(S_vf) 1(S_rq) 1(S_rrq) 3(S_doc)

Nota: los adjuntos con (*), a partir de la contribución (26) no están disponibles.

La intervención del alumno E, en el ámbito de la línea 1 de discusión, se inicia en el penúltimo día del curso, con una *respuesta a una petición de precisiones*, que el tutor A (S_rrq_L1_A10_G2) dirige a los integrantes del grupo, sobre los significados aportados

por ellos. A continuación manifiesta acuerdo con los significados aportados previamente por el alumno M (S_vf_L1_M_G2). Dichos significados son atribuidos a fuentes externas de uso social (la letra y música de una canción) con acceso libre en la web. El alumno E hace explícita la intención del uso de estas fuentes de uso social en el marco de una estrategia para motivar a los alumnos adultos que son los destinatarios de la propuesta en el contexto profesional. El fragmento de (S) siguiente corresponde a una fundamentación de dicha estrategia de motivación que el alumno E hace mediante una aportación de significados propios o presentados como propios (S_sp). Las aportaciones siguientes de (S) se hacen mediante adjuntos documentales cuyo contenido está vinculado a fuentes externas de uso social (propuestas de fichas de trabajo basadas en el tema de la canción) y van acompañadas del requerimiento a los colegas del grupo para que se pronuncien sobre los significados aportados por E.

En síntesis, el alumno E utiliza el foro virtual de la tarea 8 para aportar y negociar significados y sus respuestas a requerimientos y peticiones de precisiones favorecen la interactividad y la construcción colaborativa de la tarea.

-Perfiles individuales de actuación, Grupo 2 - alumno H

En las 5 contribuciones del alumno H identificamos 6 fragmentos de Presencia Docente cuya secuencia está representada en la siguiente tabla.

Tabla 65 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 2 - alumno H

(5) contribuciones	(P), (T), (S)	(6) fragmentos de (P), (T), (S)
(05)	1T	(T_fp_L1_A04_G2)
(08)	1T	(T_pp_L1_G2)
(11)	1S 1T	(S_sf_L1_G2) (T_pp_L1_G2)
(12)	1T	(T_pp_L1_H11_G2)
(36)	1T	(T_vc_L1_M31_G2)
Total 5(T) - 83,33%		L1 (5): 1(T_vc) 3(T_pp) 1(T_fp)
Total 1(S) - 16,66%		L1 (1): 1(S_sf)

La intervención del alumno H en el foro virtual se inicia con una respuesta a una petición de precisiones sobre el abordaje de la tarea por parte del tutor A. Los fragmentos de Presencia Docente identificados inciden en la *gestión de la Tarea*, en la línea 1 de discusión. La única aportación de significados está atribuida a una fuente externa de carácter teórico, en la línea 1 de discusión.

En síntesis, la actuación del alumno H en el foro virtual se sitúa en la *gestión de la Tarea*, en la línea 1 de discusión. La única aportación de significados está atribuida a una fuente externa teórica, en la línea 1 de discusión.

-Perfiles individuales de actuación, Grupo 2 - alumno M

En las 13 contribuciones del alumno M hemos identificamos 31 fragmentos de Presencia Docente, en las líneas de discusión 1, 3 y 4 (Tabla 66).

Tabla 66 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 2 - alumno M

(13) contribuciones	(P), (T), (S)	(31) fragmentos de (P), (T), (S)
(06)	1T	(T fp L1 A04 G2)
(09)	1T	(T fp L1 H08 G2)
(14)	2T	(T ve L1 H12 G2) (T pp L1 N03 G2)
(17)	1S 2T	(S L1 doc G2) (T ve L1 G2) (T pp L1 G2)
(19)	3S	(S sp L1 N18 G2) (S pp L1 A15 G2) (S rq L1 G2)
(22)	1P	(P pp L1 G2)
(23)	3S 1P 1S	(S rrq L1 N20 G2) (S ed L1 N20 G2) (S L1 doc G2) (P an L1 G2) (S L1 docr M17 G2)
(24)	1S	(S vf L4 Bdoc G2)
(31)	2S	(S L1 doc G2) (S rq L1 G2) *
(32)	2S	(S sf L1 G2) (S rf L1 G2)
(38)	1S 1P 1S	(S L1 doc G2) (P an L1 G2) (S pf L1 doc G2)
(39)	1S 2P 1T 1S	(S L1 doc G2) (P an L1 G2) (P vr L3 G2) (T ve L3 G2) (S sp L1 G2) *
(40)	1S 1P	(S L1 doc G2) (P an L1 G2) *
Total 6(P) - 19,35%		L1 (5): 1(P_pp) 4(P_an) L3 (1): 1(P_vr)
Total 7(T) - 22,58%		L1 (6): 2(T_ve) 2(T_pp) 2(T_fp) L3 (1): 1(T_ve)
Total 18(S) - 58,06%		L1 (17): 2(S_sp) 1(S_rf) 1(S_ed) 1(S_pp) 1(S_sf) 2(S_rq) 1(S_rrq) 6(S_doc) 1(S_docr) 1(S_pf_doc) L4 (1): 1(S_vf)

Nota: los adjuntos con (*) no están disponibles.

La intervención del alumno M se inicia en la semana 5 con una respuesta a una petición de precisiones sobre el abordaje de la tarea por parte del tutor A. A continuación el alumno M responde a una petición de precisiones sobre el abordaje de la tarea por parte del alumno H (que ha ejercido el rol de coordinador de las aportaciones a la tarea 6) e informa que ya tiene contenidos para la tarea; se resalta que el alumno M se refiere a unos contenidos -“la letra y la música” de una canción- que corresponden a significados atribuidos a fuentes externas de significados de uso social. Los fragmentos de (S) se observan a partir de la contribución (17), con la aportación de significados atribuidos a fuentes externas (S_pf) de uso social, hasta la última contribución y se hacen mayormente mediante el envío de adjuntos documentales. Las aportaciones de (S) a la discusión en el foro están marcadas por requerimientos a otros alumnos para que se pronuncien sobre los significados aportados por el alumno M (S_rq) y repuestas a requerimientos similares (S_rrq) formulados por otros integrantes del grupo, así como por una manifestación de interrogantes (S_ed).

En síntesis, el alumno M utiliza el foro virtual de la tarea 8 para negociar significados directamente con los demás alumnos-docentes y mediante adjuntos. La interacción con el tutor A está representada por fragmentos de la dimensión (T).

-Perfiles individuales de actuación, Grupo 2 - alumno N

En las 10 contribuciones del alumno N hemos identificado 27 fragmentos de Presencia Docente cuya secuencia está representada en la siguiente tabla.

Tabla 67 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 2 - alumno N

(10) contribuciones	(P), (T), (S)	(27) fragmentos de (P), (T), (S)
(03)	2S	(S_sf_L1_G2) (S_rq_L1_G2)
(07)	1T 2S 1P 1T 3S	(T_fp_L1_A04_G2) (S_rrq_L1_N03_(Nml)_G2) (S_vf_L1_(Nml)_G2) (P_fr_L1_(Nml)_G2) (T_pp_L1_Ndoc_(Nml)_G2) (S_rrq_L1_N03_(Mml)_G2) (S_rq_L1_N03_(Mml)_G2) (S_rq_L1_(Nml))
(16)	1T	(T_fp_L1_M14_G2)
(18)	2S	(S_ed_L1_G2) (S_rq_L1_G2)
(20)	4S	(S_rrq_L1_N18_G2) (S_vf_L1_N18_G2) (S_sp_L1_G2) (S_rq_L1_G2)
(21)	1S 1T	(S_rpp_L1_M19_G2) (T_fp_L1_G2)
(25)	1S 1P 1S	(S_L1_doc_G2) (P_an_L1_G2) (S_pf_L1_doc_G2)
(26)	1S 1P	(S_L1_doc_G2) (P_an_L1_G2) *
(27)	1S	(S_L1_doc_G2) *
(28)	1S 1P	(S_L1_doc_G2) (P_an_L1_G2) *
Total 4(P) - 14,81%		L1 (4): 1(P_fr) 3(P_an)
Total 4(T) - 14,81%		L1 (4): 1(T_pp) 3(T_fp)
Total 19(S) - 70,37%		L1 (19): 1(S_sp) 1(S_sf) 1(S_ed) 2(S_vf) 1(S_rpp) 5(S_rq) 3(S_rrq) 4(S_doc) 1(S_pf_doc)

Nota: los adjuntos con (*) no están disponibles.

El alumno N es el primero alumno que interviene en el foro virtual de la tarea 8, en la semana 5, y sus aportaciones están mayormente enfocadas en la *gestión del Significado* (70,37%) en la línea 1 de discusión. Aporta a iniciativa propia significados atribuidos a fuentes externas (S_sf) y hace un requerimiento para que los otros integrantes del grupo se pronuncien sobre los significados aportados por él (S_rq). A continuación, en la contribución (07), responde a una petición, del tutor A, de precisiones sobre el abordaje de la tarea (T_fp_L1_A04_G2) e incorpora los *e-mails* en los cuales él y los demás integrantes del grupo han intercambiado significados. A partir de la contribución (18) se observa una secuencia de aportaciones de significado que inciden en: manifestación de interrogantes (S_ed), requerimiento a los colegas para que se pronuncien sobre los significados aportados por él (S_rq), respuesta a requerimientos similares (S_rrq), manifestación de acuerdo con los significados aportados previamente por colegas (S_vf)

y aportación a iniciativa propia de significados propios o presentados como propios (S_sp). A partir de la contribución (25) el alumno N inicia la aportación de significados mediante adjuntos documentales (S_doc) y la primera aportación incide en significados atribuidos a fuentes externas de uso social.

En síntesis, el alumno N utiliza el foro virtual de la tarea 8 para negociar significados directamente con los demás alumnos-docentes y para hacer la gestión de la tarea. La interacción con el tutor A está enfocada en la *gestión de la Tarea*.

4.1.2.2.2.3 Perfiles individuales de actuación, grupo 3

-Perfiles individuales de actuación, Grupo 3 - Tutor A

En las 7 contribuciones del tutor A hemos identificado 20 fragmentos de Presencia Docente cuya secuencia está representada en la siguiente tabla.

Tabla 68 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 3 - tutor A

(7) contribuciones	(P) (T) (S)	(20) fragmentos de (P), (T), (S)
(01)	2T	(T L1 doc G3) (T fr L1 doc G3)
(02)	2P	(P L1 doc G3) (P fr L1 doc G3)
(10)	1P 3T 1P	(P_ve L1 J G3) (T_fr L1 G3) (T_ve L1 G3) (T_fr L1 G3) (P_ve L1 J05 G3)
(11)	1P 1S 1T 1P	(P_fr L1 G3) (S_rqo L1 G3) (T_pp L1 G3) (P_fr L1 G3)
(21)	1P 2S 1T	(P_vr L1 G3) (S_re L1 G3) (S_rq L1 G3) (T_pp L1 G3)
(27)	2T	(T_fr L3 doc G3) (T_fr L4 G3)
(28)	1T	(T_fr L1 G3)
Total 7(P) - (35%)		L1 (7): 2(P_fr) 1(P_vr) 2(P_ve) 1(P_doc) 1(P_fr_doc)
Total 10(T) - 50%		L1 (6): 3(T_fr) 1(T_ve) 1(T_doc) 1(T_fr_doc) L3 (3): 1(T_fr) 2(T_pp) L4 (1): 1(T_fr)
Total 3(S) - 15%		L1 (3): 1(S_re) 1(S_rq) 1(S_rqo)

La intervención del tutor A en las sesiones del foro virtual del grupo 3 se sitúa en las tres dimensiones de Presencia Docente, en las líneas de discusión 1, 3 y 4, y está enfocada mayormente en la *gestión de la Tarea* (50%). Se inicia, en la semana 4, de manera similar a la intervención en los otros grupos, con un recordatorio de las exigencias del producto de la tarea y el recordatorio de las normas de participación, en

el adjunto documental (T_fr_doc) y (P_fr_doc) respectivamente. La parte siguiente de la secuencia se inicia con una valoración positiva de la actuación del alumno J (P_vc_L1_J_G3). A continuación hace una valoración crítica del abordaje de la tarea por parte de los alumnos (T_ve_L1_G3), un recordatorio de las exigencias de la tarea (T_fr), una valoración favorable de la actuación del alumno J (P_vc_L1_J05_G3).

Las contribuciones (11) y (21) siguen el patrón (P) – (S) – (T), en que (S) recoge un requerimientos a los alumnos-docentes para que se pronuncien sobre los significados aportados por otro participante y por él mismo, recordatorio de los significados presentados previamente por los alumnos. El tutor A cierra su intervención, en el penúltimo día del curso, con dos recordatorios de las exigencias de la tarea 6 y de la tarea 8, respectivamente.

-Perfiles individuales de actuación, Grupo 3 - Tutor B

En las 4 contribuciones del tutor B hemos identificado 10 fragmentos de Presencia Docente cuya secuencia está representada en la siguiente tabla.

Tabla 69 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 3 - tutor B

(4) contribuciones	(P), (T), (S)	(10) fragmentos de (P), (T), (S)
(07)	1P	(P_fp_L1_J06_G3)
(09)	1P 5T	(P_fp_L2_J08_G3) (T_fr_L4_J08_G3) (T_fr_L1_G3) (T_ve_L5_G3) (T_fr_L4_J08_G3) (T_fr_L4_J_G3)
(18)	1S 1P	(S_vf_L1_F16_G3) (P_pp_L4_F16_G3)
(22)	1P	(P_an_L1_G3)
Total 4(P) - 40%		L1 (2): 1(P_fp) 1(P_an) L2 (1): 1(P_fp) L4 (1): 1(P_pp)
Total 5(T) - 50%		L1 (1): 1(T_fr) L4 (3): 3(T_fr) L5 (1): 1(T_ve)
Total 1(S) - 10%		L1 (1): 1(S_vf)

La intervención del tutor B en las sesiones del foro virtual del grupo 3 se sitúa en las tres dimensiones de Presencia Docente, en las líneas de discusión 1, 2, 4 y 5 y está mayormente enfocada en la *gestión de la Tarea* (50%) y la *gestión de la Participación* (40%). La secuencia de (P), (T) y (S) se inicia, en la semana 5, con una respuesta al requerimiento del alumno J para formular precisiones sobre las reglas de actuación en la tarea 8 y otra respuesta a un requerimiento similar relativo a las anotaciones del diario docente. A continuación el tutor B hace recordatorios de las exigencias de la tarea 8 y de la tarea 6 (en la semana 4 el foro virtual de la tarea 6 está todavía activo y funciona en paralelo al foro de la tarea 8). La única intervención en la dimensión (S) es una manifestación de acuerdo con los significados aportados por el alumno F (S_vf_L1_E16_G3). La siguiente intervención es una petición de precisiones sobre la actuación del alumno F en el foro de la tarea 6 (P_pp_L4_E16_G3). La secuencia termina con un fragmento de (P) en que hace un anuncio de las condiciones de presentación de la tarea 8 en la sesión presencial 3.

-Perfiles individuales de actuación, Grupo 3 - alumno F

En las 6 contribuciones del alumno F hemos identificado 24 fragmentos de Presencia Docente cuya secuencia está representada en la siguiente tabla.

Tabla 70 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 3 - alumno F

(6) contribuciones	(P), (T), (S)	(24) fragmentos de (P), (T), (S)
(14)	1S 1T 4S	(S_L1_doc_G3) (T_ve_L1_G3) (S_sf_L1_doc_G3) (S_vf_L1_J_G3) (S_rq_L1_doc_G3) (S_rq_L1_doc_I_G3)
(15)	6S	(S_L1_doc_G3) (S_sf_L1_doc_J12_G3) (S_sp_L1_doc_J12_G3) (S_vf_L1_doc_J12_G3) (S_vc_L1_doc_J12_G3) (S_sp_L1_doc_J12_G3)
(16)	1S 1T 1P 1S	(S_L4_doc_G3) (T_ve_L4_G3) (P_vr_L1_doc_G3) (S_vf_L4_doc_D034_G3)
(19)	2S	(S_L1_doc_G3) (S_vf_L1_doc_B18_G3)
(29)	1S 1T 1P 1S	(S_L1_doc_G3) (T_vc_L1_F29doc_G3) (P_an_L1_G3) (S_sf_pr_L1_doc_G3)
(32)	1S 1T	(S_L1_doc_G3) (T_ve_L1_SP3_G3)
Total 2(P) - 8,33%		L1 (2): 1(P_vr) 1(P_an)
Total 4(T) - 16,66%		L1 (3): 2(T_ve) 1(T_vc) L4 (1): 1(T_ve)
Total 18(S) - 75%		L1 (16): 1(S_vf) 5(S_doc) 2(S_vf_doc) 1(S_vc_doc) 2(S_rq_doc) 2(S_sp_doc) 2(S_sf_doc) 1(S_sf_pr_doc) L4 (2): 1(S_doc) 1(S_vf_doc)

La intervención del alumno F en las sesiones del foro virtual del grupo 3 se sitúa en las tres dimensiones de Presencia Docente, en las líneas de discusión 1, 4 y 5 y está mayormente enfocada en la gestión de Significado (75%). La secuencia de (P), (T) y (S) se inicia, en la semana 6, dos días antes del final del curso, con aportación de significados mediante el envío de un adjunto documental cuyo contenido incide en: una aportación de significados atribuidos a fuentes externas (S_sf_L1_doc_G3), una manifestación de acuerdo con los significados aportados previamente por el alumno J, (S_vf_L1_J_G3), y dos requerimientos a otros participantes para que se pronuncien sobre los significados aportados por él. En la contribución siguiente (15) aporta significados y realiza valoraciones favorables y valoraciones críticas, todo ello con alusiones a los significados aportados previamente por el alumno J. Se señala que en la contribución (16) el alumno F aporta significados sobre la tarea 6 (L4) en un adjunto

documental en el que manifiesta acuerdo con los significados aportados por el alumno D en el foro de la tarea 6 (S_vf_L4_doc_D034_G3).

La intervención termina con un adjunto a la contribución (29) en que aporta significados vinculados, de manera contingente e integrada, a la reflexión sobre la experiencia profesional y a fuentes externas de significado (S_sf_pr_L1_doc_G3).

-Perfiles individuales de actuación, Grupo 3 - alumno I

En las 5 contribuciones del alumno I hemos identificado 12 fragmentos de Presencia Docente cuya secuencia está representada en la siguiente tabla.

Tabla 71 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 3 - alumno I

(5) contribuciones	(P), (T), (S)	(12) fragmentos de (P), (T), (S)
(23) I	1S 1P 1S	(S_L1_doc_G3) (P_an_L1_G3) (S_rrq_L1_doc_F14_G3)
(24) I	1S 1P 1S	(S_L3_doc_G3) (P_an_L3_G3) (S_sf_L3_doc_G3)
(25) I	1S 1P 1S	(S_L1_doc_G3) (P_an_L1_G3) (S_L1_docr_I23_G3)
(26) I	2S	(S_L3_doc_G3) (S_sf_L3_doc_G3)
(34) I	1T	(T_L5_doc_G3)
Total 3(P) - 25%		L1 (2): 2(P_an) L3 (1): 1(P_an)
Total 1(T) - 8,33%		L5 (1): 1(T_doc)
Total 8(S) - 66,66%		L1 (4): 2(S_doc) 1(S_rrq_doc) 1(S_docr) L3 (4): 2(S_doc) 2(S_sf_doc)

La intervención del alumno I en las sesiones del foro virtual del grupo 3 se sitúa en las tres dimensiones de Presencia Docente, en las líneas de discusión 1, 3 y 5 y está mayormente enfocada en la gestión del Significado. La secuencia de (P), (T) y (S) se inicia, en la semana 6, el día anterior al cierre del curso. Su aportación al desarrollo de la tarea 8 es puntual en la gestión del Significado (12,50% = 1 respuesta a un requerimiento (S_rrq)).

-Perfiles individuales de actuación, Grupo 3 - alumno J

En las 11 contribuciones del alumno J hemos identificado 47 fragmentos de Presencia Docente cuya secuencia está representada en la siguiente tabla.

Tabla 72 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 3 - alumno J

(11) contribuciones	(P), (T), (S)	(47) fragmentos de (P), (T), (S)
(03)	1S	(S_pf_L1 (SP2)_G3)
(04)	5S	(S_pr_L1_G3) (S_sf_pr_L1_G3) (S_pr_L1_G3) (S_sf_pr_L1_G3) (S_pr_L1_G3)
(05)	1P	(P_vr_L1_G3)
(06)	2T	(T_ve_L1_G3) (T_pp_L1_G3)
(08)	2P 1S	(P_vr_L2_G3) (P_pp_L2_G3) (S_pr_L2_G3)
(12)	4S	(S_pf_L1_G3) (S_pr_L1_G3) (S_sf_pr_L1_G3) (S_pf_L1_G3)
(13)	1S 1P 1S	(S_L1_doc_G3) (P_an_L1_G3) (S_pf_L1_doc_G3)
(17)	1T 1P 1S	(T_ve_L3_G3) (P_vr_L1_G3) (S_pf_L1(SP2)_G3)
(20)	7S	(S_vf_L1_F14_G3) (S_pr_L1_F14_G3) (S_pr_L1_F14_G3) (S_vf_L1_F14doc_G3) (S_pp_L1_F14_G3) (S_L1_doc_G3) (S_rfd_L1_doc_G3)
(30)	13S	(S_rrq_L4_A21_G3) (S_re_L4_G3) (S_sf_pr_L4_A21_G3) (S_rfd_L4_G3) (S_sf_L4_G3) (S_rfd_L1_G3) (S_sp_L4_A21_G3) (S_sf_pr_L4_G3) (S_sp_L4_G3) (S_pr_L4_G3) (S_sf_pr_L4_G3) (S_sf_L4_G3) (S_rf_L4_G3)
(31)	1S 2P 2S	(S_L1_doc_G3) (P_an_L1_G3) (P_vr_L1_G3) / (S_sp_L1_doc_F29_G3) (S_rf_L1_doc_F29_G3)
Total 7(P) - 14,89%		L1 (5): 3(P_vr) 2(P_an) L2 (2): 1(P_vr) 1(P_pp)
Total 3(T) - 6,38%		L1 (2): 1(T_ve) 1(T_pp) L3 (1): 1(T_ve)
Total 37(S) - 78,72%		L1 (24): 1(S_rfd) 2(S_vf) 1(S_pp) 6(S_pr) 3(S_sf_pr) 4(S_pf) 3(S_doc) 1(S_sp_doc) 1(S_pf_doc) 1(S_rf_doc) 1(S_rfd_doc) L2 (1): 1(S_pr) L4 (12): 2(S_sp) 2(S_sf) 1(S_rf) 1(S_rfd) 1(S_re) 1(S_rrq) 1(S_pr) 3(S_sf_pr)

La intervención del alumno J en las sesiones del foro virtual del grupo 3 se sitúa en las tres dimensiones de Presencia Docente, en las líneas de discusión L1, L2, L3 y L4. Está mayormente enfocada en la *gestión del Significado* (78,72%). El alumno J es el primero que interviene en el foro de la tarea 8. La secuencia de (P), (T) y (S) se inicia, en la semana 5, con una *referencia a fuentes externas de significados de uso social* (S_pf) y con una alusión a los significados aportados en la sesión presencial inicial de la tarea 8.

La intervención siguiente (04) está marcada por la aportación de significados vinculados a la experiencia profesional de manera reflexiva (S_pr) e integrada con referencias a fuentes externas de significado (S_sf_pr_L1_G3). Las siguientes aportaciones mantienen la tendencia descrita, pero el alumno J incorpora, en adjuntos documentales, unas *referencias a fuentes de significados* (S_rf_doc) y *a fuentes ya dadas* (S_rfd_doc), que son documentos oficiales que estaban accesibles a todos los participantes desde la apertura del foro virtual.

Otros datos: Intervención inicial de los participantes en el foro virtual de la tarea 8

De manera complementaria a los elementos del análisis de los perfiles individuales de actuación se recoge en la tabla siguiente los resultados del análisis del inicio de las aportaciones al foro virtual de la tarea 8. El propósito es identificar los participantes que inician su intervención a iniciativa propia y los participantes que inician su intervención de manera reactiva a la iniciativa de otros participantes. La mitad izquierda de la tabla recoge los resultados relativos a los participantes que toman la iniciativa y la mitad derecha de la tabla recoge los resultados relativos a los participantes cuya primera intervención es una reacción a la intervención de otro participante.

Tabla 73 - Perfiles individuales de actuación - inicio de la intervención en el foro virtual, tarea 8

Contribución y fragmentos de (P), (T), (S)	Participantes que toman la iniciativa de la 1ª intervención	Contribución y fragmentos de (P), (T), (S)	Participantes que responden a la iniciativa de otros participantes
Grupo 1 (05)-(P_vc_L1_A04_G1)	alumno L (en foro) alude al tutor A	Grupo 1 (09)-(P_fp_L1_A08_G1)	alumno D responde a tutor A (en foro)
Grupo 1 (03)-(T_fr_L1_G1)	tutor A (en foro) para hacer un recordatorio de las exigencias de la tarea		
Grupo 1 (07)-(P_an_L1_G1)	tutor B* (en foro) para hacer un anuncio de actuación		
Grupo 2 (03)-(S_sf_L1_G2) (S_rq_L1_G2)	alumno N (en foro)	Grupo 2 (13)-(S_rpp_L1_A10_G2)	alumno E responde a tutor A (en foro)
		Grupo 2 (05)-(T_fp_L1_A04_G2)	alumno H responde a tutor A (en foro)
		Grupo 2 (06)-(T_fp_L1_A04_G2)	alumno M responde a tutor A (en foro)
Grupo 2 (04)-(T_fr_L1_G2)	tutor A* (en foro) para hacer un recordatorio		
Grupo 2 (34)-(T_an_L1_G2)	tutor B* (en foro) para hacer un anuncio		
Grupo 3 (14)-(S_L1_doc_G3)	alumno F (en foro)	Grupo 3 (23)- (S_rrq_L1_doc_F14_G3)	alumno I responde al alumno F (en adjunto)
Grupo 3 (03)-(S_pf_L1_(SP2)_G3)	alumno J (en foro)		
Grupo 3 (10)-(P_vc_L1_J_G3)	tutor A* (en foro) para hacer una valoración	Grupo 3 (07)-(P_fp_L1_J06_G3)	tutor B responde al alumno J (en foro)

(*) No se consideran las 2 primeras contribuciones de los tutores porque están vinculadas al inicio formal del foro virtual.

La intervención de los tutores en la primera aportación (* Tabla 73) al foro virtual de la tarea 8 se inicia con una iniciativa en los grupos 1, 2 y 3, con la excepción del tutor B que, en el grupo 3 inicia su intervención para responder al requerimiento del alumno J para que formule precisiones sobre la actuación de los alumnos. En el grupo 1

participan dos alumnos en el foro virtual, el alumno D hace su primera intervención para responder a un requerimiento del tutor A para pronunciarse sobre los significados aportados, y el alumno L interviene con una valoración de la actuación aludiendo al tutor A y su aportación anterior. En el grupo 2, los alumnos E, H y M hacen su primera intervención para responder a un requerimiento del tutor A, y el alumno N es el único cuya primera intervención corresponde a una iniciativa propia de aportación de significados atribuidos a fuentes externas. En el grupo 3 participan dos alumnos en el foro virtual, el alumno I hace su primera intervención para responder a un requerimiento del alumno F para pronunciarse sobre los significados aportados, y los alumnos F y J aportan significados a iniciativa propia en el foro (alumno J) y mediante un adjunto documental (alumno F).

En síntesis, el análisis de las primeras intervenciones en el foro de pequeño grupo de la tarea 8, observadas a partir de la semana 5, permite identificar: (i) un 44,44% de los 9 alumnos-docentes que han participado en el foro grupal respectivo hacen su primera intervención a iniciativa propia mayormente en la dimensión (S); y (ii) un 55,55% de los alumnos hacen su primera intervención para responder a una petición o un requerimiento en (P), (T) y (S).

4.1.2.3 Resultados sobre la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado en la sesión presencial final en la tarea 8. Presentación y evaluación del trabajo grupal

La sesión presencial final está dirigida a la presentación del trabajo grupal y a la evaluación por parte de los tutores. Hemos identificado los fragmentos de Presencia Docente en un período con la duración total de 2 horas 30 minutos repartidas en dos

partes: la presentación del trabajo final grupal, con la duración de 1 hora y 50 minutos, y, a continuación, la evaluación del trabajo grupal con una duración de 40 minutos.

Los resultados del análisis permiten identificar fragmentos de Presencia Docente según las tres dimensiones -*gestión de la Participación (P)*, *gestión de la Tarea (T)* y *gestión del Significado (S)*- en la línea 1 de discusión. No hemos identificado fragmentos en las líneas 2, 3, 4 y 5 de discusión. Se trata de una situación de conversación oral con estructura de participación de turnos de habla. No hemos considerado los fragmentos de las contribuciones cuyo contenido no está vinculado a la Presencia Docente, ni los fragmentos que no son inteligibles por limitaciones del registro audio y vídeo.

Presentamos en dos partes los resultados referentes al componente presencial de la tarea 8, sesión presencial final. La primera parte recoge los resultados globales del análisis. En la segunda parte procedemos al análisis del perfil de actuación de los participantes, los tutores y los alumnos-docentes, en la sesión de presentación del trabajo grupal y en la sesión de evaluación.

Hemos adoptado los siguientes criterios para presentar los resultados: (i) resultados de cada grupo (grupos 1, 2 y 3) siempre y cuando los fragmentos de Presencia Docente contienen alusiones explícitas, o el encadenamiento de los turnos de habla permite identificar un fragmento vinculado a la actividad específica de un grupo; y (ii) resultados genéricos cuando el participante no interpela directamente ni hace alusión a un grupo específico, a su trabajo final o actuación.

Los resultados presentados en la siguiente tabla proporcionan pistas para la comprensión de las formas que pueden tomar las interrelaciones entre las frecuencias (P), (T) y (S) propias de cada grupo.

Tabla 74 - Fragmentos de (P), (T) y (S) en cada pequeño grupo, tarea 8, sesión presencial final

Distribución global de los fragmentos de (P), (T), (S)	Distribución de los fragmentos de (P), (T) y (S) en cada grupo					
	(P)		(T)		(S)	
	Presentación	Evaluación	Presentación	Evaluación	Presentación	Evaluación
Grupo 1 (34) 17,98%	2		2	8	18	4
Grupo 2 (44) 23,28%	2	5	4	12	13	8
Grupo 3 (99) 52,38%	1		11	27	24	36
Fragmentos genéricos (12) 6,34%		3		3		6
Total (189)	5 2,64%	8 4,23%	17 8,99%	50 26,45%	55 29,10%	54 28,57%
	13(P) - 6,87%		67(T) -35,44%		109(S) - 57,67%	

La lectura de los resultados presentados en la tabla permite concluir que las aportaciones de los participantes están mayormente centradas en la negociación de significados, en los tres grupos. En el grupo 3, señalamos la coexistencia, en el cierre de la tarea 8, de frecuencias más elevadas en las dimensiones (S) y (T). En el grupo 1, las frecuencias de (P) y (T) son las más bajas, lo que sugiere la existencia de pocas cuestiones pendientes relativas a la actuación y al abordaje de la tarea.

Las frecuencias de (S) son más elevadas en los grupos 1 y 2 en la sesión de presentación, y en el grupo 3 son más elevadas en la sesión de evaluación. La frecuencia elevada (60,60%) de (T) en el grupo 3 sugiere la persistencia, hasta la sesión presencial final, de cuestiones de elaboración de la tarea no resueltas. Se resalta la frecuencia de (T) más elevada en la sesión de presentación y especialmente elevada en la sesión de evaluación. La frecuencia global de (T) corresponde al 38,77% del total de los fragmentos de Presencia Docente del grupo 3.

La existencia de frecuencias más elevadas de fragmentos de Presencia Docente con contenidos genéricos, en la sesión de evaluación, sugiere que algunos participantes utilizaron el período de evaluación de los trabajos grupales para abordar contenidos que no están vinculados directamente a un trabajo grupal.

4.1.2.3.1 Resultados en la sesión presencial final de presentación del trabajo

Con el fin de caracterizar el perfil de actuación de los participantes en la sesión presencial final dedicada a la presentación del trabajo grupal de la tarea 8, procedemos a una aproximación centrada en dos tipos de información. En primer lugar, el contraste de las frecuencias de Presencia Docente permite identificar posibles simetrías y asimetrías en la actuación de los tutores y de los alumnos. En segundo lugar, el contraste de los resultados globales de los grupos permite identificar peculiaridades de la actuación de los alumnos en su rol de miembros de un grupo en torno a una tarea grupal.

Presentamos en dos tablas complementarias, respectivamente, las frecuencias de los fragmentos de las precisiones de (P) y (T), en la tabla 75, y según las categorías de precisiones de (S), en la tabla 76. La tabla 75 recoge los resultados de los tutores y los alumnos referentes al análisis de los fragmentos de las dimensiones (P) y (T), identificados en las contribuciones en la sesión final de presentación del trabajo grupal y la sesión de evaluación del mismo trabajo. Señalamos las frecuencias relativas a la presentación y a la evaluación. Se inicia en la contribución (086) la secuencia de contribuciones en que identificamos fragmentos de Presencia Docente específicos de la sesión de evaluación.

Tabla 75 - Distribución de precisiones de (P) y (T) - sesión presencial final, presentación y evaluación del trabajo final, tarea 8

Participantes Frecuencias individuales	(12) fragmentos Dimensión (P)				(67) fragmentos Dimensión (T)				
	P_fr	P_pp	P_vc	P_vr	T_fr	T_pp	T_fp	T_vc	T_ve
Tutor A 4(P) 23(T)	(006) (075) (086)	(023)			(069) (073) (094) (175) (178) (186) (246)	(021) (037) (065)	(190)	(067) (086) (097) (104) (124) (126) (169) (186) (188) (210) (212)	(124)
Tutor B 6(P) 21(T)	2(020) (320)		(095) (311) (313)		(041) (089) (095) (156) (180) (302)	(087)		(087) (093) (138) (154) (156) (158) (160) (197) (199)	(118) (146) (168) (195) (320)
Alumnos	P_fr	P_pp	P_vc	P_vr	T_fr	T_pp	T_fp	T_vc	T_ve
Grupo 1 (3)	D 2(T)						(088)		(018)
	G 1(T)								(019)
	L								
Grupo 2 (8)	E 1(P) 2(T)		(153)		(139)				(151)
	H 1(P) 1(T)		(312)				(038)		
	M 1(T)						(022)		
	N 1(P) 1(T)			(319)					(150)
Grupo 3 (15)	F								
	I 7(T)				(054) (171)			(072) (074) (159) (191) (207)	
	J 8(T)				(174)	(189)	(066)	(051) (053)	(170) (179) (185)
Total (80)	4 2	1	5	1	4 13	3 2	3 2	5 22	2 11
	P_fr	P_pp	P_vc	P_vr	T_fr	T_pp	T_fp	T_vc	T_ve
Total en presentación	5 P				17 T				
Total en evaluación	8 P				50 T				
TOTAL	13 P				67 T				

Leyenda: fondo blanco corresponde a la presentación del trabajo final; fondo gris corresponde a la evaluación del trabajo final, a partir de la contribución (086).

Se observa una distribución tendencialmente simétrica en los fragmentos de (P) y (T), en las categorías de valoración crítica de la actuación de los participantes (P_vc) en la sesión de evaluación, y de valoración del abordaje de la tarea (T_ve). Se observa una asimetría de la distribución de las frecuencias de (P) y (T) en la categoría *recordatorio de las reglas de actuación* (P_fr), exclusiva de los tutores, en la categoría *valoración del abordaje de la tarea* (T_vc), usada de forma intensiva por los tutores (20 fragmentos mayormente en la evaluación) y escasa por los alumnos. El hecho de que son siete fragmentos mayormente en la sesión de evaluación, identificados en las contribuciones de los alumnos I y J del grupo 3, es un indicador de la persistencia, en el cierre de la tarea 8, de cuestiones de la *gestión de la Tarea y del Significado*. La categoría *recordatorio de las exigencias de la tarea* (T_fr) recoge una distribución tendencialmente asimétrica (13 fragmentos en contribuciones de los tutores A y B, y cuatro fragmentos en las contribuciones de tres alumnos). Los tutores son los únicos participantes, con la excepción del alumno J, que hacen petición de precisiones sobre el abordaje de la tarea (T_pp), y son los alumnos-docentes y el tutor A los que responden a este tipo de petición.

La tabla 76 recoge los resultados del análisis de los fragmentos de la dimensión (S) identificados en las contribuciones de los tutores y los alumnos-docentes en la sesión final de presentación del trabajo grupal y de evaluación del mismo trabajo.

Tabla 76 - Fragmentos de precisiones de a dimensión (S) en las contribuciones de tutores y de alumnos - sesión presencial final, presentación y evaluación del trabajo, tarea 8

Total individual	Dimensión <i>Significado</i> – distribución de fragmentos de precisiones											
	S_sp	S_re	S_vf	S_vc	S_ed	S_ie	S_pp	S_rpp	S_rq	S_rrq	S_pr	S_pf
Tutor A 17	(110) (114) (202) (204) (224) (234)		(097) (124) (236)	(200) (204)			(026) (061) (063) (106)				(116) (244)	
Tutor B 21	(156) (164) (166) (237)	(235)	(087) (158) (182) (239)	(087) (168) (197) (201)	(140) (146)		(056) (099) (144)	(166)		(217)	(109)	
Alumnos	S_sp	S_re	S_vf	S_vc	S_ed	S_ie	S_pp	S_rpp	S_rq	S_rrq	S_pr	S_pf
Grupo 1(17)	D 12	(008) (010) (014) 3(016)	(010)	(016)				(100)				(010) 2(016)
	G 7	(007) (009) (013) (015) (017)		(009)							(007)	
	L											
Grupo 2(16)	E 6	(031) (033)					(220)	(107) (145)			(222)	
	H 5	(030) (032) (034) (036)		(034)								
	M 5	(039)						(027)	(039)		(025) (029)	
	N											
Grupo 3 (36)	F											
	I 20	(042) (044) (046) (048) (050)		(074)			(165)	(057)	(216) (223)		(042)	
		(157) (167) (198) (203) (238)						(221)			(113) (216) (223)	
	J 16	(043) (047) (049) (053) (060) (062)		(049)			(055)		(058) (062) (064)			(043) (051)
(179)										(181) (183)		
(109)	29 16	1 1	5 7	6	2	1	4 5	5 5	1 2	1	6 9	3
	S_sp	S_re	S_vf	S_vc	S_ed	S_ie	S_pp	S_rpp	S_rq	S_rrq	S_pr	S_pf
Total de fragmentos (S) en presentación del trabajo final: 55						Total en evaluación (S) en evaluación del trabajo final: 54						

Leyenda: fondo blanco corresponde a la presentación del trabajo final; fondo gris corresponde a la evaluación del trabajo final, a partir de la contribución (086).

Los resultados presentados en la Tabla 76 permiten hacer un análisis contrastado de las frecuencias de (S) identificadas en las contribuciones de los tutores y de los alumnos durante la sesión presencial final de presentación del trabajo grupal y durante la evaluación. Aunque las frecuencias generales de (S) en la presentación del trabajo y en la evaluación son idénticas, son diversas las formas que toma la distribución de los fragmentos en algunas categorías de precisiones. Resaltan tres elementos de los resultados de este contraste para la caracterización del perfil docente de algunos participantes. El primer elemento es una frecuencia elevada de fragmentos en (S_sp) con mayor incidencia en el período de presentación del trabajo, lo que corresponde a un 65,92% del conjunto de los fragmentos en esta categoría. El segundo elemento es la asimetría de algunas frecuencias. Se observa una distribución asimétrica de las categorías (S_vc), valoración crítica de significados aportados, y (S_ed), expresión de interrogantes. La asimetría se entiende en un doble sentido: las categorías (S_vc) y (S_ed) se observan exclusivamente en las contribuciones de los tutores y apenas en la situación de evaluación; las categorías (S_ie), (S_rq) y (S_pf) recogen fragmentos exclusivamente de contribuciones de los alumnos-docentes. A continuación el tercer elemento es la simetría de la distribución de los fragmentos de la categoría (S_vf), en un doble sentido: por una parte, están distribuidos de manera similar en la medida en que se identifican 5 fragmentos en la presentación del trabajo y 7 fragmentos en la evaluación; por otra parte, se identifican en las contribuciones de los dos tutores y de cinco de los nueve alumnos. Asimismo identificamos elementos de simetría en la categoría (S_re), que recoge un fragmento del tutor B y un fragmento del alumno D, y en la categoría (S_pr), que recoge fragmentos en cuatro contribuciones de alumnos en la presentación del trabajo, y en tres contribuciones de los tutores y un alumno en el período de evaluación.

Procedemos al análisis contrastado de los resultados globales de los grupos según las dimensiones de Presencia Docente en la presentación del trabajo. En la dimensión (S) la frecuencia de la aportación de significados propios a iniciativa propia (S_sp) es similar en los tres grupos. Los fragmentos de (S_vf) recogen frecuencias similares en los tres grupos en la presentación. La categoría (S_pf), referencia a fuentes externas de significados de uso social, se identifica únicamente en el grupo 1 y en la presentación. La categoría (S_pr), aportación a iniciativa propia de significados vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión, recoge fragmentos de los grupos 1 y 2 en la presentación y del grupo 3 en la presentación y la evaluación del trabajo. Estas características de actuación están acompañadas de otra característica durante la evaluación: los grupos 1 y 2 aportan significados mayormente en forma de respuestas a requerimientos (S_rrq) y (S_rpp); a diferencia de estos grupos, a parte las respuestas a requerimientos (S_rrq) y (S_rpp), el grupo 3 también aporta significados de las categorías (S_sp) y (S_pr).

A continuación, presentaremos el análisis del perfil individual de los participantes que permite profundizar en la comprensión del proceso de construcción progresiva de significados.

Perfil de actuación de los participantes - presentación del trabajo grupal

Presentamos el perfil de actuación de los tutores y de los alumnos a partir de los datos completos de la presentación de cada trabajo grupal.

La tabla siguiente recoge de manera integrada la secuencia de los fragmentos de Presencia Docente de los participantes en el contexto de la interactividad durante la sesión presencial final de presentación del trabajo grupal. Los colores del fondo de la columna izquierda son un complemento para identificar los fragmentos vinculados a cada grupo.

Tabla 77 - Secuencia general de los fragmentos de (P), (T) y (S), tarea 8, sesión presencial final, presentación del trabajo grupal - todos los participantes

Grupos	(P), (T), (S)	Interpelación directa al grupo (G)	
Grupo 1	1P	(006) tutor A - (P_fr G1 SP3)	
	2S	(007) G - (S_pr G1 SP3) (S_sp G1 SP3)	
	1S	(008) D - (S_sp G1 SP3)	
	2S	(009) G - (S_vf D008 G1 SP3) (S_sp G1 SP3)	
	3S	(010) D - (S_sp G1 SP3) (S_re G007 G1 SP3) (S_pf G1 SP3)	
	1S	(013) G - (S_sp G1 SP3)	
	1S	(014) D - (S_sp G1 SP3)	
	1S	(015) G - (S_sp D014 G1 SP3)	
	6S	(016) D - (S_vf G015 G1 SP3) (S_sp G1 SP3) (S_pf G1 SP3) (S_sp G1 SP3) (S_pf G1 SP3) (S_sp G1 SP3)	
	1S	(017) G - (S_sp D016 G1 SP3)	
	1T	(018) D - (T_ve G007 G1 SP3)	
	1T	(019) G - (T_ve D018 G1 SP3)	
	1P	(020) tutor B - (P_fr G1 SP3)	
	Grupo 2	1P	(020) tutor B - (P_fr l1 G2 SP3)
1T		(021) tutor A - (T_pp G2 SP3)	
1T		(022) M - (T_fp A021 G2 SP3)	
1P		(023) tutor A - (P_pp G2 SP3)	
1S		(025) M - (S_pr G2 SP3)	
1S		(026) tutor A - (S_pp G2 SP3)	
1S		(027) M - (S_rpp A026 G2 SP3)	
1S		(029) M - (S_pr G2 SP3)	
1S		(030) H - (S_sp G2 SP3)	
1S		(031) E - (S_sp G2 SP3)	
1S		(032) H - (S_sp E031 G2 SP3)	
1S		(033) E - (S_sp H032 G2 SP3)	
2S		(034) H - (S_vf E033 G2 SP3) (S_sp G2 SP3)	
1S		(036) H - (S_sp G2 SP3)	
1T		(037) tutor A - (T_pp G2 SP3)	
1T		(038) H - (T_fp A037 G2 SP3)	
2S		(039) M - (S_sp G2 SP3) (S_rq G2 SP3)	
Grupo 3		1T	(041) tutor B - (T_fr G3 SP3)
		2S	(042) I - (S_pr G3 SP3) (S_sp G3 SP3)
		2S	(043) J - (S_sp I042 G3 SP3) (S_pr G3 SP3)
	1S	(044) I - (S_sp G3 SP3)	
	1S	(046) I - (S_sp G3 SP3)	
	1S	(047) J - (S_sp G3 SP3)	
	1S	(048) I - (S_sp J047 G3 SP3)	
	2S	(049) J - (S_vf I048 G3 SP3) (S_sp G3 SP3)	
	1S	(050) I - (S_sp G3 SP3)	
	1S 1T	(051) J - (S_pr G3 SP3) (T_vc G3 SP3)	
	1S 1T	(053) J - (S_sp G3 SP3) (T_vc G3 SP3)	
	1T	(054) I - (T_fr G3 SP3)	
	1S	(055) J - (S_ie G3 SP3)	
	1S	(056) tutor B - (S_pp G3 SP3)	
	1S	(057) I - (S_rpp G3 B056 SP3)	
	1S	(058) J - (S_rpp G3 B056 SP3)	
	1S	(060) J - (S_sp G3 SP3)	
	1S	(061) tutor A - (S_pp G3 SP3)	
	2S	(062) J - (S_rpp l1 A061 G3 SP3) (S_sp G3 SP3)	
	1S	(063) tutor A - (S_pp G3 SP3)	
	1S	(064) J - (S_rpp A063 G3 SP3)	
	1T	(065) tutor A - (T_pp J064 G3 SP3)	

	1T	(066) J - (T_fr A065 G3 SP3)	
	1T	(067) tutor A - (T_vc G3 SP3)	
	1T	(069) tutor A - (T_fr J066 G3 SP3)	
	1T	(072) I - (T_vc G3 SP3)	
	1T	(073) tutor A - (T_fr G3 SP3)	
	1T 1S	(074) I - (T_vc G3 SP3) (S_vf A073 G3 SP3)	
	1P	(075) tutor A - (P_fr G3 SP3)	
GRUPO 1 (22)	2(P) - 9,09%	2(T) - 9,09%	18(S) - 81,8%
GRUPO 2 (19)	2(P) - 10,52%	4(T) - 21,05%	13(S) - 68,42%
GRUPO 3 (36)	1(P) - 2,77%	11(T) - 30,55%	24(S) - 66,66%
Total 77 {Gr1, Gr2, Gr3}	5(P) - 6,49% 4(P_fr) 1(P_pp)	17(T) - 22,07% 4(T_fr) 5(T_vc) 2(T_ve) 3(T_pp) 3(T_fp)	55(S) - 71,42% 29(S_sp) 5(S_vf) 1(S_rq) 1(S_re) 1(S_ie) 4(S_pp) 5(S_rpp) 6(S_pr) 3(S_pf)

La comparación global de las frecuencias de los fragmentos de Presencia Docente resalta tres elementos: la dimensión (S) es la que recoge frecuencias más elevadas (71,42%); la dimensión (P) es la que presenta frecuencias más bajas en los tres grupos (6,49%); la dimensión (T) recoge un 22,07% de los fragmentos identificados en los tres grupos, y recoge frecuencias relativamente elevadas en los grupos 2 (21,05%) y 3 (30,55%), lo que sugiere que algunas cuestiones de la *gestión de la Tarea*, posiblemente no todavía resueltas o aclaradas, justifican alguna atención por parte de los participantes en la presentación del trabajo de estos grupos.

La intervención de los participantes en el ámbito de la *gestión de la Tarea* (T) está enfocada en peticiones de aclaraciones de precisiones sobre el abordaje de la tarea (T_pp); en respuestas a las peticiones efectuadas sobre el abordaje sobre el abordaje de la tarea (T_fr); en valoraciones del grado de respecto y cumplimiento (T_vc), y en recordatorios de las exigencias globales de la tarea (T_fr). En la dimensión *gestión del Significado* (S) la intervención de los participantes se focaliza en seis categorías: *aportación a iniciativa propia de significados propios* (S_sp); *peticiones de aclaraciones de significados aportados por otros* (S_pp) y las respuestas correspondientes (S_rpp); en *manifestaciones de acuerdo con los significados*

aportados (S_vf), en *aportación de significados vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión* (S_pr), y en *identificación de incomprensiones* (S_ie).

A continuación profundizamos en este análisis a partir de los fragmentos identificados en el conjunto las contribuciones de los tutores y los alumnos, lo que permite caracterizar el perfil de actuación respectivo.

-Perfil de actuación de los tutores en la presentación del trabajo grupal - tutor A

Los elementos de la actuación del tutor A en la parte de la sesión presencial final dedicada a la presentación del trabajo grupal, corresponden a la distribución de los fragmentos de Presencia Docente que recoge la siguiente tabla.

Tabla 78 - Distribución de los fragmentos de (P), (T), (S), sesión presencial final, presentación del trabajo grupal, tarea 8 - tutor A

Grupo	(12) contribuciones	(P), (T), (S)	(12) fragmentos de (P), (T), (S)
G1	(006)	1P	(P_fr_G1_SP3)
G2	(021)	1T	(T_pp_G2_SP3)
	(023)	1P	(P_pp_G2_SP3)
	(026)	1S	(S_pp_G2_SP3)
	(037)	1T	(T_pp_G2_SP3)
G3	(061)	1S	(S_pp_G3_SP3)
	(063)	1S	(S_pp_G3_SP3)
	(065)	1T	(T_pp_J064_G3_SP3)
	(067)	1T	(T_vc_G3_SP3_SP3)
	(069)	1T	(T_fr_J066_G3_SP3)
	(073)	1T	(T_fr_G3_SP3)
	(075)	1P	(P_fr_G3_SP3)
G1 (1) 1(P)		3(P) - 25%	2(P_fr) 1(P_pp)
G2 (4) - 1(P) 2(T) 1(S)		6(T) - 50%	2(T_fr) 1(T_vc) 3(T_pp)
G3 (7) - 1(P) 4(T) 2(S)		3(S) - 25%	3(S_pp)

El tutor A anuncia el inicio de la presentación del trabajo mediante un recordatorio de las reglas de actuación en el grupo 1. No hace otras intervenciones durante la presentación del trabajo. Durante la presentación del trabajo del grupo 2, el tutor A hace cuatro interpelaciones a los integrantes del grupo en el ámbito de la *gestión de la Tarea y de la Participación*. En el grupo 3, la actuación del tutor A tiene elementos comunes a

la actuación en el grupo 2 y, además, tiene tres recordatorios de las exigencias globales de la tarea (T_fr) y una valoración desfavorable sobre el grado de cumplimiento de las exigencias de la tarea (T_vc). El tutor A realiza el cierre de la presentación del trabajo del grupo 3 mediante un recordatorio de las reglas de actuación (P_fr). Los fragmentos identificados en las contribuciones del tutor A corresponden a un 70,58% del total de los fragmentos de Presencia Docente en la intervención de los dos tutores durante la sesión presencial final de presentación del trabajo de los grupos 1, 2 y 3.

-Perfil de actuación de los tutores en la presentación del trabajo grupal - tutor B

Presentamos, en la siguiente tabla, los elementos de la actuación del tutor B en la parte de la sesión presencial final dedicada a la presentación del trabajo grupal.

Tabla 79 - Distribución de los fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial final, presentación del trabajo grupal, tarea 8 - tutor B

Grupo	(4) contribuciones	(P), (T), (S)	(5) fragmentos de (P), (T), (S)
G1 (1) - 1(P)	(020)	1P	(P_fr G1 SP3)
G2 (1) - 1(P)	(020)	1P	(P_fr G2 SP3)
G3 (2) - 1(T) 1(S)	(041)	1T	(T_fr G3 SP3)
	(056)	2S	(S_pp_G3_SP3) (S_pr G3 SP3)
	Total	2(P) - 40%	2(P_fr)
	Total	1(T) - 20%	1(T_fr)
	Total	2(S) - 40%	1(S_pp) 1(S_pr)

El tutor B interviene únicamente en la *gestión de la Participación -recordatorio de las normas de actuación (P)-* para hacer el cierre de la presentación del trabajo del grupo 1 y anunciar el inicio de la presentación del grupo 2, *aportando un significado vinculado a la experiencia profesional en forma de reflexión (S_pr)*, por primera vez. Interviene en la sesión del grupo 3 mediante un recordatorio de las exigencias de la tarea y hace una petición de aclaraciones sobre los significados aportados previamente por los alumnos. Los fragmentos de Presencia Docente identificados en las contribuciones del

tutor B durante la sesión de presentación del trabajo final de los grupos 1, 2 y 3 corresponden a un 29,41% del total de fragmentos relativos a las intervenciones de los dos tutores.

Perfil de actuación de los alumnos-docentes en la presentación del trabajo grupal

-Perfil de actuación del alumno D, grupo 1 (alumnos D, G, L)

La tabla siguiente recoge los fragmentos de Presencia Docente identificados en las contribuciones del alumno D en la sesión presencial final de presentación del trabajo del grupo 1.

Tabla 80 - Fragmentos de (P), (T) y (S) - tarea 8, sesión presencial final, presentación - alumno D

(5) contribuciones	(P), (T), (S)	(12) fragmentos de (P), (T), (S)
(008)	1S	(S_sp_G1_SP3)
(010)	3S	(S_sp_G1_SP3) (S_re_G007_G1_SP3) (S_pf_G1_SP3)
(014)	1S	(S_sp_G1_SP3)
(016)	6S	(S_vf_G015_G1_SP3) (S_sp_G1_SP3) (S_sp_G1_SP3) (S_sp_G1_SP3) (S_pf_G1_SP3) (S_pf_G1_SP3)
(018)	1T	(T_ve_G007_G1_SP3)
	Total 1(T) - 8,33%	1(T_ve)
	Total 11(S) - 91,66%	6(S_sp) 1(S_vf) 1(S_re) 3(S_pf)

La actuación del alumno D en la sesión presencial final de presentación del trabajo grupal está enfocada en la gestión de Significado (91,66%), en particular en la aportación de significados propios, y en tres referencias a fuentes externas de significados de uso social (S_pf). Señalamos el recordatorio casi literal (S_re) que hace de los significados aportados por el alumno G, integrante del grupo 1.

-Perfil de actuación del alumno G, grupo 1 (alumnos D, G, L)

La tabla siguiente recoge los fragmentos de Presencia Docente identificados en las contribuciones del alumno G en la sesión presencial final de presentación del trabajo del grupo 1.

Tabla 81 - Fragmentos de (P), (T) y (S) - tarea 8, sesión presencial final, presentación - alumno G (grupo 1)

(6) contribuciones	(P), (T), (S)	(8) fragmentos de (P), (T), (S)
(007)	2S	(S_pr_G1_SP3) (S_sp_G1_SP3)
(009)	2S	(S_vf_D008_G1_SP3) (S_sp_11_G1_SP3)
(013)	1S	(S_sp_G1_SP3)
(015)	1S	(S_sp_D014_G1_SP3)
(017)	1S	(S_sp_D016_G1_SP3)
(019)	1T	(T_ve_D018_G1_SP3)
	Total 1(T) - 12,5%	1(T_ve)
	Total 7(S) - 87,5%	5(S_sp) 1(S_vf) 1(S_pr)

La actuación del alumno G en la sesión de presentación del trabajo del grupo 1 está enfocada en la *gestión del Significado* (87,5%). Las aportaciones de significados del alumno G a la presentación del trabajo del grupo 1 se caracterizan por significados propios o presentados como propios (S_sp), manifestación de acuerdo con los significados aportados (S_vf) por el alumno D, y significados vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión. La actuación del alumno G evidencia elementos similares a los elementos de la actuación del alumno D, integrante del mismo grupo 1, en el sentido de que aporta significados, hace valoraciones favorables de los significados, hace valoraciones favorables de los significados aportados y hace alusiones a los contenidos de las aportaciones del compañero del grupo.

No hemos identificado fragmentos de Presencia Docente en las contribuciones del alumno L del grupo 1.

-Perfil de actuación del alumno E, grupo 2 (alumnos E, H, M, N)

La tabla siguiente recoge los fragmentos de Presencia Docente identificados en las contribuciones del alumno E en la sesión presencial final de presentación del trabajo del grupo 2.

Tabla 82 - Fragmentos de (P), (T) y (S) - tarea 8, sesión presencial final, presentación - alumno E (grupo 2)

(2) contribuciones	(P), (T), (S)	2 fragmentos de (P), (T), (S)
(031)	1S	(S_sp_G2_SP3)
(033)	1S	(S_sp_H032_G2_SP3)
Total 2(S) - 100%		2(S_sp)

Las aportaciones en la *gestión de Significado* (100%) del alumno E a la presentación del trabajo del grupo 2 (Tabla 82) inciden en significados propios, o presentados como propios, y una alusión explícita a los significados aportados previamente por el alumno H al hacer una aportación de significados propios.

-Perfil de actuación del alumno H, grupo 2 (alumnos E, H, M, N)

La tabla siguiente recoge los fragmentos de Presencia Docente identificados en las contribuciones del alumno H en la sesión presencial final de presentación del trabajo del grupo 2.

Tabla 83 - Fragmentos de (P), (T) y (S) - tarea 8, sesión presencial final, presentación - alumno H (grupo 2)

(5) contribuciones	(P), (T), (S)	(6) fragmentos de (P), (T), (S)
(030)	1S	(S_sp_G2_SP3)
(032)	1S	(S_sp_E031_G2_SP3)
(034)	2S	(S_vf_E033_G2_SP3) (S_sp_G2_SP3)
(036)	1S	(S_sp_G2_SP3)
(038)	1T	(T_fp_A037_G2_SP3)
Total 1(T) - (16,66%)		1(T_fp)
Total 5(S) - (83,33%)		4(S_sp) 1(S_vf)

Las aportaciones en la gestión del Significado (83,33%) del alumno H a la presentación del trabajo final del grupo 2 se caracterizan por cuatro aportaciones de significados propios o presentados como propios. Hace una alusión explícita a otro participante al manifestar acuerdo y al aludir a los significados aportados previamente por el alumno E, integrante del mismo grupo 2.

-Perfil de actuación del alumno M, grupo 2 (alumnos E, H, M, N)

La tabla siguiente recoge los fragmentos de Presencia Docente, con precisiones, identificados en las contribuciones del alumno M en la sesión presencial final de presentación del trabajo del grupo 2.

Tabla 84 - Fragmentos de (P), (T) y (S) - tarea 8, sesión presencial final, presentación - alumno M (grupo 2)

(5) contribuciones	(P), (T), (S)	(6) fragmentos
(022)	1T	(T_fp A021 G2 SP3)
(025)	1S	(S_pr G2 SP3)
(027)	1S	(S_rpp A026 G2 SP3)
(029)	1S	(S_pr G2 SP3)
(039)	2S	(S_sp G2) (S_rq G2 SP3)
	Total 1(T) - 16,66% Total 5(S) - 83,33%	1(T_fp) 1(S_sp) 1(S_rpp) 1(S_rq) 2(S_pr)

Las aportaciones en la gestión del Significado (83,33%) del alumno M a la presentación del trabajo del grupo 2 se caracterizan por dos aportaciones de significados vinculados a la experiencia profesional (S_pr), una aportación de significados propios (S_sp), una respuesta al requerimiento del tutor A (S_rpp). Interpela a los demás participantes al hacer un requerimiento para que se pronuncien sobre los significados aportados por él (S_rq).

No hemos identificado fragmentos de Presencia Docente en las contribuciones del alumno N.

El alumno F, grupo 3, estaba ausente den la sesión presencial final.

-Perfil de actuación del alumno I, grupo 3 (alumnos F, I, J)

La tabla siguiente recoge los fragmentos de Presencia Docente identificados en las contribuciones del alumno I en la sesión presencial final de presentación del trabajo del grupo 3.

Tabla 85 - Fragmentos de (P), (T) y (S) - tarea 8, sesión presencial final, presentación - alumno I (grupo 3)

(9) contribuciones	(P), (T), (S)	(11) fragmentos de (P), (T), (S)
(042)	2S	(S_pr_G3_SP3) (S_sp_G3_SP3)
(044)	1S	(S_sp_G3_SP3)
(046)	1S	(S_sp_G3_SP3)
(048)	1S	(S_sp_J047_G3_SP3)
(050)	1S	(S_sp_G3_SP3)
(054)	1T	(T_fr_G3_SP3)
(057)	1S	(S_rpp_B056_G3_SP3)
(072)	1T	(T_vc_G3_SP3)
(074)	1S 1T	(S_vf_A073_SP3) (T_vc_G3_SP3)
	Total 3(T) - 27,27%	1(T_fr) 2(T_vc)
	Total 8(S) - 72,72%	5(S_sp) 1(S_vf) 1(S_rpp) 1(S_pr)

Las aportaciones en la *gestión del Significado* (72,72%) del alumno I a la presentación del trabajo del grupo 3 se caracterizan por significados propios o presentados como propios (S_sp), significados vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión (S_pr), y respuesta a una petición de explicaciones, por parte del tutor B, de los significados aportados previamente por él (S_rpp). Hace una alusión explícita, al manifestar acuerdo con los significados aportados por el tutor A.

-Perfil de actuación del alumno J, grupo 3 (alumnos F, I, J)

La tabla siguiente recoge los fragmentos de Presencia Docente identificados en las contribuciones del alumno J en la sesión presencial final de presentación del trabajo del grupo 3.

Tabla 86 - Fragmentos de (P), (T) y (S) - tarea 8, sesión presencial final, presentación - alumno J (grupo 3)

(11) contribuciones	(P), (T), (S)	(16) fragmentos de (P), (T), (S)
(043)	2S	(S_sp 11 I042 G3 SP3) (S_pr 11 G3 SP3)
(047)	1S	(S_sp G3 SP3)
(049)	2S	(S_vf I048 G3 SP3) (S_sp G3 SP3)
(051)	1S 1T	(S_pr G3 SP3) (T_vc G3 SP3)
(053)	1S 1T	(S_sp G3 SP3) (T_vc G3 SP3)
(055)	1S	(S_ie G3 SP3)
(058)	1S	(S_rpp G3 B056 SP3)
(060)	1S	(S_sp G3 SP3)
(062)	2S	(S_rpp 11 A061 G3 SP3) (S_sp G3 SP3)
(064)	1S	(S_rpp A063 G3 SP3)
(066)	1T	(T_fp A065 G3 SP3)
Total 3(T) - 18,75%		1(T_fp) 2(T_vc)
Total 13(S) - 81,25%		6(S_sp) 1(S_ie) 1(S_vf) 3(S_rpp) 2(S_pr)

Las aportaciones en la gestión de Significado (81,25%) del alumno J a la presentación del trabajo final del grupo 3 se caracterizan por significados propios o presentados como propios (S_sp), una *identificación de errores* en los significados aportados por él, (S_ie), significados vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión, y tres respuestas a *peticiones de explicaciones*, por parte del tutor B, de los significados aportados previamente por él. Asimismo manifiesta acuerdo, de manera explícita, con los significados aportados previamente (S_vf) por el alumno I, miembro del grupo 3.

4.1.2.3.2 Resultados grupales y perfiles en la sesión presencial final de evaluación del trabajo

A continuación, presentamos los resultados del análisis de los datos de la sesión presencial final dedicada a la evaluación del trabajo grupal. En primer lugar presentamos los resultados globales grupales y en segundo lugar analizamos los perfiles individuales de actuación de los participantes.

-Resultados globales grupales - sesión presencial final de evaluación del trabajo grupal

La presentación de los resultados globales grupales permite diferenciar, a lo largo de una secuencia cronológica de las contribuciones, las alusiones a los miembros y a las

contribuciones de un grupo específico y las intervenciones que no hacen interpelaciones o alusiones. En la tabla siguiente, la columna 1 recoge las frecuencias de (P), (T) y (S). La columna 2 recoge los fragmentos en cuyo contenido el participante interpela o se dirige directamente a otro participante, siendo la notación del código del grupo como se presenta en el ejemplo del grupo 1 (T_vc_G1_SP3). La columna 3 recoge los fragmentos de contribuciones en que se hace alusión al participante y/o a su aportación anterior, por lo cual la notación del código del grupo está entre paréntesis como en el ejemplo (T_vc_(G1)_SP3). La columna 4 recoge los fragmentos cuyo contenido es genérico y no ofrece evidencias que permitan identificar de manera inequívoca un participante o una aportación previa específica, por lo cual no se hace la notación del código del grupo, como en el ejemplo (T_vc_SP3). La presentación de estos fragmentos sigue la secuencia cronológica de las contribuciones de todos los participantes. La contribución (086) es la primera contribución de la parte de la sesión presencial final dedicada a la evaluación. Posteriormente se agrupan los fragmentos individuales de cada tutor en la respectiva secuencia.

Tabla 87 - Secuenciación de los fragmentos de (P), (T) y (S) - tarea 8, sesión presencial final, evaluación del trabajo grupal

(1) (P), (T), (S)		(2) Interpelación directa al grupo (_G)	(3) Alusión al grupo (_G)	(4) Referencias genéricas
1T	1P		(086) tutor A - (T_vc_(G2)_SP3)	(086) tutor A (P_fr_SP3)
2T	2S	(087) tutor B - (T_pp_G1_SP3) (S_vc_G1_SP3)	(087) tutor B - (T_vc_(G1)_SP3) (S_vf_(G1)_SP3)	
1T		(088) D - (T_fp_G1_SP3)		
1T		(089) tutor B - (T_fr_G1_SP3)		
1T			(093) tutor B - (T_vc_(G1)_SP3)	
1T			(094) tutor A - (T_fr_(G1)_SP3)	
1T	1P		(095) tutor B - (T_fr_(G1)_SP3)	(095) tutor B(P_vc_SP3)
1S		(097) tutor A - (S_vf_B097_G1_SP3)		
1T		(T_vc_G1_SP3)		
1S				(099) tutor B(S_pp_SP3)
1S		(100) D - (S_rpp_B099_G1_SP3)		

1T	(104) tutor A - (T_vc G2 SP3)		
1S			(106) tutor A(S_pp SP3)
1S	(107) E - (S_rpp A106 G2 SP3)		
1S	(109) tutor B - (S_pr G2 SP3)		
1S	(110) tutor A - (S_sp G2 SP3)		
1S			(113) I(S_pr SP3)
1S	(114) tutor A - (S_sp G2 SP3)		
1S			(116) tutor A(S_pr SP3)
1T			(118) tutor B(T_ve SP3)
1T 1S	(124) tutor A - (T_ve G2 SP3)		
1T	(S_vf G2 SP3)(T_vc E031 G2 SP3)		
1T	(126) tutor A (T_vc G2 SP3)		
1T	(138) tutor B (T_vc G2 SP3)		
1T	(139) E - (T_fr G2 SP3)		
1S	(140) tutor B - (S_ed G2 SP3)		
1S	(144) tutor B - (S_pp G2 SP3)		
1S	(145) E - (S_rpp B144 G2 SP3)		
1T 1S	(146) tutor B - (T_ve G2 SP3)		(146) tutor B(S_ed SP3)
1T	(150) N - (T_ve G2 SP3)		
1T	(151) E - (T_ve G2 SP3)		
1P	(153) E - (P_vc G2 SP3)		
1T	(154) tutor B - T_vc G2 SP3)		
2T 1S	(156) tutor B - (T_vc G3 SP3)		
	(T_fr G3 SP3)(S_sp G3 SP3)		
1S			(157) I(S_sp B156 SP3)
1S 1T	(158) tutor B - (S_vf I157 SP3)		
	(T_vc G3)		
1T	(159) I - (T_vc B158 G3 SP3)		
1T	(160) tutor B - (T_vc I159 G3 SP3)		
1S	(164) tutor B - (S_sp G3 SP3)		
1S	(165) I - (S_pp G3 SP3)		
2S	(166) tutor B - (S_sp I165 SP3)		
	(S_rpp I165 G3 SP3)		
1S	(167) I - (S_sp B166 G3 SP3)		
1S	(168) tutor B - (S_vc I167 G3 SP3)		
1T	(T_ve G3 SP3)		
1T	(169) tutor A - (T_vc G3 SP3)		
1T	(170) J - (T_ve G3)		
1T	(171) I - (T_fr J170 G3)		
1T	(174) J - (T_fr I171 G3)		
1T	(175) tutor A - (T_fr I171 G3)		
1T	(178) tutor A - (T_fr (SV) G3)		
1S 1T	(179) J - (S_sp G3 SP3)		
	(T_ve G3 SP3)		
1T	(180) tutor B - (T_fr J179 G3 SP3)		
1S	(181) J - (S_pr G3)		
1S	(182) tutor B - (S_vf J181 G3 SP3)		
1S	(183) J - (S_pr G3 SP3)		
1T	(185) J - (T_ve G3 SP3)		
2T	(186) tutor A - (T_fr J185 G3 SP3)		
	(T_vc G3 SP3)		
1T	(188) tutor A - (T_vc G3 SP3)		
1T	(189) J - (T_pp A188 G3 SP3)		
1T	(190) tutor A - (T_fp J189 G3 SP3)		
1T	(191) I - (T_vc G3 SP3)		
1T	(195) tutor B - (T_ve G3 SP3)		
1T 1S	(197) tutor B - (T_vc G3 SP3)		
	(S_vc G3)		

1S	(198) I - (S_sp B197 G3 SP3)		
1T	(199) tutor B - (T_vc I198 G3 SP3)		
1S	(200) tutor A - (S_vc I1 G3 SP3)		
1S	(201) tutor B - (S_vc G3 SP3)		
1S	(202) tutor A - (S_sp G3 SP3)		
1S	(203) I - (S_sp A202 G3 SP3)		
2S	(204) tutor A - (S_sp G3 SP3) (S_vc I203 G3 SP3)		
1T	(207) I - (T_vc A204 G3 SP3)		
1T	(210) tutor A - (T_vc G3 SP3)		
1T	(212) tutor A - (T_vc G3 SP3)		
2S	(216) I - (S_pr G3 SP3) (S_rq G3 SP3)		
1S	(217) tutor B - (S_rrq I216 G3 SP3)		
1 S	(220) E - (S_pp I219 G3 SP3)		
1S	(221) I - (S_rpp I221 G3 SP3)		
1S	(222) E - (S_pr I221 G3 SP3)		
2S	(223) I - (S_pr G3 SP3) (S_rq G3 SP3)		
1S	(224) tutor A - (S_sp I223 G3 SP3)		
1S	(234) tutor A - (S_sp G3 SP3)		
1S	(235) tutor B - (S_re G3 SP3)		
1S	(236) tutor A - (S_vf B235 G3 SP3)		
1S	(237) tutor B - (S_sp G3 SP3)		
1S	(238) I - (S_sp G3 SP3)		
1S	(239) tutor B - (S_vf I238 G3 SP3)		
1S	(244) tutor A - (S_pr G3 SP3)		
1T			(246) tutor A (T_fr SP3)
1T			(302) tutor B (T_fr SP3)
1P	(311) tutor B - (P_vc H SP3)		
1P	(312) H - (P_vc B311 SP3)		
1P	(313) tutor B - (P_vc H312 SP3)		
1P	(319) N - (P_vr G2 SP3)		
1T 1P	(320) tutor B - (T_ve N319 G2 SP3)		(320) tutor B (P_fr SP3)
G1 (12) 8T (66,66%) 4S (33,33%)	4(T) {1(T_fr) 1(T_vc) 1(T_pp) 1(T_fp)} 3(S) {1(S_vf) 1(S_vc) 1(S_rpp)}	4 (T) {2(T_vc) 2(T_fr)} 1 (S) {1(S_vf)}	
G2 (25) 5P (20%) 12T (48%) 8S (32%)	5 (P) - {3(P_vc) 2(P_vr)} 11(T) - {5(T_vc) 5(T_ve) 1(T_fr)} 8(S) - {2(S_sp) 1(S_vf) 1(S_pp)} {2(S_rpp) 1(S_ed) 1(S_pr)}	1 (T) {1(T_vc)}	
G3 (63) 27T (42,85%) 36S (57,14%)	27(T) {7(T_fr) 1(T_pp) 1(T_fp) 13(T_vc) 5(T_ve)} 36(S) {13(S_sp) 4(S_vf) 5(S_vc) 2(S_pp) 2(S_rpp) 1(S_re) 2(S_rq) 1(S_rrq) 6(S_pr)}		
Fragmentos genéricos (12)			3(P) {2(P_fr) 1(P_vc)} 3 (T) {2(T_fr) 1(T_ve)} 6 (S) {1(S_sp) 1(S_ed) 2(S_pp) 2(S_pr)}
{Gr1 + Gr2 + Gr3 + fragmentos genéricos} = 112 {8(P) 50(T) 54(S)}			

La lectura de la Tabla 87 resalta los siguientes elementos: (i) las actuaciones sistemáticas sobre la evaluación de cada trabajo grupal permiten configurar tres bloques de contribuciones vinculados a la intervención en cada grupo; (ii) las dimensiones de Presencia Docente siguen una secuencia que se inicia y termina con la dimensión (T) en los grupos 1 y 2, y se inicia con la misma dimensión (T) y termina con la dimensión (S) en el grupo 3; (iii) las frecuencias de (T) son elevadas -66,66% (grupo 1), 48% (grupo 2) y 42,85% (grupo 3)- comparativamente a las frecuencias de (S); (iv) la frecuencia de (S) es superior (57,14%) a la frecuencia de (T) apenas en el grupo 3; (v) todos los fragmentos identificados en las contribuciones del grupo 3 contienen interpelaciones directas a los participantes o al contenido, de manera inequívoca; y (vi) los fragmentos con contenidos genéricos se observan de manera dispersa a lo largo de la intervención, aunque evidencian una frecuencia más elevada (41,66%) durante la evaluación del grupo 2, y en el cierre de la sesión; predominan los fragmentos genéricos en (S), lo que corresponde a un 58,33% del total de genéricos.

En el seguimiento de la estructura de presentación de los resultados se procede a la presentación del perfil de actuación de los participantes en la sesión presencial final de evaluación del trabajo grupal.

Perfil individual de actuación en la sesión presencial final de evaluación del trabajo grupal

-Perfil individual de actuación - tutor A

En el ámbito del análisis del perfil de actuación de los participantes, presentamos, en la tabla siguiente, los resultados del análisis de la actuación del tutor A en la sesión presencial final de evaluación del trabajo grupal de la tarea 8.

Tabla 88 - Perfil de actuación - tutor A, tarea 8, sesión presencial final, evaluación

Grupo	Contribuciones	(P), (T), (S)	Fragmentos de (P), (T), (S)
Grupo 1	(094)	1T	(T_fr (G1) SP3)
	(097)	1S 1T	(S_vf_B097_G1_SP3) (T_vc_G1_SP3)
Total G1	2	2(T) - 66,66% 1(S) - 33,33%	1(T_fr) 1(T_vc) 1(S_vf)
Grupo 2	(086)	1T	(T_vc (G2) SP3)
	(104)	1T	(T_vc G2 SP3)
	(110)	1S	(S_sp G2 SP3)
	(114)	1S	(S_sp G2 SP3)
	(116)	1S	(S_pr SP3)
	(124)	1T 1S 1T	(T_vc G2 SP3) (S_vf G2 SP3) (T_vc_E031_G2_SP3)
	(126)	1T	(T_vc G2 SP3)
Total G2	6	5(T) - 55,55% 4(S) - 44,44%	4(T_vc) 1(T_ve) 2(S_sp) 1(S_vf) 1(S_pr)
Grupo 3	(169)	1T	(T_vc G3 SP3)
	(175)	1T	(T_fr I171 G3)
	(178)	1T	(T_fr (SV) G3)
	(186)	2T	(T_fr_J185_G3_SP3) (T_vc_G3_SP3)
	(188)	1T	(T_vc G3 SP3)
	(190)	1T	(T_fp_J189_G3 SP3)
	(200)	1S	(S_vc G3 SP3)
	(202)	1S	(S_sp G3 SP3)
	(204)	2S	(S_sp G3 SP3) (S_vc I203 G3 SP3)
	(210)	1T	(T_vc G3 SP3)
	(212)	1T	(T_vc G3 SP3)
	(224)	1S	(S_sp I223 G3 SP3)
	(234)	1S	(S_sp G3 SP3)
	(236)	1S	(S_vf B235 G3 SP3)
(244)	1S	(S_pr G3 SP3)	
Total G3	14	9(T) - 52,94% 8(S) - 47,05%	3(T_fr) 5(T_vc) 1(T_fp) 4(S_sp) 1(S_vf) 2(S_vc) 1(S_pr)
Total {G1, G2,G3} 29		16(T) - 64% 13(S) - 44,83%	{4(T_fr) 1(T_ve) 10(T_vc) 1(T_fp)} {6(S_sp) 3(S_vf) 2(S_vc) 2(S_pr) }

La actuación del tutor A, relativa a la evaluación del grupo 1, incide en: (i) la *gestión de la Tarea* (66,66%), con una valoración crítica del grado de cumplimiento del resultado de la tarea y un recordatorio de las exigencias; y (ii) la *gestión del Significado* (33,33%), con una *manifestación de acuerdo con los significados aportados previamente* por el tutor B. La actuación relativa a la evaluación del grupo 2 incide en: (i) la *gestión de la Tarea* (55,55%), con *valoraciones críticas del grado de cumplimiento*; y (ii) la *gestión del Significado* (44,44%), con *aportación de significados vinculados a la experiencia profesional, en forma de reflexión*, y de aceptación de significados. La actuación

relativa a la evaluación del grupo 3 incide en: (i) la *gestión de la Tarea* (52,94%), con *recordatorios de las exigencias y valoraciones críticas del grado de cumplimiento*; y (ii) la *gestión del Significado* (47,05%), con *manifestaciones de desacuerdo con los significados* aportados por los integrantes del grupo 3, y de *manifestación de acuerdo con los significados aportados previamente* por el tutor B.

-Perfil individual de actuación - tutor B

La tabla siguiente recoge los resultados del análisis de la actuación del tutor B en la sesión presencial final de evaluación del trabajo grupal de la tarea 8.

Tabla 89 - Perfil de actuación - tutor B, tarea 8, sesión presencial final, evaluación

Grupo	Contribuciones	(P), (T), (S)	Fragmentos de (P), (T), (S)
Grupo 1	(087)	1T 1S 1T 1S	(T_pp_G1_SP3) (S_vc_G1_SP3) (T_vc_(G1)_SP3) (S_vf_(G1)_SP3)
	(089)	1T	(T_fr_G1_SP3)
	(093)	1T	(T_vc_(G1)_SP3)
	(095)	1T	(T_fr_(G1)_SP3)
Grupo 1 Total	4	5(T) - 71,42% 2(S) - 28,57%	(7) fragmentos 2(T_fr) 1(T_pp) 2(T_vc) 1(S_vf) 1(S_vc)
Grupo 2	(109)	1S	(S_pr_G2_SP3)
	(138)	1T	(T_vc_G2_SP3)
	(140)	1S	(S_ed_G2_SP3)
	(144)	1S	(S_pp_G2_SP3)
	(146)	1T	(T_ve_G2_SP3)
	(154)	1T	(T_vc_G2_SP3)
	(311)	1P	(P_vc_H_SP3)
	(313)	1P	(P_vc_H312_SP3)
(320)	1T	(T_ve_N319_G2_SP3)	
Grupo 2 Total	9	2(P) - 22,22% 4(T) - 44,44% 3(S) - 33,33%	(9) fragmentos 2(P_vc) 2(T_vc) 2(T_ve) 1(S_pp) 1(S_ed) 1(S_pr)
Grupo 3	(156)	2T 1S	(T_vc_G3_SP3) (T_fr_G3_SP3) (S_sp_G3_SP3)
	(158)	1S 1T	(S_vf_I157_SP3) (T_vc_G3)
	(160)	1T	(T_vc_I159_G3_SP3)
	(164)	1S	(S_sp_G3_SP3)
	(166)	2S	(S_sp_I165_SP3) (S_rpp_I165_G3_SP3)
	(168)	1S 1T	(S_vc_I167_G3_SP3) (T_ve_G3_SP3)
	(180)	1T	(T_fr_J179_G3_SP3)
	(182)	1S	(S_vf_J181_G3_SP3)
	(195)	1T	(T_ve_G3_SP3)
	(197)	1T 1S	(T_vc_G3_SP3) (S_vc_G3)
	(199)	1T	(T_vc_I198_G3_SP3)
	(201)	1S	(S_vc_G3_SP3)
	(217)	1S	(S_rrq_I216_G3_SP3)
	(235)	1S	(S_re_G3_SP3)
(237)	1S	(S_sp_G3_SP3)	
(239)	1S	(S_vf_I238_G3_SP3)	
Grupo 3 Total 16		9(T) - 40,90% 13(S) - 59,09%	(22) fragmentos 2(T_fr) 5(T_vc) 2(T_ve) 4(S_sp) 1(S_re) 3(S_vf) 3(S_vc) 1(S_rpp) 1(S_rrq)
Total {G1, G2, G3} 38		2(P) - 5,26% 18(T) - 47,36% 18(S) - 47,36%	2(P_vc) 4(T_fr) 1(T_pp) 9(T_vc) 4(T_ve) 4(S_sp) 1(S_re) 1(S_ed) 4(S_vf) 4(S_vc) 1(S_pp) 1(S_rpp) 1(S_rrq) 1(S_pr)

La intervención del tutor B relativa a la evaluación del grupo 1 incide en: (i) la *gestión de la Tarea* (71,42%), con *valoraciones críticas del grado de cumplimiento*, que contiene elementos favorables y elementos desfavorables; y (ii) la *gestión del*

Significado (28,57%), en que se destaca una *manifestación de desacuerdo* y una *manifestación de acuerdo con los significados aportados previamente* por los alumnos-docentes. La intervención relativa a la evaluación del grupo 2 incide en las tres dimensiones de Presencia Docente: (i) la *gestión de la Participación* (22,22%), con *valoraciones positivas de la actuación* del alumno H; (ii) en la *gestión de la Tarea* (44,44%), con una *valoración crítica* de la factibilidad de una parte de la propuesta del grupo; y (iii) la *gestión del Significado* (33,33%), en que destacamos una *aportación inicial de significados vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión* y una *petición de precisiones sobre los significados aportados*. La intervención relativa a la evaluación del grupo 3 incide en: (i) la *gestión de la Tarea* (40,90%); y (ii) la *gestión del Significado*. Los elementos de Presencia Docente son similares a la actuación en el grupo 2. La excepción consiste en dos respuestas que el tutor B da a dos requerimientos del alumno I para pronunciarse sobre los significados aportados por él.

-Perfil de actuación individual de los alumnos-docentes - alumno D, grupo 1 (alumnos D, G, L)

La tabla siguiente recoge los fragmentos de Presencia Docente identificados en las contribuciones del alumno D en la sesión de evaluación del trabajo del grupo 1.

Tabla 90 - Perfil de actuación - alumno D (grupo 1), tarea 8, sesión presencial final, evaluación

(2) contribuciones	(P), (T), (S)	Fragmentos de (P), (T), (S)
(088)	1T	(T_fp G1 SP3)
(100)	1S	(S_rpp B099 G1 SP3)
	Total 1(T) - 50% Total 1(S) - 50%	1(T_fp) 1(S_rpp)

La actuación del alumno D, grupo 1, en la sesión presencial final de evaluación, consiste en responder a dos peticiones: (i) una petición de precisiones sobre el abordaje

de la tarea; y (ii) una respuesta al requerimiento del tutor B para dar explicaciones sobre los significados aportados por el mismo alumno D. No se considera la contribución (262) porque es una mera repetición de la respuesta porque el tutor A no oyó y la contribución (307) por limitaciones de la grabación y la transcripción.

Los alumnos G y L, miembros del grupo 1, no participan en la sesión.

-Perfil de actuación individual - alumno E, grupo 2 (alumnos E, H, M, N)

La tabla siguiente recoge los fragmentos de Presencia Docente identificados en las contribuciones del alumno E en la sesión presencial final de evaluación del trabajo del grupo 2.

Tabla 91 - Perfil de actuación - alumno E (grupo 2), tarea 8, sesión presencial final, evaluación

7 contribuciones	(P), (T), (S)	(7) fragmentos de (P), (T), (S)
(107)	1S	(S_rpp_A106_G2_SP3)
(139)	1T	(T_fr_G2_SP3)
(145)	1S	(S_rpp_B144_G2_SP3)
(151)	1T	(T_ve_G2_SP3)
(153)	1P	(P_vc_G2_SP3)
(220)	1S	(S_pp_I219_G3_SP3)
(222)	1S	(S_pr_I221_G3_SP3)
	Total 1(P) - 14,28%	1(P_vc)
	Total 2(T) - 28,57%	1(T_fr) 1(T_ve)
	Total 4(S) - 57,14%	1(S_pp) 2(S_rpp) 1(S_pr)

La actuación del alumno del alumno E en la sesión presencial final de evaluación del trabajo del grupo 2 (Tabla 91) incide en: (i) la *gestión del Significado* (57,14%), con respuesta a la petición del tutor A sobre precisiones de los significados aportados previamente por el alumno E, una petición de precisiones, y una *aportación de significado vinculado a la experiencia profesional en forma de reflexión*; (ii) la *gestión de la Tarea* (28,57%), en que destacamos la valoración crítica desfavorable que hace sobre un elemento del abordaje de la tarea; y (iii) la *gestión de la Participación*, con una valoración de la actuación.

-Perfil de actuación individual - alumno H, grupo 2 (alumnos E, H, M, N)

La tabla siguiente recoge los fragmentos de Presencia Docente identificados en las contribuciones del alumno H en la sesión presencial final de evaluación del trabajo del grupo 2.

Tabla 92 - Perfil de actuación - alumno H (grupo 2), tarea 8, sesión presencial final, evaluación

(1) contribuciones	(P), (T), (S)	Fragmentos de (P), (T), (S)
(312)	(P_vc)	(P_vc_B311_SP3)
Total 1(P) - 100%		1(P_vc)

El alumno H hace una única intervención que consiste en una actuación única de *valoración de la actuación propia*, aludiendo a la valoración favorable del tutor B.

El alumno M, miembro del grupo 2 en la sesión presencial final de evaluación no hace aportaciones.

-Perfil de actuación individual - alumno N, grupo 2 (alumnos E, H, M, N)

La tabla siguiente recoge los fragmentos de Presencia Docente identificados en las contribuciones del alumno N en la sesión presencial final de evaluación del trabajo del grupo 2.

Tabla 93 - Perfil de actuación - alumno N (grupo 2), tarea 8, sesión presencial final, evaluación

(2) contribuciones	(P), (T), (S)	(2) fragmentos de (P), (T), (S)
(150)	1T	(T_ve_G2_SP3)
(319)	1P	(P_vr_G2_SP3)
Total 1(P) - 50%		1(P_vr)
Total 1(T) - 50%		1(T_ve)

La actuación del alumno N en la sesión de evaluación del trabajo del grupo 2, consiste en: (i) una valoración desfavorable del abordaje de la tarea; (ii) una valoración desfavorable de la participación, en la cual explica por qué ha iniciado tardíamente la

realización de las tareas; y (iii) ausencia de aportación de significados en la sesión presencial de evaluación.

-Perfil de actuación individual - alumno I, grupo 3 (alumnos F, I, J)

La Tabla 94 recoge los fragmentos de Presencia Docente identificados en las contribuciones del alumno I en la sesión presencial final de evaluación del trabajo del grupo 3.

Tabla 94 - Perfil de actuación - alumno I (grupo 3), tarea 8, sesión presencial final, evaluación

(14) contribuciones	(P), (T), (S)	(15) fragmentos de (P), (T), (S)
(113)	1S	(S_pr SP3)
(157)	1S	(S_sp B156 SP3)
(159)	1T	(T_vc B158 G3 SP3)
(165)	1S	(S_pp G3 SP3)
(167)	1S	(S_sp B166 G3 SP3)
(171)	1T	(T_fr J170 G3 SP3)
(191)	1T	(T_vc G3 SP3)
(198)	1S	(S_sp B197 G3 SP3)
(203)	1S	(S_sp A202 G3 SP3)
(207)	1T	(T_vc A204 G3 SP3)
(216)	2S	(S_pr G3 SP3) (S_rq G3 SP3)
(221)	1S	(S_rpp l1 E220 G3 SP3)
(223)	1S	(S_pr G3 SP3)
(238)	1S	(S_sp G3 SP3)
Total 4(T) - 25%		1(T_fr) 3(T_vc)
Total 11(S) - 75%		5(S_sp) 1(S_rq) 1(S_pp) 1(S_rpp) 3(S_pr)

La actuación del alumno del alumno I en la sesión presencial final de evaluación del trabajo del grupo 3 se sitúa en las dimensiones: (i) *gestión del Significado* (75%), con *aportación de significados propios* (41,66%) y *significados propios vinculados a la experiencia profesional de manera reflexiva* (33,33%), alusiones a los significados aportados por otros participantes e interpelaciones a los tutores A y B; y (ii) *gestión de la Tarea* (25%), con *valoraciones desfavorables sobre el grado de cumplimiento de las exigencias de la tarea* (75%), porque, en sus palabras, los miembros del grupo son “*demasiado exigentes*” y por la propuesta de plan haber resultado de la suma de trabajos

individuales. Además señalamos una secuencia de interacciones del alumno I, del alumno J (integrante del mismo grupo 3) y del tutor A -[(171-tutor A)-(174-alumno J) - (175-tutor A)-(178-tutor A)]- que pone en evidencia una discrepancia de las valoraciones sobre el abordaje de la tarea 8, sobre significados aportados (el contenido de la propuesta grupal de plan de sesión) y el abordaje de la tarea mediante la suma de aportaciones no negociadas.

-Perfil de actuación individual - alumno J, grupo 3 (alumnos F, I, J)

La tabla siguiente recoge los fragmentos de Presencia Docente identificados en las contribuciones del alumno J en la sesión presencial final de evaluación (grupo 3).

Tabla 95 - Perfil de actuación - alumno J (grupo 3), tarea 8, sesión presencial final, evaluación

(7) contribuciones	(P), (T), (S)	(8) fragmentos de (P), (T), (S)
(170)	1T	(T_ve_G3_SP3)
(174)	1T	(T_fr_I171_G3_SP3)
(179)	1S 1T	(S_sp_G3_SP3) (T_ve_G3_SP3)
(181)	1S	(S_pr_G3_SP3)
(183)	1S	(S_pr_G3_SP3)
(185)	1T	(T_ve_G3_SP3)
(189)	1T	(T_pp_A188_G3_SP3)
	Total 5(T) - 62,5% Total 3(S) - 37,5%	1(T_fr) 1(T_pp) 3(T_ve) 1(S_sp) 2(S_pr)

La actuación del alumno del alumno J en la sesión presencial final de evaluación del trabajo del grupo 3 (Tabla 95) se sitúa en las dimensiones: (i) gestión del Significado (37,5%), con aportaciones de significados propios y aportaciones de significado propios vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión, centradas de manera explícita en la aclaración de contenidos de la propuesta grupal; y (ii) gestión de la Tarea (62,5%), con valoraciones desfavorables del producto de la tarea (60%).

Contenidos genéricos en la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado en la sesión presencial final de evaluación

Hemos identificado, en las contribuciones a la sesión presencial final de evaluación del trabajo grupal, unos fragmentos de Presencia Docente que no están dirigidos a un grupo específico, o a sus integrantes de manera explícita, y se sitúan en la dimensión de: (i) gestión de la Participación (25%), con un recordatorio de las reglas de participación y valoraciones críticas; (ii) gestión de la Tarea (25%), con recordatorios de las exigencias de la tarea; y (iii) gestión del Significado (50%), con aportaciones de significados, peticiones, y una expresión de dudas.

Dichos fragmentos se recogen en la siguiente tabla, que es complementaria a las tablas anteriores relativas a la sesión presencial final de evaluación.

Tabla 96 - Perfil de actuación - participantes, tarea 8, sesión presencial final, contenidos genéricos

Contribuciones	(P), (T), (S)	(11) fragmentos de (P), (T), (S)
Tutor A (086)	1P	(P_fr SP3)
(106)	1S	(S_pp SP3)
(116)	1S	(S_pr SP3)
(246)	1T	(T_fr SP3)
Tutor B (095)	1P	(P_vc SP3)
(099)	1S	(S_pp SP3)
(118)	1T	(T_ve SP3)
(146)	1S	(S_ed SP3)
(302)	1T	(T_fr SP3)
Alumno I (113)	1S	(S_pr SP3)
(157)	1S	(S_sp B156 SP3)
	Total 2(P) - 18,18%	1(P_fr) 2(P_vc)
	Total 3(T) - 27,27%	2(T_fr) 1(T_ve)
	Total 6 (S) - 54,54%	1(S_sp) 1(S_ed) 2(S_pp) 2(S_pr)

Según puede observarse, los fragmentos de actuación individual del tutor A se sitúan, en este caso, en la dimensión: (i) *gestión de la Participación -recordatorio de las normas de participación* en el reinicio de la sesión presencial 3-; (ii) *gestión de la Tarea*, con un *recordatorio de las normas de abordaje de la tarea* con el propósito explícito de que

todos los alumnos envíen el documento final al foro virtual; y (iii) *gestión del Significado*, con aportaciones de significado.

Por su parte, en lo relativo a la actuación del tutor B, los fragmentos de contribución se sitúan en la dimensión: (i) *gestión de la Participación* en la sesión presencial final de evaluación, tarea 8, con un *auto valoración crítica de la actuación propia* por no haber analizado suficientemente un contenido relacionado con el modelo institucional de plan de sesión; (ii) *gestión de la Tarea*, con *recordatorio de las exigencias de la tarea*; (iii) *gestión del Significado*, con *petición de precisiones sobre los significados aportados previamente por otros participantes*, con el propósito explícito de aclarar si las condiciones institucionales permiten viabilizar la propuesta de plan que presentan los grupos; asimismo, el tutor B manifiesta dudas relativas a un contenido conceptual de referencia. El tutor B termina su intervención mediante un *recordatorio sobre las exigencias del resultado de la tarea* (T_fr).

4.1.3 Análisis de actuaciones de los participantes que contribuyen a establecer secuencias de contribuciones y dan muestras de actuación autónoma

Para completar el análisis de lo que hemos venido analizando, en torno a la actuación o los perfiles individuales de actuación de los participantes en la actividad, este apartado se centra en el análisis de algunos de los resultados previamente presentados con el fin de proporcionar una lectura integrada de todas las informaciones elaboradas sobre cada participante para profundizar en aquellas que muestran secuencia y relación entre las contribuciones de los participantes. En primer lugar presentaremos la información relativa a las intervenciones individuales de los participantes en la actividad en las tareas 6 y 8. En segundo lugar presentaremos los resultados centrados en quiénes de los participantes realizan la primera intervención a iniciativa propia en la tarea 8 y quienes

la hacen para responder a otros. Consideramos que los resultados de este apartado resultan especialmente informativos para identificar cuáles de los alumnos-docentes contribuyen a crear secuencia de actuaciones y lo hacen de manera autónoma.

4.1.3.1 Características de actuaciones con sentido interactivo de los participantes en cada una de las tareas (alusiones, respuestas, peticiones)

En la tabla siguiente se recogen los resultados del análisis del perfil de las actuaciones de los participantes durante la actividad en las sesiones presenciales y virtuales de las tareas 6 y 8. Se trata de identificar quién hace alusiones, o peticiones, a quién(es) y cuando. En el seguimiento horizontal de la información a partir de la columna izquierda, se identifica el código de cada participante -alumnos D, E, y tutores A y B- y a quién(es) alude en las sesiones de las tareas 6 y 8 a que corresponden las columnas de la tabla siguiente.

Tabla 97 - Perfil de las interacciones - participantes que hacen alusiones o que son aludidos

Quién hace alusiones	Quiénes son aludidos o interpelados					
	Tarea 6		Tarea 8 Ses. presen. inicial	Tarea 8 Foro virtual	Tarea 8 - Ses. presen. final	
	Sesión presencial	Foro virtual			Presentación del trabajo	Evaluación del trabajo
Alumno D	(Ausente)	Alumnos G, L Tutor B	(Ausente)	Alumno L Tutor A	Alumno G	Tutor B
Alumno E	Tutor A	Tutor B	-	Alumno M Tutor A	Alumno H	Alumno I Tutores A,B
Alumno F	Alumno I Tutor A	Alumno D Tutor B	-	Alumno D (T6) Alumnos I, J; Tutor B	(Ausente)	(Ausente)
Alumno G	-	Alumnos E, L; Tutor B	Tutor A	(No interviene)	Alumno D	(Ausente)
Alumno H	Tutor A	Alumno E Tutor B	-	Tutor A Alumno M	Alumno E Tutor A	Tutor B
Alumno I	Alumno F Tutor A	Alumno E Tutor B	-	Alumno F	Alumno J, Tutores A,B	Alumnos E,J Tutores A,B
Alumno J	Tutor A	-	-	Alumno F Tutor A	Alumno I Tutores A,B	Alumno I Tutor A
Alumno L	(Ausente)	Tutor B	-	Tutor A	-	-
Alumno M	Tutor A	Tutor B	Tutor A	Alumnos H,N Tutores A,B	Tutor A	(Ausente)
Alumno N	-	Tutor B	-	Alumno M Tutor A	(Ausente)	(Ausente)
Tutor A	Alumnos E, F, H, I, J, M, N	Tutor B (vía e-mail)	-	Alumnos D, E, L, J	Alumno J	Alumnos E, I, J Tutor B
Tutor B	(Ausente)	Alumnos D, E, F, G, H, I, J, L, N	-	Alumnos F, J	-	Alumnos H, I, J, N

Destacaremos los siguientes resultados presentados en la tabla anterior: (i) el tutor A es objeto de 21 alusiones, todas por parte de alumnos; (ii) el tutor B es objeto de 19 alusiones, por parte de alumnos y del tutor A; (iii) los alumnos D, E, F, H, I, J, M son aludidos por alumnos y tutores (reciben un total de 13 alusiones del tutor A, y un total de 15 alusiones del tutor B); (iv) en la presentación del trabajo grupal de la tarea 8, el alumno G recibe alusiones por parte del alumno D, su compañero de grupo; y (v) el

alumno F alude, en el foro de la tarea 8, a los significados que el alumno D ha aportado al foro de la tarea 6 para manifestar acuerdo.

4.1.3.2 Características de la primera intervención en el foro virtual de la tarea 8 - iniciativa propia y respuesta

En nuestra segunda aproximación a la síntesis de los datos, procedemos al análisis de las interacciones a partir de los criterios: (i) *iniciativa realización de la primera intervención*, y (ii) *respuesta a la iniciativa de otros participantes* en las dos últimas semanas del curso. La Tabla 98 recoge, en la mitad izquierda, los elementos relativos a los participantes que, a iniciativa propia, hacen la primera intervención en el foro del pequeño grupo 1, 2 y 3.

En la mitad derecha de la tabla se recoge los elementos relativos a los participantes que hacen su primera aportación al foro virtual de la tarea 8 para responder a la iniciativa de otros participantes.

Tabla 98 - Perfiles individuales de actuación - inicio de la intervención en el foro virtual, tarea 8

Contribución y fragmentos de (P), (T), (S)			
Participantes que hacen la primera intervención a iniciativa propia		Participantes que responden a la iniciativa de otros participantes	
Grupo 1 (05)- (P_vc_L1_A04_G1)	alumno L (foro) Valoración crítica de actuación del grupo Alusión al tutor A	Grupo 1 (09) - (P_fp_L1_A08_G1)	alumno D (foro) Respuesta al tutor A
Grupo 1 (03) - (T_fr_L1_G1)	tutor A (foro) Recordatorio de las exigencias de la tarea		
Grupo 1 (07) - (P_an_L1_G1)	Tutor B* (foro) Anuncio de actuación espontánea		
Grupo 2 (03) - (S_sf_L1_G2) (S_rq_L1_G2)	alumno N (foro) Aportación de significados atribuidos a fuentes externas	Grupo 2 (13) - (S_rpp_L1_A10_G2)	alumno E (foro) Respuesta al tutor A
		Grupo 2 (05) - (T_fp_L1_A04_G2)	alumno H (foro) Respuesta al tutor A
		Grupo 2 (06) - (T_fp_L1_A04_G2)	alumno M (foro) Respuesta al tutor A
Grupo 2 (04) - (T_fr_L1_G2)	tutor A* (foro) Recordatorio de normas de la tarea		
Grupo 2 (34) - (T_an_L1_G2)	tutor B* (foro) Anuncio de actuación espontánea para realizar la tarea		
Grupo 3 (14) - (S_L1_doc_G3)	alumno F (foro) (adjunto)	Grupo 3 (23) (S_rrq_L1_doc_F14_G3)	alumno I Respuesta a F (en adjunto)
Grupo 3 (03)-(S_pf_L1_(SP2)_G3)	alumno J (foro)		
Grupo 3 (10) - (P_vc_L1_J_G3)	tutor A* (en foro) Valoración	Grupo 3 (07) - (P_fp_L1_J06_G3)	tutor B (foro) Respuesta a J

Destacamos los siguientes resultados a partir de la lectura de la tabla anterior: (i) en el conjunto de ocho alumnos-docentes, un 50% hace la primera intervención a iniciativa propia; (ii) de estos cuatro alumnos, el 75% aporta contribuciones a la gestión de los significados, pero que no son significados propios; (iii) en el conjunto de los alumnos-docentes que inician su intervención para responder a la iniciativa de otro participante, el alumno I es el único que responde a otro alumno y el tutor B es el único tutor que

responde a un alumno, al iniciar su intervención; y (iv) en el conjunto de las 9 iniciativas y en el conjunto de las 6 respuestas, se identifican un 33,33% de fragmentos de la dimensión (S). No se consideran las 2 primeras contribuciones de los tutores (*) porque están vinculadas al inicio formal del foro virtual.

4.1.4 Síntesis de las características de la actuación individual de los participantes en la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado en las tareas 6 y 8

A continuación presentamos la síntesis de las características del perfil individual de actuación de los participantes. Señalamos la importancia de tener en cuenta, de manera interrelacionada, el carácter regular o irregular de la actuación, los momentos en que el participante actúa y la distribución de los fragmentos de (P), (T) y (S) y las líneas de discusión.

-Perfil de actuación de los tutores - tutor A

Los fragmentos de Presencia Docente referentes a la participación del tutor A en la actividad conjunta se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 99 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - tutor A

Sesiones	Semanas 1 a 6 - Distribución de (P), (T) y (S)					
	1 (25-31.05)	2 (01-07.06)	3 (08-14.06)	4 (15-21.06)	5 (22-28.06)	6 (29.06-05.07)
T6-SP				3(P); 37(S)/L1		
T6-SV				2(P); 2(T)/L1 1(P) /L4		
T8-SP				3P/L1		
T8-SV				2(P); 2(T)/L1-Gr1 2(P); 2(T)/L1-Gr2 2(P); 2(T)/L1-Gr3		8(P); 8(T)/L1 -Gr1 2(P); 2(T); 4(S)/L1 -Gr2 4(P); 5(T); 1(S)/L1 -Gr3
T8-SP	Pres.					1(P) / L1-Gr1 1(P); 2(T); 1(S) /L1-Gr2 1(P); 4(T); 2(S) /L1-Gr3
	Eval.					2(T); 1(S) /L1-Gr1 5(T); 4(S) /L1-Gr2 9(T); 8(S) /L1 -Gr3

La actuación del tutor A está marcada por los siguientes elementos.

(i) Irregularidad de la participación

El tutor A no interviene en el foro virtual de la tarea 6; aporta, vía *e-mail* dirigido al tutor B, contribuciones en las dimensiones (P) y (T), líneas 1 y 4 de discusión. Asimismo no interviene, durante períodos de 10 - 11 días, en el foro virtual de los tres pequeños grupos, tarea 8, de la que se ha hecho cargo en base al acuerdo con el tutor B relativo a la co-monitoreo, en períodos de 11 días en el foro virtual del grupo 1, la tarea 8; período de 10 días en el foro virtual del grupo 2, en la tarea 8; y de 10 días en el foro virtual del grupo 3, en la tarea 8.

(ii) Patrón de inicio de la intervención

El inicio de la intervención del tutor A consiste en: (i) identificar el tema de atención (S_it) en la sesión presencial inicial de la tarea 6; (ii) formular las reglas de participación (P_fr) en la sesión presencial inicial de la tarea 8; y (iii) hacer la formulación de las exigencias globales (T_fr) de la tarea 8 en el foro virtual de los

grupos 1 y 2, y una valoración desfavorable del grado de cumplimiento (P_vc) en el foro virtual del grupo 3. Hemos considerado la primera intervención posterior a las dos contribuciones vinculadas a la apertura formal del foro virtual de cada grupo.

(iii) Interacción con otros participantes

El tutor A recibe 21 alusiones, todas por parte de alumnos; hace alusiones a los alumnos E, F, H, I, J, M y N, y al tutor B (vía *e-mail*) en la sesión presencial de la tarea 6; a los alumnos D, E, L y J en la sesión presencial inicial de la tarea 8, y a los alumnos E, I, J en la sesión presencial final de la tarea 8.

(iv) Aportaciones a la gestión del Significado

En las contribuciones del tutor A hemos identificado fragmentos de las siguientes precisiones de (S): (i) (S_it), (S_pp), (S_re), (S_sp), (S_vf) en la sesión presencial inicial de la tarea 6; (S_pp) en la sesión presencial final de presentación de los grupos 2 y 3; (S_vf) en la sesión presencial final de evaluación de los grupos 1, 2 y 3, (S_sp) en la sesión presencial final de evaluación de los grupos 1 y 2, (S_vc) y (S_pr) en la sesión presencial final de evaluación del grupo 3, tarea 8. Se señala que el tutor A aporta significados vinculados a la experiencia profesional exclusivamente en la sesión presencial de evaluación, en la tarea 8.

El tutor A no aporta significados: (i) al foro virtual de la tarea 6; (ii) a la sesión presencial inicial de la tarea 8, al foro virtual del grupo 1 de la tarea 8, a la sesión presencial final de presentación del trabajo del grupo 1. Se señala especialmente, en relación a su contribución al foro virtual y a la sesión presencial de presentación del trabajo del grupo 1, la ausencia de intervención relativa a la *gestión del Significado*.

-Perfil de actuación de los tutores - tutor B

Los fragmentos de Presencia Docente referentes a la participación del tutor B en la actividad conjunta se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 100 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - tutor B

Sesiones		Semanas 1 a 6 - Distribución de (P), (T), (S)					
		1 (25-31.05)	2 (01-07.06)	3 (08-14.06)	4 (15-21.06)	5 (22-28.06)	6 (29.06-05.07)
T6-SP					4S/L1		
T6-SV		4(P); 4(T); 3(S) /L1 1(T); 4(S) /L2	1(P);2(T); 4(S)/L1	4(P);10(T); 7(S)/L1	18(P);7(T); 13(S)/L1 3(S)/L3 3(P); 1(T)/L4	9(P); 4(T); 3(S)/L1 2(P); 1(T)/L4	2(P); 7(T); 2(S)/L1
T8-SP							
T8-SV							1(P) /L1 -Gr1 1(T) /L1 -Gr2 4(P), 5(T);1(S) /L1- Gr3
T8- SP	Pres.						1(P) /L1-Gr1 1(P) /L1-Gr2 1(T);1(S) /L1-Gr3
	Eval.						5(T); 2(S)/L1 -Gr1 2(P); 4(T); 3(S)/L1- Gr2 9(T); 13(S)/L1-Gr3

En base a las decisiones tomadas conjuntamente con el tutor A, el tutor B: lidera la discusión en el foro virtual de la tarea 6; no se hace cargo de la coordinación de la discusión en el foro de los pequeños grupos de la tarea 8, y está ausente de las sesiones presenciales iniciales de las tareas 6 y 8.

A partir de estos elementos, se procede a la caracterización del perfil de actuación del tutor B.

(i) Regularidad de la participación

El tutor B interviene en el foro de la tarea 6 de manera regular; la duración de los períodos de no intervención es igual o inferior a dos días. La frecuencia de sus aportaciones es especialmente elevada en la semana 3, el día 14.06, con el envío de 6 *e-mails* a alumnos, y los días 10.06 y 13.06 con dos contribuciones al foro, en las cuales se identifican 15 fragmentos de Presencia Docente, y la semana 4, con 44 fragmentos de Presencia Docente identificados en 8 *e-mails* y 4 contribuciones al foro. En lo relativo a la tarea 8, interviene puntualmente en el foro virtual grupal para *anunciar actuaciones*

espontáneas en las dimensiones (P) y (T). No interviene durante 13 días en el foro virtual de los grupos 1 y 2; no interviene durante 9 días en el foro virtual del grupo 3.

(ii) Patrón del inicio de intervención

El inicio de la intervención posterior a la apertura formal del foro virtual, se hace mediante una valoración favorable de los significados aportados en la primera intervención de un alumno (L) y requerimiento a otros participantes para que se pronuncien en el foro virtual de la tarea 6.

(iii) Interacción con otros participantes

El tutor B hace alusiones, interpela y/o responde a los alumnos D, E, F, G, H, I, J, L, N en el foro virtual de la tarea 6 y a los alumnos F, H, I, J y N en la sesión presencial final de evaluación en la tarea 8; responde al tutor A vía *e-mail* en la tarea 6, durante la actividad en el foro virtual.

(iv) Aportaciones a la gestión del Significado

El tutor B aporta significados vinculados a un amplio abanico de precisiones: (S_sp), (S_sf), (S_si) (S_it), (S_re), (S_vf), (S_vc), (S_pp), (S_rq), (S_rqo), (S_rrq), (S_doc), (S_docr), (S_sp_doc), (S_sf_doc). No identificamos categorías de: aportación de significados vinculados a la experiencia profesional. Los significados aportados vía *e-mail* están vinculados a las precisiones (S_ie), (S_vc) y (S_rrq), en la línea 3 de discusión y hace la corrección de la designación técnica de un concepto que está vinculado a la línea 1 de discusión (“role play” en vez de “roll play” como había escrito el alumno N) con la intención explícita de mejorar el uso general del término técnico.

-Perfil de actuación de los alumnos - alumno D

Los fragmentos de Presencia Docente referentes a la participación del alumno D en la actividad conjunta se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 101 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno D

Sesiones	Semanas 1 a 6 - Distribución de (P), (T), (S)					
	1 (25-31.05)	2 (01-07.06)	3 (08-14.06)	4 (15-21.06)	5 (22-28.06)	6 (29.06-05.07)
T6-SP	*					
T6-SV	3(S)/L2		1(T); 3(S)/L1	5(P); 1(T)/L1 2(P)/L4	5(P); 8(S)/L1	
T8-SP	*					
T8-SV				-	-	10(P); 3(T); 20(S)/L1
T8-SP	Pres.					1(T); 11(S)/L1
	Eval.					1(T); 1(S)/L1

SP- sesión presencial; SV- sesión virtual. (*) Ausente

La actuación del alumno D está marcada por los siguientes elementos.

(i) Irregularidad de la participación

Ausente de la sesión presencial inicial de la tarea 6 y de la tarea 8. No interviene en el foro virtual de la tarea 6 durante 15 días; no interviene en el foro virtual de la tarea 8 durante 13 días; aporta 6 contribuciones dos días después del cierre del curso.

(ii) Patrón del inicio de la intervención

El alumno D inicia la intervención en el foro virtual de la tarea 6 para responder a peticiones; asimismo interviene para responder a peticiones en el foro virtual y en la sesión presencial de evaluación de la tarea 8. Inicia la intervención para aportar a iniciativa propia significados propios, o presentados como propios, en la sesión presencial final de presentación del trabajo grupal.

(iii) Interacción con otros participantes

Responde y/o hace alusiones a los alumnos L y G, y al tutor B en el foro virtual de la tarea 6; al tutor y al alumno L en el foro virtual de la tarea 8; al alumno G, miembro del mismo grupo 1, en la sesión presencial final de presentación del trabajo del grupo 1, de la tarea 8, y al tutor B en la sesión presencial final de evaluación. Los elementos de la intervención del alumno D en el foro virtual de la tarea 6 indican características

propiciadoras de interactividad y de la construcción colaborativa de significados en la medida en que son aportaciones de significado consideradas relevantes por parte de otros participantes (tutor B, alumno F) para el desarrollo de un conjunto de significados compartidos y a la progresión de la tarea.

(iv) Aportaciones a la gestión del Significado

El alumno D aporta significados vinculados a las precisiones: (S_sp), (S_sf), (S_vf), (S_it), (S_rq), (S_rrqo), (S_doc), (S_docr). No hemos identificados categorías de: *aportación de significados vinculados a la experiencia profesional; valoración crítica (S_vc), aportación de significados vinculados de manera integrada a la reflexión sobre la experiencia profesional y a fuentes externas de significado (S_sf_pr), petición de explicaciones a otros participantes sobre significados aportados por ellos (S_pp), o respuesta (S_rpp)*. El alumno D no aporta significados en el *e-mail*.

El alumno D incorpora, en sus aportaciones de significado, un recordatorio casi literal (S_re) de los significados aportados por el alumno G, grupo 1, en la tarea 8, lo que sugiere que comparte los significados aportados y que le otorga importancia a la manifestación de compartición.

-Perfil de actuación de los alumnos - alumno E

Los fragmentos de Presencia Docente referentes a la participación del alumno E en la actividad conjunta se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 102 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno E

Sesiones	Semanas 1 a 6 - Distribución de (P), (T), (S)					
	1 (25-31.05)	2 (01-07.06)	3 (08-14.06)	4 (15-21.06)	5 (22-28.06)	6 (29.06-05.07)
T6-SP				1(P);1(S)/L1		
T6-SV	3(S) /L2		1(S) /L1			1(P); 1(T); 4(S)/L1 2(P)/L2; 4(S)/L2
T8 -SP						
T8-SV						3(P); 1(T); 7(S)/L1
T8- SP	Pres.					2(S)/L1
	Eval.					1(P); 2(T);4(S) /L1

SP- sesión presencial; SV- sesión virtual; Pres. –presencial; Eval. - evaluación

La actuación del alumno E está marcada por los siguientes elementos.

(i) Irregularidad de la participación.

No interviene en el foro virtual de la tarea 6 durante dos períodos -8 y 20 días-; no interviene en el foro virtual de la tarea 8 durante 12 días. Se señala que durante la sesión presencial de presentación del trabajo del grupo 1, el alumno E, desde el portátil, envía un adjunto documental.

(ii) Patrón del inicio de la intervención

El alumno E inicia la intervención para: (i) responder a una petición de precisiones, del tutor A en la sesión presencial de la tarea 6; (ii) *aportar a iniciativa propia significados propios* en el foro virtual de la tarea 6, en el foro virtual y en la sesión presencial final de presentación del trabajo grupal de la tarea 8.

(iii) Interacción con otros participantes

El alumno E responde y/o hace alusiones al alumno I en el foro virtual de la tarea 6, al alumno M en el foro virtual de la tarea 8; al alumno H, en la sesión presencial final de presentación del trabajo grupal en la tarea 8; al alumno I y a los tutores, A y B, en la sesión presencial final de evaluación.

(iv) Aportaciones a la gestión del Significado

El alumno E aporta significados vinculados a las precisiones: (S_sp_doc), (S_sf), (S_rq), (S_doc), (S_pr), (S_ro_doc). No se identifican categorías de: *valoración favorable* (S_vf), *valoración crítica* (S_vc), *referencia a fuentes de significados* (S_rf), *aportación de significados vinculados de manera integrada a la reflexión sobre la experiencia profesional y a fuentes externas de significado* (S_sf_pr), *petición de explicaciones a otros participantes sobre significados aportados por ellos* (S_pp), ni respuesta (S_rpp).

-Perfil de actuación de los alumnos - alumno F

Los fragmentos de Presencia Docente referentes a la participación del alumno F en la actividad conjunta se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 103 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno F

Sesiones	Semanas 1 a 6 - Distribución de (P), (T), (S)					
	1 (25-31.05)	2 (01-07.06)	3 (08-14.06)	4 (15-21.06)	5 (22-28.06)	6 (29.06-05.07)
T6-SP				13(S)/L1		
T6-SV				1(T); 4(S)/L1 3(S)/L2		3(P); 2(T); 8(S)/L1
T8-SP				*		
T8-SV						2(P); 4(T);18(S)/L1
T8-SP	Pres.					*
SP	Eval.					*

SP- sesión presencial; SV- sesión virtual; Pres. - presencial; Eval. - evaluación. (*) Ausente

La actuación del alumno F está marcada por los siguientes elementos.

(i) Irregularidad de la participación

No interviene en el foro virtual de la tarea 6 durante dos períodos -23 y 11 días-; no interviene en el foro virtual de la tarea 8 durante 12 días. Ausente de las sesiones presenciales -inicial y final- de la tarea 8. Durante la sesión presencial final de la tarea 8, de presentación del trabajo grupal, de la que estaba ausente, el alumno F envía al foro

virtual una aportación de significados en un adjunto documental, lo cual constituye uno de los elementos en que se concreta la interrelación entre los componentes virtual y presencial del curso.

(ii) Patrón del inicio de la intervención

El alumno inicia la intervención para responder: (i) a una petición (S_rpp) del tutor A en la sesión presencial de la tarea 6; y (ii) a un requerimiento (S_rrq) del tutor B en el foro virtual de la tarea 6. Inicia la intervención en el foro virtual de la tarea 8 para aportar significados mediante el envío de un adjunto (S_doc).

(iii) Interacción con otros participantes

El alumno-docente F hace, en el foro de la tarea 8, una alusión a los significados previamente aportados por el alumno D al foro de la tarea 6. Las intervenciones del alumno F en el foro virtual de la tarea 6 están marcadas por respuesta a peticiones y requerimientos para que otros participantes aporten significados, así como valoraciones y alusiones explícitas a otros participantes y los significados aportados previamente, indican características propiciadoras de interactividad y de la construcción colaborativa de significados, a pesar de los períodos relativamente largos de no intervención (entre 12 y 23 días).

(iv) Aportaciones a la gestión del Significado

El alumno F aporta significados vinculados a las precisiones: (S_sp_doc), (S_sf), (S_vf), (S_re), (S_rq), (S_rrq), (S_doc), (S_pr). No se identifican categorías de: valoración crítica (S_vc) referencia a fuentes de significados (S_rf), aportación de significados vinculados de manera integrada a la reflexión sobre la experiencia profesional y a fuentes externas de significado (S_sf_pr), petición de explicaciones a otros participantes sobre significados aportados por ellos (S_pp), o respuesta (S_rpp).

En la tarea 6, la *aportación ainiciativa propia de significados propios* (S_sp) corresponde a la frecuencia más elevada: el 53,84% del total de los fragmentos de (S); el 46,66% de los fragmentos (S_sp) identificados en las contribuciones de los cuatro alumnos -F, H, I y J- que aportan significados propios.

-Perfil de actuación de los alumnos - alumno G

Los fragmentos de Presencia Docente referentes a la participación del alumno G en la actividad conjunta se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 104 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno G

Sesiones	Semanas 1 a 6 - Distribución de (P), (T), (S)					
	1 (25-31.05)	2 (01-07.06)	3 (08-14.06)	4 (15-21.06)	5 (22-28.06)	6 (29.06-05.07)
T6-SP						
T6-SV	6(S)/L2	3(S)/L1	1(S)/L1			1(P); 2(S)/L1
T8 -SP				3(P)/L1		
T8-SV						
T8-SP	Pres.					2(T); 7(S)/L1
	Eval.					*

SP- sesión presencial; SV- sesión virtual; Pres. - presencial; Eval. - evaluación. (*) Ausente

La actuación del alumno G está marcada por los siguientes elementos.

(i) Irregularidad de la participación

Ausente de la sesión presencial de la tarea 6. No interviene en el foro virtual de la tarea 6 durante dos períodos -9 y 16 días-; no interviene en el foro virtual de la tarea 8.

(ii) Patrón del inicio de la intervención

El alumno G inicia la intervención para: (i) responder al requerimiento (S_rrqo) del tutor B en el foro virtual de la tarea 6; y (ii) aportar significados vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión (S_pr) en la sesión final de presentación del trabajo grupal.

(iii) Interacción con otros participantes

El alumno G responde y/o hace alusiones: a los alumnos E, L y al tutor B en el foro virtual de la tarea 6; al tutor A en la sesión presencial inicial de la tarea 8. No interviene en el foro virtual de su grupo, el grupo 1.

(iv) Aportaciones a la gestión del Significado

El alumno G aporta significados vinculados a las precisiones: (S_sp), (S_sf), (S_vf), (S_rrq), (S_rrqo), (S_doc), (S_pr), (S_sf_pr). No se identifican fragmentos de las precisiones de: *requerimiento a otros participantes para que se pronuncien sobre los significados aportados por él* (S_rq), *valoración crítica* (S_vc), *referencia a fuentes de significados* (S_rf), *aportación de significados vinculados de manera integrada a la reflexión sobre la experiencia profesional y a fuentes externas de significado* (S_sf_pr), *petición de explicaciones a otros participantes sobre significados aportados por ellos* (S_pp), o *respuesta* (S_rpp).

-Perfil de actuación de los alumnos - alumno H

Los fragmentos de Presencia Docente referentes a la participación del alumno H en la actividad conjunta se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 105 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno H

Sesiones	Semanas 1 a 6 - Distribución de (P), (T), (S)					
	1 (25-31.05)	2 (01-07.06)	3 (08-14.06)	4 (15-21.06)	5 (22-28.06)	6 (29.06-05.07)
T6-SP				1(P); 3(S)/L1		
T6-SV				1(T)/L1 2(S)/L2	1(P)/L1	2(P); 3(T); 6(S) /L1
T8 -SP						
T8-SV						5(T); 1(S)/L1
T8- SP	Pres.					1(T); 5(S)/L1
	Eval.					1(P)/L1

SP- sesión presencial; SV- sesión virtual; Pres. - presencial; Eval. - evaluación.

La actuación del alumno H está marcada por los siguientes elementos:

(i) Irregularidad de la participación

No interviene en el foro virtual de la tarea 6 durante dos períodos -21 días y 7 días-; no interviene en el foro virtual de la tarea 8 durante 10 días.

(ii) Patrón del inicio de la intervención

El alumno H inicia la intervención para: (i) responder a una petición (S_rrq) del tutor A en la sesión presencial de la tarea 6 y a un requerimiento (S_rrq) del alumno E en el foro virtual de la tarea 6; responder a peticiones del tutor A en el foro virtual de la tarea 8; y

(ii) aportar significados propios en la presentación del trabajo del grupo 2 en la sesión presencial final de la tarea 8.

(iii) Interacción con otros participantes

El alumno H responde y/o hace alusiones: al alumno E y al tutor B en el foro virtual de la tarea 6; al alumno M y al tutor A en el foro virtual de su grupo, el grupo 2, tarea 8; al alumno E y al tutor A en la sesión presencial final de presentación, tarea 8; al tutor B en la sesión presencial final de evaluación, tarea 8.

(iv) Aportaciones a la gestión del Significado

El alumno H aporta significados vinculados a las precisiones: (S_rrq), (S_doc), (S_docr), (S_sf_doc), (S_ro_doc), (S_pr) en el foro virtual de la tarea 6; (S_sp) y (S_vf) en el foro virtual del grupo 2, tarea 8. No aporta significados en la sesión presencial final de evaluación.

No hemos identificado categorías de: *valoraciones críticas* (S_vc), *requerimiento a otros participantes para que se pronuncien* (S_rq), *referencia a fuentes de significados* (S_rf), *una petición de explicaciones a otros participantes sobre significados aportados por ellos* (S_pp), ni *respuesta* (S_rpp). A parte dos excepciones, el alumno H aporta todos los significados mediante el envío de un adjunto en el foro virtual de la tarea 6.

-Perfil de actuación de los alumnos - alumno I

Los fragmentos de Presencia Docente referentes a la participación del alumno I en la actividad conjunta se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 106 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno I

Sesiones	Semanas 1 a 6 - Distribución de (P), (T), (S)					
	1 (25-31.05)	2 (01-07.06)	3 (08-14.06)	4 (15-21.06)	5 (22-28.06)	6 (29.06-05.07)
T6-SP				15(S)/L1		
T6-SV			1(T)/L1	2(S)/L2		
T8 -SP						
T8-SV						3(P); 1(T); 8(S)/L1
T8-SP	Pres.					3(T); 8(S)/L1
	Eval.					4(T); 12(S)/L1 2(S) /L1 (gen.)

SP- sesión presencial; SV- sesión virtual; Pres. - presencial; Eval. - evaluación.

La actuación del alumno I está marcada por los siguientes elementos:

(i) Irregularidad de la participación

No interviene durante dos períodos -de 20 y 16 días-; no interviene en el foro virtual de la tarea 8 durante 13 días. El penúltimo día del curso, realiza en este mismo foro, en menos de 1 hora, 4 contribuciones en las cuales hemos identificado 4 fragmentos de la dimensión gestión del Significado en la línea 3 de discusión.

(ii) Patrón del inicio de la intervención

El alumno inicia la intervención para: (i) responder a una petición del tutor B sobre precisiones del abordaje de la tarea en el foro virtual de la tarea 6; y (ii) aportar a iniciativa propia significados vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión (S_pr) en la sesión presencial final de presentación y evaluación del trabajo de su grupo (grupo 3).

(iii) Interacción con otros participantes

Hace una alusión explícita a otro participante para: responder a un requerimiento (S_rrq) del alumno E en el foro virtual de la tarea 6; manifestar acuerdo con los

significados aportados por el tutor A, aportar significados propios a los significados aportados previamente por el alumno J y responder a un requerimiento de precisiones por parte del tutor B en la sesión presencial final de presentación del trabajo de su grupo (grupo 3) en la tarea 8; hacer una valoración crítica desfavorable del abordaje de la tarea en que alude al tutor B, aportar significados propios a los significados aportados previamente por el tutor B, y hace alusiones al alumno J en la gestión de la tarea y en la gestión de significado, en la sesión presencial final de evaluación del trabajo grupal, tarea 8.

(iv) Aportaciones a la gestión del Significado

El alumno I aporta significados vinculados a las precisiones: (S_rrq), (S_pr) en el foro virtual de la tarea 6; (S_rrq), (S_doc) en la línea 1 y la línea 3, (S_sf) en la línea 3, (S_docr) en el foro virtual de la tarea 8, lo que indica que no ha aportado significados propios a la tarea grupal de la tarea 8; (S_pr), (S_sp), (S_rpp), (S_vf) en la sesión presencial final de presentación y (S_pr), (S_sp), (S_rpp) en la sesión presencial final de evaluación del trabajo de su grupo (grupo 3), tarea 8.

No hemos identificado categorías de: *aportación de significados atribuidos a fuentes externas* (S_sf), *valoraciones favorables* (S_vf), *valoraciones críticas* (S_vc), *referencia a fuentes de significados* (S_rf), *requerimiento a otros participantes para que se pronuncien sobre los significados aportados por él* (S_rq), *petición de explicaciones a otros participantes sobre significados aportados por ellos* (S_pp), o *respuesta* (S_rpp).

-Perfil de actuación de los alumnos - alumno J

Los fragmentos de Presencia Docente referentes a la participación del alumno J en la actividad conjunta se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 107 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno J

Sesiones	Semanas 1 a 6 - Distribución de (P), (T), (S)					
	1 (25-31.05)	2 (01-07.06)	3 (08-14.06)	4 (15-21.06)	5 (22-28.06)	6 (29.06-05.07)
T6-SP				6(S) /L1		
T6-SV		3(P)/L1		2(P);2(T)/L1 1(P)/L4	1(P)/L1	15(S)/L1 9(S)/L2
T8 -SP						
T8-SV					5(S)/L1 2(P); 1(S)/L2	5(P); 2(T); 19(S) /L1 1(T)/L3
T8- SP	Pres.					3(T); 13(S)/L1
	Eval.					5(T); 3(S)/L1

SP- sesión presencial; SV- sesión virtual; Pres. - presencial; Eval. - evaluación.

La actuación del alumno J está marcada por los siguientes elementos.

(i) Irregularidad de la participación

No interviene durante 6 o más días en el foro virtual de la tarea 6 durante tres períodos - de 13, 16 y 8 días- en el foro virtual de la tarea 8. Durante la sesión presencial final, de evaluación del trabajo grupal, el alumno J, desde su portátil, envía al foro virtual del grupo 3 una aportación de significados en un adjunto documental, y envía una nueva aportación de significados cerca de 1 hora después del cierre de la sesión, lo cual ilustra una de las formas de concreción de la interrelación entre los componentes virtual y presencial del curso.

(ii) Patrón del inicio de la intervención

El alumno J inicia la intervención para: (i) *responder a una petición* del tutor A para dar explicaciones sobre los significados que ha aportado previamente (S_rpp) en la sesión presencial de la tarea 6; (ii) *hacer una petición de precisiones sobre la participación* en el foro virtual de la tarea 6; y (iii) *aportar significados propios, o presentados como propios*, en la sesión presencial final de presentación y de evaluación del trabajo de su grupo (grupo 3).

(iii) Interacción con otros participantes

El alumno J hace una alusión explícita, o responde: al tutor A en la sesión presencial final de la tarea 6; al tutor A y al alumno F en el foro virtual del grupo 3, tarea 8; al alumno I y a los tutores A y B en la sesión presencial final de presentación del trabajo de su grupo, grupo 3, tarea 8, y al tutor A y alumno I en la sesión presencial final de evaluación.

Hace *valoraciones desfavorables de la versión final del producto de la tarea* (T_ve) en lo que concierne al grado de adecuación, a las exigencias de la tarea, de una opción individual y del grupo. El alumno J pone de manifiesto las dificultades experimentadas por el grupo 3 en la *gestión de la Tarea* y en la negociación de significados.

(iv) Aportaciones a la gestión del Significado

El alumno J aporta significados en la semana 6 vinculados a las precisiones: (S_sp), (S_sf), (S_rf), (S_rfd_doc), (S_rrq), (S_doc), (S_pf), (S_pr), (S_sf_pr). No hemos identificado categorías de: *requerimiento a otros participantes para que se pronuncien* (S_rq), *valoraciones favorables* (S_vf), *valoraciones críticas* (S_vc), *petición de explicaciones a otros participantes sobre significados aportados por ellos* (S_pp), o *respuesta* (S_rpp).

-Perfil de actuación de los alumnos - alumno L

Los fragmentos de Presencia Docente referentes a la participación del alumno L en la actividad conjunta se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 108 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno L

Sesiones	Semanas 1 a 6 - Distribución de (P), (T), (S)					
	1 (25-31.05)	2 (01-07.06)	3 (08-14.06)	4 (15-21.06)	5 (22-28.06)	6 (29.06-05.07)
T6-SP						
T6-SV	3(S)/L2		1(P); 5(S) /L2			1(P); 3(S)/L1
T8 -SP						
T8-SV						12(P); 7(T); 14(S)/L1
T8-SP	Pres.					
SP	Eval.					

SP- sesión presencial; SV- sesión virtual; Pres. - presencial; Eval. - evaluación

La actuación del alumno L está marcada por los siguientes elementos.

(i) Irregularidad de la participación

No hemos identificado fragmentos de Presencia Docente en la sesión presencial de la tarea 6, en las tres sesiones presenciales de la tarea 8. No interviene durante tres períodos en el foro virtual de la tarea 6 -15, 16 y 12 días- en el foro virtual de la tarea 8, y aporta significados mediante adjunto documental en 4 contribuciones el último día del curso.

(ii) Patrón del inicio de la intervención

El alumno L inicia la intervención para responder a una petición sobre la actuación (P) en el foro virtual de la tarea 6. Inicia la intervención en el foro virtual del grupo 1, tarea 8, con una valoración desfavorable de la actuación (P_vc).

(iii) Interacción con otros participantes

El alumno L hace alusión al tutor B en el foro virtual de la tarea 6 y al tutor A en el foro virtual de la tarea 8. Es aludido por parte de los alumnos D y G en el foro virtual de las tareas 6 y 8, por parte del tutor B en el foro virtual de la tarea 6 y por parte del tutor A en el foro virtual de la tarea 8.

(iv) Aportaciones a la gestión del Significado

El alumno L, en las semanas 1, 3 y 6, aporta significados vinculados a las precisiones: (S_rrq), (S_doc), (S_rf_doc), (S_pn_doc), (S_pr_doc), (S_ro_doc) en el foro virtual de la tarea 6. No hemos identificado categorías de: *aportación de significados propios* (S_sp), *aportación de significados atribuidos a fuentes externas* (S_sf), *requerimiento a otros participantes para que se pronuncien* (S_rq), *valoraciones favorables* (S_vf), *valoraciones críticas* (S_vc), *petición de explicaciones a otros participantes sobre significados aportados por ellos* (S_pp), o *respuesta* (S_rpp). Con una excepción, la respuesta a un requerimiento (S_rrq), aporta todos los significados a través de un adjunto. No contribuye a la *gestión del Significado* en la sesión presencial final de presentación y de evaluación del trabajo de su grupo (grupo 2), tarea 8.

-Perfil de actuación de los alumnos - alumno M

Los fragmentos de Presencia Docente referentes a la participación del alumno M en la actividad conjunta se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 109 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno M

Sesiones	Semanas 1 a 6 - Distribución de (P), (T), (S)					
	1 (25-31.05)	2 (01-07.06)	3 (08-14.06)	4 (15-21.06)	5 (22-28.06)	6 (29.06-05.07)
T6-SP				4(S)/L1		
T6-SV				1(P)/L1_ml		2(P); 1(T); 6(S)/L1
T8-SP				1(P)/L1		
T8-SV						5(P); 6(T); 17(S)/L1 1(P); 1(T)/L3 1(S)/L4
T8-SP	Pres.					1(T); 5(S)/L1
	Eval.					

SP- sesión presencial; SV- sesión virtual; Pres. - presencial; Eval. - evaluación

La actuación del alumno M está marcada por los siguientes elementos:

(i) Irregularidad de la participación

No interviene durante 6 días o más días en el foro virtual de la tarea 6 durante tres períodos -de 21, 13 y 10 días- en el foro virtual de la tarea 8. Entre las 23:54 del día 02.07 y las 00:04 del día 03.07 el alumno M aporta significados mediante el envío de adjuntos documentales.

(ii) Patrón del inicio de la intervención

El alumno M inicia la intervención para responder: (i) a una petición del tutor A para dar explicaciones sobre los significados que ha aportado previamente (S_rpp) en la sesión presencial de la tarea 6; a un requerimiento del tutor A en el foro virtual y en la sesión presencial de presentación del trabajo del grupo 2, su grupo, tarea 8.

(iii) Interacción con otros participantes

En la sesión presencial de la tarea 6, el alumno M responde únicamente a peticiones de precisiones por parte del tutor A (S_rpp). En las sesiones del foro virtual de la tarea 6, el alumno M responde vía *e-mail* al requerimiento del tutor B sobre la actuación y aporta significados a un documento adjunto del tutor B. El alumno M hace alusiones: al tutor A en la sesión presencial de la tarea 6, en la sesión presencial inicial, en el foro virtual, y en la sesión presencial inicial, en la sesión presencial final de presentación del trabajo de su grupo, el grupo 2, en la tarea 8; al tutor B en el foro virtual de la tarea 6; a los alumnos H y N, y a los tutores A y B en el foro virtual de la tarea 8.

(iv) Aportaciones del Significado

El alumno M aporta significados en la semana 6 vinculados a las precisiones: (S_doc), (S_rf_doc), (S_docr), (S_sf_doc). No hemos identificado categorías de: *aportación de significados atribuidos a fuentes externas* (S_sf), respuestas (S_rrq), valoraciones favorables (S_vf), valoraciones críticas (S_vc), petición de explicaciones a otros

participantes sobre significados aportados por ellos (S_pp). Todos los significados a iniciativa propia son aportados en un adjunto.

-Perfil de actuación de los alumnos - alumno N

Los fragmentos de Presencia Docente referentes a la participación del alumno N en la actividad conjunta se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 110 - Perfil de actuación en las tareas 1 y 2 - alumno N

Sesiones	Semanas 1 a 6 - Distribución de (P) (T) (S)					
	1 (25-31.05)	2 (01-07.06)	3 (08-14.06)	4 (15-21.06)	5 (22-28.06)	6 (29.06-05.07)
T6-SP				1(S) /L1		
T6-SV			2(S) /L1	1(S) /L3		1(P); 3(S) /L1
T8-SP						
T8-SV					2(S) /L1	4(P); 4(T); 17(S) /L1
T8-SP	Pres.					-
	Eval.					1(P); 1(T) /L1

SP- sesión presencial; SV- sesión virtual; Pres. - presencial; Eval. - evaluación

La actuación del alumno N está marcada por los siguientes elementos.

(i) Irregularidad de la participación

No interviene en el foro virtual de la tarea 6 durante tres períodos -de 17, 6 y 11 días-; no interviene en el foro virtual de la tarea 8 durante 9 días.

(ii) Patrón del inicio de la intervención

El alumno N inicia la intervención para responder: a una petición de precisiones sobre los significados aportados (S_rpp), en la sesión presencial inicial de la tarea 6. El alumno N, en el foro virtual de la tarea 6, inicia la intervención para *aportar, a iniciativa propia, significados vinculados, de manera contingente e integrada, a la reflexión sobre la experiencia profesional y a fuentes externas de significado (S_sf_pr)*; en el foro virtual de la tarea 8, inicia la intervención para *aportar, a iniciativa propia,*

significados atribuidos a fuentes externas; y hace una valoración del abordaje de la tarea 6 por parte de su grupo (grupo 2), en la sesión presencial final de evaluación.

(iii) Interacción con otros participantes

En la sesión presencial de la tarea 6, el alumno N responde a peticiones del tutor A sobre precisiones en la dimensión (S). Hace alusiones o responde: al tutor B en el foro virtual de la tarea 6; al alumno M y al tutor A en el foro virtual de la tarea 8. El alumno N es aludido por el tutor A en la sesión presencial de la tarea 6, por el alumno M en el foro virtual del grupo 2, tarea 8, y por el tutor B en la sesión presencial final de evaluación de la tarea 8.

(iv) Aportaciones a la gestión del Significado

El alumno N aporta significados en la semana 6 vinculados a las precisiones: (S_doc), (S_rf_doc), (S_ro_doc) en el foro virtual de la tarea 6. No hemos identificado categorías de: aportación de significados propios (S_sp), *aportación de significados atribuidos a fuentes externas* (S_sf), *requerimiento a otros participantes para que se pronuncien sobre los significados aportados* por él (S_rq) o *respuestas* (S_rrq), *valoraciones favorables* (S_vf), *valoraciones críticas* (S_vc), *petición de explicaciones a otros participantes sobre significados aportados por ellos* (S_pp), o *respuesta* (S_rpp). Con una excepción, un requerimiento (S_rq) en un en *e-mail*, todos los significados son aportados en un adjunto. No aporta significados en la sesión presencial final de presentación y evaluación del trabajo de su grupo (grupo 2), tarea 8. La valoración desfavorable que hace del abordaje de la tarea y de la participación pone en evidencia unos elementos potencialmente útiles para entender las decisiones tomadas en el proceso de *gestión del Significado, de la Participación y de la Tarea*. La valoración auto-crítica está acompañada de una explicación que es, en sus palabras:

“el tiempo entre las sesiones presenciales, en particular entre la sesión presencial 1 y la sesión presencial 2, fue esencial para podernos hacer las lecturas. Yo también he dejado un poco las actividades. Pero bueno, primero quería conocer al QECR, necesitaba de hacer algunas lecturas, he pesquisado, y sólo después he empezado las tareas” (alumno-docente N, contribución (319), sesión presencial final de evaluación).

4.1.5 Interpretación de los resultados sobre el análisis de la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado en las tareas 6 y 8

El apartado se organiza en torno al objetivo 1 y al objetivo 2. En la primera parte daremos cuenta del logro alcanzado del objetivo 1 mediante la respuesta a las preguntas que detallamos a continuación, y que elaboramos para que nos ayudaran a concretar de forma operativa el modo de identificar el grado de logro de dichos objetivos en el contexto de esta tesis: *¿Cuáles son las características de la gestión de la participación (P), de la gestión de la tarea (T) y de la gestión del Significado (S) en las contribuciones de los participantes en la tarea 6 y la tarea 8?*

En la segunda parte, seguiremos con la intención de aportar evidencias de logro de dicho objetivo mediante la elaboración de la respuesta a las preguntas siguientes: *¿Quiénes y cómo llevan a cabo la gestión del significado? ¿Quiénes y cómo llevan a cabo la gestión de los significados vinculados exclusivamente a la experiencia profesional?; ¿Cómo se caracteriza la gestión del significado mediante las respuestas de los participantes a las valoraciones de las propias contribuciones realizadas por otros?*

En la tercera parte, nos ocuparemos del segundo objetivo, analizaremos las ayudas de los tutores a los alumnos-docentes en el proceso de formación en cada una de las tareas.

4.1.5.1 Caracterización de la gestión de la Participación, de la Tarea y el Significado en la tarea 6 y en la tarea 8

Características de la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado - tarea 6

Como ya hicimos constar, se desarrolla a lo largo de la *sesión presencial de presentación e inicio* de la tarea y de las *contribuciones continuas al foro virtual*.

Mientras en la sesión presencial los participantes realizan contribuciones centradas en las dimensiones de *gestión de la Participación y del Significado*, las contribuciones al foro virtual incluyen además la *gestión de la Tarea*.

En lo relativo a la *gestión de la Participación y de la Tarea*, en dicha *sesión presencial inicial*, el tutor A gestiona la participación mediante contribuciones relativas a la *formulación o recordatorio de reglas de participación y/o de actuación de los participantes (P_fr)* y mediante la *petición o exigencia de precisiones sobre las reglas de participación o actuación de los participantes (P_pp)*. Mientras que, de modo diferenciado con las actuaciones del tutor A, pero directamente relacionadas con ellas, los alumnos-docentes contribuyen a la *gestión de la Participación* respondiendo a los requerimientos de otros participantes (en particular del tutor A) para *formular precisiones sobre las reglas de participación o de actuación de los participantes (P_fp)*. Continuando con la tarea 6, en las *contribuciones de los participantes al foro virtual*, en las semanas 4, 5 y 6, destacamos las actuaciones relativas, respectivamente, a la *formulación o recordatorio de las reglas de participación y/o de actuación de los participantes (P_fr)*, y a la *formulación/recordatorio de las características y exigencias globales de la tarea, su abordaje y su producto o resultado (T_fr)*. Asimismo, también en la segunda mitad del período de actividad en el foro virtual, identificamos un incremento en la frecuencia de contribuciones que incluyen fragmentos (P_pp) y (T_pp), relativos ambos a *exigir precisiones sobre las reglas de participación o tarea*.

La intensificación de dichas frecuencias de (P) y (T) en estas tres últimas semanas estaría probablemente vinculada a la decisión del tutor B de ampliar la duración de la tarea, postergando el cierre de la misma.

En lo relativo a la *gestión del Significado* en la tarea 6, en la *sesión presencial*, las contribuciones del tutor A se centran en la *identificación de temas de atención; indagación y discusión (S_it); recordatorio literal o casi literal de significados presentados previamente por otros participantes (S_re); formulación de síntesis, resúmenes o recapitulaciones integrando los significados aportados previamente por uno mismo y por otros participantes (S_si), y petición de precisiones, aclaraciones o explicaciones a otro participante de los significados presentados previamente por él mismo (S_pp)*. En lo relativo al tutor B, se dan actuaciones relativas a *correcciones de errores (S_ie)*: una dirigida a los alumnos en general en la semana 3, realizada en el foro virtual, y otra dirigida al alumno N en la semana 4, vía *e-mail*. Las dos correcciones fueron respondidas por los alumnos correspondientes. El tutor B fue asimismo el autor de un documento enviado al foro virtual, elaborado para orientar a los alumnos para la realización de la tarea 6 proporcionándoles el acceso al contenido necesario para la elaboración de dicha tarea. Dicho documento recogía las contribuciones del 90% de los alumnos, aportadas mediante adjuntos documentales al foro. Dicho documento contribuyó a incrementar las contribuciones a la elaboración del significado centradas en el contenido de la tarea que los estudiantes llevaron a cabo a partir de ese momento.

Por su parte, los alumnos-docentes participaron exclusivamente mediante contribuciones que incluyen fragmentos relativos a la *expresión o manifestación de dudas (S_ed); respuesta a petición de precisiones (S_rpp), y respuesta a requerimiento*

de un participante para aportar significados o a pronunciarse sobre los significados aportados por quien ha formulado el requerimiento (S_rrq).

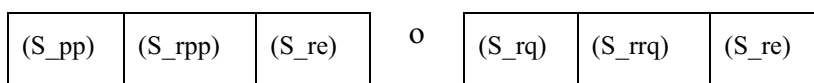
En la misma tarea 6, en la distribución de los fragmentos de *gestión del Significado* (S) del foro virtual destacamos también: (i) frecuencias elevadas de (S) en la línea 2 (61,29%) y frecuencias bajas de (S) en la línea 1 (9,67%), en la semana 1; (ii) fluctuación de frecuencias de (S) en las semanas 1, 2, 4 y 6 (9,67%, semana 1; 53,84%, semana 2; 23,61%, semana 4; y 51,57%, semana 6); (iii) en las categorías de *petición de precisiones y requerimiento* para que otros participantes se pronuncien, hemos identificado dos sub-conjuntos de alumnos: un 60% de alumnos que apenas responden, y un 40% de alumnos que responden a las peticiones de otros participantes y hacen una o más peticiones o requerimientos. En la semana 6, la aportación de significados se llevo a cabo fundamentalmente mediante el envío de adjuntos, algunos de ellos repetidos (S_docr).

En síntesis, las normas de participación y las exigencias de la tarea 6, han suscitado dificultades en el cumplimiento y en la elaboración conjunta de la tarea. Los indicadores de dichas dificultades son las categorías de *recordatorios y peticiones* en la dimensión de la gestión del Significado, y la aportación de documentos estructuradores de la participación y la elaboración del significado por parte del tutor B y el cierre tardío de la tarea para lograr completarla.

Características de la secuencia de interacciones de alumnos y tutores: indicadores de la representación de la tarea 6.

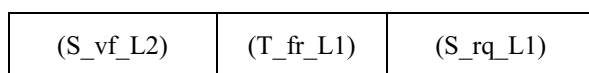
En la tarea 6, en la sesión presencial, la secuencia de las interacciones de los alumnos y del tutor A, ilustra el proceso seguido de construcción de una representación adecuada de la tarea basada en la aportación y negociación de significados. Analizando los

fragmentos de la dimensión *gestión del Significado* (S), parece identificarse la siguiente secuencia:



Este posible patrón corresponde a la *petición de precisiones*, o al *requerimiento para que otros participantes se pronuncien sobre los significados aportados* por otros, y las categorías de *respuesta*, a las que se sigue el *recordatorio literal o casi literal de los significados aportados* previamente.

En la tarea 6, en las sesiones virtuales, hallamos indicadores de representaciones inadecuadas de la tarea y de las exigencias que plantea vinculados a la interrelación de los tres elementos siguientes: *línea de discusión*, *momento de la intervención* e *intervención de reorientación* del tutor B. En concreto, las actuaciones de los alumnos-docentes y del tutor B ilustran la interrelación de tres criterios mencionados. A las primeras aportaciones de significados (S) en la línea 2, en el día 3 de la actividad conjunta, se ha seguido la actuación del tutor B mediante la secuencia de las precisiones de la dimensión (S), (T) y (S):



La actuación del tutor B está centrada en la gestión de la tarea, en particular en el *recordatorio de las exigencias globales* de la tarea (T_fr): “*empezar a preparar la guía (por ello estamos en el foro de esta tarea)*”; “*espero vuestras reflexiones para que de la tarea 6 resulte una guía abierta, pero rigurosa que permita la planificación solicitada para la tarea 8*”. Las siguientes aportaciones de significados, de los alumnos E y G, se mantienen en la línea 2. A continuación, el tutor B repite la actuación inicial y hace un *requerimiento para que los alumnos sobre los significados aportados* por él (S_rq_L1).

A partir de esta intervención, las contribuciones siguientes de los alumnos G, J y N se sitúan en las dimensiones (P) y (S) y en la línea 1.

Características de la gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado - tarea 8

A continuación, procedemos al análisis de las características de la *gestión de la Participación (P)*, de la *gestión de la Tarea (T)* y *del Significado* en las contribuciones de los participantes a la tarea 8, dirigida a la elaboración conjunta de una propuesta de planificación, en la situación de formación. La tarea 8 se desarrolla en una sesión presencial inicial de presentación, las contribuciones al foro virtual y la sesión presencial final de presentación de la tarea elaborada y de evaluación de los resultados.

La sesión presencial inicial de la tarea 8 se caracteriza por actuaciones que incluyen exclusivamente fragmentos de (P) vinculados a la *formulación de las normas de participación*. Por su parte, las contribuciones al foro virtual de la tarea 8 incluyen fragmentos de (P) y (T) con la distribución de porcentajes de fragmentos en ambas dimensiones en cada uno de los tres grupos.

Tabla 111 - Distribución de (P) y (T), foro virtual de los grupos 1, 2 y 3 - sesión presencial inicial

Grupo	Tarea 8 - foro virtual	
	(P)	(T)
G1	37,34%	21,68%
G2	15,55%	30%
G3	22,12%	22,12%

En el grupo 1 (Tabla 111), los fragmentos de (P) se sitúan mayormente en la categoría *anuncio de actuaciones espontáneas vinculadas al envío de adjuntos documentales (P_an)*, e incluyen actuaciones relativas a *peticiones de precisiones (P_pp)*, a *valoraciones críticas (P_vc)* del tutor A a los alumnos-docentes y *valoraciones críticas*

(P_vc) de los propios alumnos sobre la actuación que ellos mismos llevan a cabo de intercambio de aportaciones de significado, vía *e-mail*. Los fragmentos de (T) - (21,68%) - están distribuidos entre: *valoraciones críticas al abordaje de la tarea* (T_vc); *y petición o exigencia precisiones sobre las exigencias de la tarea, su desarrollo o producto* (T_pp).

En el grupo 2 (Tabla 111), la dimensión (P) recoge el 15,55% de fragmentos de Presencia Docente distribuidos entre: *anuncios de actuaciones espontáneas vinculadas al envío de adjuntos documentales* (P_an); *y recordatorio de las normas de participación* (P_fr) *y petición de precisiones* (P-pp). Los fragmentos de (T) son relativos mayormente a: *peticiones de precisiones; elaboración de respuestas a peticiones de precisiones; recordatorios de las exigencias de la tarea y valoraciones críticas*.

En el grupo 3 (Tabla 111), la dimensión (P) recoge el 22,12% de fragmentos de Presencia Docente distribuidos mayormente entre: *anuncios de actuaciones espontáneas vinculadas al envío de adjuntos documentales*; y, de forma dispersa, entre *recordatorios de las normas de participación y valoraciones críticas*. Asimismo identificamos fragmentos cuyo contenido está vinculado a *la muestra de dudas* del alumno J sobre el abordaje de la tarea, en particular sobre las formas de uso de las tecnologías para acceder al foro y a la plataforma virtual; el mismo alumno muestra también dudas sobre los procedimientos técnicos a seguir para aportar significados al foro de la tarea 6.

En consecuencia, mientras que en el grupo 1 el porcentaje de contribuciones en (P) es mayor que en (T), el grupo 2 mantiene un equilibrio entre la frecuencia de fragmentos de (P) y (T). Por su parte, en el grupo 3 el porcentaje de contribuciones en (T) mayor que en (P). En todos los casos se dan *petición de precisiones, recordatorio de normas, y*

valoraciones críticas. Únicamente en el grupo 2 se da *elaboración de respuestas a peticiones de precisiones*.

En la sesión presencial final de la tarea 8, dedicada a la presentación del trabajo grupal, la tendencia al incremento del porcentaje de contribuciones de (P) y (T), a favor de esta última, se observa en una frecuencia especialmente elevada en la *gestión de la Tarea* en el grupo 3 (30,55%) y en el grupo 2 (21,05%), como se puede observar en la tabla siguiente.

Tabla 112 - Distribución de (P) y (T), foro virtual de los grupos 1, 2 y 3 - sesión presencial final, presentación del trabajo grupal

Nº total de fragmentos (77)	Distribución de (P) y (T) - Tarea 8, sesión presencial final-	
GRUPO 1 (22)	2(P)-9,09%	2(T)-9,09%
GRUPO 2 (19)	2(P)-10,52%	4(T)-21,05%
GRUPO 3 (36)	1(P)-2,77%	11(T)-30,55%

En la sesión presencial final de presentación del trabajo grupal de la tarea 8, la dimensión (P) muestra frecuencias bajas en los tres grupos. Por su parte, la dimensión (T) muestra un 22,07% de los fragmentos de Presencia Docente. Dicha presencia se identifica en los tres grupos mediante frecuencias relativamente elevadas especialmente en los grupos 2 (21,05%) y 3 (30,55%).

Las frecuencias más elevadas se dan en fragmentos caracterizados como *peticion de aclaraciones sobre el abordaje de la tarea* (T_pp) y *respuestas a las peticiones efectuadas* (T_fp); *valoraciones del grado de cumplimiento alcanzado* (T_vc), y *recordatorio de las exigencias globales de la tarea* (T_fr). Todas ellas sugieren que la gestión de la tarea capta la atención de los participantes todavía en la fase de presentación del trabajo final.

En los datos de la sesión presencial final de evaluación señalamos que, en los tres grupos, las frecuencias de (T) son superiores al 42% del total de fragmentos de

Presencia Docente, con incidencia en las valoraciones favorables y las valoraciones críticas del grado de cumplimiento de las exigencias de la tarea 8, como se puede observar en la tabla siguiente.

Tabla 113 - Distribución de (P) y (T), foro virtual de los grupos 1, 2 y 3 - sesión presencial final, evaluación del trabajo grupal

Tarea 8 - sesión presencial final de evaluación del trabajo grupal		
Grupos -Total de fragmentos	Dimensión (P)	Dimensión (T)
G1 (12 fragmentos)		8(T) - 66,66%
G2 (25 fragmentos)	5(P) - 20%	12(T) - 48%
G3 (63 fragmentos)		27(T) - 42,85%

En síntesis, la elaboración conjunta de la propuesta de planificación ha estado marcada por dificultades en el cumplimiento de las exigencias de la tarea que se han mantenido hasta el final de la tarea misma.

En lo relativo a la *gestión del Significado* (S) en las contribuciones de los participantes a la tarea 8, dirigidas a la elaboración conjunta de la propuesta de planificación, en la situación de formación, organizaremos también el análisis de acuerdo con los espacios presenciales o virtuales en que las contribuciones se llevan a cabo. En este caso, sin embargo, pasaremos directamente al foro virtual de la tarea 8 debido a la inexistencia de fragmentos de (S) en las contribuciones a la sesión presencial inicial.

Los fragmentos de la dimensión (S) identificados en las contribuciones al foro virtual de la tarea 8 se presentan con la siguiente distribución por los tres grupos (Tabla 114).

Tabla 114 - Distribución de (S), foro virtual de los grupos 1, 2 y 3 - tarea 8, foro virtual grupal

Grupos Total de fragmentos	Distribución de (S) Tarea 8, foro virtual
Grupo 1	40,96%
Grupo 2	54,44%
Grupo 3	55,75%

La frecuencia de fragmentos relativos a la *gestión del Significado (S)* es superior al 50% del total de los fragmentos de Presencia Docente en los grupos 2 (54,44%) y 3 (55,75%).

En la sesión presencial final de la tarea 8, dedicada a la presentación del trabajo grupal, la distribución de (S) es la siguiente.

Tabla 115 - Distribución de (S), foro virtual de los grupos 1, 2 y 3 - tarea 8, sesión presencial final, presentación del trabajo grupal

Grupos	Dimensión (S)
Total de fragmentos	Tarea 8, presentación del trabajo grupal
GRUPO 1 (22)	18 (S)-81,8%
GRUPO 2 (19)	13 (S)-68,42%
GRUPO 3 (36)	24 (S)-66,66%

En la situación particular de presentación del trabajo grupal final hemos identificado la predominancia (37,66%) de la categoría *aportaciones a iniciativa propia de significados propios (S_sp)*, sobre otras aportaciones de S, como: *peticiones de clarificación de significados (S_pp)* y las *respuestas a peticiones (S_rpp)*; *manifestaciones de acuerdo con los significados aportados (S_vf)*; aportación de *significados vinculados a la experiencia profesional (S_pr)* e *identificación de incomprensiones (S_ie)*.

La dimensión (S) recoge frecuencias más elevadas en los tres grupos, lo que parece estar vinculado a: (i) la situación de exposición de un trabajo de una tarea compleja que requiere fundamentación teórica; y (ii) a la importancia que los participantes parecen otorgar a compartir los significados objeto de la presentación.

En los resultados de la sesión presencial final de evaluación del trabajo grupal de la tarea 8, las frecuencias de (S) son similares en los grupos 1 (33,33%) y 2 (32%), y casi se duplican en el grupo 3 (57,14%), como se puede observar en la Tabla 116.

Tabla 116 - Distribución de (S), foro virtual de los grupos 1, 2 y 3 - tarea 8, sesión presencial final, evaluación del trabajo grupal

Grupos	Dimensión (S)
Total de fragmentos	Tarea 8, sesión presencial final, evaluación del trabajo grupal
G1 (12)	4(S) - 33,33%
G2 (25)	8(S) - 32%
G3 (63)	36(S) - 57,14%

En la actividad conjunta del grupo 3, en la sesión presencial final de evaluación de la tarea 8, se destaca una frecuencia de (S) que es superior al 50% del total de los fragmentos de Presencia Docente.

En conjunto, las contribuciones de los grupos 2 y 3 mantienen un equilibrio de la actividad dedicada a la *gestión del Significado* a lo largo de la tarea 8, mientras que en el grupo 1 dicha actividad se incrementa al final de la tarea.

Características de la secuencia de interacciones de alumnos y tutores: indicadores de la representación de la tarea 8

En la sesión presencial inicial de la tarea 8, dedicada a la organización de los pequeños grupos, los indicadores de las representaciones de la tarea se refieren a las representaciones adecuadas de la finalidad de la sesión y consisten en una regularidad de aportaciones en la gestión de la participación (P_fr), (P_pp) y (P_fp).

En las sesiones virtuales del grupo 1, tarea 8, el indicador de la representación inadecuada de las normas instruccionales de la tarea es el uso que los alumnos-docentes hacen del *e-mail* como espacio de comunicación para intercambiar aportaciones de (S) y de (T) a la tarea. A partir de la intervención del tutor A, dirigida a reorientar las aportaciones al foro virtual, mediante la gestión de la Participación *-valoración desfavorable del grado de cumplimiento* (P_vc)- y gestión de la Tarea *-recordatorio de las exigencias de la tarea* (T_fr)-, los alumnos-docentes inician sus aportaciones al foro

virtual en el foro virtual del grupo. En los grupos 2 y 3 el indicador de la representación adecuada de las normas instruccionales de la tarea puede verse también mediante el análisis de las contribuciones a la gestión de los significados (S) en la línea 1 (elaborar plan de sesión). En el grupo 3, la aportación de significados en la línea 2 al foro virtual de la tarea 8, por el alumno J, resulta de *representaciones inadecuadas sobre los procedimientos del uso* de las tecnologías: evidencia su representación inadecuada a través de una *manifestación de dudas y confusión* (P_vr) sobre el uso de los recursos tecnológicos para enviar sus anotaciones del diario a la comunidad virtual del curso.

En la sesión presencial final de la tarea 8, se observa una regularidad de elementos de la gestión de Significados y de la gestión de la Tarea en la presentación y en la evaluación del trabajo grupal. No se identifican elementos de reorientación o de valoración desfavorable por parte de los tutores de la actuación de los alumnos-docentes.

El grupo 1 tuvo dificultades de representación de la tarea que retrasaron su entrada a la gestión del Significado, lo que fue subsanado gracias a la intervención del tutor A dirigida a reorientar la actividad del grupo en esta tarea.

4.1.5.2 Caracterización de las formas que toma la gestión conjunta de la actividad centrada en la gestión del Significado en la tarea 6 y en la tarea 8

En lo que sigue nos ocuparemos de profundizar en la gestión del Significado para intentar conocer quiénes de entre los participantes la llevan a cabo la gestión del Significado y cómo lo hacen.

Para el análisis de quiénes llevan a cabo la gestión del Significado hemos elegido las aportaciones de significados en la línea 1 de discusión por su relevancia en el ámbito de los propósitos de este estudio.

En lo relativo a la tarea 6, el análisis de datos de la *sesión presencial* evidencia una actuación de liderazgo del tutor A en la gestión del Significado (43,52%), mayormente

en las categorías (S_pp) y (S_re). Las contribuciones a la gestión del Significado por los alumnos presentes en la sesión se centra en responder a las peticiones de dicho tutor A mediante: (i) *respuesta a la petición de precisiones de significados* aportados previamente por quien responde (S_rpp) o por quien formula el requerimiento (el tutor A) (S_rq); *aportación de significados propios* (S_sp) y *manifiestan una valoración favorable (acuerdo o aceptación) de significados aportados por otros participantes* (S_vf).

La tabla siguiente contiene siete elementos que caracterizan cómo cada participante contribuye a la *gestión del Significado*, estableciendo: (i) el número total de fragmentos de Presencia Docente; (ii) la frecuencia global de los fragmentos de (S); (iii) las categorías de (S) más frecuentes en las aportaciones de cada participante; (iv) las categorías de (S) menos frecuentes; (v) la frecuencia de (S), con el número de fragmentos, en la línea 1; (vi) la frecuencia de (S), con el número de fragmentos, en la línea 2; y (vii) la diversidad de categorías de (S).

Tabla 117 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado en el foro virtual, tarea 6

Participantes	Total (S)	Categorías de (S) más frecuentes (línea 1)	Categorías de (S) menos frecuentes (línea 1)	(S) línea 1	(S) línea 2
Tutor B (118)	33,05% (39)	(S_sp), (S_doc)-17,94% (S_sf), (S_rq)- 7,69%	(S_vf)- 5,12% (S_vc), (S_si), (S_ie), (S_it), (S_re), (S_rrq)-2,56%	27,11% (32)	3,38% (4)
Alumno D (28)	50% (14)	(S_doc)- 28,57% (S_docr), (S_sp)- 14,28%	(S_sf), (S_it), (S_rq)- 7,14%	78,57% (11)	21,42% (3)
Alumno E (17)	76,47% (13)	(S_sf), (S_doc), (S_ro_doc)- 7,69%	-	23,07% (3)	76,92% (10)
Alumno F (21)	71,42% (15)	(S_pr)- 20% (S_doc), (S_rrq), (S_vf)- 13,33%	(S_sp) (S_sf), (S_re)- 6,66%	80% (12)	20% (3)
Alumno G (13)	92,30% (12)	(S_sf), (S_rq), (S_rrq), (S_sf_pr), (S_doc), (S_sp)- 8,33%	-	50% (6)	50% (6)
Alumno H (15)	53,33% (8)	(S_doc)- 37,5%	(S_docr), (S_ro_doc), (S_sf)- 12,5%	75% (6)	25% (2)
Alumno I (3)	66,66% (2)	-	-	-	100% (2)
Alumno J (36)	66,66% (24)	(S_rf)- 20,83% (S_rfd)- 16,66%	(S_sp), (S_sf), (S_rrq), (S_doc), (S_sf_pr)- 4,16%	58,33% (14)	41,67% (10)
Alumno L (13)	84,61% (11)	(S_doc), (S_rf), (S_ro_doc)- 9,09%	-	27,27% (3)	72,72% (8)
Alumno M (10)	60% (6)	(S_doc), (S_rf)- 33,33%	(S_sf), (S_docr)-16,66%	100% (6)	-
Alumno N (7)	85,71% (6)	(S_doc), (S_rf), (S_rq), (S_sf_pr), (S_ro_doc)- 16,66%	-	71,42% (5)	-

Consideramos el 90,90% (10) de los once participantes que contribuyen a la gestión del Significado en el marco de la línea 1, es decir, que contribuyen de manera explícita al desarrollo de la tarea 6 en el foro virtual (tutor B, alumnos-docentes D, E, F, G, H, J, L, M y N). Existe diversidad de formas de contribución mediante las cuales los participantes gestionan el Significado. Todos ellos difieren en cuanto al grado de amplitud del abanico de categorías de (S) y al número de fragmentos identificados, como ilustramos en dos ejemplos. En el ejemplo 1, el alumno-docente M aporta el

100% de significados en la línea 1 de discusión distribuidos en cuatro categorías de (S). En el ejemplo 2, el tutor B aporta un 27,11% de significados en la línea 1 de discusión (32 fragmentos) distribuidos por 11 categorías de (S), lo que constituye un abanico más amplio que el anterior.

En base a esta aproximación, organizamos el análisis de los resultados según dos criterios: el criterio *coexistencia de ≥ 6 categorías de (S)*, que está en la base de la caracterización del primer conjunto de participantes, y el criterio *coexistencia de ≤ 5 categorías de (S)* para el segundo conjunto de participantes. En cada conjunto de participantes procederemos a la caracterización de cada uno de sus miembros en lo relativo a la gestión del Significado. Los dos criterios, en esta investigación, se establecen como diferenciadores de la gestión del Significado en el ámbito del estudio de la Presencia Docente. Según el criterio *coexistencia de ≥ 6 categorías de (S)*, en el primer grupo se encuentran reunidas, en mayor o menor grado, seis o más categorías de (S) vinculadas a las actuaciones que se acercan a un perfil docente. El primer conjunto de participantes está formado por un 50% de los participantes que aportan significados a la línea 1 de discusión (tutor B; alumnos-docentes D, F, G, J). Destacamos las siguientes categorías identificadas en las contribuciones de dichos participantes: (i) *aportaciones a iniciativa propia de significados propios (S_sp); aportaciones de significados vinculados a fuentes externas (S_sf), y aportaciones de significados mediante el envío de adjunto documental (S_doc)*; (ii) *respuestas a requerimiento para que otros participantes aporten, o se pronuncien sobre los significados aportados por el autor del requerimiento (S_rrq)*, identificadas en las contribuciones del 40% de los participantes mencionados (tutor B; alumnos-docentes F, G, J); (iii) *requerimiento para que otros participantes aporten, o se pronuncien sobre los significados aportados por el autor del requerimiento (S_rq)*, categoría identificada en las contribuciones del 30% de

los participantes (tutor B; alumnos-docentes D, G) del conjunto 1; (iv) *identificación de temas de atención, indagación y discusión* (S_it), categoría identificada en las contribuciones del 20% de los participantes (tutor B; alumno-docente D) del subconjunto 1; (v) *valoración favorable de significados aportados previamente por otros participantes* (S_vf), categoría identificada en las contribuciones del 20% de los participantes (tutor B; alumno-docente F) del conjunto 1; y (vi) *aportaciones a iniciativa propia de significados vinculados, de manera contingente e integrada, a la reflexión sobre la experiencia profesional y a fuentes externas de significado con un cierto grado de elaboración* (S_sf_pr), identificadas en las contribuciones del 20% de los participantes mencionados (alumnos-docentes G, J). Las categorías (S_si), (S_ie) y (S_re) ocurren únicamente en las contribuciones del tutor B.

En síntesis, los participantes del primer conjunto contribuyen a la gestión del Significado en la línea 1 de discusión en base a categorías de (S) que tienen elementos de interacción (hacer valoraciones, responder y hacer requerimientos a otros participantes), elementos de iniciativa de aportación de significados propios, elementos de reflexión sobre la experiencia profesional de manera vinculada a referentes conceptuales (las lecturas obligatorias) y, finalmente, elementos de mediación de significados (identificación de temas de indagación, síntesis de las aportaciones de los participantes, corrección de incomprensiones).

En el segundo conjunto, generado según el criterio *coexistencia de ≤ 5 categorías de (S)*, todos los alumnos-docentes -E, H, L, M, N- contribuyen a la gestión del Significado sin aportar significados propios. En las contribuciones de estos alumnos hemos identificado las siguientes categorías vinculadas a la gestión del Significado: (i) *incorporación de significados mediante adjuntos documentales de autoría propia o ajena* (S_doc), categoría igualmente identificada en las contribuciones de todos los

participantes del segundo conjunto; (ii) *aportación de significados en un adjunto documental que contiene cambios relevantes en la estructura, o en la redacción* (S_ro_doc), constituye el elemento que hemos identificado exclusivamente en la gestión del Significado que llevan a cabo el 80% de los participantes (E, H, L, N) del segundo conjunto; (iii) *requerimiento a otros participantes para que aporten significados, o se pronuncien sobre los significados aportados por quien formula el requerimiento* (S_rq), categoría identificada en las contribuciones del alumno-docente N; y (iv) *aportación a iniciativa propia de significados vinculados, de manera contingente e integrada, a la reflexión sobre la experiencia profesional y a fuentes externas de significado con un cierto grado de elaboración* (S_sf_pr), categoría identificada en las contribuciones del alumno-docente N.

En síntesis, los participantes del segundo conjunto contribuyen a la gestión del Significado en la línea 1 de discusión del foro virtual de la tarea 6 en base a categorías de (S) que tienen, de manera dispersa, elementos comunes a la gestión del Significado llevada a cabo los participantes del primer conjunto: las categorías (S_sf), (S_doc), (S_rf), (S_rq), (S_sf_pr). La categoría (S_ro_doc) es el elemento diferenciador con relación al conjunto 1 de participantes: los participantes que hacen la *gestión del Significado* con 5 o menos categorías de (S) producen cambios estructurales más profundos, en menos tiempo y más tardíamente, es decir en la semana final.

En lo relativo a la tarea 8, a continuación, analizamos quiénes llevan a cabo la gestión del Significado y cómo lo hacen en la tarea 8, en los grupos 1, 2 y 3. Como ya comentamos, no hemos identificado fragmentos de (S) en la *sesión presencial inicial*, por lo cual iniciamos el análisis de la gestión de (S) en el *foro virtual de los grupos 1, 2 y 3*.

Tabla 118 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado - foro virtual de la tarea 8, grupo 1

Participantes	Total (S)	Categorías de (S) más frecuentes (línea 1)	Categorías de (S) menos frecuentes (línea 1)	(S) línea 1	(S) línea 2
Tutor A (16)	-	-	-	-	-
Tutor B (1)	-	-	-	-	-
Alumno D (33)	(60,60%) (20)	8(S_doc)- 40% /20 4(S_docr) - 20% /20 2(S_pf), 2(S_ro_doc)- 10% /20	1(S_sf), 1(S_rq), 1(S_pr), 1(S_pf), 1(S_cp_doc), 5% /20	100% (20)	-
Alumno G (-)		-	-	-	-
Alumno L (33)	84,61% (14)	3(S_doc), 3(S_pf), 3(S_docr)- 21,42% /14 2(S_sf), 2(S_vf)-14,28% /14	1(S_rq) -7,14% /14	100% (14)	-

En la *gestión del Significado* del foro virtual del grupo 1, en la tarea 8 (Tabla 118), intervienen únicamente los alumnos-docentes (D y L). El 66,66% de los participantes realizan la *gestión del Significado* en 9 categorías de (S) -(S_sf), (S_doc), (S_docr), (S_vf), (S_rq), (S_pf), (S_pr), (S_ro_doc), (S_cp_doc)-, en la línea 1 de discusión (Tabla 118) y lo hacen en los dos últimos días del curso y en los dos días posteriores al cierre del curso. Destacamos las siguientes categorías: (i) (S_doc)-*aportación de significados mediante el envío de adjuntos documentales* (32,35%); (ii) (S_docr)-*renvío de dichos adjuntos* (20,58%); (iii) (S_pf)-*referencia a una o más fuentes externas de significados de uso social* (texto de canciones o de cuentos), que se adaptan como materiales de aprendizaje para los alumnos (14,70%); (iv) (S_ro_doc)-*aportación de significados en un adjunto documental que contiene cambios relevantes en la estructura, o en la redacción* (5,88%); y (v) (S_vf)-*valoración favorable (manifestaciones de acuerdo y aceptación) de significados aportados por otros participantes*. El alumno-docente D aporta significados mediante un *adjunto documental que contiene cambios relevantes en la estructura, o en la redacción* (S_ro_doc) y mediante un *adjunto documental que contiene cambios puntuales* (S_cp_doc). Ningún participante aporta significados propios a iniciativa propia (S_sp).

Tabla 119 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado - foro virtual de la tarea 8, grupo 2

Participantes	Total (S)	Categorías de (S) más frecuentes (línea 1)	Categorías de (S) menos frecuentes (línea 1)	(S) línea 1	(S) línea 2
Tutor A (15)	(26,66%) (4)	2(S_pp)- 50% /4	1(S_sp), 1(S_vc)- 25% /4	100% (4)	-
Tutor B (1)	-	-	-	-	-
Alumno E (33)	(63,63%) (7)	3(S_doc)- 42,85% /7	1(S_sp), 1(S_vf), 1(S_rq), 1(S_rrq)- 14,28% /7	100% (7)	-
Alumno H (6)	(16,66%) (1)	1(S_sf)- 100% /1	-	100% (1)	-
Alumno M (31)	(58,06%) (18)	6(S_doc)- 35,29% /17 2(S_sp), 2(S_rq)- 11,76% /17	1(S_sf), 1(S_pp), 1(S_rf), 1(S_ed), 1(S_rrq), 1(S_docr), 1(S_pf)- 5,88% /17	94,44% (17)	-
Alumno N (27)	(70,37%) (19)	5(S_rq)- 26,31% /19 4(S_doc)- 21,05% /19 3(S_rrq)- 15,78% /19 2(S_vf)- 10,52% /19	1(S_sp), 1(S_sf), 1(S_ed) 1(S_pf), 1(S_rpp)- 5,26%	100% (19)	-

Los participantes en el *foro virtual* del grupo 2, en la tarea 8 (Tabla 119), hacen la gestión del Significado con contribuciones que contienen fragmentos codificados en 13 categorías de (S) -(S_sp), (S_sf), (S_rf), (S_doc), (S_docr), (S_ed), (S_rq), (S_rrq), (S_pp), (S_rpp), (S_vf), (S_vc), (S_pf)-, en la línea 1 de discusión y lo hacen en la última semana de actividad. El tutor A es el único participante que lleva a cabo la gestión del Significado en la categoría de *valoración crítica de significados aportados por otros participantes*. El 80% de los participantes en el foro aporta a iniciativa propia significados propios. Los alumnos-docentes H, M y N *aportan a iniciativa propia significados atribuidos a fuentes externas*. Los alumnos-docentes M y N contribuyen a la gestión del Significado con un abanico de categorías de (S) superior a cinco categorías, en las que destacan: (i) *aportación de significados propios a iniciativa propia* (S_sp); (ii) *manifestación de interrogantes respecto a uno o varios de los tópicos que están siendo objeto de discusión* (S_ed); (iii) *referencia a una o más fuentes externas de significados de uso social* (texto de canciones y de cuentos), que se adaptan como materiales de aprendizaje para los alumnos (S_pf); y (iv) *respuestas y*

requerimientos a otros participantes para que aporten significados, o se pronuncien sobre los significados aportados por quien formula el requerimiento.

Tabla 120 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado - foro virtual de la tarea 8, grupo 3

Participantes	Total (S)	Categorías de (S) más frecuentes (línea 1)	Categorías de (S) menos frecuentes (línea 1)	(S) Línea 1	(S) Línea 2
Tutor A (20)	(15%) (3)	1(S_re), 1(S_rq), 1(S_rqo)- 33,33% /3	-	100% (3)	-
Tutor B (10)	(10%) (1)	1(S_vf)- 100% /1	-	(100%) (1)	-
Alumno F (33)	(75%) (18)	5(S_doc)- 31,25% 3(S_vf)- 18,75% 2(S_rq), 2(S_sp), 2(S_sf)- 12,5% /16	1(S_vc), 1(S_sf_pr)- 6,25% /16	88,88% (16)	-
Alumno I (12)	(66,66%) (8)	2(S_doc)- 50% /4	1(S_docr), 1(S_rrq)- 25% /4	50% (4)	-
Alumno J (47)	(78,72%) (37)	6(S_pr)- 25% /24 5(S_pf)- 20,83% /24 3(S_doc), 3(S_sf_pr)- 12,5% /24 2(S_vf), 2(S_rf), 2(S_rfd)- 8,33% /24	1(S_pp), 1(S_sp)- 4,16% /24	64,86% (24)	2,70% (1)

Los participantes en el foro virtual del grupo 3, en la tarea 8 (Tabla 120), llevan a cabo la gestión del Significado mediante contribuciones que incluyen fragmentos que han sido codificados en 16 categorías de (S) -(S_sp), (S_sf), (S_doc), (S_docr), (S_vf), (S_re), (S_pp), (S_rq), (S_rqo), (S_rrq), (S_vc), (S_rf), (S_rfd), (S_pf), (S_pr), (S_sf_pr)-en la línea 1 de discusión y lo hacen en la última semana de actividad. El tutor A realiza la gestión del Significado en dos categorías -(S_re) y (S_rqo)-, que los alumnos-docentes no usan, y comparte un tipo de contribuciones en que se identifican fragmentos de la categoría (S_rq) con el alumno-docente F. El tutor B y los alumnos-docentes F y J realizan la gestión de Significado con contribuciones que pueden ser analizadas mediante la categoría (S_vf)-*valoración favorable (manifestaciones de acuerdo y aceptación) de significados aportados por otros participantes*. Los tres alumnos-docentes del grupo 3 aportan significados mediante *adjuntos documentales* (S_doc) y lo hacen de maneras diferenciadas: (i) los alumnos-docentes F y J llevan a

cabo la gestión del Significado en la última semana mediante *aportaciones de significados propios (S_sp)*, *significados vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión con referencias a fuentes externas de significados (S_sf_pr)*, *peticiones de aclaraciones (S_pp)* y *requerimiento a otros participantes para que se pronuncien sobre los significados aportados (S_rq)*; y (ii) el alumno-docente I responde a un requerimiento en el penúltimo día de la actividad en el foro virtual y renvía el documento. Los alumnos-docentes F y J son los únicos participantes que aportan significados propios a iniciativa propia (S_sp).

Cerramos el examen de quiénes llevan a cabo la *gestión del Significado* y cómo lo hacen con el análisis de los resultados de la sesión presencial final de la tarea 8. En primer lugar, enfocamos el análisis en la sesión de presentación del trabajo grupal.

Tabla 121 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado en la tarea 8, sesión presencial final de presentación - grupo 1

Participantes /Fragmentos de (S)	Total (S)	Categorías de (S) más frecuentes (línea 1)	Categorías de (S) menos frecuentes (línea 1)
Tutor A (1)	-	-	-
Tutor B (-)	-	-	-
Alumno D (12)	91,66% (11)	6(S_sp)- 54,54% /11 3(S_pf)- 27,27% /11	1(S_vf), 1(S_re)- 9,09% /11
Alumno G (8)	87,5% (7)	5(S_sp)- 71,42 % /7	1(S vf), 1(S pr)- 14,28% /7
Alumno L (-)	-	-	-

En la presentación del trabajo del grupo 1 (Tabla 121), los alumnos-docentes D y G llevan a cabo la gestión del Significado y lo hacen en las siguientes categorías de (S): (i) *aportación de significados propios a iniciativa propia (S_sp)*; y (ii) *referencia a una o más fuentes externas de significados de uso social (texto de canciones y de cuentos)*, que se adaptan como materiales de aprendizaje para los alumnos (S_pf).

Tabla 122 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado en la tarea 8, sesión presencial final de presentación - grupo 2

Participantes	Total (S)	Categorías de (S) más frecuentes (línea 1)	Categorías de (S) menos frecuentes (línea 1)
Tutor A (4)	25% (1)	1(S_pp) - 100% /1	-
Tutor B (1)	-	-	-
Alumno E (2)	100% (2)	2(S_sp) - 100% /2	-
Alumno H (6)	83,33% (5)	4(S_sp)- 80% /5	1(S_vf)- 20% /5
Alumno M (6)	83,33% (5)	2(S_pr)- 40% /5	1(S_sp), 1(S_rpp), 1(S_rq)- 20% /5
Alumno N (-)	-	-	-

En la presentación del trabajo del grupo 2 (tabla anterior), los participantes llevan a cabo la gestión del Significado en las categorías: (i) (S_sp)-*aportación a iniciativa propia de significados propios* (alumnos-docentes E y H); y (ii) (S_pr)-*aportación, a iniciativa propia, de significados propios vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión* (alumno-docente M).

Tabla 123 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado en la tarea 8, sesión presencial final de presentación - grupo 3

Participantes	Total (S)	Categorías de (S) más frecuentes (línea 1)	Categorías de (S) menos frecuentes (línea 1)
Tutor A (7)	28,57% (2)	2(S_pp)- 100% /2	-
Tutor B (3)	66,66% (2)	1(S_pp), 1(S_pr)- 50% /2	-
Alumno F (-)	-	-	-
Alumno I (11)	72,72% (8)	5(S_sp)- 62,5 % /8	1(S_vf), 1(S_rpp), 1(S_pr)- 12,5% /8
Alumno J (16)	81,25% (13)	6(S_sp)- 46,15% /13 3(S_rpp)- 23,07 % /13 2(S_pr)- 15,38% /13	1(S_ie), 1(S_vf)- 7,69% /13

En la presentación del trabajo del grupo 3 (Tabla 123), los tutores A y B llevan a cabo la *gestión del Significado* en una categoría que los alumnos-docentes no usan: *peticiones de explicaciones a otro(s) participante(s) sobre los significados presentados previamente por él(los)* (S_pp). Los alumnos-docentes I y J realizan la gestión del Significado en las categorías de (S) que destacamos: (i) (S_rpp)-*respuesta a las peticiones de los tutores, relativas a explicaciones de otro participante sobre los significados presentados previamente por quien responde*; y (ii) (S_pr)-*aportación, a*

iniciativa propia, de significados propios vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión.

Finalmente, hacemos el análisis de quiénes llevan a cabo la gestión del Significado y cómo lo hacen en los grupos 1, 2 y 3, en la sesión presencial final de evaluación de la tarea 8.

Tabla 124 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado en la tarea 8, sesión presencial final de evaluación - grupo 1

Participantes	Total (S)	Categorías de (S) más frecuentes (línea 1)	Categorías de (S) menos frecuentes (línea 1)
Tutor A (3)	100% (1)	(S_vf)- 100% /1	-
Tutor B (7)	28,57% (2)	1(S_vf), 1(S_vc)- 50% /2	-
Alumno D (2)	50% (1)	1(S_rpp)- 100% /1	-
Alumno G (-)	-	-	-
Alumno L (-)	-	-	-

En la evaluación del trabajo del grupo 1 (Tabla 124), los tutores llevan a cabo la gestión del Significado mediante la *valoración favorable de los significados (S_vf) aportados por los alumnos-docentes*. El tutor B es el único participante que *manifiesta una discrepancia (S_vc)* en relación con los significados aportados por los alumnos.

Tabla 125 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado en la tarea 8, sesión presencial final de evaluación - grupo 2

Participantes	Total (S)	Categorías de (S) más frecuentes (línea 1)	Categorías de (S) menos frecuentes (línea 1)
Tutor A (9)	44,44% (4)	2S_sp)- 50% /4	1(S_vf), 1(S_pr)- 25% /4
Tutor B (9)	33,33% (3)	(S_pp), (S_ed), (S_pr)- 33,33% /3	-
Alumno E (7)	57,14% (4)	2(S_rpp)- 50% /4	1(S_pp), 1(S_pr)- 25% /4
Alumno H (1)	-	-	-
Alumno M (-)	-	-	-
Alumno N (-)	-	-	-

En la evaluación del trabajo del grupo 2 (tabla anterior), los tutores llevan a cabo la gestión del Significado en las categorías de (S) que destacamos: (i) *aportación, a iniciativa propia, de significados propios vinculados a la experiencia profesional en*

forma de reflexión (S_pr); (ii) petición de aclaraciones a los alumnos-docentes sobre los significados presentados previamente por ellos (S_pp); y (iii) aportación, a iniciativa propia, de significados propios (S_sp).

Tabla 126 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado en la tarea 8, sesión presencial de evaluación - grupo 3

Participantes	Total (S)	Categorías de (S) más frecuentes (línea 1)	Categorías de (S) menos frecuentes (línea 1)
Tutor A (17)	76,47% (13)	(S_sp)- 46,15% (S_vf)- 23,07%	(S_vc), (S_pr)- 15,38%
Tutor B (16)	59,09% (13)	(S_sp)- 30,76% (S_vf), (S_vc)- 23,07%	(S_re), (S_rpp), (S_rrq)- 7,69%
Alumno F (-)	-	-	-
Alumno I (15)	73,33% (11)	(S_sp)- 45,45% (S_pr)- 27,27%	(S_rq), (S_pp), (S_rpp)- 9,09%
Alumno J (8)	37,5% (3)	(S_pr)- 66,66%	(S_sp)- 33,33%

En la evaluación del trabajo del grupo 3 (tabla anterior), los tutores A y B llevan a cabo la gestión del Significado en tres categorías que los alumnos-docentes no usan: (i) *valoración favorable de significados aportados por otros participantes (S_vf)*; (ii) *valoración crítica de los significados aportados por los alumnos-docentes (S_vc)*; (iii) *recordatorio casi literal de significados presentados previamente por los alumnos-docentes (S_re)*. Las categorías de (S) comunes a la gestión del Significado por parte de los tutores y los alumnos-docentes (I y J) son: (i) *aportación, a iniciativa propia, de significados propios (S_sp)*; (ii) *aportación, a iniciativa propia, de significados propios vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión (S_pr)*.

En síntesis, los tutores llevan a cabo la gestión del Significado de maneras distintas en las sesiones presenciales y virtuales y en las sesiones de los foros virtuales grupales. El tutor A ha realizado la gestión del Significado enfocada en las categorías (S_sp), (S_pp), (S_rpp) y (S_re) en el ejercicio de su rol de coordinador de la sesión presencial de la tarea 6; no ha aportado significados en las sesiones virtuales de la misma tarea 6 y en la sesión presencial de presentación y de evaluación del trabajo del grupo 1, en la

tarea 8; dicho tutor ha aportado significados en las sesiones virtuales del grupo 3 y en la sesión presencial final de presentación (grupos 2 y 3) y de evaluación del trabajo (grupos 1, 2 y 3). El tutor B ha realizado la gestión del Significado focalizada en las categorías (S_sp), (S_doc), (S_sf), (S_rq), (S_vf), (S_vc), (S_si), (S_ie), (S_it), (S_re) y (S_rrq), en su rol de coordinador de las sesiones virtuales de la tarea 6. No ha aportado significados, en la tarea 8, en las sesiones virtuales del foro de los grupos 1 y 2 y en la presentación del trabajo del grupo 1; y en la sesión presencial de evaluación del trabajo del grupo 1 ha enfocado la gestión de significados en las categorías (S_pp) y (S_pr) en el grupo 1, en las categorías (S_pp), (S_pr) y (S_ed) en el grupo 2, y en las categorías (S_sp), (S_vf), (S_vc), (S_re), (S_rpp) y (S_rrq) en el grupo 3.

A continuación, se presentan los siguientes datos para responder a la pregunta relativa a al *Objetivo 2: ¿Quiénes llevan a cabo la gestión de significados vinculados a la experiencia profesional y cómo lo hacen?*

En lo relativo a la tarea 6, destacaremos a continuación la importancia de contrastar las formas de aportar significados vinculados a las experiencias profesionales, por una parte, y las líneas de discusión en que se hacen dichas aportaciones. La tabla siguiente recoge los resultados.

Tabla 127 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de significados vinculados a la experiencia profesional - foro virtual, tarea 6

Participantes	Total (S)	Total (S) (línea 1)	Exper. profes. (línea 1)	Total (S) (línea 2)	Exper. profes. (línea 2)
Tutor A (5)	-	-	-	-	-
Tutor B (118)	33,05% (39)	27,11% (32)	-	3,38% (4)	-
Alumno D (28)	50% (14)	78,57% (11)	-	21,42% (3)	-
Alumno E (17)	76,47% (13)	23,07% (3)	-	76,92% (10)	3(S_pr)- 30% /10
Alumno F (21)	71,42% (15)	80% (12)	3(S_pr)- 25% /12	20% (3)	1(S_pr)- 33,33% /3
Alumno G (13)	92,30% (12)	50% (6)	1(S_sf_pr)- 16,66% /6	50% (6)	2(S_pr)- 33,33% /6
Alumno H (15)	53,33% (8)	75% (6)	-	25% (2)	1(S_pr)- 50% /2
Alumno I (3)	66,66% (2)	-	-	100% (2)	1(S_pr)- 50% /2
Alumno J (36)	66,66% (24)	58,33% (14)	1(S_sf_pr)- 7,14% /14	41,67% (10)	3(S_pr)- 30% /10 2(S_pf)- 20% /10
Alumno L (13)	84,61% (11)	27,27% (3)	-	72,72% (8)	3(S_pn)- 37,5% /8 2(S_pr)- 25% /8
Alumno M (10)	60% (6)	100% (6)	-	-	-
Alumno N (7)	85,71% (6)	71,42% (5)	1(S_sf_pr)- 20% /5	-	-

El análisis de los elementos de la *gestión del Significado* en las categorías específicamente vinculadas a la experiencia profesional (Tabla 127) permite identificar tres tendencias en el foro virtual de la tarea 6: (i) predominancia de las categorías (S_pn), (S_pr) y (S_pf) en la gestión de significados centrada exclusivamente en las anotaciones del diario docente (línea 2 de discusión); (ii) la categoría (S_sf_pr) se encuentra exclusivamente en las contribuciones de los alumnos-docentes G, J y N y en la gestión de significados en la tarea 6 (línea 1 de discusión); y (iii) las categorías específicamente vinculadas a la experiencia profesional no ocurren en la intervención de los tutores y los alumnos-docentes D y M.

En lo relativo a la tarea 8, las tres tablas siguientes recogen las frecuencias de las categorías de (S) específicamente vinculadas a la experiencia profesional identificadas en las contribuciones a los foros virtuales grupales de dicha tarea.

Tabla 128 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de significados vinculados a la experiencia profesional - foro virtual, tarea 8, grupo 1

Participantes /	Total (S)	Total (S) (línea 1)	Exper. profesional (línea 1)	Total (S) (línea 2)	Exper. profesional (línea 2)
Tutor A (20)	15% (3)	-	-	-	-
Tutor B (10)	10% (1)	-	-	-	-
Alumno D (33)	50% (20)	100% (20)	1(S_pr)- 5% /20 2(S_pf)- 10% /20	-	-
Alumno G (-)	-	-	-	-	-
Alumno L (33)	42,42% (14)	100% (14)	3(S_pf)- 21,42% /14	-	-

La gestión de los Significados vinculados específicamente a la experiencia profesional, en el *foro virtual del grupo 1*, en la tarea 8 (tabla anterior), se hace de manera exclusiva en la línea 1 de discusión y en las categorías (S_pr) y (S_pf). Estas categorías corresponden, respectivamente, a la *aportación, a iniciativa propia, de significados propios vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión*, y a la *referencia a una o más fuentes externas de significados de uso social* que se adaptan como materiales de aprendizaje para los alumnos.

Tabla 129 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de Significados vinculados a la experiencia profesional - foro virtual, tarea 8, grupo 2

Participantes	Total (S)	Total (S) (línea 1)	Exper. profesional (línea 1)	Total (S) (línea 2)	Exper. profesional (línea 2)
Tutor A (15)	26,66% (4)	-	-	-	-
Tutor B (1)	-	-	-	-	-
Alumno E (11)	63,63% (7)	-	-	-	-
Alumno H (6)	16,66% (1)	-	-	-	-
Alumno M (31)	58,06% (18)	94,44% (17)	1(S_pf)- 5,88%	-	-
Alumno N (27)	70,37% (19)	100% (19)	1(S_pf)- 5,26% /19	-	-

En el *foro virtual del grupo 2 de la tarea 8* (tabla anterior), los alumnos-docentes M y N llevan a cabo la gestión de (S) en una única categoría vinculada específicamente a la experiencia profesional (S_pf)-la *referencia a una o más fuentes externas de*

significados de uso social (texto de canciones y de cuentos), que se adaptan como materiales de aprendizaje para los alumnos.

Tabla 130 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de significados vinculados a la experiencia profesional - foro virtual, tarea 8, grupo 3

Participantes	Total (S)	Total (S) (línea 1)	Exper. profesional (línea 1)	Total (S) (línea 2)	Exper. profesional (línea 2)
Tutor A (20)	15% (3)	-	-	-	-
Tutor B (10)	10% (1)	-	-	-	-
Alumno F (24)	75% (18)	88,88% (16)	1(S_sf_pr)- 6,25% /16	-	-
Alumno I (12)	66,66% (8)	50% (4)	-	-	-
Alumno J (36)	78,72% (37)	64,86% (24)	6(S_pr)- 25% /24 5(S_pf)- 20,83% /24 3(S_sf_pr)- 12,5% /24	2,70% (1)	1(S_pr)- 100% /1

En el *foro virtual* del grupo 3 de la tarea 8 (tabla anterior), los alumnos-docentes F y J, llevan a cabo la gestión de los Significados vinculados específicamente a la experiencia profesional en dos categorías: (S_pr)-*aportación, a iniciativa propia, de significados propios vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión*, y (S_sf_pr), *aportación a iniciativa propia de significados vinculados, de manera contingente e integrada, a la reflexión sobre la experiencia profesional y a fuentes externas de significado, con un cierto grado de elaboración*. El alumno-docente J es el único participante en cuyas contribuciones identificamos la categoría (S_pr) vinculada a la *experiencia profesional en el ámbito de la discusión del diario docente* (línea 2).

Tabla 131 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de significados vinculados a la experiencia profesional - sesión presencial final, presentación, tarea 8 - grupo 1

Participantes	Total (S)	Total (S) (línea 1)	Exper. profesional (línea 1)	Total (S) (línea 2)	Exper. profesional (línea 2)
Tutor A (1)	-	-	-	-	-
Tutor B (10)	10% (1)	-	-	-	-
Alumno D (12)	91,66% (11)	100% (11)	3(S_pf)- 27,27% /11	-	-
Alumno G (8)	87,5% (7)	100% (7)	1(S_pr)- 14,28% /7	-	-
Alumno L (-)	-	-	-	-	-

En la *sesión presencial final de presentación del trabajo del grupo 1, tarea 8* (tabla anterior), los alumnos-docentes D y G llevan a cabo la gestión de los Significados vinculados específicamente a la experiencia profesional, en la línea 1 y en las categorías (S_pr) y (S_pf).

Tabla 132 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de Significados vinculados a la experiencia profesional - sesión presencial final, presentación, tarea 8 - grupo 2

Participantes	Total (S)	Total (S) (línea 1)	Exper. profesional (línea 1)	Total (S) (línea 2)	Exper. profesional (línea 2)
Tutor A (4)	25% (1)	-	-	-	-
Tutor B (1)	-	-	-	-	-
Alumno E (11)	63,63 % (7)	28,57%(2)	-	-	-
Alumno H (6)	83,33% (5)	100% (5)	-	-	-
Alumno M (6)	58,06% (5)	100% (5)	2(S_pr)- 40% /5	-	-
Alumno N	-	-	-	-	-

En el grupo 2 (tabla anterior), el alumno-docente M es el único participante que hace la gestión de los Significados vinculados específicamente a la experiencia profesional, en la sesión presencial final de presentación del trabajo del grupo 2, en la tarea 8. Lo hace en la categoría (S_pr)-*aportación, a iniciativa propia, de significados propios, o presentados como propios, vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión.*

Tabla 133 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de Significados vinculados específicamente a la experiencia profesional en la sesión presencial final, presentación, tarea 8 - grupo 3

Participantes	Total (S)	Total (S) (línea 1)	Exper. profesional (línea 1)	Total (S) (línea 2)	Exper. profesional (línea 2)
Tutor A (7)	28,57% (2)	-	-	-	-
Tutor B (3)	10% (2)	100% (2)	1(S_pr)- 50% /2	-	-
Alumno F	-	-	-	-	-
Alumno I (11)	72,72% (8)	100% (8)	1(S_pr)- 12,5% /8	-	-
Alumno J (36)	81,25% (13)	100% (13)	2(S_pr)- 15,38% /13	-	-

En la *sesión presencial de presentación del trabajo final del grupo 3, en la tarea 8* (tabla anterior), el tutor B y los alumnos-docentes I y J llevan a cabo la gestión de los Significados vinculados específicamente a la experiencia profesional en la categoría

(S_pr)-aportación, a iniciativa propia, de significados propios vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión.

Al final del proceso de análisis en el ámbito del *Objetivo 1, Pregunta 2*, procedemos al análisis de quiénes llevan a cabo la gestión de Significados vinculados específicamente a la experiencia profesional y cómo lo hacen en los tres grupos, en la sesión presencial final de la tarea 8 para la evaluación del trabajo.

Tabla 134 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de Significados vinculados específicamente a la experiencia profesional en la sesión presencial final, evaluación, tarea 8 - grupo 1

Participantes	Total (S)	Total (S) (línea 1)	Exper. profesional (línea 1)	Total (S) (línea 2)	Exper. profesional (línea 2)
Tutor A (3)	33,33% (1)	100% (1)	-	-	-
Tutor B (7)	28,57% (2)	100% (2)	-	-	-
Alumno D (2)	50% (1)	100% (1)	-	-	-
Alumno G (8)	87,5% (7)	100% (7)	1(S_pr)- 14,28% /7	-	-
Alumno L	-	-	-	-	-

En la *sesión presencial final de evaluación del trabajo del grupo 1, tarea 8* (tabla anterior), el alumno-docente G es el único participante que realiza la gestión de los Significados vinculados específicamente a la experiencia profesional en la categoría (S_pr)-aportación, a iniciativa propia, de significados propios vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión.

Tabla 135 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de Significados vinculados específicamente a la experiencia profesional en la sesión presencial final, evaluación, tarea 8 - grupo 2

Participantes	Total (S)	Total (S) (línea 1)	Exper. profesional (línea 1)	Total (S) (línea 2)	Exper. profesional (línea 2)
Tutor A (9)	44,44% (4)	100% (4)	1(S_pr)- 25% /4	-	-
Tutor B (9)	33,33% (3)	100% (3)	1(S_pr)- 33,33% /1	-	-
Alumno E (7)	57,14 % (4)	100% (4)	1(S_pr)- 25% /4	-	-
Alumno H (1)	-	-	-	-	-
Alumno M	-	-	-	-	-
Alumno N (2)	-	-	-	-	-

En la *sesión presencial de evaluación del trabajo final del grupo 2, en la tarea 8* (tabla anterior), los tutores A y B, y el alumno-docente E hacen la gestión de los Significados

vinculados específicamente a la experiencia profesional en la categoría (S_pr)-*aportación, a iniciativa propia, de significados propios vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión.*

Tabla 136 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de significados vinculados específicamente a la experiencia profesional en la sesión presencial final, evaluación, tarea 8 - grupo 3

Participantes	Total (S)	Total (S) (línea 1)	Exper. profesional (línea 1)	Total (S) (línea 2)	Exper. profesional (línea 2)
Tutor A (17)	76,47% (13)	61,53% (8)	1(S_pr)- 12,5% /8	-	-
Tutor B (22)	59,09% (13)	100% (13)	-	-	-
Alumno F	-	-	-	-	-
Alumno I (15)	73,33% (11)	100%/(11)	3(S_pr)- 27,27%/11	-	-
Alumno J (8)	37,5% (3)	100% (3)	2(S_pr)- 66,66% /3		-

En la *sesión presencial final de evaluación del trabajo final del grupo 3, tarea 8* (tabla anterior), el tutor A y los alumnos-docentes I y J hacen la gestión de los Significados vinculadas específicamente a la experiencia profesional en la categoría (S_pr)-*aportación, a iniciativa propia, de significados propios vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión.*

En síntesis: (i) en la sesión presencial de presentación del trabajo final de la tarea 8, los participantes llevan a cabo la gestión de los Significados mediante contribuciones vinculadas específicamente a la experiencia profesional en la categoría (S_pr)-*aportación, a iniciativa propia, de significados propios vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión,* y en la categoría (S_pf)-*referencia a una o más fuentes externas de significados de uso social (texto de canciones o de cuentos), que se adaptan como materiales de aprendizaje para los alumnos;* (ii) en la sesión presencial final de evaluación del trabajo final de la tarea 8 los participantes hacen la gestión de los Significados vinculadas específicamente a la experiencia profesional en la categoría (S_pr)-*aportación, a iniciativa propia, de significados propios vinculados a la experiencia profesional en forma de reflexión.*

Siguiendo con el *Objetivo 2*, y para responder a la pregunta relativa a cómo contribuye a la gestión del Significado la respuesta o no que los participantes dan cuando reciben una valoración de los significados que aportaron, procederemos a continuación a ocuparnos del análisis de la tarea 6 y a continuación del relativo a la tarea 8.

En lo relativo a las características de la intervención inicial de los participantes en el foro virtual de la tarea 6, la Tabla 137 recoge la información sobre las dimensiones de Presencia Docente que identificamos en la primera intervención de cada participante teniendo en cuenta quiénes interpelan a los demás participantes, quiénes responden, y quiénes preguntan y también responden.

Tabla 137 - Elementos de respuesta y de iniciativa en la primera aportación al foro virtual, tarea 6

Contribución y fragmentos de (P), (T), (S)	Participantes que toman la iniciativa	Contribución y fragmentos de (P), (T), (S)	Participantes que responden
(009) - (S_L2_doc)	E (en foro)	(007) - (S_rrqo_L2_B005)	D responde a tutor B (foro)
(014) - (P_pp_L1_ml)	J (en <i>e-mail</i>)	(044) - (S_rrq_L1_B034)	F responde a tutor B (foro)
(004) - (S_L2_doc)	L (en adjunto)	(006) - (S_rrqo_L2_B005)	G responde a tutor B (foro)
(021) - (S_sf_pr_L1) (S_rq_L1)	N (en foro)	(036) - (P_fp_L1_ml_B027ml)	M responde a tutor B (<i>e-mail</i>)
		(035) - (S_rrq_L2_E009doc)	H responde a E (foro)
		(033) - (T_fp_L1_ml_B029ml)	I responde a tutor B (<i>e-mail</i>)
		(058) - (P_fp_l1_ml_B057ml)	Tutor A* responde a tutor B (<i>e-mail</i>)
(005) - (S_vf_L2_L004doc)	Tutor B* alude al alumno L		

(*) No se consideran las 3 primeras contribuciones de los tutores porque están vinculadas al inicio formal del foro virtual.

El 40% de los alumnos-docentes toman la iniciativa al enviar su primera contribución al foro virtual y un 60% aportan su primera contribución respondiendo a la iniciativa de otros participantes. El tutor A hace su primera intervención, en un *e-mail*, para

responder al requerimiento del tutor B para que formule precisiones sobre la actuación de los alumnos. El tutor B toma la iniciativa en forma de manifestación de su acuerdo con los significados aportados previamente por el alumno L, aludiendo al alumno L y al contenido de su contribución, por lo cual no constituye una respuesta de reacción a una interpelación de otro participante, ni una respuesta tecnológica (utilización “automática” de cualquier posibilidad tecnológica para responder), sino *una iniciativa que hace alusión e interpela el participante L* para modelar la actuación de los alumnos.

Los resultados de la aproximación al análisis de la interactividad inciden en la identificación de fragmentos de (P), (T) y (S) según el criterio: *hace requerimiento o responde al requerimiento*. Estos resultados completan la caracterización del perfil de actuación individual y se recogen en la tabla siguiente.

Tabla 138 - Perfil de actuación individual según el criterio *hace requerimiento o responde*, tarea 6

Alumnos	Hace petición (P), (T), (S)	Recibe respuesta de	Responde a	No responde a
D	5(P_pp_ml) {4/L1; 1/L4} 1(S_rq_L1)	F, tutor B	Tutor B (S_rrqo_L2_B005) 2(T_fp_l1_ml_B031ml)	
E	2(S_rq_L2_doc) 2(S_rq_L2)	G, H, I		
F	(T_pp_L1) (S_rq_L2)		Alumno D (S_rrq_L1_D034) (S_rrq_L1_doc_D034)	Tutor B (T_pp_L1_ml)
G	(S_rq_L1)	Tutor B	Alumno E (S_rrq_L2_E009doc) Tutor B (S_rrqo_L2_B005) (S_rrq_L1_B011)	
H	2(T_pp_L1)	Tutor B	Alumno E (S_rrq_L2_E009doc) Tutor B (P_fp_L1_B064)	
I			Alumno E (S_rrq_L2_E009doc) Tutor B (T_fp_L1_ml_B029ml)	
J	2(P_pp_L1_ml) 2(T_pp_L1_ml)	Tutor B		
L			Tutor B (S_rrq_L2_B005)	Tutor B (T_pp_L1_ml)
M			Tutor B (P_fp_L1_ml_B027ml)	
N	(S_rq_L1) (S_rq_ml_L3_ Ndoc)	Tutor B		
Tutores		Tutor B		
A	A1 tutor B (T_pp_L1_ml)	Tutor B	Tutor B (P_fp_L1_ml_B057ml)	
B (19)	General: 2(P_pp_L1) 1(P_pp_L4_ml) 6(T_pp_L1_ml)1(T_pp_L4) (S_rqo_L2_L004 doc) 3(S_rq_L1) A alumnos: D, F, I, J, L, M 1(S_pp_L1_G012) 6(T_pp_L1_ml)/	D, G, H, I, L, M, tutor A	Alumno D (P_fp_L1_ml_D047ml) (P_fp_L1_ml_D061ml) (P_fp_L4_ml_D061ml) Alumno G - (S_rrq_L1_G012) Alumno H (T_fp_L1_H080) (T_fp_L1_H090) Alumno J -(T_fp_L1_ml_J067ml) Alumno N -(S_rrq_L3_ml_N049)	

No consideramos los fragmentos de precisiones de (P), (T) y (S) -(pp)/ (_rpp), (_fp), (_rq)/ (_rrq)- que están temporalmente distantes (más de cinco días) y además no cumplen el criterio *referencia explícita e inequívoca a la contribución* del participante interpelado.

Los alumnos-docentes D, F, G, H, I, M (60%) y los dos tutores dan, de manera explícita, un mínimo de una respuesta a la interpelación de otro participante. Se señala que: (i) el tutor B es el participante que recoge respuestas de más participantes (7); (ii) el tutor A comunica de manera exclusiva con el tutor B y en el espacio *e-mail*; (iii) el alumno E es el alumno que interactúa con más participantes-alumnos (3) el mismo alumno E no interactúa con los tutores en el ámbito de las categorías de Presencia Docente en foro; (iv) el alumno J hace peticiones en el espacio *e-mail* y, teniendo en cuenta los criterios mencionados, no responde a las peticiones que el tutor B dirige a los alumnos en general; y (v) los alumnos D, G, H son los alumnos en cuyas contribuciones se identifican las dos categorías, es decir: *hacen requerimientos o peticiones y responder a requerimientos o peticiones de otros*. La coexistencia de *interpelar y responder a las interpelaciones* puede ser considerada un indicador del perfil docente de estos alumnos, pero no se figura suficiente. Este indicador debe estar acompañado de otros indicadores como la actuación en la gestión de (S).

La intervención del tutor B ilustra un tipo de interacción que no se restringe a la respuesta, o alusión, en la misma dimensión de Presencia Docente. La intervención vinculada a la intervención de otro participante puede ser multidimensional en el sentido de que puede situarse en más de una dimensión y línea de discusión. Por ejemplo, puede tener elementos de la dimensión (S) y de la dimensión (T) o (P), según la manera como el tutor B, por ejemplo, tiene en cuenta el contenido para hacer progresar la tarea o mejorar la participación de los alumnos.

4.1.5.3 Caracterización de las ayudas ofrecidas por los tutores en el proceso de formación en la tarea 6 y la tarea 8

Para caracterizar las formas en que los tutores dispensan la ayuda a los participantes para que construyan nuevo conocimiento, señalaremos las aportaciones de este trabajo

en el ámbito del *Objetivo 2* de la investigación, en el que se busca interpretar los resultados mediante la pregunta: *¿cómo el tutor A y el tutor B hacen progresar la construcción de significados?*

El liderazgo del tutor B en las sesiones virtuales de la tarea 6, el liderazgo del tutor A en las sesiones presenciales iniciales de la tarea 6 y 8, y en las sesiones virtuales de la tarea 8, tal y como el co-monitoreo de la sesión presencial final de presentación del trabajo grupal y de la evaluación, corresponden a las decisiones que tomaron los tutores.

Perfil de actuación del tutor A - como hace progresar la construcción de significados

En la sesión presencial inicial de presentación de la tarea 6, el tutor A hace la gestión del Significado en base a una *actuación única* -(S_it) en la intervención inicial- y la *actuación repetida* anteriormente descrita. La actuación repetida está explícitamente dirigida a facilitar la construcción colaborativa de significados en una estructura de participación de turnos de habla y está representada por la siguiente secuencia de fragmentos de precisiones de (S):

(S_rq) o (S_pp)	(S_re) o (S_vf)	(S_pp)	(S_sp)
-----------------	-----------------	--------	--------

La ayuda que el tutor A dispensa está centrada en *interpelaciones a los alumnos-docentes* en general, *valoraciones favorables de los significados que van aportando*, *recordatorios casi literales de los significados*, *aportaciones de significados propios* y, de nuevo, *interpelaciones a los alumnos haciendo peticiones de precisiones o aclaraciones de los significados*. No hemos identificado valoraciones críticas y significados vinculados a la experiencia profesional.

Señalamos dos elementos de la interpretación que se figuran potencialmente enriquecedores de la definición del perfil de actuación del tutor A. El primer elemento

es el abordaje adoptado por el tutor A. El primer elemento es el abordaje adoptado por el tutor A para guiar la discusión de los contenidos de la planificación docente. Se trata de una aproximación de tipo conceptual-académico que se concreta en peticiones de precisiones cuya formulación está centrada en categorías conceptuales: “¿qué planes conocéis?”, “¿cuáles son las grandes diferencias entre esos planes de actuación?”, y peticiones de precisiones sobre los elementos de dichas categorías conceptuales - “cuando queremos planificar una sesión, ¿qué aspectos debemos tener siempre en cuenta?”. Esta aproximación de tipo académico al contenido ha marcado la secuencia de las aportaciones de Significados y tiene subyacente un modelo de referencia para la estructura del plan de sesión. Algunos alumnos-docentes aportan significados aparentemente vinculados a sus experiencias profesionales, pero lo hacen de manera general, no reportada a situaciones de planificación para alumnos concretos. En las respuestas de los alumnos a las peticiones del tutor A pueden identificarse: (i) unos planteamientos epistemológicos de tipo retórico; y (ii) el uso de aquellos conocimientos que los alumnos-docentes movilizan en la práctica profesional de la planificación. Por su parte, el tutor A no utiliza formulaciones de peticiones de (S) relativas a los “planes que usan los alumnos-docentes”, por ejemplo, en su práctica. Podremos concluir que el tutor A manifiesta la intención formativa *partir de los conocimientos previos de los alumnos-docentes* y que su forma de mediar los significados y guiar la construcción conjunta de significados sitúa las demandas a los alumnos-docentes y orienta que lleven a cabo su contribución basándose en los saberes académicos.

El segundo elemento que señalamos es relativo a la forma en que el tutor A dispensa la ayuda cuando un alumno aporta significados inadecuados, como ocurre en algunas aportaciones del alumno I. En este ejemplo, la valoración positiva del alumno I, que

declara que ha entendido por que los conceptos declarados eran inadecuados, cierra esta secuencia de fragmentos:

Tutor A (S_pp)	Alumnos (S_sp)	Tutor A (S_vf) y (S_sp)	Alumno I (S_vf)
-------------------	-------------------	----------------------------	--------------------

El tutor A hace *peticiones de aclaraciones* que ofrecen a los alumnos-docentes la oportunidad para responder y aportar su propio punto de vista. Además, acoge sus aportaciones a la *gestión de los Significados* sin hacer valoraciones desfavorables, o identificar errores. A diferencia de esta actuación en la sesión presencial de la tarea 6, el tutor hace una *valoración crítica* (S_vc) en el foro virtual del grupo 2 y del grupo 3. En general, en el foro virtual de los tres grupos, observamos frecuencias relativamente elevadas de *recordatorios de las exigencias de la tarea y de las normas de participación*, y *valoraciones críticas* del abordaje de la tarea 8, lo que constituye una actuación dirigida a hacer cumplir las normas al cabo de un período de ocho días en que ningún alumno ha intervenido en el foro.

El análisis de las actuaciones del tutor A en las diferentes situaciones a lo largo de ambas tareas permite concluir que, en particular, su actuación en la sesión presencial de la tarea 6 está marcada por el carácter sistemático e intensivo de la ayuda que ha dispensado a los alumnos en la construcción y la negociación de significados. En las restantes sesiones, las contribuciones relativas a la gestión de de significados del tutor A tienen un carácter puntual, mediante valoraciones (S_vc) o (S_vf), peticiones (S_pp), y aportaciones de significados propios (S_sp).

Perfil de actuación del tutor B - como hace progresar la construcción de significados

Las características de la actuación del tutor B en las sesiones del foro virtual de la tarea 6 están vinculadas a la intención explícita de ayudar a los alumnos para que *cumplan las*

normas de participación y del abordaje de la tarea 6 y aporten significados. Como ya se habrá podido consultar, en las sesiones virtuales de la tarea 6, hemos identificado cuatro segmentos de actuación del tutor B a partir del análisis de los fragmentos de las dimensiones de (P), (T) y (S).

Segmento 1 de actuación: el tutor B actúa en base a dos formas de gestión: (i) la gestión del Significado, al hacer una *valoración favorable de los significados aportados* por tres alumnos (L, G y D) a una línea de discusión (L2, anotaciones del diario docente); (ii) la gestión de la Tarea, mediante la *valoración y un recordatorio de las normas instruccionales.*

Segmento 2 de actuación: (i) da *feedback* positivo a los significados aportados a iniciativa propia por parte de los alumnos-docentes; (ii) reorienta el debate mediante el *recordatorio del propósito, calendario y otras exigencias de la tarea;* y (iii) al final hace un *requerimiento a los alumnos para que aporten significados.*

Segmento 3 de actuación: (i) *manifiesta discordancia* con los significados aportados previamente y rescata los elementos con potencialidades para hacer progresar la tarea; (ii) *interpela y alude de manera explícita a los alumnos y a sus aportaciones;* y (iii) se dirige al conjunto de los alumnos para favorecer las aportaciones de todos (*“Me gustaría ver vuestras aportaciones, aún más porque, teóricamente, el plazo del foro virtual de la tarea 6 ya terminó”*).

Segmento 4 de actuación: (i) *aporta significados* mediante un documento orientador; (ii) hace la cesión del control en la medida en que no interviene durante el período posterior; (iii) hace una *valoración favorable del abordaje de la tarea* realizado por el alumno en la línea 4, acompañada de una *reorientación* hacia la tarea 8; y (iv) utiliza formas de tratamiento personalizado de los alumnos-docentes.

A partir de la configuración de los segmentos de actuación se pueden identificar dos patrones generales de actuación, que están formados por elementos asociados de manera tendencialmente estable y están vinculados a determinados momentos de la gestión de la tarea. El *patrón 1* de actuación docente se identifica particularmente en las semanas 1 y 5 y está representado por una de secuencia (P), (T) y (S) de tipo:

(S_vf) / L2 o L4	(T_vc) / L2 o L4	(T_fr) / L1
o		
(T_vc) / L2 o L4	(T_fr) / L1	(S_vf) / L2 o L4

Esta secuencia de fragmentos de (P), (T) y (S) corresponde a la actuación en que el tutor B hace: (i) una *valoración positiva* de las aportaciones de los alumnos, en las líneas 2 y 4 de discusión, en la *gestión del Significado* y en *gestión de la Tarea*; (ii) un *recordatorio de las normas instruccionales* (T_fr) en la línea 1 de discusión; y (iii) una *valoración favorable de los significados aportados* en la línea 2 o en la línea 4, con una reorientación de las contribuciones desde esas líneas a la línea 4 o la línea 1. El elemento transversal a la actuación del tutor B es la forma de tratamiento personalizada que adopta para interpelar al alumno cuya contribución es el foco de atención, y la alusión directa a dicho alumno, a los contenidos de su contribución e, igualmente, a todos los participantes que se pronuncian.

El *patrón 2* de actuación docente se identifica en el período comprendido entre el final de la semana 3 y la semana 4 y se puede representar por una de secuencia de (P), (T) y (S) de tipo:

(T_pp) / foro y mail /L1 - (T_ve) /L1- (S_sp) - (S_sp) - (T_fr) /L1 - (S_doc)

Esta secuencia de fragmentos de Presencia Docente se sitúa en las dimensiones *gestión de la Tarea* y *gestión del Significado*. En la fecha inicialmente prevista (15.06) para cerrar el foro de la tarea, el tutor B realiza: (i) *peticiones de precisiones*, en el espacio *e-mail*, sobre el abordaje de la tarea, dirigidas individualmente a los alumnos que no dan aportaciones a la tarea; (ii) *valoraciones favorables del abordaje de la tarea* por parte de los alumnos que responden a la petición de precisiones en el espacio foro y *e-mail*; (iii) *aportaciones de significados propios* a los significados aportados previamente por dichos alumnos; (iv) recordatorios de las exigencias de la tarea; y (v) *aportaciones de significados mediante un adjunto documental estructurador*, que establece el tema e incentiva a los alumnos a aportar significados (semanas 3, 4 y 5). Una peculiaridad de la ayuda que dispensa el tutor B consiste en una *petición de precisiones sobre el abordaje* de la tarea dirigida a todos los alumnos, con el propósito explícito de que un alumno-docente asuma el rol de coordinador de las aportaciones. Cabe señalar, por las potencialidades de modelación de la actuación de los alumnos, que el tutor B es el único participante que hace la *auto valoración crítica de la actuación propia* por no haber analizado suficientemente un contenido relacionado con el modelo institucional de plan de sesión, en la sesión presencial final de evaluación de tarea 8.

Se puede concluir que, si la ayuda que dispensa el tutor B al desarrollo de la discusión del contenido de la tarea, estuviese focalizada exclusivamente en la gestión de los significados, podría reorientarlos mediante aportaciones a la gestión de los significados. Por ejemplo, podría contribuir a la gestión de los significados en las categorías siguientes: *peticiones de explicaciones sobre los significados presentados previamente* (S_pp), *identificación de temas indagación* (S_it), *formulación de síntesis integradoras de los significados aportados previamente por él y por otros participantes* (S_si), y/o

corrección de incomprensiones en los significados aportados previamente por los alumnos-docentes.

Actuación conjunta de los tutores A y B - ayudas a la gestión de significados para hacer progresar el conocimiento

Hemos analizado los elementos de la actuación conjunta de los tutores en la sesión presencial final de la tarea 8 dedicada a la presentación y la evaluación de los trabajos de los grupos 1, 2 y 3. En la presentación del trabajo grupal cada tutor actúa en separado en determinados momentos (al inicio de la presentación). A diferencia de las actuaciones separadas en las sesiones anteriores, los tutores tienen una actuación conjunta colaborativa explícita en la *sesión presencial final de evaluación*. Los elementos de esta actuación conjunta están representados por alusiones mutuas vinculadas a manifestaciones de acuerdo con entre ellos sobre la actuación respectiva que configuramos en la siguiente secuencia:

Tutor B (T_vc)	Tutor A (T_fr)	Tutor B (T_fr) (P_vc)	Tutor A (S_vf) (T_vc)	Tutor B (S_pp)
-------------------	-------------------	--------------------------	--------------------------	-------------------

Los tutores A y B refuerzan conjuntamente el *recordatorio de las exigencias de la tarea*, las *valoraciones críticas* y las *valoraciones favorables del abordaje de la tarea*, por parte de los miembros del grupo 3. De manera alternada, en turnos de habla, manifiestan acuerdo con los significados aportados (S_vf) y hacen peticiones de explicaciones sobre los significados aportados por los alumnos-docentes.

4.2 Resultados de las expectativas, valoraciones de las potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa

A continuación presentamos, de forma abreviada, los resultados sobre las valoraciones de los participantes de la propuesta formativa. En primer lugar exponemos los resultados correspondientes a los tutores A y B y, en segundo lugar, los propios de los alumnos-docentes. Como ya comentamos, en esta parte del trabajo de la tesis tomamos como objeto de la reflexión el diseño de la propuesta formativa. Para acabar, hemos contrastado las potencialidades y limitaciones de unos y otros sobre la propuesta, de forma que reflejen aquellos elementos que resultan comunes a ambos y que deben ser, necesariamente, tenidos en cuenta como resultados fundamentales.

4.2.1 Valoraciones de la propuesta docente según los tutores

Hemos analizado las valoraciones de la propuesta formativa por parte de los tutores A y B a partir de las declaraciones en las entrevistas iniciales y finales:

- Entrevista inicial - tutor A (Anexo 39); tutor B (Anexo 40)
- Entrevista intermedia, tutor B (Anexo 41)
- Entrevista final - tutor A (Anexo 42); tutor B (Anexo 43)

Agrupamos los contenidos de las entrevistas según las dimensiones y sub-dimensiones siguientes.

A- Articulación entre los elementos de presencialidad y virtualidad.

B- Fundamentación y exigencia teórica

C- Exigencia participativa, basada en normas explícitas.

D- Fundamentación de la docencia en la coordinación entre tutores y en la ayuda educativa continúa a los alumnos-docentes.

E- Propuesta instruccional basada en tareas auténticas, que promueven la reflexión (sub-dimensiones tarea 0- anotaciones del diario, tarea 6, tarea 8)

F- Propuesta instruccional basada en una evaluación continuada (sub-dimensiones actuación de los alumnos y aprendizajes).

Hemos elaborado las dimensiones y sus descriptores en base a las categorías de respuestas que han emergido del análisis de contenido de las declaraciones de los entrevistados. La presentación de los resultados adopta una formulación que concilia el carácter general, inherente a los descriptores, y la autenticidad, inherente a las declaraciones de los tutores.

Cuadro 9 - Dimensiones y sub-dimensiones del análisis de las expectativas, potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa por los tutores

A. Dimensión *articulación de los elementos presenciales y virtuales de la propuesta.*

Descriptor

Potencialidades de la articulación entre la propuesta formativa virtual y presencial para el aprendizaje individual y grupal.

A.1 Sub-dimensión *Virtual*

Descriptor

Potencialidades del componente virtual. Por ejemplo, la propuesta puede consultarse siempre; las contribuciones permanecen y pueden ser revisadas. La comunicación asíncrona escrita facilita el aprendizaje individual y grupal (*Ejemplo*: mediante el interés en contestar; escribir generar la reflexión crítica; compartir experiencias y generar interés en leer las contribuciones).

A.2 Sub-dimensión *Presencial*

Descriptor

Potencialidades del componente presencial. Por ejemplo, motiva la participación y promueve el aprendizaje, especialmente cuando se dispone de poco tiempo para participar en las sesiones virtuales.

B. Dimensión *Fundamentación y exigencia teórica*

Descriptor

Potencialidad formativa de una propuesta teóricamente exigente, que promueve, a su vez, la auto-exigencia del formador/tutor.

C. Dimensión: *Exigencia participativa*

Descriptor

Potencialidad formativa de una propuesta basada en normas de participación explícitas y de “obligado cumplimiento”. Por ejemplo, que indica cuáles son los criterios de participación; que define normas de participación muy detalladas.

D. Dimensión *Fundamentación de la docencia en la coordinación entre tutores y en una ayuda educativa continua*

Descriptor:

Potencialidad de la coordinación de la planificación (responsabilidades, roles, criterios de actuación docente y de evaluación compartidos) y del tipo y grado de ayuda educativa del tutor (ayudas a la presentación de ideas, la reflexión y la abstracción).

E. Dimensión: *Propuesta instruccional basada en tareas auténticas, que fomenten la reflexión docente*

E.1 Sub-dimensión *tarea 0 - anotaciones del diario*

Descriptor:

Potencialidad de la discusión de casos y problemas comunes a todos los formadores; en esta situación los alumnos comparten conocimientos de la experiencia profesional; algunos diarios tienen interés para la sesión.

E.2 Sub-dimensión *tarea 6*

Descriptor: Potencialidad del aprendizaje basado en la reflexión sobre las experiencia.

E.3 Sub-dimensión *tarea 8*

Descriptor:

Potencialidad del aprendizaje basado en la reflexión sobre la propia experiencia.

F. Dimensión *Propuesta instruccional basada en una evaluación continuada, ejercitada con criterios claros y previamente enunciados*

Descriptor

La evaluación presenta criterios claros. Incluye la valoración de la participación y de la tarea para todos los alumnos.

F.1 Sub-dimensión: *evaluación centrada en la implicación de los alumnos*

Descriptor

Los alumnos muestran su aprendizaje no solo en el producto sino cada vez que responden a las contribuciones de otros participantes; su actuación estará condicionada al tipo de experiencias anteriores y a las expectativas personales sobre el curso.

F.2 Sub-dimensión : *resultados de aprendizaje como resultado del esfuerzo de los alumnos-docentes*

Descriptor: Los resultados de aprendizaje dependen de los conocimientos previos, y de la actividad constructiva por apropiarse de la tarea y los contenidos.

4.2.1.1 *Expectativas iniciales de los tutores sobre el curso*

En los seis cuadros siguientes -Cuadros 10, 11, 12, 13, 14 y 15- se recogen los resultados del análisis de las expectativas, potencialidades y limitaciones declaradas por los tutores y organizadas en cada una de las dimensiones que acabamos de presentar. En cada dimensión presentamos el respectivo descriptor de las expectativas iniciales del tutor A y del tutor B. Debido a la novedad del curso, en alguna dimensión, uno u otro tutor ha preferido manifestar que “no sabía”, antes que realizar alguna expectativa “inventada” o que, según su juicio, considerara “falsa” y que se emitía para satisfacer al entrevistador.

Cuadro 10 - Expectativas iniciales: potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa - tutores A y B. Dimensión A. Sub-dimensiones A1 y A2

<i>A. Interrelación presencial-virtual</i>	Expectativas iniciales	
	TUTOR A (Anexo 39)	TUTOR B (Anexo 40)
<i>A.1 Componente virtual Potencialidades</i>	<p>Facilita gestión de la participación y del contenido</p> <p>Facilita control del proceso de elaboración de la tarea grupal.</p> <p>Facilita la gestión del tiempo dedicado a las tareas; no se interrumpe lo que dice el tutor; mantiene el sentido de contribución que no se acabó en sesión presencial; prontitud de la respuesta estimula la interacción.</p>	<p>Tiene potencialidades distintas a las propuestas basadas únicamente en la formación presencial; el registro de problemas permanece en la parte virtual y se puede consultar y atender siempre que se desee.</p> <p>Facilita gestión de la participación; estimula la reflexión; aumenta el nivel cognitivo de la respuesta; escribir genera necesidad de reflexión crítica.</p>
<i>A.1 Componente virtual Limitaciones</i>	<p>El acceso por obligación unido a la falta de tiempo puede provocar un ritmo de respuestas lento, que desmotive a quien necesita de atención inmediata.</p> <p>En caso de participantes muy exigentes (son profesores) pueden elaborar contribuciones escritas muy extensas, difíciles de gestionar y atender como sería necesario.</p>	<p>“No encuentro limitaciones, a priori”.</p>
<i>A.2 Componente presencial Potencialidades</i>	<p>Facilita la participación, especialmente cuando el participante tiene poco tiempo para participar en las sesiones virtuales.</p>	<p>Influye más en el éxito del aprendizaje.</p>

Cuadro 11 - Expectativas iniciales: potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa: tutores A y B. Dimensión B

<i>B. Fundamentación y exigencia teórica</i>	Expectativas iniciales	
	TUTOR A (Anexo 39)	TUTOR B (Anexo 40)
<i>Potencialidades</i>	<p>La presión para reflexionar sobre elementos de la actividad diaria favorece el desarrollo profesional y académico; favorece una mayor dedicación a la actividad formativa;</p> <p>El alumno-docente reconoce que el esfuerzo es útil.</p>	<p>Buenas potencialidades formativas debido a que es posible generar una mayor exigencia teórica;</p> <p>La existencia de lecturas obligatorias y de una mayor fundamentación teórica en sus contribuciones genera un mayor grado de exigencia al formador/tutor.</p>
<i>Limitaciones</i>	<p>Nunca ha trabajado en esta modalidad.</p>	<p>Nunca ha trabajado en esta modalidad.</p>

**Cuadro 12 - Expectativas iniciales: potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa:
tutores A y B. Dimensión C**

C. <i>Exigencia participativa</i>	Expectativas iniciales	
	TUTOR A (Anexo 37)	TUTOR B (Anexo 38)
Potencialidades	No sabe, no responde.	“Favorece la participación de los alumnos: me permite ayudarles a llevar a cabo una adecuada gestión del tiempo. Si no, la única solución sería penalizar al alumno. Lo que importa es un buen resultado”
Limitaciones	No sabe, no responde.	“No sé si se puede establecer normas; normas son necesarias, pero se pueden reinventar. Soy inflexible porque soy cumplidor. Si no cumplen los plazos, les avisaré, soy muy inflexible porque soy muy cumplidor”.

**Cuadro 13 - Expectativas iniciales: potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa:
tutores A y B. Dimensión D**

D. <i>Fundamentación de la docencia en la coordinación entre tutores y en una ayuda educativa continua</i>	Expectativas iniciales	
	TUTOR A (Anexo 39) y TUTOR B (Anexo 40)	
Potencialidades	<p>Posibilidad de tomar acuerdos iniciales sobre la atención a las contribuciones de los alumnos-docentes (si se responden en un determinado día o de forma continua, conforme se van produciendo.</p> <p>Distribución conjunta de responsabilidades en las sesiones presenciales y virtuales (quién se hacía cargo de qué cosa).</p> <p>Posibilidad de redirección de las contribuciones de los alumnos-docentes en el mismo momento en que sea necesario.</p>	
Limitaciones	<p>Necesidad de control personal de la gestión del otro tutor. Falta de conocimiento mutuo, que no permite anticipar cómo será su actuación.</p> <p>Insuficiente tiempo de programación conjunta previa del desarrollo de las sesiones virtuales.</p>	

**Cuadro 14 - Expectativas iniciales: potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa:
tutores A y B. Dimensión E**

<i>E. Propuesta instruccional Tareas</i>	Expectativas iniciales	
	TUTOR A (Anexo 39)	TUTOR B (Anexo 40)
Tarea 0	No sabe.	Las potencialidades formativas se dan en que permite la discusión de casos y problemas que son comunes a todos los formadores. Puede abrir pistas. Si solicitan ayuda para tomar decisión profesional serán los demás alumnos que están más habilitados. Es una oportunidad de compartir experiencias y reflexiones sobre las mismas: incentivarlos para que compartan.
Tarea 6	Se trata de una tarea muy nueva, sobre la que no tienen expectativas de potencialidad formativa muy definidas	
Tarea 8	No sabe.	La potencialidad formativa de la tarea 8 se debe a que es la última tarea y por ello tiene más peso en la calificación ponderada final.

**Cuadro 15 - Expectativas iniciales: potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa:
tutores A y B. Dimensión F**

F. Evaluación	Expectativas iniciales	
	TUTOR A (Anexo 39)	TUTOR B (Anexo 40)
F.1 Implicación de los alumnos Potencialidades	Participativa: La propuesta sobre evaluación contempla que todos puedan manifestarse a lo largo del curso sobre lo que se puede mejorar del mismo.	No voy solicitar la participación porque los alumnos que he visto son muy participativos. Cualquier persona que no le gusta el trabajo grupal no se inscribe a este curso.
F.2 Resultados de aprendizajes Potencialidades	Que aprendan a planificar y vean la planificación como un instrumento, para mejorar el aprendizaje de sus futuros alumnos.	Los resultados más importantes que espero son un cambio de actitudes en relación a las posibilidades de aprendizaje de sus futuros alumnos.

La conclusión general indica que los dos tutores coinciden en una valoración globalmente favorable de la propuesta formativa. También coinciden en mostrar dudas sobre la gestión conjunta y coordinada de la propuesta y sobre los resultados de aprendizaje. Sorprende asimismo la falta de expectativas de ambos tutores referidas al valor formativo de la actividad 6 y de la actividad 8, y las valoraciones de las potencialidades formativas de las mismas realizadas centradas en la función social de la

evaluación y ubicadas en su momento sumativo final y no en la función pedagógica de la evaluación.

4.2.1.2 Valoraciones finales de las potencialidades y limitaciones de la propuesta docente según los tutores

A continuación presentamos los resultados de las entrevistas finales a los tutores, agrupados de acuerdo con las dimensiones de análisis.

Cuadro 16 - Valoraciones finales de las potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa - tutores A y B. Dimensión A

<i>A. Interrelación presencial-virtual</i>		
<i>A.1 Virtual</i>	TUTOR A (Anexo 42)	TUTOR B (Anexo 43)
<i>Potencialidades</i>	Favorece que el alumno se haga responsable de su propio aprendizaje.	Se logra influir más en los resultados finales y en el éxito del aprendizaje. El tutor controla sin interrupciones lo que dicen, hacen y aprenden los estudiantes. La comunicación asíncrona es mejor que la síncrona porque genera interés en contestar bien. No hay interrupciones de lo que dice el tutor. Compartir experiencias en el foro virtual puede generar interés en leer las contribuciones.
<i>A.1 Virtual Limitaciones</i>	Si al alumno no le convence esta propuesta, no hay posibilidad de logros en el aprendizaje.	
<i>A.2 Presencial Potencialidades</i>	La parte presencial podría tener ventajas sobre la virtual porque se les puede obligar a responder.	Lo presencial favorece y apoya que se den contribuciones iniciales al foro virtual, que están condicionadas por el conocimiento personal en la sesión presencial.
<i>A.2 Presencial Limitaciones</i>	Es difícil hacer la gestión de muchos alumnos en la misma sesión presencial.	Influye menos en el éxito del aprendizaje.

Cuadro 17 - Valoraciones finales de las potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa - tutores A y B. Dimensión B

<i>B. Fundamentación y exigencia teórica</i>		
	TUTOR A (Anexo 42)	TUTOR B (Anexo 43)
<i>Potencialidades</i>	Se ha avanzado en el desarrollo de la fundamentación teórica de la plantilla, pero ha costado más de lo esperado	Esta formación es muy importante porque los alumnos están mal preparados en los aspectos de fundamentación teórica.

Cuadro 18 - Valoraciones finales de las potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa - tutores A y B. Dimensión C

C. Exigencia participativa, basada en normas explícitas

	TUTOR A (Anexo 42)	TUTOR B (Anexo 43)
<i>Potencialidades</i>	Para que alumnos tengan éxito es imperativo ser claro en la sesión presencial: qué se pretende, cuáles son los elementos necesarios.	Favorece la participación de los alumnos. Les recuerdo permanentemente que tienen que acabar la tarea 6 para poder empezar la 8.
<i>Limitaciones</i>	Los alumnos no leen las normas; normas no están adaptadas a la falta de conceptos básicos de los alumnos. Cumplir los plazos siempre es difícil y al darles un margen para cumplirlas, dicho cumplimiento se va postergando.	Respetar el ritmo y condiciones de los alumnos; por ejemplo, prorrogando el cierre del foro de la tarea 6 para no cortar el debate.

Cuadro 19 - Valoraciones finales de las potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa - tutores A y B. Dimensión D

D. Fundamentación de la docencia en la coordinación entre tutores y en la ayuda educativa continuada a los estudiantes (2)

	TUTOR A (Anexo 42)	TUTOR B (Anexo 43)
<i>Potencialidades</i>	La parte virtual es también un espacio de reflexión y para ponerlos en marcha.	El papel del tutor debe consistir en coordinar la participación y hacer síntesis de las contribuciones. “Debemos dar una respuesta inmediata y positiva, que motive a la participación y ayuda mutua: ‘vuestrós colegas os darán la respuesta’; ‘ahora os toca poner lo que falta’”. “Es necesario hacerles avanzar desde sus experiencias personales hacia un nivel más general”. “Se debe encontrar una propuesta para solucionar problemas de todos, pero, al mismo tiempo, dejarles hablar de sus experiencias personales como un fin en sí mismo”.
<i>Limitaciones</i>	Necesidad de mejorar las estrategias de mediación para adaptarse a la falta de conocimientos.	“[...] les ha costado entender que es una guía”. “Hay que diferenciar entre un plan de sesión y la guía”. “El penúltimo día antes de última sesión escribí prácticamente una guía para que ellos pudiesen orientarse”.

Cuadro 20 - Valoraciones de las potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa - tutores A y B. Dimensión E

E. Propuesta instruccional basada en tareas auténticas

	TUTOR A (Anexo 42)	TUTOR B (Anexo 43)
Tarea 0 <i>Potencialidades</i>	“Siempre es interesante conocer las experiencias de otros colegas, nos identificamos, me puede pasar, o ya me ha pasado, y siempre nos gusta opinar”.	“Algunos diarios tenían algún interés para la sesión. En esta situación han compartido conocimientos realmente”.
<i>Limitaciones</i>	“No fue impactante, tal vez porque yo no he sabido actuar; muchos alumnos han querido participar cuando ya no era el momento para aportar anotaciones del diario”.	“Apenas hice una referencia a los diarios y a las representaciones que tenían de sus propias actividades. Los alumnos querían hablar de sus problemas, sus hechos, sus vivencias”.
Tareas 6 y 8 <i>Potencialidades</i>	“No modificaría las tareas”.	“Permite aprender desde experiencias, influencia la auto-percepción como docentes; la reflexión proporcionada genera auto-confianza para la toma de decisiones”. “Al inicio del foro [tarea 6], sin ninguna intervención del tutor, un alumno toma la iniciativa de responder a una cuestión de otro ‘yo hago de esta manera y me ha ido muy bien’”.
Tareas 6 y 8 <i>Limitaciones</i>	“No modificaría las tareas”.	“Al inicio [tarea 6] los alumnos buscaban soluciones para resolver sus problemas y estaban más interesados en saber cómo resolverlos que en elaborar un plan de sesión”. “No lo entendían, pero tampoco me preguntaban, tal vez por cuestión de vergüenza. Debatían varias metodologías de enseñanza. No sabían cómo hacer la guía por dos motivos, nunca han producido este tipo de documento, pensaban que sería un plan de sesión; lo han entendido al final, una de las primeras personas que ha comprendido fue el alumno F, pero este alumno es más mayor que los demás, por lo tanto ya tiene representaciones que otros no tienen todavía”. “Mejorar el diseño de un curso cuyo trabajo final es un plan de sesión, hay que separar las tareas del diario y las del plan de sesión, porque, si no, alumnos tienden a quedar agarrados al diario, atender a sus conveniencias y transponerlas al foro y no entran al plan de sesión. Hay que partir de lo concreto hacia lo abstracto, pero hay que cortar”.

**Cuadro 21 - Valoraciones de las potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa
- tutores A y B**

Propuesta instruccional basada en una evaluación continuada (sub-dimensiones actuación de los alumnos y aprendizajes).

	TUTOR A (Anexo 42)	TUTOR B (Anexos 41, 43)
<i>Potencialidades</i>	<p>“La evaluación es la parte más complicada de todo el proceso formativo, la que lleva a muchos profesores al psicólogo, fue muy problemática. Es la cuestión de evitar ser injusto, la dificultad de cumplir con los criterios para todos los alumnos. Es necesario detallar más los criterios”.</p> <p>“En la tarea 8 no está clara la evaluación de la participación en el foro; coincido con tutor B en que si hubiese una reclamación tendríamos problemas” (tutor A).</p>	<p>“Casi todos están aportando cosas interesantes, bien fundamentadas, bien pensadas. Desde el día 22 la calidad de las contribuciones ha mejorado mucho” (Entrevista intermedia, Anexo 41).</p> <p>“Documento final de la tarea 6 es realmente una guía. Lecturas y fundamentación, todos han presentado algo adecuado”.</p>
<i>Limitaciones</i>	<p>“No saben diferenciar conceptos básicos, lo que es sorprendente”.</p> <p>“Se dan resultados no esperados” (insuficiencia de la construcción de significados clave).</p> <p>“Se identifican dificultades inesperadas si se tiene en cuenta que son profesionales. No es normal no saber la diferencia entre un objetivo, una competencia y un contenido”.</p>	<p>“No manifiestan ideas claras sobre plan de sesión, aunque todos saben que es un plan”.</p> <p>“Sus problemas están focalizados en el contenido y las metodologías, los alumnos no saben nada sobre este tema”.</p>

Los tutores A y B valoran positivamente el curso, confirman algunas de sus expectativas iniciales y matizan otras. En todos los casos, aportan elementos valorativos del mismo útiles para comprender su funcionamiento y ofrecer propuesta de mejora futura.

Las expectativas positivas de los tutores en la dimensión A, en concreto en relación con las aportaciones de la virtualidad a la formación se mantienen y se completan y, lo que es más importante, valoran su potencial para contribuir al desarrollo del aprendizaje autónomo y a la dispensación continuada de las ayudas educativas del tutor a los

alumnos. En relación con lo presencial, las expectativas positivas y negativas iniciales no se modifican sustancialmente.

En relación a la dimensión B, las expectativas iniciales fundamentalmente positivas relativas a los aspectos teóricos y al desarrollo de la plantilla de programación se ven limitadas por el nivel de conocimientos iniciales de los alumnos-docentes.

En relación a la dimensión C, las expectativas de los tutores sobre la necesidad de las normas se confirman. Sin embargo, reconocen la necesidad de modificarlas, si cabe, para adaptarse al ritmo de aprendizaje de los alumnos-docentes. En definitiva, la gestión de las normas se ubica no en su establecimiento y exigencias de cumplimiento sino en su negociación continuada con los alumnos y en relación al proceso de aprendizaje.

La coordinación y las ayudas a los alumnos en el proceso de aprendizaje, ambos aspectos relativos a la dimensión D, ponen de manifiesto las dificultades de coordinación por la falta de tiempo inicial y por las diferencias en lo relativo a la gestión de la participación de los alumnos-docentes y a la representación conjunta y compartida del papel del tutor. En consecuencia, algunas de las expectativas positivas iniciales no se vieron confirmadas hasta muy avanzada la tarea 6.

Los elementos relacionados con las tareas que han suscitado dificultades no previstas fueron la exigencia de la tarea 6 que, por su naturaleza conceptual, requería de la movilización de categorías conceptuales que los alumnos no dominan.

El grado de familiaridad de los alumnos-docentes con las tareas de planificación consideradas auténticas y los conceptos subyacentes también están, en parte, condicionados a los aprendizajes previos realizados, o no, en el prácticum de la licenciatura, o a la inexistencia misma del prácticum. En esta situación, algunos alumnos-docentes (D, G, I, J) refieren que su experiencia académica no les ha

posibilitado el aprendizaje guiado de la planificación y de la apropiación de un marco conceptual requerido por el acto de planificar.

En relación a las ayudas, mientras el tutor A abunda en las expectativas positivas de la virtualidad, el tutor B concreta mucho más su papel en las ayudas, relativo a, por una parte, conseguir que los alumnos participen, conseguir que expongan sus experiencias y darles tiempo para reflexionar (sin cortar el debate si no es estrictamente necesario) y, finalmente, acabar concretando ayudas mayores (*“yo elaboré para ellos una pauta al final, ya que les costó mucho llegar a ella”*, Anexo 43). Cabe señalar que los tutores tenían poca experiencia de las tareas, como ponen de relieve las expectativas formativas iniciales sobre cada una de ellas, y que probablemente pautaron poco las fases del desarrollo de las mismas.

En relación a la dimensión E, ambos tutores reconocen el valor formativo del diario (tarea 0) basado en relatar la propia experiencia, pero, al mismo tiempo, el tutor B declara que interfirió en las prioridades de trabajo de los alumnos y les impidió que se centraran en las otras dos relevantes. La tarea 6 tuvo problemas debido a que al mismo tiempo los alumnos negociaban su participación, desarrollaban conceptos y elaboraban la guía del plan de sesión. Según el tutor B habría que clarificar mejor las fases de esta tarea.

La evaluación, relativa a la dimensión F, se centra más en las dificultades de aprendizaje iniciales de los alumnos-docentes y a sus dificultades con conceptos que deberían dominar profesionalmente que no con la práctica de evaluación en sí. En relación a esta, las declaraciones de los tutores confirman sus expectativas sobre la dificultad de este proceso y la necesidad de trabajar más para establecer claramente el mismo a lo largo del curso de formación.

4.2.2 Valoraciones de las potencialidades y limitaciones de la propuesta docente por los alumnos-docentes

Las valoraciones de la propuesta formativa por parte de los alumnos-docentes se han obtenido fundamentalmente a partir de sus respuestas a los cuestionarios.

Respuestas al cuestionario inicial:

Alumno D (25.05.2009), Anexo 44; alumno E (25.05.2009), Anexo 45; alumno F (17.06.2009), Anexo 46; alumno G (25.05.2009), Anexo 47; alumno H, (25.05.2009), Anexo 48; alumno I (17.06.2009), Anexo 49; alumno J (25.05.2009), Anexo 50; alumno L (25.05.2009), Anexo 51; alumno M (25.05.2009), Anexo 52; alumno N (25.05.2009), Anexo 53.

Respuestas al cuestionario final:

Alumno D (06.07.2009), Anexo 54; alumno F (06.07.2009), Anexo 55; alumno G (06.07.2009), Anexo 56; alumno H (06.07.2009), Anexo 57; alumno I (06.07.2009), Anexo 58; alumno J (08.07.2009), Anexo 59; alumno L (12.07.2009), Anexo 60; alumno M (06.07.2009), Anexo 61; alumno N (07.07.2009), Anexo 62

Presentamos los resultados del análisis de respuestas al cuestionario de valoración final del curso por parte de nueve alumnos (uno no pudo responder el cuestionario). Cabe señalar que no han respondido todos los ítems de manera sistemática, lo que genera variaciones en el número de respuestas obtenidas. Las valoraciones se sitúan en una escala de 5 puntos, en el rango ($1 \leq 2$) cuando son desfavorables, o en el rango ($3 \geq 5$) cuando son positivas, e inciden en los siguientes ítems: *valoración global del curso, importancia otorgada a la parte virtual, contribución del curso a la formación de las competencias docentes, contenidos del programa, tareas* -con las subcategorías *cantidad de tareas, tareas individuales, tareas grupales, tareas con simulación de la*

práctica docente y secuencia de las tareas-; la tarea 0 (anotaciones del diario docente), actuación de los tutores A y B en las tareas 6 y 8, evaluación, la sub-categoría compartir un poco la experiencia individual con los colegas, la subcategoría aprender a gestionar el tiempo de la sesión, evaluación formativa desarrollada en el curso, evaluación formativa sin créditos.

Las respuestas al ítem sobre la *valoración global del curso* han sido favorables en un 100%, y se ubican en el rango ($3 \geq 5$) para todos los alumnos. Asimismo las valoraciones son positivas en las respuestas abiertas y optativas. Además como dato complementario, uno de los alumnos (L) ha declarado que el abordaje del tema de la planificación ha sido el más profundo y operativo de todas las experiencias de formación en que ha participado (nota de campo).

En lo relativo a la categoría *importancia otorgada a la parte virtual*, las respuestas cerradas muestran una valoración favorable de un 87,5% y se sitúan en el rango ($3 \geq 5$); y una valoración desfavorable por parte de un 12,5% de las respuestas cerradas en el rango ($1 \leq 2$). En lo relativo a las respuestas abiertas y optativas, los fundamentos de la valoración favorable más destacados son los siguientes: (i) *“ha contribuido a la profundización del debate de la planificación”*; (ii) la interrelación entre presencial-virtual *“obliga” a hacerse responsable de la gestión del tiempo, a reflexionar y realizar tareas para desarrollar conocimientos en esta modalidad mixta de aprendizaje*”. Por su parte, los fundamentos de la valoración desfavorable son: (i) inexistencia de sesiones virtuales síncronas; (ii) a pesar de la aceptación positiva de su participación en curso similar en el futuro, un alumno prefiere un curso sin la parte virtual.

La dimensión relativa a la *“contribución del curso a la formación de las competencias docentes”* recibe una valoración favorable fundamentalmente en lo tocante a la

profundización del debate, con un 100% de respuestas cerradas en el rango ($3 \geq 5$). En las respuestas abiertas se recogen los siguientes motivos de la valoración positiva: *“excelente interrelación entre las sesiones presenciales y virtuales”*; *“excelente manera sobre cómo las sesiones presenciales han sido desarrolladas”*; *“buena organización de las sesiones y del curso”*; *“buena calidad de las sesiones”*; *“interés de las tareas propuestas”*; *“buenos temas de debate y trabajo”*; *“buenas maneras de abordar los temas”*; *“adecuación de los temas a la práctica pedagógica”*; *“pertinencia de la bibliografía presentada”*; *“buena actuación de las formadoras (por la motivación, el empeño, la disponibilidad)”*; *“buena relación interpersonal”*; *“adecuada orientación del curso”*; *“buen aprendizaje realizado mediante un proceso de intensa reflexión”*; *“se favorece la adquisición de conocimientos sobre metodologías aplicadas gracias a las aportaciones de los otros colegas y sus resultados; debido a un acertado intercambio de experiencias”*; *“favorece el intercambio de ideas”*; *“adecuada accesibilidad a la plataforma virtual”*.

Las respuestas abiertas señalan también los motivos que pueden influenciar la elección de cursos similares en el futuro, como, por ejemplo: *“aprender desde las experiencias compartidas”*; *“superar el auto-aprendizaje inadecuado y fosilizado”*; *“el aprendizaje positivo sobre cómo funciona la participación virtual da más auto-confianza y gusto”*; *“temas motivadores”*; *“más valía para las competencias docentes porque el curso ha obligado a reflexionar sobre temas importantes (planificación y abordaje intercultural)”*.

La categoría *contenidos del programa* recibe un amplio número de respuestas favorables que muestran expectativas iniciales positivas sobre el curso -rango ($4 \geq 5$)- y respuestas de valoración final favorable con un 100% de respuestas cerradas en el rango ($3 \geq 5$). Asimismo, la categoría *recursos* recoge expectativas iniciales favorables -con

respuestas ubicadas en el rango ($4 \geq 5$)- y valoraciones finales favorables con un 100% de respuestas cerradas y ubicadas en el en el rango ($3 \geq 5$).

La categoría general *tareas* recoge valoraciones favorables en todas las sub-categorías: (i) *cantidad de tareas* con respuestas que traducen expectativas iniciales positivas con un 100% de respuestas cerradas en el rango ($4 \geq 5$) y que muestran una valoración final con un 100% de respuestas cerradas en el rango ($3 \geq 5$); (ii) *tareas individuales* que reúne un 100% de respuestas cerradas en el rango ($3 \geq 5$) relativas a la existencia de expectativas iniciales positivas del curso y una valoración final positiva de las tareas realizadas a lo largo del mismo; (iii) *tareas grupales* que incluye un porcentaje alto de expectativas iniciales positivas (85,7% de respuestas ubicadas en el rango ($3 \geq 5$) y una valoración final positiva de estas tareas, que se muestra mediante un 100% de respuestas cerradas en el rango ($3 \geq 4$), lo que sugiere que las expectativas iniciales de los alumnos-docentes han cambiado de manera favorable a lo largo del curso. Por su parte, en las respuestas abiertas se identifica una referencia a dificultades en la tarea grupal 8, que efectúa el alumno-docente J y atribuye a factores externos al curso y que le han generado decepción. Estas respuestas no impiden mantener la valoración global positiva en las respuestas cerradas de las tareas grupales realizadas; y (iv) la categoría *tareas con simulación de la práctica docente* muestra un 100% de respuestas cerradas en el rango ($3 \geq 5$) que traducen expectativas iniciales positivas en relación a este aspecto al inicio del curso, y una valoración final positiva de las mismas, con un 100% de respuestas cerradas en el rango ($4 \geq 5$).

La sub-categoría *secuencia de las tareas* se recogen respuestas positivas que traducen expectativas iniciales favorables a las que se desarrollaran en el curso en un 100% de respuestas cerradas en el rango ($3 \geq 5$). También se obtiene una valoración final con un

100% de respuestas cerradas en el rango ($4 \geq 5$) de dicha secuencia de tareas al acabar el curso.

La tarea 0 (anotaciones del diario docente) proyecta expectativas iniciales positivas que se traducen en la obtención de un 100% de respuestas al cuestionario, cerradas en el rango ($3 \geq 5$). Los indicadores de la importancia otorgada a esta tarea son las contribuciones (mínimo de dos y máximo de cinco) por parte de cuatro alumnos-docentes.

La categoría *actuación de los tutores A y B en las tareas 6 y 8* recoge una valoración final favorable con un 100% de respuestas cerradas en el rango ($4 \geq 5$) sobre la actuación del tutor B en la tarea 6, y con un 100% de respuestas cerradas en el rango ($3 \geq 5$) sobre la actuación del tutor A en la tarea 8.

La categoría *evaluación* recoge expectativas iniciales favorables sobre diez de los once aprendizajes generales, con un 100% de respuestas cerradas en el rango ($3 \geq 5$). La subcategoría *compartir un poco la experiencia individual con los colegas* recoge un 90% de respuestas positivas o cerradas en el rango ($3 \geq 5$). Por otra parte, la subcategoría *aprender a gestionar el tiempo de la sesión* recoge un 80% de respuestas cerradas en el rango positivo ($3 \geq 5$). Finalmente, la práctica de la *evaluación formativa* desarrollada en el curso se valora con un 100% de respuestas cerradas en el rango positivo ($3 \geq 5$); sin embargo la evaluación formativa sin créditos recoge 85,7% de respuestas cerradas en el rango ($3 \geq 5$).

La tendencia de las valoraciones es claramente favorable en más de 80% de las respuestas de los alumnos-docentes, aunque existen valoraciones desfavorables de carácter puntual, lo que indica que las declaraciones de los alumnos-docentes corresponden a un grado elevado de satisfacción con la propuesta formativa y las

condiciones generales en que se ha concretado. Ocurre lo mismo respecto a contrastar las expectativas iniciales de los alumnos sobre el curso, con las valoraciones finales.

4.2.3 Análisis de los elementos de concordancia y de discrepancia entre los participantes

El análisis contrastivo se lleva a cabo, por una parte, entre las expectativas, potencialidades y limitaciones, del curso y, por otra parte, mediante la valoración final del grado de cumplimiento de dichas expectativas y de los objetivos del curso de formación. Se relacionan los datos obtenidos en las entrevistas iniciales y finales de los tutores con los obtenidos mediante el cuestionario inicial y final a los alumnos-docentes.

Asimismo se analizaron las declaraciones de los alumnos-docentes D, F y G:

- Anexo 63 - Entrevista 1 - alumno D (25.09.2009)
- Anexo 64- Entrevista 2 - alumno D (13.01.2010)
- Anexo 65- Entrevista 3 (final) - alumno D, final (05.03.2010)
- Anexo 66 - Entrevista - alumno F (07.07.2009)
- Anexo 67- Entrevista 1 - alumno G (17.06.2009)
- Anexo 68 - Entrevista 2 - alumno G (10.08.2009)
- Anexo 69 - Entrevista 3 - alumno G (17.09.2009)
- Anexo 70 - Entrevista 4 - alumno G (12.01.2010)
- Anexo 71 - Entrevista 5 (final) - alumno G, final (05.03.2010)

La formulación de las categorías de análisis obedece a los criterios de representatividad y de exclusión mutua. Las distintas categorías del conjunto de dimensiones y sub-dimensiones de análisis de resultados ya fueron consignadas en apartados anteriores.

4.2.3.1 Elementos de concordancia

Los tutores y los alumnos-docentes coinciden en las valoraciones positivas de las potencialidades globales de la propuesta formativa y, en concreto, de las que se obtienen por la interrelación de la propuesta basada en elementos virtuales y presenciales en el curso. Las tareas son valoradas de forma positiva, aunque el tutor B es crítico con la secuencia de las actividades y su relación con los conocimientos previos de los alumnos-docentes. La formación de los tutores y alumnos-docentes en aprendizaje con otros en línea pudo contribuir a dificultar la gestión de la secuencia de las tareas y su relación con el aprendizaje.

Al acabar el curso, es posible identificar un cambio de tendencia en las valoraciones de las potencialidades del componente virtual en el sentido de la reducción de algunas de las limitaciones percibidas y el incremento de la importancia otorgada a las potencialidades formativas del uso del componente virtual asociado a la comunicación escrita asíncrona como elemento de aprendizaje entre tutores y alumnos y entre alumnos. El alumno-docente G evidencia un cambio favorable en su percepción de las condiciones de aprendizaje en un entorno virtual y reconoce que lo que ha aprendido le facilitará la participación en cursos similares, aunque no corresponden a sus preferencias de la modalidad de formación.

Las expectativas iniciales positivas y su confirmación en las valoraciones finales positivas de la actuación de los tutores A y B y de los alumnos se deben mayoritariamente a: (i) *la interrelación del elemento presencial y virtual a lo largo del curso*; (ii) *las potencialidad formativa de tareas muy vinculadas a las necesidades docentes y a la experiencia*; (iii) *la actuación de los tutores en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de evaluación*, aunque existen manifestaciones desfavorables En lo relativo a las tareas, menos de un 15% de los alumnos-docentes señalan posibles

limitaciones de las tareas grupales, pero estas limitaciones no afectan a la valoración positiva de las potencialidades de la actividad grupal.

Las dimensiones que favorecen los cambios favorables en las valoraciones finales desde expectativas iniciales negativas son: (i) *la interrelación entre los elementos presenciales y virtuales del curso*; (ii) *la influencia o ayuda educativa ejercida gracias al seguimiento de la actividad y de construcción de conocimiento que facilita el componente virtual del curso*.

La existencia de distintos grados de familiaridad con el aprendizaje en entornos virtuales, en particular la inexistencia de experiencias previas de participación en cursos de formación híbrida (*blended-learning*) por parte del tutor B y de 8 alumnos-docentes (D, E, F, G, H, I, M, N), es percibida como una situación que no impide un grado de satisfacción elevado.

Los tutores y los alumnos-docentes coinciden en la valoración de las limitaciones externas al proceso de formación, que se sitúan en ámbitos institucionales percibidos como hostiles o no colaborativos, que interfieren de manera desfavorable en las condiciones de la actuación docente y la calidad del aprendizaje.

En el grupo 3, los tutores y los alumnos coinciden en la valoración de las limitaciones percibidas en la actuación del grupo y en un insuficiente grado de cumplimiento de las exigencias de las tareas del curso. Los tutores coinciden en que existen limitaciones en el aprendizaje de los alumnos-docentes. Asimismo coinciden en las hipótesis explicativas de las mismas, basadas en las evidencias percibidas: (i) la heterogeneidad del estado de los conocimientos de los alumnos-docentes al inicio del curso de formación; (ii) la falta de un marco conceptual estructurado y compartido sobre la planificación docente; y (iii) la insuficiencia de los referentes conceptuales que son requeridos para elaborar y adaptar planes de sesión a la heterogeneidad de las

necesidades de aprendizaje de los alumnos adultos. Ambos tutores otorgan a esta limitación una importancia tal que dificulta a los alumnos beneficiarse plenamente de las potencialidades de la propuesta formativa. El grado de cumplimiento es percibido por los tutores como inferior a lo esperado a raíz de unas necesidades de referentes conceptuales que se han detectado y que no eran expectables por tratarse de alumnos que son docentes profesionales.

4.2.3.2 Elementos de discrepancia

Por otra parte, identificamos elementos de discrepancia entre declaraciones de los mismos alumnos en situaciones y momentos distintos, y entre las declaraciones de los tutores en momentos y situaciones distintas. Las declaraciones se agrupan en torno a dos categorías: (i) una categoría de valoraciones de la propuesta formativa y del proceso de participación; y (ii) una categoría de valoraciones de las condiciones de participación vinculadas a propuestas formativas académicas y profesionales previas al curso.

Elementos de discrepancia en relación a la categoría *valoraciones de la propuesta formativa y del proceso de participación*:

- El alumno-docente D valora favorablemente los aprendizajes teóricos realizados porque ha accedido a contenidos teóricos desconocidos e interesantes, lo que corresponde a sus prioridades formativas. Como veremos más adelante, dos meses más tarde declaró que no se había dado cuenta de que el tema central del curso era la planificación.
- El alumno-docente G declara su satisfacción con el intercambio de experiencias durante el curso. Como veremos más adelante, dos meses después del final del curso, declaró que no sabía cuál era el modelo institucional del plan de sesión.

Estas declaraciones son discrepantes en relación a las declaraciones que los mismos alumnos hacen en el cuestionario final.

En la categoría *-valoraciones de la propuesta formativa y del proceso de participación* las discrepancias entre las valoraciones de los tutores y las valoraciones de los alumnos inciden en:

- la coordinación de los tutores, que recoge valoraciones positivas por parte de los alumnos-docentes, y algunas valoraciones de limitaciones por parte de los tutores sobre la gestión conjunta de la actuación docente;
- la actuación de los tutores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que recoge valoraciones 100% favorables por parte de los alumnos, y recoge valoraciones parcialmente favorables por parte del tutor B en relación al tutor A. Las discrepancias identificadas se pueden atribuir, en parte, a la resolución en tiempo de los problemas de la gestión conjunta mediante la renegociación entre los tutores, por lo cual los alumnos posiblemente no han tenido motivos concretos para señalar alguna limitación. Por otra parte, el grado de detalle alcanzado en las declaraciones de los tutores es superior al detalle alcanzado en las declaraciones de los alumnos, como también era de esperar.

En relación a las condiciones de participación vinculadas a *propuestas formativas académicas y profesionales previas*, se detectan algunas coincidencias de puntos de vista entre los tutores y dos alumnos-docentes (D y G), y algunas discrepancias.

El alumno-docente D declara que los conocimientos de planificación que ha utilizado en el curso los ha adquirido desde dos experiencias: (i) las prácticas profesionales; y (ii) la formación pedagógica inicial de formadores (300 horas de duración) en la formación profesional. En la formación académica inicial, en el ámbito del programa de estudios en institución universitaria y en su generación, apenas ha adquirido las “*herramientas teóricas*”, con mucha dificultad, porque le resultaba difícil entender la teoría desde su

experiencia como alumno, sin tener la experiencia práctica de la planificación desde el punto de vista del enseñante.

El alumno-docente G declara que los conocimientos sobre planificación que ha utilizado en el curso los ha adquirido en las prácticas profesionales realizadas en el 6º curso de la formación académica inicial y en su práctica en la carrera docente. En el 5º curso no ha podido aprender cómo se hace una planificación porque, en su generación y en su programa de licenciatura, el orientador de las prácticas, en una asignatura fundamental para aprender a hacer planes de sesión, no daba referentes ni orientaciones. En consecuencia, los estudiantes reutilizaban fragmentos de planes de sesión elaborados por estudiantes de cursos anteriores. Como veremos más adelante, en que ofreceremos los datos relativos a estos aspectos, a los tres meses después del curso, el alumno-docente G declara que no conoce el modelo de plan de sesión de la institución de formación profesional con la que lleva a cabo sus clases.

Sobre el mismo contenido de las declaraciones de los alumnos-docentes, los conocimientos previos sobre la planificación docente, los dos tutores coinciden en una valoración final desfavorable del estado de dichos conocimientos evidenciado durante la elaboración de las tareas 6 y 8. Sin embargo, durante el curso la valoración del tutor B sobre las aportaciones de significados de los alumnos fue favorable y estaba vinculada a unas expectativas favorables sobre la calidad del producto final esperado (entrevista, Anexo 41). Estos cambios con tendencia desfavorable en la valoración de los aprendizajes de los alumnos-docentes ilustran una discrepancia entre las valoraciones de los tutores y las valoraciones de los alumnos sobre conocimientos previos y el aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, todos los participantes, los tutores y los alumnos respondientes, declaran la intención de aceptar participar en un curso similar, aunque un alumno manifieste su preferencia por la modalidad exclusivamente presencial de la formación.

A partir de los resultados descritos se puede concluir que las discrepancias entre las valoraciones de los tutores y las valoraciones de los alumnos-docentes no son un obstáculo para alcanzar el grado necesario de satisfacción con la propuesta formativa y con el grado de cumplimiento de las expectativas iniciales de cada uno de ellos.

4.2.4 Representaciones sobre la planificación y expectativas al final del curso de los alumnos-docentes incorporados a su lugar de trabajo

Como ya comentamos al inicio del Capítulo 4, quisimos contrastar las valoraciones de tutores y alumnos-docentes sobre el curso de formación con las declaraciones de tres de ellos una vez finalizado el curso y ya incorporados a sus respectivos lugares de trabajo. La finalidad era profundizar en los aprendizajes realizados. Buscamos identificar elementos de comprensión de lo que declaran los participantes sobre el mismo contenido en distintas circunstancias y momentos y, en concreto, valorar la efectividad de tareas identificadas en el contexto de la formación como potencialmente auténticas. Los resultados se presentan a continuación agrupados en torno a tres elementos vinculados a la planificación docente: (i) definición de *planificar*; (ii) concepción de *plan de sesión*; y (iii) elementos del plan de sesión propio, utilizado con los alumnos de los docentes participantes en el curso.

4.2.4.1 Definición de planificar y elementos del plan de sesión

Lo expuesto por los alumnos-docentes D, F y G en la entrevista mencionada en unas líneas más arriba se contrasta con lo obtenido en el cuestionario final, al acabar el curso.

De ese modo, además de profundizar en la formación, podremos analizar si ha habido o no modificación de lo declarado en este momento a lo que declaran una vez instalados en su práctica real. El cuadro siguiente recoge las definiciones que dichos alumnos han presentado en la respuesta al cuestionario final de valoración de la propuesta formativa.

Cuadro 22 - Definición de *planificar* - alumnos D, F y G

Definición - “*Planificar es...*” (Respuesta al cuestionario final)

(D) “Adecuar contenidos programáticos, estrategias y recursos a las necesidades, expectativas y ritmos de los alumnos y del contexto en el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje se va concretar”. (Cuestionario final, Anexo 54)

(F) “Pensar anticipada y adecuadamente en la estructura y desarrollo de la sesión que vamos a ‘dar’”. (Cuestionario final, Anexo 55)

(G) “Organizar los contenidos para aplicar y saber adaptarlos al nivel de los grupos”. (Cuestionario final, Anexo 56)

Las ideas clave compartidas por los alumnos-docentes D, F y G se reparten por dos sub-categorías: las acciones del docente -anticipar, organizar y adecuar a los alumnos- y el objeto de las acciones -los contenidos, el desarrollo de la sesión-. El alumno D menciona otros objetos específicos de las acciones del docente: estrategias, recursos, expectativas y ritmos de los alumnos, y contexto en el cual se va concretar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual se podría deducir que el alumno D evidencia mejor dominio de los elementos conceptuales vinculados a la planificación y que tiene en cuenta el contexto.

Cuadro 23 - Definición de *plan de sesión* - alumnos D, F y G

Alumno	Definición - “ <i>Plan de sesión es...</i> ”
alumno F 07.07.2009	“El plan nos ayuda a plantearnos, es un modelo y, a partir de ese modelo, nosotros variamos. El plan nos ayuda a balizar las ideas, y, luego, con cada grupo hacemos una planificación, nos ayuda a pensar, a pensar el tema, tenemos que pensar objetivos, tenemos que pensar el desarrollo, los materiales. Se no existiera ese plan, nuestras ideas se perderían, aún más con la realidad que encontramos. Nos ayuda en todas situaciones. En las situaciones más simples, por ejemplo, un grupo de alumnos más o menos del mismo grupo lingüístico, con el mismo nivel escolar, podemos planificar de manera mucho más fácil porque todo está ahí. Solo hace falta encajar los contenidos, el tiempo y poco más, porque todo ya está delineado”. (Entrevista, Anexo 66)
alumno G 17.06.2009	“Plan puede ser una anotación sobre lo que hay que dar en la clase siguiente para no olvidarse de lo importante. Puedo no escribir. Nadie va leer lo que escribo. Es intuitivo. Si me piden que haga un plan, lo hago con los objetivos y todo. El plan para la escuela no tiene nada que ver con el plan para el centro de formación”. (Entrevista, Anexo 67)

Según las declaraciones del alumno-docente F, el plan es un instrumento que ayuda a pensar, a estructurar la planificación y el desarrollo de la sesión. El alumno-docente G conceptualiza el plan como un soporte físico para el registro de anotaciones puntuales y el recordatorio de elementos de la intervención en el aula. En la primera aproximación (Cuadro 23), las declaraciones recogidas permiten señalar que las declaraciones escritas al cuestionario final tienen un carácter indicativo, formal y exhaustivo. Por su parte, las declaraciones recogidas en las entrevistas son menos sistemáticas y más explicativas y/o descriptivas. Los tres alumnos-docentes coinciden en declarar que han elaborado un modelo propio que resulta del ensamblaje de elementos de varios modelos de plan de sesión. A continuación se recogen declaraciones más detalladas sobre los elementos de las rutinas de planificación.

Cuadro 24 - Elementos del plan de sesión propio - alumnos D, F y G

Elementos del plan de sesión propio			
<i>Ítems</i>	Alumno D	Alumno F	Alumno G
<i>Plan propio</i>	<p>Adaptación de un modelo encontrado en material didáctico comercial y en una guía del ministerio. (Cuestionario inicial, Anexo 44)</p> <p>Plan basado en planes pre-existentes: en manuales, libros de didáctica que voy adaptando en función de los grupos y niveles. (Cuestion. final, Anexo 54)</p>	<p>Adaptación a través de yuxtaposición de elementos de modelos diferentes. (Cuestionario inicial, Anexo 46)</p> <p>Modelo está condicionado al modelo de cada grupo de alumnos. (Cuestionario final, Anexo 55)</p>	<p>Adaptación de modelo utilizado por alguien conocido. (Cuestionario inicial, Anexo 47)</p> <p>Sí. (Cuestionario final, Anexo 56)</p>
<i>Elementos del modelo propio de plan de sesión</i>	<p>Objetivos; Destinatarios; Nivel; Contenidos; Actividades / Estrategias; Materiales; Tiempo; evaluación. (Cuestionario final, Anexo 54)</p> <p>El tema, siempre tengo que tener presente el tema. (Entrevista, 25.09.2009, Anexo 63)</p>	<p>Tema, explicitación del tema, contenido: desarrollo del tema, tareas para realizar, evaluación. (Cuestionario final, Anexo 55)</p> <p>Contenidos, tareas, estrategias, todo ello. (Entrevista, 07.07.2009, Anexo 66)</p>	<p>“Priorizo lo que voy hacer. Pongo determinados contenidos, trabajo grupal, pasar una ficha de evaluación”.</p> <p>Tiempo: “no es muy importante definirlo; si quiero aclarar una duda del alumno, gastaré el tiempo necesario al aprendizaje (será más de lo previsto)”. “Muy a menudo lo que no está visible [<i>en el plan</i>] es lo que hacemos”. (Entrev., 17.06.2009, Anexo 67)</p> <p>Objetivos, contenidos, estrategias. (cuestionario final, Anexo 56)</p> <p>“Aquí está por tópicos. Tiene cara de lista”. (Entrevista, 10.08.2009, Anexo 68)</p>
<i>Elementos del modelo institucional</i>			<p>“El plan de medio o largo plazo que nos piden al inicio del año lectivo es guapo, tiene unas frasesitas. Le pongo los pasos que seguiré”. (Entrevista, 17.06.2009, Anexo 67)</p> <p>“La presentación gráfica, con una grilla, es para poner en el dossier”. (Entrevista-10.08.2009, Anexo 68)</p> <p>“Ni siquiera conozco el plan del instituto”. (Entrevista, 17.09.2009, Anexo 69)</p>

En la primera aproximación, las declaraciones recogidas en el cuadro anterior permiten señalar que las declaraciones escritas al cuestionario final tienen un carácter indicativo, formal y exhaustivo. Por su parte, las declaraciones recogidas en las entrevistas son menos sistemáticas y más explicativas y/o descriptivas. Como puede comprobarse en el Cuadro 24, los tres alumnos-docentes coinciden en declarar que han elaborado un modelo propio que resulta del ensamblaje de elementos de varios modelos de plan de sesión. A continuación se recogen declaraciones más detalladas sobre los elementos de las rutinas de planificación.

4.2.4.2 Planteamientos sobre planificación en el período posterior al curso

Las declaraciones de los alumnos se han organizado en torno a los aspectos siguientes: (i) *elementos de las anotaciones vinculadas a la planificación*; y (ii) *elementos de la gestión de la planificación*, características de los planes de sesión que facilitan al formador ayudar a aprender a sus alumnos.

Cuadro 25 - Elementos de las anotaciones vinculadas a la planificación - alumnos D, F y G

Referentes temporales	Declaraciones - alumnos D, F y G
Alumno D 25.09.2009	“En este cuaderno, que siempre llevo conmigo, soy un poco desordenada, tengo una página, lo que ha sido una planificación, que tuve que hacer, muy guapa, para quedar en el dossier técnico-pedagógico de la escuela, en el centro educativo. Las anotaciones que yo tenía son el nombre del grupo, la cantidad de alumnos, las características (repitientes, o no; edad). Las reglas del funcionamiento, porque hablamos con jóvenes, y todos los esquemas que pretendo memorizar. También las formas sociales de trabajo (individual, grupal), soy muy desordenada, resulta un poco chocante. Aquí es donde está mi punto de partida para trabajar. Aquí yo pongo: puntuación, ortografía, ya son los contenidos que quiero trabajar”. (Entrevista, Anexo 63)
Alumno F 07.07.2009	“Este es el inicio de mi diario. Yo digo ‘Estoy exhausta. La alumna paquistana se puso a llorar. Ha contado a su compañera mexicana que habían matado a su hijo mayor’. ‘Los eslavos y la canadiense aguantan’, aguantan porque son más resistentes, comprenden todo lo que pasa, están expectantes, quieren aprender para hacer el curso, no quieren desistir y están dispuestos a interactuar con los demás y van interactuando muy bien”. (Entrevista, Anexo 66)
Alumno G 15.06.2009	“Desde el inicio me he dado cuenta de que ellos esperaban que iban a trabajar situaciones del cotidiano. Por ello no doy la prioridad a ningún contenido específico”. (Cuestionario 5 - experiencias previas de enseñanza, Anexo 72)
Alumno G	“Las tengo [anotaciones] en casa, en el escritorio, en el desorden. Yo sé que, por ejemplo, en la próxima clase tendré que trabajar el plan del grupo del Programa Portugal

17.06.2009	Acoge [alumnos adultos], que no tiene nada que ver con la formación de los jóvenes”. (Entrevista, Anexo 67)
Alumno G 10.08.2009	“A veces escribo, voy a hacer esto y el otro. En ocasiones hago una grilla, pongo objetivos y ya está, no tengo paciencia para quedarme delante del ordenador; apenas le pongo unos tópicos en forma de lista. Otro día me pongo a trabajar con el ordenador y hago varias fichas, voy a trabajar tales contenidos. El fin de semana, antes de la clase, preparo las cosas para la semana. Si tengo tiempo y tranquilidad hago algo parecido al plan de sesión del instituto”. (Entrevista, Anexo 68)
Alumno G 17.09.2009	“Ayer a noche pensé en el sumario que iba a trabajar hoy. Cogí la ficha. Me gusta tener ya memorizadas las notas de lo que he preparado, me gusta leerlo, hacer una revisión previa”. “Aquí tengo lo que voy a trabajar en las próximas clases, interpretación. Luego, estas fichas”. “Los objetivos no los escribo, quedan en mi memoria, porque soy yo que tengo que aplicarlos”. (Entrevista, Anexo 69)

El alumno-docente D hace declaraciones explicativas sobre las anotaciones de manera aparentemente puntual y dispersa, enuncia los elementos de las anotaciones (contenidos, trabajo grupal e individual) y muestra unas anotaciones preparatorias de la clase.

El alumno-docente F menciona el uso del soporte en papel para registrar anotaciones del diario docente, algunas de tipo narrativo, otras de tipo reflexivo.

El alumno-docente G hace declaraciones en la entrevista sobre lo que ha preparado (fichas de trabajo para sus alumnos). Produce las declaraciones sobre las anotaciones vinculadas a la planificación a la medida que manipula los materiales que ha preparado. Enuncia los contenidos programáticos que ha seleccionado “*la definición de adjetivos, la definición de substantivos*”.

En el cuadro siguiente recogemos unas declaraciones sobre elementos de la actuación vinculada a la planificación con ejemplos concretos.

Cuadro 26 - Elementos de la gestión de la planificación - alumnos D, F y G

Referentes temporales	Declaraciones - alumnos D, F y G
<p>alumno D 25.09.2009</p>	<p>“En este momento tengo un grupo muy complicado por cuestiones conductuales. Llevo días pensando que me falta encontrar un contenido que son las clases de palabras. ¿Cómo voy a trabajar esto? Apunto en este cuaderno. Cada día miro mis apuntes. Cuando ya no estoy pensando en ello, logro tener una idea del material que voy a dar para explorar el contenido”.</p> <p>“Si queremos 5 o 10 minutos de atención tenemos que pesquisar para saber quién son los alumnos. A veces es doloroso porque ellos no se interesan del todo. Un profesor es las expectativas que se crea. Estoy aprendiendo a no tener expectativas”. (Entrevista, Anexo 63)</p>
<p>alumno D 13.01.2010</p>	<p>“Por ejemplo, hoy en la clase, y en la clase anterior [11.01.2010], ya había planificado empezar el tema del funcionamiento de la lengua. Pero, como veo que ellos van reaccionando bien a la lectura expresiva, prefiero que lean la historia toda y, luego voy remitiendo para unos fragmentos de la obra cuando abordar el funcionamiento de la lengua. Cuando están cansados de la lectura expresiva, se dispersan, les doy una ficha de trabajo en que ellos tienen que producir algo”. (Entrevista, Anexo 64)</p>
<p>alumno D 05.03.2010</p>	<p>“En aquel caso, como se ha alargado mucho la unidad temática, la planificación no se ha cumplido. Tuve que hacer así porque el grupo tiene problemas conductuales y tengo siempre, permanentemente, que negociar con ellos. Les he prometido que les diría las notas para que ellos se comportaran mínimamente e hicieran lo que yo pretendía, que era avanzar en la materia. En otra unidad temática, menos extensa, resultó posible hacerlo todo en la misma semana. Tampoco se puede pensar apenas en los malos alumnos y desfavorecer a los buenos”.</p> <p>“Independientemente del sitio donde trabajamos, como profesores o como formadores, siempre es necesario adaptar, siempre, siempre, siempre”. “Si logramos adaptarnos y logramos controlar la disciplina, podemos dar las clases”.</p> <p>“Las lecturas, yo no las he escogido, han sido elegidas en equipo, en el departamento. Yo he concordado y todos utilizamos en nuestra planificación las mismas lecturas con nuestros alumnos, todos hacemos las mismas actividades, los mismos testes”. (Entrevista, Anexo 65)</p>
<p>alumno F 07.07.2009</p>	<p>“Me he dado cuenta de que los alumnos necesitaban mucho del verbo tener. En las frases que redactaban usaban mucho el verbo tener, aunque no lo conocen. Por ello hoy les voy a dar el verbo tener”.</p> <p>“Por ello la planificación depende mucho de lo que pasa en las sesiones. Con la mayoría de los grupos [una planificación muy organizada] no funcionaría. [Con un grupo homogéneo] Podría darme al lujo de tener todo el curso planificado, todo estaría correcto. ¿Por qué? Eran tan solo moldavos, había 3 o 4 ucranianos. Ellos reciben una enseñanza muy formal y lo que quieren es la gramática. Me han exigido que yo les explicase todo, se quedaban encantados. Debo conocer muy bien la gramática para poder explicarles lo que ellos me exigen”.</p> <p>“Creo que he logrado la estrategia de repartir los alumnos por grupos, pero grupos sinérgicos. Los criterios que he utilizado fueron juntar, por ejemplo, un alumno que ya sabía un poco de portugués con dos paquistaníes y con una asiática o una africana, o de Sur América, siempre tenemos que conseguir hacer el puente entre ellos y lograr que todos hagan las tareas, que el grupo lo logre”.</p> <p>[Descripción de la sesión 7] “La visión [de la solución metodológica para una alumna iletrada] solo ha surgido en ese momento, pero ya estaba como inmanente en mí, porque yo ya había metido en la bolsa las tijeras y ya había llevado revistas. Por tanto, ya tenía la idea, pero yo aún no era consciente de ella. Solo me volví consciente cuando entré en el aula y vi a las personas. Si se tratara de un imprevisto yo ni siquiera hubiera metido las</p>

	<p>tijeras en la bolsa y las revistas para poner la alumna iletrada a trabajar recortando figuras, para hacer esa tarea. [La decisión] ya estaba funcionando, el plan ya existía. Yo he hecho esto, cogí las tijeras, las guardé en la bolsa, cogí las revistas y me las llevé”.</p> <p>“He encontrado una manera de trabajar con aquel grupo. Ahora ya puedo planificar. Antes no podía. Fue la 1ª vez en dos años que trabajé con un grupo de esta manera. Afortunadamente los demás grupos son más previsibles y eso me permite hacer una planificación antes de esta fase”. (Entrevista, Anexo 66)</p>
alumno G 12.01.2010	<p>“Al final del año, yo sé que ellos [los responsables del centro de formación] me dirán ‘Sube la nota’. Seguro”. (Entrevista, Anexo 70)</p>
alumno G 05.03.2010	<p>“Tuve que construir materiales adaptados a los saberes de los alumnos, fui construyendo a la medida que me fui dando cuenta de lo que los alumnos no saben”.</p> <p>“Llevamos horas delante del ordenador. Resulta cansado para los ojos. Hacemos materiales que encontramos útiles, pero los alumnos lo miran y muchas veces quedan hojas por sobre las mesas. Perdemos nuestro tiempo elaborando un test, una ficha, idealizamos un trabajo pero, al final, ¿para qué sirve? Al final, ¿para qué he perdido mi fin de semana si ellos no se interesan por nada? Pueden recibir una nota negativa pero luego les dejan pasar”. (Entrevista, Anexo 71)</p>

El análisis de las declaraciones de los alumnos D, F y G (Cuadro 26) permite identificar los siguientes elementos de la gestión de la planificación:

- una gestión de la planificación de manera flexible puede incluir no cumplir con las fechas previstas, postergar el cierre de algunas de las actividades debido a que han despertado interés de sus alumnos, adaptar materiales porque el docente (alumnos-docentes D, F, G) da la prioridad a rescatar la participación en algunas tareas por parte de alumnos con necesidades específicas de ayuda, y, aún, preparar actividades centradas en la gramática para atender a las peticiones de los alumnos adultos;
- la atención a la diversidad extrema de necesidades de los alumnos, que provocan un esfuerzo por parte del docente, particular y solitario, por intentar encontrar actividades que posibiliten a todos los alumnos participar y aprender;
- algunos elementos contextuales, externos a la acción directa del docente, como la manipulación de las calificaciones atribuidas por el docente a sus alumnos, que acaban por generar desmotivación al docente (alumno G).

Cabe destacar las declaraciones que hace el alumno-docente F en torno a la interpretación de cómo ha logrado encontrar una solución para todos los alumnos en una situación inesperada e inédita. Su planteamiento conceptual otorga importancia a lo que refiere como *inconsciente* o como *conocimiento inmanente*. En este sentido, intenta establecer la distinción entre lo que sería *improvisar* y *tener un plan* vinculado a una intencionalidad formativa para resolver una situación problema desconocida desde su experiencia de enseñante de adultos (Entrevista, Anexo 66). Nos detenemos de manera breve en este aparente desfase entre la acción y su representación *a posteriori*, que está vinculado a un proceso de reconstrucción. Tomamos en consideración dos propuestas de análisis conceptual: (i) el planteamiento socio-constructivista en que el conocimiento no es considerado el resultado de una “lectura directa de la experiencia sino el fruto de la actividad mental constructiva” (Coll, 2007b, p. 157); y (ii) y el planteamiento de Perrenoud (2001), que adopta la noción de *habitus* -el conjunto de los esquemas que detiene un individuo en un momento determinado de su vida y que le permite realizar procedimientos de manera menos consciente, y la noción de “reflexión sobre la acción” (Schön, 1994, 1996, *ibídem*). Desde esta perspectiva la representación de la acción - como es el caso de la intervención pedagógica realizada por el alumno-docente F-, basada en las características de los procedimientos docentes aprendidos, se puede convertir en una racionalización suscitada por el análisis que, de alguna manera, ha sido activado por el contexto creado en la entrevista.

En lo relativo a las características de los planes de sesión que facilitan al docente ayudar a aprender a sus alumnos (Cuadro 27) identificamos dos tipos de planteamientos. El planteamiento del alumno-docente D, que interrelaciona los elementos del plan -*tareas, tiempo e intención comunicativa*-; y el planteamiento compartido por los alumnos-

docentes D y F relativo a la selección misma de los contenidos y de los materiales didácticos para preparar clases, que potencia el aprendizaje de sus alumnos.

Cuadro 27 - Características de los planes de sesión que facilitan al docente ayudar a aprender a sus alumnos

Respuesta A_8 del cuestionario inicial (25.05.2009)

(Alumno D) relación tarea / tiempo / intención comunicativa; selección de los contenidos; selección de los materiales. (Anexo 44)

(Alumno F) La definición del tema y la preparación previa de la metodología y del material didáctico para aplicar. (Anexo 46)

(Alumno G) (*no responde*) (Anexo 47)

Ningún alumno ha aludido a los referentes conceptuales abordados en el curso para justificar las opciones de planificación que ha tomado. Aparentemente la actuación docente en los diversos contextos profesionales se mantiene idéntica a la actuación anterior al curso.

En síntesis, en relación a los objetivos que el curso pretendía, podemos apreciar diferentes concepciones de la planificación, desde unas más sistemáticas, técnicas y formales, que utilizan como planes guía de la acción a otras más anecdóticas o puntuales, que utilizan a modo de recordatorio. La planificación se ve como un instrumento dependiente de las necesidades de los alumnos y derivado de la necesidad de atender a una amplia diversidad de niveles iniciales de aprendizaje y opciones y características de los estudiantes. La motivación de sus alumnos es un elemento clave de la toma de decisiones sobre la programación.

En lo relativo al uso de la guía de planificación aprendida en el curso, pocos de los entrevistados utilizan el plan aprendido, se guían por lo que les resulta directamente útil para atender a lo generado en la sesión de clase. Señalan la metodología como elemento

muy importante, principalmente la toma de decisiones sobre las actividades y los materiales docentes.

Finalmente, en lo relativo a la naturaleza “auténtica” de las tareas propuestas parece no corresponder de manera directa lo que se enseña en el curso sobre planificación con la manera como los docentes realizan dichas tareas de planificación. En efecto, las tareas de planificación están en parte condicionadas por una interrelación entre factores contextuales y decisiones individuales. Esta interrelación puede tomar formas distintas, según la actuación del coordinador del centro de formación local y el grado de receptividad a la colaboración entre el docente y otros docentes del centro.

En conjunto, como se ha comentado, ninguno de los entrevistados alude a lo aprendido en el curso para justificar sus opciones.

4.2.4.3 Necesidades de formación

Hemos analizado las declaraciones de los coordinadores del curso, de los tutores A y B y de alumnos-docentes sobre las necesidades de formación. En la entrevista del coordinador 1 recogimos declaraciones que señalan unas necesidades de formación permanente sobre el modelo comunicativo de enseñanza de la lengua por dos tipos de motivos: (i) la formación inicial de los docentes se basa en un modelo transmisivo de enseñanza centrado en la gramática; y (ii) la inexistencia de un acompañamiento del desarrollo de la formación. En palabras del coordinador 1 (Anexo 73) sobre el primer motivo:

“Cuando empezaron los cursos de formación de los formadores (docentes) vinculados al programa de acogida de los inmigrantes, verificamos que resultaba muy difícil a los formadores aplicar la primera guía centrada en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Las grandes preocupaciones que tenían ellos eran que a la guía le faltaban ejercicios de gramática, porque los formadores estaban apegados a un modelo de enseñanza que no era el modelo propuesto. Esta situación tenía que ver con la formación de base que los docentes tenían. A lo largo de los [6] años la valoración de los sucesivos cursos nos ha permitido concluir que estábamos ante una dificultad para adherir a un

nuevo abordaje de la enseñanza. Había otra cuestión presente desde el inicio, que era la preferencia por grupos homogéneos. Esto es un error grave, aún más cuando pretendemos que la enseñanza sea intercultural. Es muy importante tener en cuenta los perfiles individuales de los formadores porque, a parte que la formación de base es transversal a todos, los que alcanzan más logros son los formadores que, por su perfil individual, se empeñan, hacen una inversión importante, se preocupan y logran hacer cambios. La cuestión de la calidad de los materiales que elaboran los formadores también es importante. Por ello se ha invertido en la guía inicial”.

En palabras del coordinador 1 sobre el segundo motivo, de carácter contextual:

“La formación inicial podría ser suficiente si existiese un acompañamiento riguroso del desarrollo de la formación. Aquí se sitúa el fallo, en este momento” (Anexo 73).

Ambos tutores (tutor A, Anexo 42; tutor B, Anexo 43) comparten la valoración final desfavorable de los conocimientos previos que los alumnos evidencian en mayor o menor grado. Las lagunas en los conceptos básicos sobre planificación docente observadas contrastan con los conocimientos que los tutores esperaban encontrar al inicio del curso. Estas expectativas iniciales (Anexo 39 y Anexo 40, respectivamente) estaban asociadas al estatus de los alumnos por tratarse de profesionales con formación académica, como ya se ha mencionado en otros apartados de esta tesis.

A diferencia de las valoraciones de los tutores A y B sobre los conocimientos previos, en el conjunto de los alumnos que han hecho declaraciones sobre sus necesidades de formación, tres alumnos -D (Entrevista inicial, Anexo 63), F (Entrevista, Anexo 66) y G (Entrevista, Anexo 68)- declaran que la primera experiencia académica no les ha ayudado a aprender cómo planificar. Asimismo declaran que de alguna manera han podido superar este fallo a través de la formación pedagógica de formadores (alumno D, entrevista, Anexo 63), de la segunda experiencia de prácticum en el sexto año de la licenciatura (alumno G, entrevista, Anexo 68), de la reflexión y aprendizaje autónomo (alumno F, entrevista, Anexo 66). Estos alumnos no identifican necesidades de

formación relacionadas con la planificación vinculada al enfoque comunicativo de la enseñanza, con la excepción de sus necesidades de formación sobre: (i) cómo gestionar problemas disciplinarios y mejorar la formación teórica (alumno D); y (ii) cómo gestionar la “extrema heterogeneidad” cultural y lingüística (alumnos F y J). El alumno I, en la sesión presencial de la tarea 6, ha reconocido que confundía los conceptos de *objetivos de aprendizaje, contenidos y actividades*. En esta circunstancia, algunos alumnos y el tutor A de alguna manera le señalaron el mal entendido conceptual.

El coordinador 2 no se ha pronunciado sobre las necesidades de formación (Entrevista, Anexo 74). Ha referido que cada formador puede hacer la planificación de la manera que le da más confianza y que los formadores con menor experiencia, si es posible, estarán acompañados mediante la participación en reuniones con el coordinador del curso respectivo y las sugerencias que éste les puede darles. El ingeniero informático declara que los formadores [*alumnos-docentes*] necesitan intercambiar experiencias, y, si no pueden aprender del intercambio, resultará “extremamente difícil” trabajar con grupos de alumnos que son cultural y lingüísticamente heterogéneos (Entrevista, Anexo 75).

Los resultados sugieren la existencia de una discrepancia entre las percepciones de las necesidades de formación por parte de los formadores y del coordinador 1, y las percepciones declaradas por parte de los alumnos.

4.3 Interpretación de los resultados de los datos sobre valoraciones del curso por parte de tutores y alumnos-docentes, y aprendizaje

En este apartado se presentan la interpretación de los datos recogidos sobre la valoración de la propuesta de formación y el planteamiento de las opciones de planificación, posteriores al curso.

La interpretación realizada se organiza en torno a las siguientes categorías de contenidos: (i) tareas: (ii) normas instruccionales, (iii) formas de hacer la gestión de los nuevos significados, y (iv) condiciones contextuales para el paso a la práctica en el contexto profesional. Se toma como referencia los alumnos, los tutores y el conjunto de no participantes directos -dos coordinadores del curso, el ingeniero informático y el director del centro nacional de formación de formadores-.

4.3.1 Las tareas: dificultades

Se han reunido en este apartado las sugerencias de los tutores para mejorar la propuesta formativa, a partir de su análisis de las actuaciones de los participantes en la actividad conjunta de las tareas 6 y 8 y del funcionamiento del curso. La propuesta del tutor A recomienda la explicitación más detallada de los criterios de evaluación (Entrevista final, Anexo 44). La propuesta del tutor B está centrada en introducir grados de exigencia intermedia en las tareas y en el grado de autenticidad, con la intención formativa de proporcionar dispositivos de ayuda más eficaces para el desarrollo de las competencias de planificación por parte de alumnos-docentes con referentes conceptuales limitados (Entrevista final, Anexo 43).

Las ideas clave de la propuesta del tutor B se pueden sintetizar de la siguiente forma: (i) mantener la secuencia general de las tareas, aumentar progresivamente el grado de complejidad, desde las tareas que exigen apenas la definición de conceptos hasta las tareas auténticas complejas consideradas como simulaciones de las tareas cotidianas de planificación; y (ii) crear la oportunidad para que los alumnos hagan un ensayo operativo de los referentes conceptuales mediante la incorporación de una tarea grupal de planificación no auténtica, entre la tarea 6 y la tarea 8.

Además, cabe señalar que el grado de familiaridad de los alumnos-docentes con las tareas de planificación consideradas auténticas y los conceptos subyacentes también están, en parte, condicionados a los aprendizajes previos realizados en el *prácticum* de la licenciatura, o a la inexistencia misma del *prácticum*. En esta situación, el 40% de los alumnos-docentes (D, G, I, J) refieren que su experiencia académica no les ha posibilitado el aprendizaje guiado de la planificación y de la apropiación de un marco conceptual requerido por el acto de planificar.

4.3.2 Las normas instruccionales

El análisis de los datos relativos a las normas instruccionales se estructura en dos ámbitos: el *grado de cumplimiento* y el *peso del grado de cumplimiento en la calificación final* del curso. Para abordar este punto se cruzaron datos de diversas fuentes.

Con relación al *grado de cumplimiento*, se destaca un conjunto de declaraciones y valoraciones de alumnos-docentes y de los tutores. Las declaraciones del alumno-docente D en los *e-mails* intercambiados con el tutor B y en las entrevistas, y las declaraciones del alumno G en las entrevistas relativas a la justificación del incumplimiento de las normas de participación. La no intervención en el foro virtual por períodos superiores a 6 días y la ausencia de la sesión presencial de la tarea 6 fueron justificados por las restricciones de tiempo impuestas por el calendario escolar del cierre del año lectivo en el mes de junio. Este elemento del contexto profesional indica que los alumnos-docentes D y G, al acumular horarios lectivos parciales en centros educativos del Ministerio de Educación y en centros de formación del Ministerio de Trabajo, valoran de manera desfavorable las fechas del curso ubicadas al final del año lectivo. En las contribuciones que el alumno J envió en *e-mail* al tutor B y en las declaraciones registradas en las notas de campo, los problemas familiares son el motivo que justifica

los períodos de no intervención. En las declaraciones en la sesión presencial final de evaluación, tarea 8, el alumno N elucida sobre los motivos del no cumplimiento durante 4 semanas: ha optado por hacer las lecturas obligatorias sobre un contenido con el cual no estaba familiarizado, antes de empezar las tareas 6 y 8.

El tutor B diferencia los siguientes tipos de situaciones relativas al grado de cumplimiento de las normas: (i) los alumnos que no cumplen las normas instruccionales mientras no han construido la representación adecuada de la tarea 6; (ii) la situación particular del alumno F que ha participado y realizado aportaciones de manera puntual según su motivación en el momento; las declaraciones del mismo alumno F de alguna manera confirman las declaraciones del tutor B al explicar su no intervención por “*sentir que hay diferencias acentuadas entre su manera de pensar y actuar y la de los colegas, que en general no le entienden*”; (iii) la situación particular del alumno I que, a juicio de los tutores A y B, basado en evidencias de la intervención del alumno e intercambiadas vía *e-mail*, estaba presente en el curso debido a una decisión únicamente administrativa que no correspondía a su interés personal; y (iv) la situación particular del alumno J que, a juicio del tutor B, se ha confundido a menudo a lo largo del curso y las aportaciones las ha llevado a cabo de manera precipitada. Este juicio está confirmado por el contenido de varias contribuciones del alumno J en las cuales identificamos auto-valoraciones desfavorables de la participación y del abordaje de la tarea.

En relación al *peso del grado de cumplimiento en la calificación final* del curso, los tutores A y B hacen una valoración desfavorable de lo que dicen es la insuficiencia de los criterios de evaluación en la propuesta formativa. Esta “insuficiencia” les ha generado dificultades para alcanzar el consenso en la toma de la decisión sobre la valoración y la calificación individual relativas a la tarea grupal 8, versus la valoración

grupal relativa al producto de la tarea. Asimismo mencionan situaciones individuales en las que han encontrado una discrepancia acentuada entre los criterios *frecuencia irregular* y *buena calidad de las contribuciones al foro virtual de cada tarea*, por una parte, y el *no cumplimiento de los plazos* y de la *discusión obligatoria en el foro virtual*, por otra parte. La mencionada insuficiencia de los criterios de evaluación es un indicador de que el modelo institucional de evaluación del aprendizaje no acompañaba, a la época del curso en estudio, a los objetivos que presidían la propuesta de innovación del curso de formación, explícitamente dirigida al desarrollo de competencias basado en la participación de tareas consideradas auténticas. El departamento de formación y los coordinadores no habían considerado la necesidad de ajustar, a las características únicas de la propuesta formativa (*blended-learning*) objeto del presente estudio, los criterios de evaluación habituales en los cursos exclusivamente presenciales. Durante la actividad misma del curso, antes de la sesión presencial final, la pauta de evaluación del aprendizaje de los alumnos-docentes ha sido improvisada en estas circunstancias y apenas ha incorporado, a los criterios de evaluación previamente existentes, dos criterios nuevos, generales y alusivos a la calidad del producto de la actividad grupal virtual. El coordinador ha justificado esta opción con la necesidad de mantener la exigencia institucional de aplicar unos criterios de evaluación lo más parecidos posible a los criterios tipificados de la pauta institucional en uso relativos a la formación presencial. Cabe destacar la incoherencia de esta opción institucional por tener subyacente un modelo de enseñanza y aprendizaje de tipo transmisivo, distinto del modelo de orientación socio-constructivista subyacente a la propuesta formativa objeto de estudio y contradictorio con los propósitos institucionales de innovación pedagógica. Asimismo, las sugerencias de mejora de los criterios de evaluación en la guía tecnopedagógica del curso fueron rechazadas en base al argumento de que la edición oficial

de la guía no podía ser postergada (sin embargo la edición de la guía se concretó en julio de 2011, dos años después del cierre del curso).

4.3.3 Actuación docente de los tutores para mejorar la representación de la tarea y del contenido

No se han identificado valoraciones críticas de los alumnos sobre la actuación de los tutores. La única excepción es una crítica puntual que hace el alumno D (notas de campo después de la entrevista, Anexo 63), en el período post-curso, al manifestar su discordancia con lo que ha percibido como formas desiguales de orientar la actividad grupal en el foro virtual la tarea 8, que se ha concretado, a su juicio, en una aprobación y elogios para el grupo 2. El alumno D declara que fundamenta este juicio en la información facilitada por un miembro de su grupo que ha podido acceder al foro del grupo 2 porque “*domina las tecnologías*”. Supuestamente ha podido verificar que el grupo 2 ha recibido “*más atención del tutor A, más positiva y con más frecuencia*”.

Ante la casi inexistencia de críticas por parte de los alumnos-docentes y la existencia de algunas críticas del tutor B sobre la actuación del tutor A hasta la penúltima semana de la actividad conjunta, identificamos los elementos de la actuación docente que pueden mejorar a partir de las reflexiones de los tutores y del análisis de su perfil de actuación en las tareas que han orientado. En su rol orientador de la tarea grupal, tarea 8, se señala la intervención tardía del tutor A que, en sus palabras, ha sido el resultado de la expectativa que mantenía sobre que los mismos alumnos serían los que tomarían la iniciativa de llevar a cabo las primeras contribuciones y de realizar peticiones de aclaraciones sobre la tarea dirigidas al tutor A. Estas declaraciones evidencian algunas de las incongruencias mantenidas por dicho tutor A en diferentes momentos del curso y sobre el mismo contenido: (i) en la entrevista inicial (Anexo 39) hace una valoración

muy positiva de la actuación de un tutor del curso piloto por la actuación dirigida a incentivar a la participación de los alumnos y por la prontitud de la actuación; y (ii) su intención de, en el curso en estudio, desempeñar su rol de manera parecida al desempeño del tutor en el curso piloto. No se recogen elementos concretos que permitan interpretar lo que parece ser una incongruencia del tutor A. Si bien es cierto que los tutores A y B coinciden en una valoración global favorable de la propuesta formativa y en una valoración de las limitaciones del aprendizaje que dicho curso pueda promover, debido, entre otros aspectos, a que ambos tutores consideran insuficientes los conocimientos previos de que disponen los alumnos-docentes, también es cierto que su actuación no parece haber sido suficiente para ayudarles a superar dichas limitaciones. Dos elementos pueden estar en el origen del insuficiente alcance de la actuación docente: (i) los conocimientos previos de los alumnos requieren condiciones específicas de enseñanza y aprendizaje que no están totalmente contemplados en la propuesta formativa; y (ii) los tutores no explicitan unos referentes conceptuales y metodológicos robustos sobre las cuestiones operativas del ejercicio de su influencia educativa para ayudar al desarrollo de las competencias docentes de los alumnos en contextos híbridos. Además, los tutores pueden haber encontrado otras dificultades para realizar planteamientos claros sobre procesos de influencia educativa dirigidos al desarrollo de las competencias de planificación docente. Entre todas ellas podemos señalar que los conocimientos previos de los alumnos-docentes no han correspondido a las expectativas de los tutores, como lo demuestran las declaraciones en las entrevistas al final del curso (Anexo 42 y Anexo 43, respectivamente). Dichas expectativas se basaban en el supuesto de que siendo docentes profesionales los alumnos-docentes habrían adquirido referentes conceptuales clave, al menos en la formación académica. Además, las evidencias de que los alumnos no habían construido una representación adecuada de la tarea 6 fueron

identificadas por el tutor B en un momento avanzado del curso, en la última semana de realización de la actividad conjunta. Tratándose de un reconocimiento tardío, dos días antes del cierre de la actividad, el tutor B ya no disponía del tiempo necesario a ajustar la ayuda a las mencionadas necesidades de formar una base conceptual común y compartida. Aún con todo ello, la escasez de tiempo para orientar la elaboración de la tarea 8 y cerrarla, a raíz del alargamiento del período de tiempo dedicado a la tarea 6, impuso un cambio en las prioridades de actuación en términos de “acabar la tarea cumpliendo las mínimas exigencias para no perjudicar a la calificación final de los alumnos”. En consecuencia, el esfuerzo de la intervención de los tutores relacionado con el cierre del curso dio como prioridad el hacer cumplir las exigencias mínimas de las tareas, prescindiendo de la mediación de significados necesaria para ayudarles a lograr los objetivos de aprendizaje al nivel inicialmente previsto. Estas condiciones concretas del curso y el estado de los conocimientos previos de los alumnos-docentes no estaban contemplados en la concepción y desarrollo de la propuesta formativa.

En efecto, aparentemente los dispositivos de ayuda utilizados por los tutores no fueron suficientes para alcanzar las expectativas declaradas al inicio y durante el curso sobre los logros del aprendizaje. Sus declaraciones sobre la relación entre la ayuda dispensada y los logros del aprendizaje alcanzados al finalizar la tarea ponen de manifiesto alguna incoherencia en el sentido de que el producto de la tarea 6 fue estructurado por el tutor B y el producto de la tarea 8 ha presentado un grado de cumplimiento de las exigencias relativamente modesto.

Los resultados del análisis de la actividad conjunta, de los que destacan los relativos a la *gestión de la Participación (P)* en las semanas 4, 5 y 6, confirman de alguna manera la identificación de los elementos clave de los dispositivos de ayuda que los tutores han

intentado poner en marcha ante el reconocimiento tardío de las limitaciones conceptuales de los alumnos.

Lo que se señala, a modo de introducción a la propuesta, es que las características de la propuesta *per se* son apenas una parte de las potencialidades para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe señalar que en ambos perfiles de actuación de los tutores A y B no se encuentran elementos de *gestión del Significado* que ilustren la guía del proceso de construcción de significados a partir de los significados previos aportados por los alumnos vinculados a la experiencia profesional. De hecho, el tutor A ha conducido la discusión en la tarea presencial 6 de una manera centrada en una recapitulación de tipo académico de los conocimientos (“¿*Qué conocéis sobre...?*”, “¿*Qué elementos tiene un plan de sesión?*”), y el tutor B, en el foro virtual de la tarea 6, ha conducido la discusión mediante la valoración favorable de los significados aportados fuera de la línea 1 de discusión y un recordatorio de las normas instruccionales de la tarea 6 como parte de una estrategia para incentivar a las aportaciones de significado a la línea 1. Los dos tutores han adoptado una actuación amigable en general, con características propias distintas. Sin embargo, los dos tutores no han conducido la discusión según el principio de partir de los saberes previos para guiar el proceso de reconstrucción de significados mediante la interpelación de los alumnos-docentes para poner de manifiesto las concepciones que subyacen a sus prácticas de planificación.

Algunos alumnos-docentes aportaron significados vinculados, de manera contingente e integrada, a la reflexión sobre la experiencia profesional y a fuentes externas de significado, pero estas aportaciones fueron puntuales y no han sido valoradas como una evidencia de los logros a alcanzar por todos los alumnos. En las condiciones de escasez de tiempo debido a la identificación tardía de las dificultades de construcción de la

representación de la tarea 6, la actuación del tutor B se ha centrado en rescatar las contribuciones de los alumnos, mediante las sucesivas aportaciones de significado en adjuntos orientados a avanzar en la estructuración del documento final de la tarea y, de esta manera, evitar penalizarles en la calificación final.

4.3.4 Elementos contextuales institucionales que potencialmente influyen en los aprendizajes o su movilización en el contexto profesional

Los indicadores contextuales provienen del análisis de las declaraciones de los tutores y de los alumnos-docentes en las entrevistas, de las contribuciones en las sesiones presenciales y al foro virtual de las tareas 6 y 8, y de las declaraciones en las entrevistas de los coordinadores.

Los indicadores contextuales identificados son:

-Especificidades del funcionamiento de los centros regionales de formación profesional: inexistencia, en varios centros, de un trabajo en equipo de los docentes de lengua que convierte la práctica de la planificación en una actuación individual; actuaciones de algunos coordinadores de curso que interfieren de modo abusivo en las opciones pedagógicas de los docentes y limitan, en consecuencia, las posibilidades de innovación. El alumno-docente D propone un “módulo de formación sobre las cuestiones estructurales de la organización de los cursos en los centros”. El alumno F refiere, en el cuestionario inicial, que la institución no es receptiva a la realización de actividades fuera del aula.

-Declaraciones del 50% de los alumnos-docentes (D, E, F, G, J) sobre la insatisfacción relativa al trabajo mayormente *solitario* de la planificación que llevan a cabo por la ausencia de trabajo de equipo; declaraciones del alumno-docente D en el cuestionario 5 (experiencias previas de enseñanza) que indican los “condicionantes locales” como

factores generadores de dificultades; declaraciones del alumno-docente F sobre las decisiones unilaterales del coordinador del curso relativas a la composición de su grupo de alumnos, en su centro de formación; declaraciones del tutor B sobre lo que considera “*el ambiente hostil*”, ni colaborativo, ni constructivo de algunos centros de formación profesional.

El coordinador 1 del curso señala un “fallo institucional” correspondiente a la ausencia de un acompañamiento necesario a lo largo del “desarrollo de la formación” (Anexo 73). La ausencia de supervisión continuada no facilitó a los docentes la aplicación de la primera guía y tampoco de la segunda guía, ambas dirigidas al cambio de las prácticas de enseñanza hacia el enfoque comunicativo centrado en el aprendiz. Asimismo el coordinador 1 señala que, teniendo en cuenta que el Ministerio de Educación ha adoptado la guía, hubiera resultado de utilidad realizar el seguimiento de su aplicación para conocer en que difieren y en que se asemejan las prácticas de los docentes en los centros educativos y en los centros de formación profesional.

-Las prácticas e instrumentos institucionales de evaluación y calificación no habían sido adaptados al modelo de formación planteado en las guías, lo que generó dificultades para la toma de decisiones sobre la calificación final individual y la calificación del trabajo grupal.

Las declaraciones públicas del director del centro nacional de formación, en noviembre de 2009, evidencian las preocupaciones institucionales por el débil impacto del uso de la modalidad *e-learning* en la calidad de las prácticas de la formación pedagógica de formadores y en los indicadores del aprendizaje alcanzados. En el anuncio público de un estudio encomendado a un equipo externo para profundizar en la comprensión de las causas de la ausencia de cambio en la calidad de las prácticas de formación, el director ha planteado los objetivos de la pesquisa en términos de “*evaluar los índices de*

*eficacia, eficiencia y satisfacción y valoración de las ventajas y desventajas de la utilización de plataformas virtuales en la formación” (Anexo 76). Cabe poner de manifiesto que la inversión institucional en el uso de la modalidad *e-learning* no produjo la mejora esperada en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje hasta 2009, año de la realización del curso objeto del presente estudio de caso.*

4.4 Propuesta final de criterios de mejora

La propuesta final de criterios de mejora del diseño del curso en estudio se basa en los resultados del análisis previamente presentados y en los referentes teóricos del presente estudio de caso. No es prescriptiva, en coherencia con el enfoque constructivista socio-cultural y situado del conocimiento que conforma el presente estudio.

Tarea - Criterio *exigencia progresiva de las tareas*

La progresión del grado de exigencia de las tareas ha de incorporar tareas no auténticas antes de la tarea 8 y una tarea anterior a la tarea 6 que resulte de la organización de la tarea 6 en dos sub-tareas. El propósito formativo de estas tareas y de su secuencia es ampliar y diversificar las oportunidades que se proporciona a los alumnos-docentes para centrarse en las cuestiones operativas de los nuevos conceptos vinculados al enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua portuguesa por parte de hablantes de otras lenguas. El desconocimiento de las orientaciones europeas y nacionales, o el desconocimiento de las implicaciones operativas, está en la base de la insuficiente estructuración de conceptos clave estructuradores de las representaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe repensar esa secuencia en términos de reducir el grado de exigencia cognitiva anterior a la tarea 6, posibilitando la reflexión crítica guiada sobre el mismo tipo de

material -un ejemplo de plan de sesión con inadecuaciones (*ill structured problem*)- para sistematizar los fundamentos de las aportaciones de significados propios y las valoraciones y las aportaciones de significados atribuidos a fuentes externas, entre otros. Se seguiría una tarea similar a la tarea 6 en el sentido de que consistiría en elaborar la guía orientadora a partir de las conclusiones sistemáticas anteriores. La tarea 7 tendría características similares a la propuesta del tutor B con el objetivo formativo de proporcionar un entrenamiento estructurador del uso de las orientaciones de la guía. La secuencia de tareas terminaría con la tarea 8 tal y como está propuesta. Otro tipo de mejora consistiría en definir los criterios de evaluación de la manera siguiendo las indicaciones que se proponen en el apartado siguiente sobre las normas instruccionales.

Normas instruccionales - Criterio *implicaciones de las normas instruccionales para la evaluación*

Si el aprendizaje en cursos híbridos (*blended learning*) es una prioridad o requisito indispensable para la certificación profesional, porque esta modalidad de formación forma parte de las metas institucionales, el cálculo de la calificación final ha de estar vinculado a una pauta. Esta pauta debería elaborarse teniendo en cuenta los criterios a seguir para el cálculo de la media ponderada de la calificación final. Asimismo, dicho cálculo requiere de la definición de los criterios de evaluación de manera interrelacionada, que permitan tener claro a qué grado de exigencia sobre la actuación corresponde la evaluación del cumplimiento del mínimo de contribuciones en un período dado de tiempo. La evaluación de los logros individuales de aprendizaje requiere la toma de una opción básica sobre el tipo del certificado, si se trata de un certificado descriptivo de las evidencias de los logros del aprendizaje dirigido al desarrollo de competencias, o si se trata de un certificado meramente cuantitativo. En el caso de que la opción sea por el certificado descriptivo de las evidencias del desarrollo

de competencias, sería necesario adoptar criterios de evaluación situados, teniendo en cuenta el perfil de los alumnos, el estado de sus conocimientos previos y las metas del aprendizaje.

En el caso de que la opción sea por el certificado con calificaciones cuantitativas, se ha de definir previamente: (i) la metodología de evaluación del proceso de aportaciones individuales al desarrollo de la tarea, lo que implica redefinir los referentes de la actuación docente en el marco del calendario del curso; (ii) los niveles en que se estructuran las calificaciones, que permitan usar calificaciones diferenciadoras del nivel de los logros alcanzados según las evidencias relacionadas con la progresión individual y la actuación individual reportada en relación con el desarrollo grupal colaborativo, que valore la calidad de las aportaciones individuales al proceso y al producto de la tarea grupal y en respuesta a la actuación docente. En consecuencia con todo ello, un determinado alumno podría obtener una calificación que reflejase calificaciones parciales relacionadas, respectivamente, con las evidencias de la progresión individual del aprendizaje, las evidencias de la calidad de sus aportaciones al trabajo grupal y la calificación compartida (idéntica a la calificación de los restantes elementos del grupo) relativa a la evaluación del producto final. En una tarea grupal y compleja, como es la tarea 8, se tendría en cuenta el valor formativo que se atribuye a cada componente de la participación en la tarea grupal y todos los criterios se usarían de manera interrelacionada con el fin de poder hacer una evaluación diferenciadora positiva de los diferentes logros que están vinculados a este tipo de tarea.

Este conjunto de criterios de referencia supone un modelo de evaluación y certificación distinto del modelo vigente a la época del curso objeto de estudio. Al conferir una calificación global, muy similar a la pauta de calificación para los cursos exclusivamente presenciales, resulta inviable atribuir calificaciones que correspondan a

una diferenciación positiva de los varios elementos que dan cuenta de los logros alcanzados a nivel individual y grupal.

Actuación docente - Criterio mediación del doble proceso de construcción

Analizamos las características del “doble proceso de construcción, la construcción de la representación de la tarea y la construcción de significados en torno al contenido” (Coll et al, 2011, p. 661), en su vertiente más académica y en su vertiente vinculada a la experiencia profesional.

Contexto institucional - Criterio formación del equipo

Los destinatarios de la propuesta de formación permanente de los docentes han de ser los equipos de docentes de un centro de formación local, vinculado al respectivo proyecto institucional de actuación docente. La aplicación de este criterio supone un reclutamiento de los participantes basado en las necesidades pedagógicas, y centrado en la formación del equipo docente (en vez del reclutamiento basado en el criterio de viabilizar el curso con un número mínimo de participantes). Este criterio traduce al reconocimiento del carácter situado de la actuación docente en los centros y que los alumnos, los tutores y los coordinadores entrevistados han señalado. Al privilegiar cada equipo como el destinatario del proceso de formación se crea un contexto potencialmente favorecedor de: (i) la negociación local de los criterios de exigencia de la planificación docente, como una alternativa a algunas imposiciones unilaterales que restringen la autonomía de las decisiones docentes; (ii) el estímulo de la pertenencia de cada docente al equipo y al proyecto institucional de formación, como una alternativa al carácter “solitario” del trabajo docente mencionado por los alumnos-docentes; y (iii) la construcción progresiva de una cultura centrada en los contenidos considerados innovadores.

5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 La contrastación de los objetivos

En el ámbito de la finalidad general del estudio de caso único -conocer como los docentes elaboran nuevo conocimiento sobre la planificación a través de la participación en tareas propuestas como auténticas vinculadas al contenido *planificación* y qué uso hacen del nuevo conocimiento- presentamos las evidencias desde la metodología adoptada: interpretativa, naturalista y fenomenológica. En este apartado retomaremos, por una parte, los objetivos que nos planteamos al inicio de la tesis e intentaremos aportar evidencias del logro de los mismos tomando como referencia los datos conseguidos e interpretándolos de acuerdo con el marco conceptual adoptado y la literatura de referencia sobre investigaciones similares existentes. En conjunto trataremos de dar respuesta a las preguntas que concretan cada uno de dichos objetivos y, finalmente, de proponer una serie de recomendaciones y directrices para contribuir a mejorar propuestas de futuras acercamiento a la temática objeto de esta investigación.

En el apartado 4.1 de esta tesis puede consultarse la interpretación de resultados relativos a los objetivos 1 y 2 por lo que, a continuación, únicamente retomaremos algunas de las principales ideas ya expuestas y añadiremos otros aspectos que amplíen la respuesta ya dada a las preguntas relacionadas con dichos objetivos y de las que no nos ocupamos en dichas páginas anteriores.

5.1.1 Formas de la actividad de los participantes y elementos de Presencia Docente distribuida en las tareas 6 y 8

En el objetivo 1 de esta tesis nos planteamos caracterizar las formas que toma la actividad de tutores y alumnos-docentes en dos tareas potencialmente auténticas de un programa de formación híbrido innovador, estableciendo formas de Presencia Docente, potenciadora del aprendizaje de los participantes.

Como ya explicamos en apartados iniciales de este trabajo, el acercamiento a este objetivo se ha llevado a cabo a partir del análisis de las formas que toma la actuación de los participantes en la actividad desarrollada en las tareas 6 y 8. Este análisis se ha basado en el estudio de las contribuciones individuales a la gestión de la Participación (P), la Tarea (T) y el Significado (S), lo que, a su vez, nos ha permitido dar cuenta del rol de cada uno de los participantes en ese proceso y, en definitiva, identificar formas potenciales de actuación docente distribuida entre todos los integrantes del curso de formación.

En lo que concierne las *características de la gestión de la Participación* (P) y de la gestión de la tarea (T) (*Pregunta 1*), en las contribuciones de los participantes al foro virtual en las tareas 6 y 8 identificamos algunas formas de actuación similares. En dicho foro en ambas tareas, el inicio de la *gestión de la Participación* y de la *Tarea* es tardío (igual o superior a 6 días). La actividad de los alumnos-participantes está centrada en la realización de contribuciones relacionada con actuaciones de *recordatorio* (T_fr), y (P_pp), y la actividad de los tutores está centrada en favorecer la participación mediante la *formulación de precisiones sobre las reglas de participación* (P_fp).

En la sesión presencial de la tarea 6, el tutor A contribuye específicamente a la *gestión de la Participación* en el momento del cierre de la sesión, con el fin explícito de establecer la continuidad entre la sesión presencial y la participación de los alumnos-

docentes en el foro virtual (“*En la plataforma ya tenéis un ejemplo de plan de sesión que ya debería haber sido comentado. ¿Ya lo habéis visto?*”). Mediante esa contribución promueve la mejora de la representación de la tarea, como condición necesaria para participar en su elaboración siguiendo las normas establecidas. Este elemento confiere calidad a la propuesta formativa debido a que, como hemos planteado en el marco teórico, el grado de interrelación efectivo entre la actividad presencial y virtual constituye un criterio de calidad vinculado al “continuo sinérgico entre ambos espacios” (Remesal, 2011, p. 21).

En el foro virtual de la misma tarea 6, la *gestión de la Participación y de la Tarea* tiene su inicio con la contribución del tutor B transcurridos seis días, guiado por el propósito de reorientar la participación de los alumnos-docentes desde la línea 2 de la discusión inicial hacia la línea 1 de discusión (“*empezamos la preparación de la guía de la Tarea 6 (por este motivo os encontráis ahora en el Foro de esta tarea)*”; “*Sin embargo, os recuerdo que tendremos que avanzar en la elección de los contenidos y de las intenciones formativas*”). En este mismo espacio, la *gestión de la Participación y de la Tarea* se intensifica por parte del tutor B, en las semanas 3, 4 y 5, con el propósito explícito de recordar a los alumnos-docentes las normas de participación (“*me gustaría que dijeran algo para que nuestro foro se enriquezca con experiencias y saberes compartidos*”) y las exigencias de la tarea (“*estoy preocupado con la falta de participación en el foro. ¿Qué nos puede contar de sus experiencias? ¿Hay dudas?*”). En lo relativo a la tarea 8, en la sesión presencial inicial, el tutor A lidera la *gestión de la Participación* centrandó su contribución en las cuestiones organizativas de la formación de los pequeños grupos. En el foro virtual del grupo 1, en esta misma tarea 8, la *gestión de la Tarea y de la Participación* está marcada, respectivamente, por el *recordatorio de las exigencias de la tarea* y por la *valoración desfavorable*, por parte

del tutor A, al identificar la no participación de los alumnos-docentes. En el foro virtual del grupo 2, en la tarea 8, la *gestión de la Tarea* es llevada a cabo fundamentalmente por los alumnos M y N, y puntualmente por los tutores A y B. En el foro virtual del grupo 3, en la tarea 8, la *gestión de la Tarea y de la Participación* se inicia con las contribuciones del alumno-docente J y del tutor B, y se desarrolla con las contribuciones de los mismos participantes, del tutor A y, el día anterior al cierre del foro, también con las contribuciones del alumno-docente F. Las formas de gestión de (P) y (T) mencionadas, aunque favorecen la elaboración de la tarea, se han concretado tardíamente, por lo cual no puede relacionarse con la participación y el cumplimiento de las exigencias de la tarea 8. En la sesión presencial final de la misma tarea 8, en situación de co-monitoreo de los tutores, destacamos: (i) los tutores lideraron la *gestión de la Participación* en las categorías de *recordatorio y aclaraciones de las cuestiones organizativas* del inicio y del final de la presentación del trabajo grupal; (ii) la *gestión de la Tarea* sirvió a los miembros de los grupos 1 y 2 para *clarificar algún elemento de su abordaje y de las características del producto final*; mientras que en el grupo 3, la *gestión de la Tarea* fue llevada a cabo por los tutores y los alumnos-docentes J y I. Asimismo en la tarea 8, en la sesión presencial final de evaluación del trabajo, en el grupo 1, predominó la actuación centrada en la *gestión de la Tarea*, llevada a cabo por los alumnos-docentes y por los tutores para aclarar elementos del abordaje de la tarea y del producto final.

En lo que concierne a las *características de la gestión del Significado (S) (Pregunta 2)*, en las tareas 6 y 8 encontramos elementos diferenciadores de la actuación de los mismos participantes en dicha gestión en las distintas situaciones en que está organizado el desarrollo de la tarea.

En la sesión presencial de la tarea 6, la actividad se desarrolla centrada en las contribuciones del tutor A a la *gestión del Significado*. Las aportaciones a la *gestión de Significados* están vinculadas a las siguientes categorías (S_sp), (S_pp), (S_rpp), (S_re). En la sesión virtual de la tarea 6, las aportaciones relativas a la *gestión de Significados* se despliegan a lo largo de la tarea, pero se concentran especialmente en la semana 6. En estas aportaciones de significados cabe destacar que, por una parte, el 60% de los alumnos-docentes apenas *responden a las peticiones efectuadas por otros* (petición de precisiones y realización de requerimientos para que otros participantes se pronuncien) y, por otra parte, el 40% *responden a las peticiones* de otros participantes y *realizan una o más peticiones o requerimientos*.

En la sesión final de la presentación de la tarea 8, la dimensión (S) muestra frecuencias elevadas en cada uno de los tres grupos, lo que constituye un resultado esperable en la exposición de un trabajo final de una tarea compleja que requiere de un elevado dominio de los significados relativos a los contenidos de aprendizaje. Asimismo la frecuencia más elevada de la dimensión (S) da muestras del elevado grado de importancia que los participantes otorgan a compartir los significados objeto de la presentación y del esfuerzo realizado para facilitar la comprensión de los mismos por el grupo.

Profundizaremos en el estudio y análisis de la gestión del Significado respondiendo a las preguntas formuladas 2.1 y 2.2 y dirigidas a identificar *quiénes* y *cómo* llevan a cabo la *gestión de Significados en las tareas 6 y 8* (Pregunta 2.1). Para ello comentaremos, por separado, los resultados relativos a la tarea 6 y a la tarea 8.

En la tarea 6, identificamos distintas actuaciones en diferentes espacios -según se trata de la sesión presencial, del foro virtual de la tarea 6. La estructura de participación de la tarea 6 en la sesión presencial inicial se basa en el establecimiento por el tutor A de

turnos de uso de la palabra en que los alumnos-docentes aportan significados para responder a las peticiones del tutor A sobre *aportación de significados propios y manifestación de acuerdo con los significados aportados previamente por otros participantes*.

En esa misma tarea 6, cabe recordar que en el espacio del foro virtual, en la línea 1 de discusión, el análisis de las aportaciones de los alumnos-docentes muestra que existen dos grupos organizados según el rango mayor o menor de las categorías de (S) utilizadas en las contribuciones individuales de los alumnos-docentes. El primer grupo (*coexistencia de ≥ 6 categorías de (S)*) se organiza en torno al uso de seis o más categorías de (S) vinculadas a actuaciones propias de una Presencia Docente. En este grupo cabe señalar también la existencia de aportaciones a la *gestión de Significado* tardías (últimos dos días del foro virtual) y un estilo de intervención del tutor fuertemente estructurador de la actividad de los alumnos-docentes. El análisis de las contribuciones de este grupo ilustra en cierto modo que una frecuencia elevada de contribuciones e interacciones no constituyen necesariamente un indicador de aprendizaje de buena calidad o colaborativo (Kanuka & Anderson, 1998; Kreijns, Kirschner & Jochems, 2003).

Por otra parte, en la sesión presencial final de la tarea 8, la naturaleza expositiva de la sesión y la finalidad de la actividad centrada en presentar el trabajo grupal configuran una estructura de participación de turnos de uso de la palabra favorable también a la realización de contribuciones de los alumnos-docentes centradas en la *gestión de Significados*. En esa misma tarea, en la sesión de evaluación del trabajo grupal, la *gestión de los Significados* estuvo liderada por las contribuciones de los tutores en las categorías de *valoración y petición de precisiones*, y por contribuciones de los alumnos-docentes centradas en respuestas a la petición de valoración y de precisiones.

Además, según nuestros datos, en la sesión presencial inicial y en el foro virtual de la tarea 6, y el foro virtual del grupo 3, de la tarea 8, la actividad no consigue necesariamente lograr que los alumnos se muestren involucrados en una actividad reflexiva relevante desde el punto de vista educativo (Garrison & Cleveland-Innes, 2005). Hemos observado que las aportaciones de significados en la tarea 6 ocurren en los últimos días de la actividad en el foro virtual.

En otro orden de cosas, queremos recordar también aquí que, en nuestro trabajo, hemos tenido en cuenta los *indicadores cualitativos* relativos a los segmentos de la actuación interrelacionada entre el tutor B y los alumnos-docentes que responden a formas de *gestión del Significado* en las líneas 1 y 2 de discusión, y a formas de *gestión de la Tarea* mediante el *recordatorio de las exigencias* de la tarea; y también indicadores cuantitativos relativos a la distribución semanal de fragmentos de (P), (T) y (S) .

A continuación retomaremos la respuesta dada a la pregunta relativa a *quiénes y cómo llevan a cabo la gestión de significado vinculados específicamente a la experiencia profesional (Pregunta 2.2)*. El 90% de los alumnos-docentes protagoniza la *gestión de significados* vinculados específicamente a la experiencia profesional. El único alumno que no aporta significados a iniciativa propia vinculados a la experiencia profesional es el alumno D, cuyo perfil de actuación hemos caracterizado como *perfil docente*. Los tutores aportan significados vinculados a la experiencia profesional en la sesión presencial final de la tarea 8.

El abordaje de la experiencia profesional de los docentes adquiere relevancia en el ámbito de la formación permanente vinculada a los modelos de formación que establecen dicha experiencia como el punto de partida del proceso formativo (*realistic approach*) y como una forma de guiar los alumnos-docentes hacia la construcción de conocimiento relevante para la práctica docente (Korthagen, 2011).

En las sesiones virtuales de la tarea 6 las tendencias observadas en la *gestión de los Significados* vinculados a la experiencia profesional son: (i) las aportaciones iniciales de significados inciden en la elaboración de las anotaciones del diario docente (línea 2 de discusión); y (ii) las aportaciones finales de significados de tres alumnos (30%) que estuvieron centradas , en paralelo, en la elaboración de la tarea 6 (línea 1 de discusión) y en las anotaciones al diario docente (línea 2 de discusión).

En el foro virtual de los tres grupos de la tarea 8, el 70% de los alumnos-docentes, al elaborar una propuesta de plan de sesión para alumnos adultos en el nivel básico de portugués lengua no materna, adoptan el procedimiento de sus rutinas diarias de planificación profesional, al reutilizar referencias a fuentes de significados de uso social (letra de canción popular, ilustraciones de personajes de cuentos infantiles), disponibles en la Web, y que suelen emplear en la planificación de propuestas docentes de los alumnos de la enseñanza básica (hablantes nativos de portugués). Reutilizar propuestas didácticas basadas en referencias a fuentes de significados de uso social ilustra unas prácticas habituales en este ámbito que, en palabras de los alumnos-docentes, *ayudan a diversificar los recursos de aprendizaje cuando no tienen tiempo suficiente* para preparar propuestas de actividades. Las especificidades del grupo 3 son relativas a la reutilización adaptada de documentos de uso social específicos para los adultos en sus roles sociales.

A diferencia de nuestro estudio, algunos estudios en Portugal (Silva & Duarte, 2001; Silva, Leite & Fernandes, 2009) inciden en la utilidad del estudio del diario docente, en cuanto al análisis de los registros cuyos contenidos se valoran como un fin en sí mismos. Dicho análisis no provee información sobre el uso de los diarios en el proceso reflexivo del prácticum, a pesar de que la elaboración forma parte de una estrategia explícita de formación de docentes reflexivos. En otros estudios que analizan la

discusión centrada en el conocimiento práctico, los autores refieren que los participantes, al compartir este conocimiento común (“recursos contextuales”), comparten también el sentido que les otorgan y, de esta forma, reducen las posibilidades de discrepancia entre docentes (Linn & Burbules, 1993, en Arvaja, Salovaara, Häkkinen & Järvelä, 2007). Sin embargo, en dichos estudios no se pone de relieve el proceso seguido por los docentes en la negociación conjunta de significados vinculados al conocimiento práctico interrelacionado con un marco teórico. En nuestra investigación, los significados vinculados a la experiencia profesional -las actividades que llevan a cabo los alumnos-docentes en su trabajo profesional- provienen mayormente de las anotaciones del diario docente y apenas puntualmente están interrelacionados con el marco teórico adoptado en el diseño del curso. Además se observa la particularidad de que únicamente en las sesiones virtuales de la tarea 6 y 8 los participantes aportan significados vinculados, de manera contingente e integrada, a la reflexión sobre la experiencia profesional y a fuentes externas de significado, con un cierto grado de elaboración.

Las potencialidades transformadoras del aprendizaje reflexivo recogen un amplio consenso. Sin embargo, los docentes, en determinadas condiciones contextuales-institucionales, pueden experimentar restricciones auto-impuestas con relación a mostrar las reflexiones que incluyen elementos de crítica, de validación, de algún tipo de actuación sobre las creencias e interpretaciones propias y ajenas, así como sus propios valores y maneras de pensar (Mezirow, 2000, en Baran, Correia & Thompson, 2011). Algunos alumnos-docentes declararon, en el cuestionario final (apartado B_2), en entrevista y en notas de campo, que no hacen o que difícilmente hacen sugerencias directas a sus colegas para que mejoren sus aportaciones a la tarea, pero admiten poder presentar puntualmente alguna sugerencia para mejorar la tarea grupal y hacer alguna

pregunta para que los colegas se expliquen mejor. Algunos de los alumnos-docentes que presentaron este tipo de respuestas en el cuestionario no actuaron de acuerdo con sus declaraciones. Estas restricciones auto-impuestas estarán vinculadas a la predominancia de una cultura no colaborativa y no dialógica del profesorado y a opciones individuales tomadas en base a las percepciones de las determinadas características y valoraciones del contexto institucional.

El aprendiz desarrolla su conocimiento, su actividad constructiva sobre el objeto de aprendizaje gracias a la relación que establece entre el objeto de aprendizaje y sus marcos interpretativos (conocimientos y significados previos) (Coll, 2007b), que el aprendiz va construyendo a partir de unos patrones de las experiencias personales que resultan de una síntesis contextual, situada y que cambia continuamente (Kanuka & Andersen, 1998). Como hemos señalado en el marco teórico sobre las tareas auténticas, hablar sobre los contenidos de las tareas auténticas no es suficiente, sino requiere aprender el contenido mediante la experiencia de movilización de las herramientas del campo conceptual en tareas más allá de los conceptos abstractos y ejemplos ilustrativos (Brown, Collins & Duguid, 1989). A modo de síntesis, más allá de identificar quiénes llevan a cabo la gestión de significados vinculados específicamente a la experiencia profesional, resulta indispensable profundizar en las formas que toma la negociación de dichos significados.

Discutimos a continuación los resultados relativos a *cómo caracterizan la gestión del Significado las respuestas de los participantes a las valoraciones de las propias contribuciones efectuadas por otros (Pregunta 2.3)*.

Los participantes no responden a las contribuciones valorativas de las propias en la *gestión de los Significados*. De manera puntual, el alumno-docente F, cuando hace valoraciones positivas de los significados aportados por otro participante (D), alude a

las valoraciones positivas que el tutor (tutor B, por ejemplo) manifestó sobre dichos significados aportados por el alumno-docente D.

5.1.2 Ayuda de los tutores a la gestión del Significado en las tareas 6 y 8. Objetivo

2.

Como hemos señalado, identificamos elementos distintivos en las actuaciones de los tutores en distintas situaciones de cada una de las tareas que orientan las actuaciones de los alumnos-docentes en la *gestión del Significado*.

En la sesión presencial de la tarea 6, la gestión de significados puede caracterizarse por la actividad del tutor A focalizada en activar los conocimientos académicos previos de los alumnos-docentes. Las contribuciones de los alumnos a dicha gestión consisten en responder a las preguntas del tutor ejerciendo, en consecuencia, un rol dependiente de las preguntas planteadas por el tutor A. La ayuda del tutor puede ser descrita como *ayuda eficaz*, dado que logra que los alumnos construyan “una base de significados compartidos” (Tabak & Baumgartner, 2004, p. 398). El tutor ejerce el rol esencial de modelar y estructurar el proceso de indagación dirigido a un propósito explícito (Lakkala, Lallimo & Hakkarainen, 2005). Sin embargo, los resultados de la presente investigación difieren, por ejemplo, de la investigación que identifica la tendencia de los roles de los tutores en línea para replicar los roles en la formación presencial (Coppola, Hiltz & Rotter, 2001). A modo de ilustración, la actuación del tutor A en el foro virtual grupal de la tarea 8 no comparte las características identificadas en su actuación en la sesión presencial de la tarea 6, en la *gestión del Significado*. La revisión de la literatura indica que el *feedback* del tutor es más efectivo cuando incide en objetivos de aprendizaje claros. Esta eficacia se concreta en dos dimensiones del proceso de aprendizaje: *acompañamiento* de los avances del aprendizaje hacia objetivos de

aprendizaje específicos, y *promoción de aprender a aprender* en el sentido en que estimula los estudiantes para que utilicen estrategias eficaces de aprendizaje (Hattie & Timperly, 2007, Nicol & Macfarlane, 2006, en Gikandi, Morrow & Davis, 2011).

Respecto al papel de la guía de los tutores en la progresión de la construcción de significados, Lakkala (2010) reporta que, en su análisis del discurso reflexivo, el tipo y la frecuencia de la guía del tutor tuvieron un impacto en el estilo de discurso reflexivo en cada grupo de estudiantes (revisión de los referentes teóricos, orientando la reflexión, o aportando nuevos enfoques). A diferencia de los mencionados elementos de la guía del tutor, y de la actuación en la sesión presencial inicial de la tarea 6, el tutor A interviene de manera puntual y tardía en la *gestión del Significado* en la tarea 8 y hace una *valoración crítica* en el foro virtual de dos grupos. En cuanto al tutor B, la intención explícita de ayudar a los alumnos-docentes para que aporten significados se concretó en formas de gestión que interrelacionan elementos de la dimensión (S) -*valoraciones favorables de las aportaciones de significados* en una línea de discusión distinta de la discusión del contenido de la tarea-, con contribuciones propias de la dimensión (P) -*valoraciones favorables de la participación* de los alumnos-docentes-, y de la dimensión (T) -*recordatorio de las normas instruccionales de la tarea*-, estructuradas en una secuencia de actuación identificable. La intención del tutor B no está, pues, totalmente enfocada en la *gestión del Significado*. Para lograrlo, quizás hubiera sido necesario que el tutor B activara el discurso profundo sobre el contenido de aprendizaje mediante un tipo de guía que Lakkala (2010) describe con los siguientes elementos: (i) el tutor alude al discurso de los alumnos-docentes para desarrollar sus propias aportaciones de significados; (ii) aporta significados específicos sobre el contenido; y (iii) hace recomendaciones de manera sistemática para recentrar el debate. Todo ello configura el perfil de actuación del tutor como modelo de actuación estratégica en el

proceso de indagación intencionada (Lakkala, Lallimo & Hakkarainen, 2005; Jonassen, Davidson, Collins, Campbell & Haag, 1995). En cualquier caso, la activación de los conocimientos previos tiende a perderse por falta de una profundización del análisis de una situación-problema concreta (Smith & Cook, 2012).

El tutor B ha dispensado un tipo de ayuda dirigida a la reorientación de la línea de discusión desde del diario docente hacia la tarea 6, y en seguida se ha centrado en la gestión del tiempo de realización de la tarea y en las normas instruccionales, lo cual no ha posibilitado rescatar y profundizar en los conocimientos previos vinculados a la experiencia profesional narrada en el diario docente. La gestión del tiempo en sí misma no es relevante, sino la manera como el tutor guía el desarrollo del proceso de negociación y construcción de significados en un dado período de tiempo (Claessens, van Eerde, Rutte & Roe, en Smith & Cook, 2012).

Con el fin explícito de hacer progresar las tareas, ambos tutores han invertido esfuerzo en la gestión del tiempo mediante recordatorios, valoraciones críticas de la actuación de los alumnos-docentes en la gestión de las exigencias de la tarea durante la actividad en el foro. Sin embargo, tal y como se ha observado en otras investigaciones (Smith & Cook, 2012), dicho tipo de ayuda no es suficiente ni actúa directamente en la mejora de la calidad de las aportaciones de significados y la progresión de la tarea, apenas puede mejorar la gestión del tiempo por parte de los alumnos-docentes (Claessens et al., 2007, en Smith & Cook, 2012). La conversación exploratoria (en la discusión de las anotaciones del diario docente) habría beneficiado especialmente el desarrollo del pensamiento conjunto (Mercer & Wegerif, 1999, en Arnseth & Ludvigsen, 2006), pero los participantes no han progresado en el proceso de profundización y sistematización de los nuevos conceptos.

El tutor dispensa en su rol mediador un segundo tipo de ayuda, que pone de relieve una forma de traspaso del control de la tarea desde el profesor al alumno. Sin embargo, la enseñanza de un instrumento cultural como es el plan de sesión, y en particular la enseñanza de las formas de uso que la cultura académica considera adecuadas, pocas veces proporciona el ciclo completo -práctica guiada, apropiación y construcción del pensamiento propio- que permitiría la continuidad autorregulada en las prácticas profesionales (Tabak & Baumgartner, 2004). El intento de traspaso del control por parte del tutor B, en el foro virtual de la tarea 6, ilustra, a nuestro juicio, lo que venimos analizando con los referentes teóricos adoptados en nuestro estudio. De hecho la casi inexistente actuación del alumno-docente H en la gestión de las tres dimensiones de Presencia Docente, en su rol de coordinar las aportaciones de los demás alumnos-docentes a la propuesta conjunta, es un indicador del no logro de la actuación del tutor B en lo que concierne hacer progresar la construcción de significados compartidos. Más bien el tutor B anticipó el traspaso del control cuando los alumnos-docentes no habían evidenciado su autonomía en el dominio del contenido. Se trató de una estrategia del tutor B para incentivar al cumplimiento de las exigencias de la tarea en las dimensiones *gestión de la Tarea*, *gestión de la Participación* y *gestión del Significado*, mediante el envío de un adjunto documental cuyo contenido estructurador identifica contenidos clave para que los alumnos-docentes contribuyeran a la gestión del significado aportando significados propios o respondiendo a los significados aportados por otros.

A partir de lo expuesto, se puede concluir que, en las condiciones de guía de la gestión de las dimensiones (S), (P) y (T), los alumnos-docentes no se apropiaron suficientemente de los elementos conceptuales y procedimentales nuevos, y su aportación de significados se ha mantenido básicamente en una actividad de tipo *intercambio de conocimientos previos y de experiencias*, en que aportaron reflexiones

sobre las prácticas de otros, sugerencias de mejora y de recursos (Henze, Van Driel & Verloop, 2009). Han intentado resolver la tarea mediante la adopción de sus saberes conceptuales y procedimentales previos al curso, construyendo unos instrumentos y unas propuestas de planificación de la enseñanza y aprendizaje que les facilitan la gestión de las demandas de los centros educativos, o de formación. Los procedimientos percibidos como “productivos”, según los criterios previos de los alumnos-docentes, se convierten en procedimientos banales automatizados, lo cual no favorece la consciencia de la importancia de alternativas para mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos. En lo que concierne la ayuda dispensada en el entorno presencial de la propuesta formativa *blended-learning*, resaltamos que los tutores realizaron procesos de mediación de los contenidos *con* y *sin* el uso de herramientas tecnológicas durante las sesiones presenciales analizadas, según las necesidades que iban identificando, relativas a recursos potencialmente favorecedores de la comprensión, de la amplificación de la información con los recursos de la comunidad virtual y los recursos web especializados en los contenidos de aprendizaje. El uso del correo electrónico personal, fuera de la plataforma virtual del curso, ha sido utilizado por el tutor B como una forma personalizada de hacer la gestión de la participación, animando a participar a aquellos alumnos-docentes que no lo hicieron inicialmente. El tutor B ha utilizado dicho espacio de comunicación posiblemente por ser un *género híbrido*, en la medida en que reúne elementos de la escritura y de la conversación (Marcuschi, 2004; Mishan, 2005, en Gaifém, 2009).

Cabe interrogarnos sobre los criterios que son relevantes para interpretar los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje cuando la ayuda que dispensa el tutor no se corresponde con los logros del aprendizaje previstos, como se observa en este estudio de caso. En la literatura se encuentran, según los planteamientos teóricos, elementos

interpretativos de las limitaciones de la eficacia del ajuste de la ayuda: (i) la carga cognitiva (*cognitive workload*) excesiva asociada al diseño de las tareas (Kirschner, Sweller & Clark, 2006) de la propuesta formativa apoyada por entornos virtuales de aprendizaje; (ii) las características de los alumnos, en particular la insuficiencia de los conocimientos previos para poder responder a las exigencias de las tareas; (iii) el desfase entre las demandas de implicación personal en el proceso formativo y las prioridades individuales de formación, o la inexistencia misma del reconocimiento de necesidades de formación profesional sobre determinados contenidos; y (iv) las expectativas de uso de los aprendizajes en contextos profesionales muy dispares.

En síntesis, las reflexiones que hemos expuesto sobre nuestra investigación van al encuentro de la necesidad de investigar con detalle: (i) los planteamientos de los tutores-docentes y de los alumnos-docentes sobre el papel de la movilización de los *conocimientos previos* en el aprendizaje de nuevos contenidos y cómo tienen en cuenta y cómo toman decisiones de manera vinculada a sus planteamientos respectivos (Windschitl, 2002, en Meyer, 2004); (ii) los elementos del ejercicio de la influencia educativa entre los docentes, especialmente los relacionados con el proceso de guía de la reconstrucción de conocimientos previos en la dimensión gestión del Significado; además (iii) las representaciones de los tutores relativas a las formas con más potencialidades transformadoras del pensamiento pedagógico de los alumnos-docentes.

5.1.3 Valoración de tutores y alumnos-docentes sobre el curso de formación y uso declarado de los contenidos trabajados en la práctica. Objetivo 3

En el segundo grupo de objetivos -los objetivos 3 y 4-, relativos a la valoración y propuesta de mejora de la propuesta formativa, discutimos los resultados vinculados a nuestras hipótesis de trabajo y las preguntas que han dirigido el análisis.

Para caracterizar las valoraciones de los tutores y de los aprendices-docentes de la formación al inicio, al final del curso y, posteriormente, en la fase en que se hallan desarrollando el curso con sus propios alumnos, cabe señalar que el diseño tecno-pedagógico de la propuesta formativa híbrida (*blended-learning*) es sólo un referente para el desarrollo del proceso formativo. No basta, para los propósitos de este estudio de caso y en el marco teórico adoptado, considerar apenas las percepciones y valoraciones iniciales del diseño tecno-pedagógico. Cualquier diseño tecno-pedagógico está inevitablemente sujeto a las interpretaciones de los participantes durante la actividad conjunta y las formas de organización concretas que ella va tomando, en resultado de los procesos de negociación y de construcción de los participantes, “de manera que tanto las formas de organización -las estructuras de participación o sistemas de reglas- que se van sucediendo a lo largo del proceso formativo, como los usos que en ellas se hace de las herramientas tecnológicas, no pueden entenderse como una simple traslación o un mero despliegue del diseño tecno-pedagógico previamente establecido” (Coll, Mauri & Onrubia, 2007, p. 15).

Los resultados del análisis de las expectativas iniciales, potencialidades y limitaciones que adjudican los participantes al curso de formación (*Pregunta 1*) ponen de manifiesto, de una manera general, el reconocimiento de las potencialidades de la propuesta formativa. En el conjunto de las expectativas y valoraciones puntualmente no favorables encontramos motivos relacionados con: (i) el trabajo grupal -que no realizarían si existiese la posibilidad de optar-; y (ii) la actividad en la comunidad virtual del curso, por tratarse de una situación nueva para la mayoría de los alumnos-docentes y que genera dudas sobre los procedimientos tecnológicos para acceder a la plataforma virtual *Moodle* y para compartir aportaciones de significado fuera del foro virtual de las tareas.

Retomamos las conclusiones del estudio de OCDE relativas a la educación en Portugal, en particular sobre las relativas a la inexistencia de una cultura colaborativa entre los docentes (Santiago et al., 2009), que hemos mencionado en la introducción de este trabajo. Dicho estudio nos ayuda en la comprensión situada de la preferencia por la actividad individual y la concomitante evitación de la actividad grupal y colaborativa. En el caso de un alumno-docente se añade la frustración resultante de la experiencia negativa profesional en una cultura institucional percibida como no amigable.

En el caso de los tutores, la limitación declarada por un tutor se refiere al co-monitoreo y a las dudas sobre las condiciones de la gestión conjunta. Sin embargo, tanto el tutor que había tenido una experiencia previa en un curso de *b-learning* como el tutor que nunca había tenido dicha experiencia, expresaron expectativas positivas.

Los tutores difieren en lo relativo a la fundamentación de las expectativas iniciales. Las expectativas iniciales favorables del tutor A están explícitamente ancladas en la valoración positiva de su experiencia previa como alumno del curso piloto, cuyo diseño tecno-pedagógico es similar al del curso en estudio. A diferencia del tutor A, el tutor B señala la ausencia de experiencia previa en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, pero plantea sus expectativas favorables de manera pro-activa en términos de cambiar su actuación individual *“manteniendo el contacto con el otro tutor para que no haya repeticiones y discrepancia en las actuaciones. Aunque es una situación en que no me siento demasiado cómoda, lo veo como un reto interesante. Nunca he hecho esto, pero tengo mucha curiosidad”* (entrevista inicial, Anexo 40).

En páginas anteriores, ya discutimos las cuestiones relativas a las valoraciones finales del curso que hacen los tutores y alumnos-docentes (*Pregunta 2*). Las valoraciones declaradas muestran globalmente una tendencia favorable a ver confirmadas las expectativas iniciales en lo que concierne las valoraciones de los contenidos propuestos,

de las tareas, y del carácter híbrido. Las valoraciones del componente virtual del componente virtual de la propuesta dan cuenta de la ocurrencia de cambios positivos en alumnos-docentes, el sentido de que muestran una aceptación de las nuevas oportunidades que les ofrecen las TIC y de las potencialidades que muestran esos recursos para enseñar conceptos complejos, por parte de un tutor. Los obstáculos relativos al uso de las herramientas tecnológicas para comunicarse, que ambos tutores identificaron durante el desarrollo del curso, y las cuestiones organizativas no reducen la valoración final global positiva.

Las limitaciones percibidas con relación al uso de las tecnologías, aunque existen, no parecen tener la amplitud encontrada en otros estudios realizados en Portugal “limitaciones en el aprendizaje colaborativo debidas a las limitaciones en el uso de las herramientas tecnológicas” (Meirinhos & Osório, 2008, p. 327). Asimismo dicho estudio refiere igualmente el “individualismo” y la inexistencia de una cultura colaborativa docente en los centros educativos, y la inexistencia de hábitos de trabajo en ambientes electrónicos.

Las valoraciones que hacen los alumnos-docentes de la ayuda dispensada por los tutores son 100% favorables. Este elemento adquiere una relevancia en el marco teórico adoptado, desde el cual “la calidad de la propuesta docente se mide por la capacidad de prestar ayudas educativas ajustadas al alumno que repercutan en la construcción de conocimientos diversos por el alumno y el logro de los objetivos educativos” (Mauri, Coll & Onrubia, 2004, p. 4). Pero cabría tener en cuenta las percepciones de las necesidades de ayuda por parte de los tutores y de los alumnos-docentes. En realidad, las declaraciones de unos y otros evidencian un desfase en la medida en que las declaraciones de los últimos corresponden a una valoración positiva de los aprendizajes realizados y las valoraciones de los primeros señalan limitaciones importantes

vinculadas a la insuficiencia de los conocimientos previos. La comparación de la propuesta formativa con propuestas formativas analizadas en otras investigaciones suscita algunos interrogantes sobre la manera como los tutores abordaron las tareas y las percepciones de los alumnos-docentes sobre los logros del aprendizaje. La relativa discrepancia entre las valoraciones positivas de los alumnos-docentes y las valoraciones positivas de los tutores matizadas por las limitaciones vinculadas al débil progreso del aprendizaje sugiere que: (i) los alumnos-docentes han valorado la propuesta formativa en base a unos criterios no explícitos, que van más allá de sus respuestas formales a las preguntas del cuestionario final; y (ii) el cuestionario final no ha podido recoger los elementos subjetivos más profundos de la valoración de la propuesta formativa que hacen los alumnos-docentes en el contexto de la gestión de la carrera docente en cada institución específica. La discrepancia entre las valoraciones de los tutores y los alumnos-docentes puede ser más amplia de lo que sugiere la apariencia de la cuantificación de las respuestas y, a nuestro juicio, se presenta enmascarada por expectativas y patrones de exigencia relativos al aprendizaje del contenido central.

Adicionalmente, tenemos en cuenta resultados de otras investigaciones que destacan elementos clave de las propuestas formativas y de su desarrollo concreto. Kennedy (1999, en Kanaya, Light & Culp, 2005) en su investigación concluye que las características más relevantes de los programas de aprendizaje profesional docente se refieren a la guía intensiva de los docentes para que comprendan como sus alumnos aprenden contenidos específicos y como metodologías específicas de enseñanza pueden ayudar al aprendizaje. Las propuestas formativas más impactantes en las prácticas de enseñanza proporcionan a los docentes unas condiciones para explorar y mejorar su abordaje a la nueva manera de enseñar.

En el conjunto de las limitaciones señaladas, el motivo de la frustración de un alumno-docente con el trabajo colaborativo en el pequeño grupo sigue la tendencia reportada en investigaciones anteriores (Baltes, Dickson, Sherman, Bauer & LaGanke, 2002; Dirx & Smith, 2004, en Capdeferro & Romero, 2012). Se trata de la frustración vinculada a las dificultades que no permiten a los miembros del grupo alcanzar el consenso en la negociación de significados y en la selección de las opciones para abordar las exigencias de la tarea.

Los tutores coinciden en que encontraron dificultades en llevar a cabo las calificaciones individuales debido a factores de distinta naturaleza: (i) las dificultades, en general, son inherentes a la toma de las decisiones sobre la evaluación final (*“La evaluación es la parte más complicada de todo el proceso formativo”*, tutor A); (ii) la heterogeneidad de perfiles de actuación de los alumnos, en particular de los alumnos que han evidenciado un perfil de participación acentuadamente irregular pero que han dado aportaciones constructivas; (iii) la ponderación de la calidad de la actuación individual en base a criterios de participación en tareas grupales (Arvaja, Salovaara, Häkkinen & Järvelä, 2007), en particular cuando la aplicación del criterio *actuación según las normas de participación* genera conflicto con la aplicación del criterio *calidad de las aportaciones efectivas al trabajo grupal*, o vice-versa; (iv) desfase entre la naturaleza de los criterios vinculados a la propuesta formativa y la naturaleza estandarizada de los criterios que la institución ha pretendido trasladar de la formación exclusivamente presencial a la propuesta híbrida analizada; y (v) la insuficiencia percibida, por parte de los tutores, de los criterios de evaluación individual y grupal (*“Es necesario poner más detalles en los criterios; en la tarea 8 no está clara la evaluación de la participación en el foro; coincido con tutor B en que si hubiese una reclamación tendríamos problemas”*).

El contraste, entre las valoraciones iniciales y las valoraciones finales por parte de los alumnos-docentes, pone de manifiesto que las dudas iniciales y durante todo el curso no afectaron a la valoración favorable del curso. En concreto, se destacan: (i) la ausencia de experiencia previa de participación en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje es el motivo (por parte de dos alumnos-docentes) para manifestar dudas sobre las cuestiones tecnológicas procedimentales para acceder a la plataforma virtual del curso y participar en las actividades virtuales; (ii) las dudas que se han mantenido sobre los procedimientos tecnológicos para enviar y compartir, en la comunidad virtual del curso, las contribuciones individuales de tres alumnos no relacionadas con las tareas 6 y 8; y (iii) dichas dudas, que se han mantenido al final del curso, han dado lugar, según la opción individual de tres alumnos (33,33%), a la utilización (inadecuada) de la herramienta foro virtual de la tarea, de herramientas alternativas dentro de la plataforma virtual institucional (otros foros virtuales), y, además, de herramientas fuera de la plataforma virtual, como el *e-mail* personal.

En lo que concierne a las valoraciones del curso de los alumnos-docentes tras incorporarse a su tarea docente, una vez que han podido usar los nuevos conocimientos con sus alumnos (*Pregunta 3*), las declaraciones de los alumnos-docentes D, G y F sorprenden por lo inesperado de sus representaciones del contenido del programa del curso. Por una parte, mantienen la valoración general favorable de la propuesta formativa. Por otra parte, realizan declaraciones que indican representaciones y valoraciones contradictorias. La satisfacción que manifiestan se refiere a elementos no relacionados con el tema central -la planificación docente según el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua no materna a adultos-: (i) la oportunidad para compartir experiencias profesionales, que a su vez, es valorada como una oportunidad para superar el carácter solitario de la planificación en los respectivos contextos

profesionales; (ii) la oportunidad para analizar contenidos teóricos desconocidos. Asimismo declaran y demuestran, con ejemplos de sus anotaciones preparatorias de las clases, que mantienen las opciones y las prácticas de la planificación anteriores al curso. En una de las entrevistas recogimos una declaración del desconocimiento del plan de sesión institucional.

En la interpretación de estos resultados tenemos en cuenta las dificultades mencionadas relativas a la elaboración y apropiación de los nuevos conceptos y, también, de las relativas al cambio desde un enfoque del aprendizaje docente centrado en adquirir el dominio del contenido que se enseña a un enfoque pluridimensional, que considera que dicho aprendizaje docente resulta de la influencia mutua entre los problemas, rutinas y conocimientos locales, por una parte, y las aspiraciones, creencias y prácticas individuales (Hopfer & Pedder, 2011), así como las opciones de gestión de la propia formación permanente (Perrenoud, 1997).

En lo que concierne al aprendizaje y a las prácticas de la planificación, un estudio longitudinal realizado en Dinamarca nos ha interesado especialmente por su aportación a la comprensión de la inexistencia de la incorporación de lo aprendido sobre planificación a las rutinas de la planificación por parte de los tres alumnos-docentes. Dicho estudio señala que la manera de planificar y dar clase básicamente se mantuvo idéntica, a pesar de que la gestión del “currículum del local de trabajo” tiene un papel central en el recorrido profesional del profesorado (Brinkkjaer, 2009, en Cochran-Smith et al., 2012, p. 5), lo que sugiere una tendencia a la persistencia de las opciones y las prácticas de preparar la planificación docente. Los resultados de investigaciones sobre la formación del profesorado centrada en tareas auténticas indican que el mayor éxito del aprendizaje profesional, entendido como cambios profundos y concretos en la manera de enseñar, está vinculado a la ayuda dispensada a la toma de decisiones en el centro

educativo, de manera interrelacionada con los marcos teóricos de referencia de los docentes participantes y la reflexión sobre su práctica auténtica (Butler, 2005; Gersten et al., 1997 ; Gersten et al.; Palincsar et al., 1998; Rennie, 2001, en Butler, 2005).

En lo que concierne la relación entre las valoraciones mencionadas (*Pregunta 4*), discutimos un conjunto de elementos de interpretación. En el análisis de las valoraciones y representaciones en los dos períodos -durante la actividad conjunta en el curso y en el período posterior- intentamos identificar los elementos que se entretajan en la narrativa -*narrative learning trail* (Walker, 2006, en Pachler & Daly, 2008, p. 7)- construida por los alumnos-docentes sobre el contenido, el aprendizaje realizado en el curso y los usos de lo aprendido. Teniendo en cuenta las declaraciones, el recorrido de la narrativa del aprendizaje será un indicador de la manera como los alumnos-docentes han estructurado, organizado y reflexionado sobre los contenidos y la experiencia de aprendizaje profesional. La relación entre las declaraciones en los dos momentos mencionados está mediada por la representación que declaran los alumnos-docentes sobre su vínculo con la institución y desde su punto de vista, ha sido co-validada por la subjetividad de otros participantes (los tutores, otros alumnos-docentes, el coordinador 1). Las declaraciones coinciden en que no existe trabajo colaborativo en varios centros y que cada docente, de manera aislada, atiende a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos de una manera propia, lo cual incluye una opción personal de planificación de las sesiones y con instrumentos propios, los mismos utilizados antes de la participación en el curso, por lo cual los alumnos-docentes no han utilizado elementos de lo aprendido para incorporar o cambiar las rutinas de la planificación en el contexto de trabajo.

Procedemos a un breve meta-análisis de las prácticas de la evaluación del aprendizaje, en nuestra investigación, para señalar una discrepancia entre: (i) los propósitos de

innovación de la institución y la inexistencia de orientaciones sobre el ajuste de los criterios de evaluación, por una parte; (ii) la propuesta de los tutores dirigida a la adaptación de los criterios de evaluación a la nueva formación híbrida (*b-learning*) y la persistencia de criterios vinculados a la formación presencial, por otra parte, justificada en base al criterio *uniformidad de los instrumentos institucionales de evaluación*. Algunos elementos de nuestros resultados difieren, pues, de los de otras investigaciones que indican que las concepciones de los docentes son tendencialmente consistentes con la política vigente y las prioridades culturales (Brown & Harris, 2009; Brown, Lake & Matters, 2009, 2011, en Brown & Remesal, 2012). Parece oportuno mencionar una síntesis que refiere que el aumento del uso de la formación en línea para el profesorado no se ha puesto en marcha acompañado de la necesaria atención a la práctica pedagógica, por lo cual se debe incidir el foco en el proceso de apropiación, por parte del aprendiz, de los recursos sociales, interactivos y tecnológicos en contextos de evaluación formativa (Daly, Pachler, Mor & Mellor, 2010).

5.1.4 Recomendaciones y propuestas de mejora de la propuesta formativa estudiada. Objetivo 4

Discutimos los aspectos sobre la propuesta de formación que deben mejorarse para procurar una mejor gestión de la Participación, de la Tarea y del Significado (*Pregunta 1*).

La propuesta de criterios de mejora que se presenta en este apartado se basa en la interpretación de que la participación en el curso no ha contribuido necesariamente al cambio conceptual y práctico deseado, y está dirigida a orientar la mejora de lo que los tutores identifican como obstáculos del aprendizaje profesional: (i) coexistencia de participantes genuinamente interesados en aprender y participantes cuya presencia se

debe únicamente a los procedimientos de tipo administrativo de centros de formación regionales para proponer los participantes en el curso; (ii) heterogeneidad de las concepciones de los alumnos-docentes sobre enseñanza y aprendizaje, previas a la formación permanente y con distintos grados de estructuración e interrelación entre ellas; y (iii) decisiones sobre la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje ajenas a los docentes.

Asimismo se propone la formación previa de los tutores sobre la propuesta formativa en lo que concierne el planteamiento epistemológico subyacente y los procedimientos operativos que le corresponden. Este elemento se figura crucial en las instituciones cuyo modelo de funcionamiento de organización de la formación de formadores supone la interpretación y el uso de una misma guía tecno-pedagógica por parte de distintos formadores con distintas experiencias académicas y de formación profesional.

Según la propuesta del tutor B, los aspectos que es necesario mejorar para procurar una mejor gestión de la participación, de la tarea y del significado se acercan a las propuestas de ayuda que consisten en convertir problemas complejos en tareas más manejables y más accesibles a los aprendices (Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007, en Smith & Cook, 2012).

Los indicadores de mejora de la práctica docente y de la mejora del aprendizaje de los alumnos, reportados por la investigación sobre programas de formación permanente del profesorado, son relativos a la práctica guiada de la planificación y de la enseñanza vinculadas a la formación permanente intensiva, a diferencia de lo que suele pasar en la modalidad de formación de corta duración centrada en tópicos aislados y basada en simulaciones, no conectadas directamente a la práctica en contexto (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009). La asociación de los tres elementos - duración de la formación, formación intensiva y práctica guiada y modelada- parece

reunir unas condiciones potenciadoras de la mejora efectiva de la práctica docente. Asimismo la valoración favorable de dichas propuestas formativas por parte de los docentes y también los indicadores de la mejora del aprendizaje de sus alumnos y la formación centrada en el aprendizaje de los mismos constituyen, en su interrelación, “una triangulación robusta que confirma las potencialidades de este tipo de diseño instruccional” (Darling-Hammond et al., 2009, p. 10).

En cuanto a las tareas auténticas *-(ordinary practices of a culture)*, consideradas similares al quehacer docente profesional (Brown et al., 1989, en Putnam & Borko, 2000)-, habría que recoger más información sobre las representaciones de los alumnos-docentes sobre sus rutinas de planificación vinculada a las características de la gestión que hacen los centros regionales y al amplio abanico de las características de los alumnos adultos. De hecho, la concepción de las tareas *auténticas* de la propuesta formativa objeto de nuestro estudio se acerca a un tipo de prácticas que representan posiblemente una minoría de docentes y no refleja suficientemente la diversidad de prácticas vinculadas al modelo pedagógico vigente en cada centro, o a la inexistencia misma de un modelo pedagógico. La propuesta de mejora se sostiene en la investigación que sugiere que el aprendizaje profesional del profesorado es tendencialmente más efectivo cuando forma parte de un proyecto institucional de cambio (ibídem).

La discusión de los aspectos del marco institucional que deberían mejorarse para optimizar las características y condiciones de la formación en este tipo de cursos (*Pregunta 2*) nos conduce al enfoque sobre: (i) la exigencia de coherencia entre los propósitos de mejora; (ii) la inversión en condiciones laborales de lazos de pertenencia de los docentes a la comunidad institucional para el desarrollo de una cultura colaborativa que fortalezca los enfoques colaborativos del aprendizaje profesional que

pueden promover la mejora en los centros educativos y de formación más allá del aula individual. El reconocimiento de esta perspectiva por parte del tutor A y un alumno-docente (en notas de campo), que advierten de la experiencia directa en un centro de formación de una ONG portuguesa, en que el modelo de plan de sesión y de la planificación colaborativa está vinculado a un modelo de formación y de gestión pedagógica de la formación con criterios de evaluación de la calidad muy precisos. Las conclusiones de algunos estudios confirman: (i) una asociación positiva entre la larga duración del período de la formación permanente (80 horas o más) y la utilización, en el contexto profesional, de las estrategias de aprendizaje que los docentes habían aprendido; y (ii) la tendencia para que los alumnos hagan más progresos en el aprendizaje cuando sus profesores participaron en largos períodos de formación intensiva (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009). Asimismo el alcance de niveles más profundos de comprensión y de construcción de significados depende en buena parte de la inversión de tiempo que posibilite la construcción y el mantenimiento de la comunidad virtual de aprendizaje y la internalización individual del sentido de pertenencia a dicha comunidad (Chapman, Ramondt & Smiley, 2005, en Gunawardena et al., 2006).

A diferencia de las tendencias mencionadas, en nuestro estudio hemos recogido indicadores de lo que parece ser un esfuerzo parcelar, concretizado de manera fragmentada, no validada por la investigación previa y que tiende a privilegiar criterios estándares -el criterio de 25 horas de duración para los módulos de formación permanente- y decisiones tomadas por coordinadores pedagógicos que no acceden a la recualificación pedagógica. El esfuerzo de flexibilización de la parte de los representantes de la institución ha alcanzado dos medidas modestas: la duración de 30 horas para el curso objeto de este estudio (5 horas adicionales para la actividad virtual)

y la incorporación de un ítem de la evaluación relativo a las normas de participación en las tareas en los foros virtuales. El carácter estatal y la dimensión nacional de la institución de formación profesional, así como el contexto particular de cada centro profesional regional, y, aún, el funcionamiento predominantemente administrativo y no colaborativo de varios centros de formación y de los institutos de secundaria abordados, confieren un carácter retórico a las declaraciones de los representantes institucionales. Todo ello configura un desequilibrio entre las orientaciones declaradas y la gestión de las condiciones concretas del desarrollo del proyecto institucional de mejora de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

En síntesis, las características del diseño tecno-pedagógico son apenas una parte de las potencialidades para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje profesional. Las potencialidades de mejora del aprendizaje docente y de las prácticas de planificación dependen de la relación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico y de la capacidad institucional para incorporar el proceso formativo en un proceso institucional más amplio de reestructuración y de mejora de las coordenadas pedagógicas de la actuación docente en los centros de formación.

5.2 Principales conclusiones

Destacamos tres grupos de conclusiones: la gestión de Significados en la actividad conjunta, en sesiones presenciales y en línea, en torno a dos tareas de aprendizaje complejas consideradas auténticas sobre el contenido planificación docente; la ayuda dispensada por los tutores; y la valoración del curso y de lo aprendido. En cuanto a la actividad conjunta relacionada directamente con la elaboración de las tareas, ésta se inicia tardíamente y no logra que los alumnos-docentes se muestren involucrados en una actividad reflexiva relevante para llevar a cabo las tareas complejas. La gestión de

significados vinculados a la experiencia profesional se realiza a través de anotaciones del diario docente y se hace de manera contingente e integrada con las fuentes externas de significado únicamente en las sesiones virtuales. La discusión de dichos significados se desarrolla a parte y no contribuye al progreso de la tarea compleja.

En relación con la ayuda dispensada por los tutores en el proceso de indagación intencionada, destacar que no está totalmente enfocada en la gestión del Significado; no logra activar los conocimientos previos por falta de una profundización del análisis sistemático de una situación-problema concreta; sigue el referente académico de ayuda al activar y sistematizar los conocimientos teóricos, pero no contempla la reflexión teóricamente enmarcada de la práctica profesional de la planificación. Los tutores y los alumnos-docentes difieren en la percepción de las necesidades de ayuda ofrecida: los alumnos-docentes valoran de manera positiva la ayuda dispensada por los tutores; los tutores manifiestan frustración porque la ayuda no se mostró adecuada debido a la insuficiencia de conocimientos previos de los alumnos-docentes. Siendo el abordaje de la experiencia profesional en planificación el punto de partida del proceso formativo, el análisis desde la Presencia Docente indica que los docentes no pudieron hacer progresos en la construcción de conocimiento relevante para la práctica de la planificación.

En tercer lugar, en cuanto a las valoraciones de los participantes y propuestas de los tutores, indicar que el reconocimiento de las potencialidades de la propuesta formativa por los participantes coexiste con valoraciones de los alumnos-docentes puntualmente no favorables al trabajo grupal obligatorio y a la novedosa actividad en entornos digitales. A pesar del reconocimiento de las potencialidades transformadoras del aprendizaje reflexivo los docentes pueden experimentar restricciones auto-impuestas vinculadas a dos factores: (i) la percepción de la cultura en el puesto de trabajo como no colaborativa y enfocada en las demandas impuestas por la administración; y (ii) las

opciones individuales de los docentes basadas en sus percepciones de las características del centro educativo y/o del centro de formación. Los planteamientos sobre lo aprendido muestran que los docentes, en la realización de las tareas de planificación durante el curso, adoptaron mayormente el procedimiento rutinario del contexto profesional mediante la reutilización de propuestas de planificación disponibles en la Web. Los planteamientos del 33% de los alumnos-docentes sobre el uso, en el período posterior al curso, ponen de manifiesto la persistencia de prácticas de planificación anteriores al curso. Por último, señalar que la propuesta de criterios de mejora, elaborada en este estudio, se basa en la interpretación de que la participación en el curso no ha contribuido al cambio conceptual y práctico deseado. Se articula en torno a: un ciclo formativo completo con una secuencia de problemas complejos convertidos en tareas más manejables y más accesibles a los aprendices, una intervención inicial estructuradora de los tutores para atender a la diversidad de conocimientos previos y necesidades de ayuda; el uso de criterios de evaluación específicos para *blended-learning*; una continuidad del proceso formativo colaborativo en los equipos locales, y la práctica guiada enmarcada en un proyecto pedagógico local.

5.3 Aportaciones, limitaciones y líneas abiertas

Cerramos el informe de nuestra investigación con una sistematización de las conclusiones de la meta-análisis sobre las contribuciones limitaciones y potencialidades de desarrollo en posteriores investigaciones.

5.3.1 Aportaciones de la tesis

El presente estudio de caso interpretativo, desarrollado desde el marco teórico adoptado, probablemente realiza una serie de aportaciones a la comunidad científica, centradas en

las características del caso estudiado, que pueden agruparse en las dos categorías siguientes: (i) aportaciones metodológicas al estudio del aprendizaje profesional del profesorado en entornos de *blended-learning*; y (ii) aportaciones al estudio de la Presencia Docente que media en la modificación de los planteamientos conceptuales iniciales de los alumnos-docentes y su uso en distintos contextos profesionales.

En la primera categoría, diferenciamos los elementos de las aportaciones metodológicas que inciden en: (i) el destaque atribuido, en el diseño de la investigación, a la diversidad de fuentes de información y de momentos de recogida de datos de las mismas fuentes; (ii) el correspondiente énfasis en la triangulación de la subjetividad individual, contextualizada en la dimensión temporal -orden secuencial y momentos precisos-, como uno de los ejes organizadores de la metodología de análisis; y (iii) la elaboración de unas categorías del protocolo de análisis de la gestión del Significado que son específicas para analizar los significados vinculados a la experiencia profesional, lo cual constituye otro eje de nuestro estudio de los mecanismos de influencia educativa entre profesionales docentes.

La segunda categoría de aportaciones es relativa a los planteamientos conceptuales situados sobre los elementos que median la movilización, o no, de lo aprendido cuando los docentes actúan en distintos contextos profesionales. Dichas aportaciones se concretan en una propuesta de análisis de los elementos que pueden influir en la movilización de lo aprendido: (i) la valoración de la propuesta formativa; (ii) el diseño tecno-pedagógico y el tipo de vinculación del tutor al mismo; (iii) los conocimientos previos de los alumnos-docentes así como la representación de dichos conocimientos; (iv) los elementos del perfil del tutor en cuanto mediador del aprendizaje y de orientador de las estrategias de aprendizaje apoyadas por el ambiente virtual de enseñanza y

aprendizaje; (v) la duración del período de aprendizaje guiado; (vi) los patrones de la gestión de las dimensiones de Presencia Docente, en particular de la dimensión *gestión del Significado*; (vii) las opciones de los docentes, o la inexistencia misma de condiciones para tomar una opción, relativas a la gestión de la formación permanente en el marco de su carrera profesional; (viii) las formas en que se concretan las expectativas institucionales y su grado de coherencia con los propósitos de mejora declarados; (ix) la capacidad institucional para incorporar las aportaciones del proceso formativo y de los docentes en la gestión del proceso de mejora; y (x) la no linealidad del traspaso del conocimiento teórico al conocimiento práctico de los docentes en contexto y vice-versa. A pesar de las limitaciones que a continuación se señalan, nuestro estudio permite, gracias al marco teórico y metodológico adoptado, identificar elementos clave y formas de interrelación en que parecen ubicarse algunos de los obstáculos a los procesos de mejora educativa que la propuesta de formación estudiada parecía querer llevar a cabo.

5.3.2 Limitaciones

Cabe señalar, en este informe, tres grupos de limitaciones. El primer grupo de limitaciones es relativo a la imprevisibilidad de las condiciones contextuales en una doble vertiente. Por una parte, al forzar el inicio del curso en Mayo -el penúltimo mes del año lectivo en los centros educativos-, la dirección del centro de formación ha intentado utilizar la investigación en una estrategia de política interna de la institución, lo cual de alguna manera acentuó las particularidades del curso. De hecho el curso ya representaba en sí mismo una situación única por concretar la primera oferta en la modalidad *blended-learning* para la formación pedagógica de los formadores de formadores (los alumnos-docentes de nuestro estudio). Por otra parte, dicha decisión institucional ha contrariado las preferencias de los participantes que optarían por un

calendario no coincidente con el cierre del año lectivo. En todo caso, este es un elemento que forma parte del acontecer natural (Moreira, 2002) del objeto de estudio.

Si enmarcamos dichos intentos de mejora en el contexto portugués, cabe señalar dos advertencias de Nóvoa (1999, pp. 4-5). La primera advertencia se refiere a la “concepción escolarizada de la formación del profesorado” vinculada a la tendencia para la toma de medidas que “insisten en los sistemas de acreditación (en el caso de la formación inicial) y en las lógicas de evaluación (en el caso de la formación permanente)”. La segunda advertencia se refiere a la existencia de un “‘mercado de la formación’, al mismo tiempo que se va perdiendo el sentido de la reflexión experiencial y de compartir saberes profesionales”. En base a tales circunstancias, el alcance de la propuesta de mejora de la formación requiere de los responsables institucionales una estrategia de formación y un proceso colaborativo de implementación coherentes con los principios pedagógicos de la guía del curso. El éxito de la actuación docente, considerado en términos de la calidad del aprendizaje de orientación socioconstructivista, supone redefinir los espacios, los procesos, los interventores y sus roles en la formación permanente para garantizar la puesta en marcha de un proceso formativo basado en la reflexión profesional guiada que permita una apropiación de los nuevos contenidos con sentido, en un marco conceptual explícito. El reto principal de la formación con un fuerte componente virtual es “crear un entorno de aprendizaje rico y estimulante, basado en una lógica colaborativa y en una interacción fuerte entre el estudiante y los profesores. Cuando esto falla, la formación a distancia pierde el interés y se puede convertir en un instrumento de ‘masificación de la enseñanza’, sin valor del punto de vista pedagógico (Entrevista de A. Nóvoa, publicada en *Boletim Informativo do Núcleo de Apoio ao Ensino a Distância da Universidad de Cabo Verde*, 2 (2013, Mayo, p. 2). Las ideas clave que acabamos de destacar son incompatibles con la

tipología vigente de cursos de corta duración vinculados a la mencionada concepción escolarizada de la formación del profesorado.

El segundo grupo de limitaciones es relativo a las condiciones concretas de la recogida de los datos, que quedan fuera del control del investigador. Si bien es cierto que las ocurrencias imprevistas, vinculadas al funcionamiento de los centros educativos y centros de formación profesional, generaron una frecuencia elevada de cambios en el plan de la recogida, alguna pérdida de información, condiciones insuficientes del registro audio y video, también es cierto que las causas de la imprevisibilidad son informativas sobre las demandas que se enfrentan los docentes.

El tercer grupo de limitaciones es relativo al análisis e interpretación de los datos. La complejidad inherente al estudio de los procesos de influencia educativa, por una parte, y la escasez de estudios similares, por otra parte, han suscitado la búsqueda de categorías de análisis que no hemos encontrado en la literatura de la investigación sobre procesos de construcción de conocimiento a partir de la reflexión sobre las experiencias previas de enseñanza.

5.3.3 Líneas abiertas

Nos centramos en dos tipos de potencialidades de desarrollo de la investigación sobre el aprendizaje profesional docente en propuestas formativas con un componente virtual y un componente presencial, centradas en tareas que, en distintos grados, toman como referencia las experiencias profesionales de docencia.

La primera potencialidad de desarrollo de la investigación está vinculada a la ocurrencia de la categoría de gestión del significado -(S_sf_pr)- únicamente en las sesiones virtuales de las tareas de aprendizaje. Esta ocurrencia sugiere unas potencialidades

particulares que puede tener el proceso de influencia educativa mediado por la escritura asíncrona en el foro virtual y por unas tareas de tipo no académico, cuyo propósito formativo explícito es favorecer la construcción de conocimiento nuevo a partir de la reflexión guiada sobre las experiencias profesionales de enseñanza. Diríamos que la categoría (S_sf_pr), por la complejidad que supone -la construcción de significados vinculados, de manera contingente e integrada, a la reflexión sobre la experiencia profesional y a fuentes externas de significado con un cierto grado de elaboración- configura un indicador interesante para el estudio del desarrollo de la competencia clave de reflexión teóricamente enmarcada sobre la práctica docente (Perrenoud, 1997; Peery, 2004, en Brooks, 2012).

La segunda potencialidad de desarrollo de la investigación está vinculada al ejercicio de la *Presencia Docente distribuida* según las características del contexto de las tareas en que se desarrolla la actividad conjunta. Se figura oportuno profundizar en la comprensión de las formas que puede tomar el ejercicio de la Presencia Docente por parte de los docentes en función de las características de las tareas vinculadas a una concepción constructivista socio-cultural de la enseñanza y del aprendizaje profesional. Las tareas “auténticas” son complejas en el sentido de que incentivan al uso adaptado, fuera del contexto formativo, de lo aprendido en la formación y requieren la toma de decisiones de manera profesionalmente competente. A diferencia de éstas, las tareas de tipo académico basadas en la interpretación y discusión de textos científicos tienen una complejidad prioritariamente asociada a las competencias académicas de interpretar planteamientos teóricos y marcos epistemológicos. Por ello dichas tareas académicas no se traducen directamente ni de forma mecánica en decisiones que se pueden concretar y adaptar fuera del contexto de la formación.

Vinculada a las potencialidades enunciadas, consideramos útil profundizar, o diversificar sub-categorías del descriptor de la categoría (S_sp) *-aportación a iniciativa propia de significados propios, o presentados como propios-* que permitan un análisis diferenciador más fino de los significados propios: (i) los que el alumno-docente aporta de manera explícitamente vinculada a las lecturas obligatorias del curso de formación del profesorado; y (ii) los que el alumno-docente aporta de manera imprecisa, no explícitamente vinculados al contenido de las lecturas obligatorias, ni a la experiencia profesional.

En síntesis, las tareas de aprendizaje de tipo profesional, conceptualmente enmarcadas y concebidas para la reconstrucción guiada en el contexto profesional ofrecen pistas para profundizar en la comprensión del ejercicio de la Presencia Docente distribuida.

6 REFERENCIAS GENERALES

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17. Recuperado de <http://actxelearning.pbworks.com/f/10.1.1.95.9117.pdf>
- Conselho da Europa (2001). *QECR. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Andriessen, J., Baker, M., Suthers, D. (Eds.) (2003). *Arguing to learn: Confronting cognitions in Computer-supported collaborative learning environments* (pp. 1-25). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Arcavi, A. & Schoenfeld, A. (2008). Using the Unfamiliar to Problematize the Familiar: The Case of Mathematics Teacher In-Service Education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 8(3), 280-295.
doi:10.1080/14926150802315122
- Arnseth, H. & Ludvigsen, S. (2006). Approaching institutional contexts: Systemic versus dialogic research in CSCL. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 1, 167-185. doi:10.1007/s11412-006-8874-3
- Arvaja, M., Salovaara, H., Häkkinen, P. & Järvelä, S. (2007). Combining individual and group-level perspectives for studying collaborative knowledge construction in context. *Learning and Instruction*, 17, 448-459.
doi:10.1016/j.learninstruc.2007.04.003

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
doi:10.1016/j.tate.2010.08.007
- Baran, E., Correia, A. & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32(3), 421-439.
doi:10.1080/01587919.2011.610293
- Barberà, E. & Badia, A. (2008). Perspectivas actuales sobre la calidad educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje que incorporan las TIC. En E. Barberà, T. Mauri & J. Onrubia (Coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (pp. 29-46). Barcelona: Graó.
- Barberà, E. (Dir.), Badia, A., Colomina, R., Coll, C., Espasa, A., De Gispert, I., Lafuente, M., Mayordomo, R., Mauri, T. (Codir.), Naranjo, M., Onrubia, J., Remesal, A., Rochera, M.J., Segués, T. & Sigalés, C. (2002). *Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación*. EDUS (UOC) - GRINTIE (UB). Informe de progreso, 1-35.
- Barberà, E. (Dir.), Badia, A., Colomina, R., Coll, C., Espasa, A., De Gispert, I., Lafuente, M., Mayordomo, R., Mauri, T. (Codir.), Naranjo, M., Onrubia, J., Remesal, A., Rochera, M.J., Segués, T. & Sigalés, C. (2004). *Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación*. EDUS (UOC) - GRINTIE (UB). Informe de progreso, 1-22. [documento de proyecto en línea. IN3: UOC.

(Discussion Paper Series: DP04-002)] Recuperado de

<http://www.uoc.edu/in3/dt/esp/barbera0704.html>

Bennett, S. & Oliver, M. (2011). Talking back to theory: the missed opportunities in learning technology research. *Research in Learning Technology*, 19(3), 179–189. doi:10.1080/21567069.2011.624997

Brooks, Ch. (2012). Professional Learning in a Digital Age. L'apprentissage professionnel à l'ère numérique. *Canadian Journal of Learning and Technology* 38(2), 1-17. Recuperado de <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/610/343>

Brown, G. & Remesal, A. (2012). Prospective Teachers' Conceptions of Assessment: A Cross-Cultural Comparison. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 1138-7416. doi:http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37286

Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198901%2F02%2918%3A1%3C32%3ASCATCO%3E2.0.CO%3B2-2>

Bustos, A. & Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009

- Bustos, A. (2011). Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento. (Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona).
- Bustos, A., Coll, C. & Engel, A. (2009). Presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje. Definición teórica y perspectiva multimétodo para su estudio. En F. Díaz Barriga, G. Hernández & M.A. Rigo (Comp.), *Aprender y enseñar con TIC en Educación Superior* (pp. 97-128). México: UNAM.
- Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. Recuperado de <http://www.erudit.org/revue/RSE/2005/v31/n1/012358ar.html?vue=integral>
- Butterworth, G. (1998). Context and Cognition in Models of Cognitive Growth. En C. Quelhas & F. Pereira (Eds.), *Cognition and Context* (pp. 27-43). Lisboa: ISPA.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Campos, M. (2004). A constructivist method for the analysis of networked cognitive communication, and the assessment of collaborative learning and knowledge-building. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 1-29. Recuperado de http://www.aln.org/system/files/v8n2_campos.pdf
- Capdeferro, N. & Romero, M. (2012). Are Online Learners Frustrated with Collaborative Learning Experiences? UOC. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1127/2129>
- Clandinin, D. & Connely, F. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories, Stories of Teachers, School Stories, Stories of Schools.

Educational Researcher, 25(3), 24-30. Recuperado de

<http://www.jstor.org/stable/1176665>

- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D., Barnatt, J., D'Souza, L., Jong, C., Shakman, K., Lam, K. & Gleeson, A. (2012). A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions: A Cautionary Tale. *American Educational Research Journal*, 49(5), 1-37. doi:10.3102/0002831211431006
- Cole, M. (1996). Can Cultural Psychology Help Us Think About Diversity? *Mind, Culture, and Activity*, 5(4), 291-304.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, 1-24.
- Coll, C. (2007a). Psicología, educación y psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (2ª ed., pp. 29-64). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2007b). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (2ª ed., pp. 157-188). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2007c). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (2ª ed., pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Bustos, A. & Engel, A. (2008). Las comunidades virtuales de aprendizaje. En C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la Educación Virtual* (pp. 299-320). Madrid: Ediciones Morata.

- Coll, C., Bustos, A. & Engel, A. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, 657-688. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_26.pdf
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, (59-60), 189-232.
- Coll, C., De Gispert, I. & Rochera, M. J. (2010). Tópicos y cadenas: una aproximación al análisis de la construcción conjunta de significados en foros de conversación en línea. *Cultura y Educación*, 22(4), 439-454.
doi:<http://dx.doi.org/10.1174/113564010793351885>
- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008a). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. En C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la Educación Virtual* (pp. 213-412). Madrid: Ediciones Morata.
- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008b). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf
- Coll, C., Mauri, T. & Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 49-59.

- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3), 377-400.
- Coll, C. & Solé, I. (2007). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (2ª ed, pp. 357-386). Madrid: Alianza.
- Collins, A. (2006). Cognitive apprenticeship. En R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 47-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Collinson, V., Kozina, E., Lin, Y.-H., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L. & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change, *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
doi:<http://dx.doi.org/10.1080/02619760802553022>
- Colomina, R. & Onrubia, J. (2007). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (2ª ed., pp. 415-435). Madrid: Alianza.
- Colomina, R., Rochera, M. J. & Naranjo, M. (2008). La perspectiva de los usuarios sobre la calidad de los materiales educativos multimedia y los procesos formativos en línea: usos, utilidad y valoración. En E. Barberà, T. Mauri & J. Onrubia (Coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (pp. 148-188). Barcelona: Graó.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: ASA.

- Cubero, R. & Luque, A. (2007). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 137-155). Madrid: Alianza.
- Daly, C., Pachler, N., Mor, Y. & Mellar, H. (2010). Exploring formative e-assessment: using case stories and design patterns. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 619-636. doi:10.1080/02602931003650052
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. & Shulman, L. (2005). The Design of Teacher Education Programs. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers to a Changing World. What Should Teachers Learn and Be Able to Do* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad. Stanford University: National Staff Development Council. Recuperado de <http://www.learningforward.org/docs/pdf/nsdcstudy2009.pdf>
- Davis, K. (2002). “Change Is Hard”: What Science Teachers Are Telling Us About Reform and Teacher Learning of Innovative Practices. doi:10.1002/sce.10037
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Edelson, D. & Reiser, B. (2006). Making Authentic Practices Accessible to Learners. Design Challenges and Strategies. En K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp.335-354). Cambridge: Cambridge University Press.

- Engel, A. & Onrubia, J. (2010). Patrones de organización grupal y fases de construcción del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje colaborativo. *Infancia y Aprendizaje*, 33(4), 515-528.
- Engel, A. (2008). Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La interrelación entre los procesos de colaboración entre alumnos y los procesos de ayuda y guía del profesor. (Tesis doctoral, Doctorado Interdepartamental *Cultura, Educación y Sistemas Semióticos*, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona).
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: MacMillan Publishing.
- Fischer, G., Dias, H., Correia, M. L. (2001). *Português 2ª Língua - Formador*. Lisboa: ANEFA.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa e investigación cuantitativa. En U. Flick, *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 227-285). Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, M. A. (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-Service Education*, 31(3), 485-508. doi:10.1080/13674580500200290
- Gaifém, E. (2009). Em busca de tarefas autênticas na aula de língua estrangeira: a leitura do texto autêntico como elemento motivador para a escrita do *e-mail*. (Informe del Master, Facultad de Letras de Universidad de Oporto). Recuperado de <http://repositorio->

aberto.up.pt/bitstream/10216/20316/2/mestelisabetegai femembusca000085013.pdf

- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. & Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. Recuperado de http://www.imoberg.com/files/Unit_D_ch._24_--_Garet_et_al._article.pdf
- Garrison, D. & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. London: Routledge Falmer, Taylor & Francis.
- Garrison, D. & Cleveland-Innes, I. (2005). Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148. doi:10.1207/s15389286ajde1903_2
- GHK (2006). Study on Key Education Indicators on Social Inclusion and Efficiency, Mobility, Adult Skills and Active Citizenship (Ref. 2005-4682/001-001 EDU ETU). Lot 2: Mobility of Teachers and Trainers. Final Report. London: European Commission. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/mobility_en.pdf
- Gikandi, J., Morrow, D. & Davis, N. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>.
- Gilly, M. (1998). Social Contextualization and Cognition. En C. Quelhas & F. Pereira (Eds.), *Cognition and Context* (pp.113-145). Lisboa: ISPA.
- Gouveia, A. & Solla, L. (2004). *Português Língua do País de Acolhimento: Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME.

- Gray, D. (2007). Facilitating Management Learning. Developing Critical Reflection Through Reflective Tools. *Management Learning*, 38(5), 495–517.
doi:10.1177/1350507607083204
- Greeno, J. (2006). Learning in activity. En R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 79-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosso, M. J., Tavares, A. & Tavares, M. (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas. O Utilizador Elementar no país de acolhimento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gunawardena, Ch. & McIsaac, M. (2004). Distance education. En D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research in Educational Communications and Technology* (2ª ed., pp. 355-395). Recuperado de <http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week10/Gunawardena-McIsaac-distance-ed.pdf>
- Gunawardena, Ch., Lowe, C. & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431. Recuperado de <http://www.editlib.org/p/86210>
- Hammond, M. (2005). A review of recent papers on online discussion in teaching and learning in Higher Education. 9-23. Recuperado de <http://sloanconsortium.org/jaln/v9n3/review-recent-papers-online-discussion-teaching-and-learning-higher-education>

- Haney, J. & McArthur, J. (2002). Four Case Studies of Prospective Science Teachers' Beliefs Concerning Constructivist Teaching Practices. *Science Education, Wiley Online Library*, 86(6), 783-802. doi:10.1002/sce.10038
- Harper, C. & Jong, E. (2004). Misconceptions about teaching English-language learners. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(2), 152-182. Recuperado de http://www.pps.k12.pa.us/cms/lib/PA01100449/Centricity/Domain/79/Harper_and_de_Jong_Misconceptions_about_Teaching_ELLs.pdf
- Henze, I., Van Driel, J. & Verloop, N. (2009). Experienced Science Teachers' Learning in the Context of Educational Innovation. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 184-199. Recuperado de <http://jte.sagepub.com/content/60/2/184.full.pdf>
- Hmelo-Silver, C., Duncan, R. & Chinn, C. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*. 42(2), 99-107. Recuperado de http://www.usc.edu/dept/education/cogtech/publications/hmelo_ep07.pdf
- Hoekstra, A. & Korthagen, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-92. doi:10.1177/0022487110382917
- Hopfer, V. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. doi:10.3102/0034654311413609
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J. & Haag, B. (1995). Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education.

American Journal of Distance Education, 9(2), 7-26. Recuperado de <http://www.c31.uni-oldenburg.de/cde/media/readings/jonassen95.pdf>

Kanaya, T., Light, D. & Culp, K. (2005). Factors Influencing Outcomes from a Technology-Focused Professional Development Program. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(3), 313-329. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ690974.pdf>

Kanuka, H. & Anderson, T. (1998). Online Social Interchange, Discord, and Knowledge Construction. *Journal of Distance Education*, 13(1), 57-74. Recuperado de <http://cade.athabascau.ca/vol13.1/kanuka.html>

Kelly, G. (2012). Inquiry teaching and learning: Philosophical considerations. [en prensa, en M. R. Matthews (Ed.) *Handbook of Historical and Philosophical Studies in Science Education*. Springer, 2013] Recuperado de <http://www.bu.edu/hps-scied/files/2012/10/KellyG-HPS-Inquiry-teaching-and-learning-Philosophical-considerations.pdf>

Kennedy, J. (1993). Meeting the needs of teacher trainees on teaching practice. *English Language Teaching Journal*, 47(2), 157-165. Recuperado de <http://203.72.145.166/ELT/files/47-2-7.pdf>

Kirschner, P., Sweller, J. & Clark, R. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. doi:10.1207/s15326985ep4102_1

Kohonen, V. (2000). New teacher professionalism and collegial school culture: empirical findings of an action research project. (Draft, pp. 1-71). Universidad de Tampere, Finlandia.

- Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), pp. 31-50. Recuperado de http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_2_02.pdf
- Kozulin, A. (1998). La experiencia de aprendizaje mediada y los instrumentos psicológicos. En A. Kozulin, *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva socio-cultural* (pp.78-97). Barcelona: Paidós.
- Laferrière, T. & Gervais, F. (2008). Teacher Education and Professional Development: 10 Years of ICT Integration and What? (Formación del profesorado y desarrollo profesional: 10 años de integración de las TIC ¿y qué?). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-24. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contents-laferriere.html>
- Laferrière, Th., Erickson, G. & Breuleux, A. (2007). Innovative models of web-supported University-school partnerships. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 211-238. Recuperado de <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE30-1/CJE30-1-Laferriereetal.pdf>
- Lakkala, M. (2010). How to design educational settings to promote collaborative inquiry: Pedagogical infrastructures for technology enhanced progressive inquiry. (Disertación Académica, Universidad de Helsinki) Recuperado de [http://doria17-
kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/59552/howtodes.pdf?sequence=2](http://doria17-
kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/59552/howtodes.pdf?sequence=2)
- Lakkala, M., Lallimo, J. & Hakkarainen, K. (2005). Teachers' pedagogical designs for technology-supported collective inquiry: A national case study. *Computers & Education*, 45(3), 337-356. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.010>

- Laursen, P. (2007, Julio). *Student Teachers' Conceptions of Theory and Practice in Teacher Education*. Ponencia presentada a la conferencia ISATT, Canadá, Brock University [Paper presented at the biannual ISATT conference, Canada, Brock University].
- Lave, J. (1996). Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149-164. doi:10.1207/s15327884mca0303_2
- Lefèbvre, S., Deaudelin, C. & Loiselle, J. (2008). Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(1). Recuperado de <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/173/169>
- Lombardi, M. (2007). Authentic Learning for the 21st Century: An Overview. *Educause Learning Initiative*, 1-12. Recuperado de <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3009.pdf>
- Lombardi, M. (2008). Making the Grade: The Role of Assessment in Authentic Learning. *Educause Learning Initiative*, 1-16. Recuperado de <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3019.pdf>
- Martín Ortega, E. (1992). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 3, Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/003-didactica-de-los-procedimientos--distintas-formas-de-elaboracion-y-gestion/los-instrumentos-de-planificacion-de-la-practica-docente>

- Mauri, T., Coll, C. & Onrubia, J. (2004). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-11. Recuperado de http://www.redu.um.es/Red_U/1/
- Mauri, T., Colomina R. & De Gispert, I. (2009). Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 348, 377-399.
- Mauri, T., Colomina, R., Clarà, M. & Ginesta, A. (2011). Ayudas al aprendizaje en tareas de escritura colaborativa con Moodle. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(3), 1103-1128. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/25/espanol/Art_25_577.pdf
- Mayes, T. & De Freitas, S. (2004). JISC e-Learning Models Desk Study. Stage 2: Review of e-Learning theories, frameworks and models. 1-43. Recuperado de [http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Stage%20%20Learning%20Models%20\(Versión%201\).pdf](http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Stage%20%20Learning%20Models%20(Versión%201).pdf)
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2008). Factores condicionantes da aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais: estudo de caso no âmbito da formação contínua de professores. Instituto Politécnico de Bragança. Recuperado de https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/617/1/comunica_aprender_m_o%201%20_publicafinal.pdf
- Meirink, J., Imants, J., Meijer, P. & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181. doi:10.1080/0305764X.2010.481256

- Mercer, N. (1998). Development through dialogue: a socio-cultural perspective on the process of being educated. En C. Quelhas & F. Pereira (Eds.), *Cognition and Context* (pp. 67-96). Lisboa: ISPA.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para aprender juntos*. Barcelona: Paidós.
- Meyer, H. (2004). Novice and Expert Teachers' Conceptions of Learners' Prior Knowledge. doi:10.1002/sce.20006.
- Miller, P. & Cannell, C. (1988). 'Interviewing for Survey Research'. En J.P. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (pp. 457-465). Oxford: Pergamon.
- Moreira, M. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos 1. (Research in science education: qualitative methods 1). (Texto de apoyo nº 14. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS). Recuperado de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>
- Munneke, L., Andriessen, J., Kanselaar, G. & Kirschner, P. (2006). Supporting interactive argumentation: Influence of representational tools on discussing a wicked problem. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1072-1088. doi:10.1016/j.chb.2006.10.003
- Narciss, S. (2013). Designing and Evaluating Tutoring Feedback Strategies for digital learning environments on the basis of the Interactive Tutoring Feedback Model. *Digital Education Review*, 23, 7-26. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der/index.php/der/article/view/232>

- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Recuperado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias de Educação*. Porto: ASA Editores.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Towards a teacher training developed inside the profession. *Revista de Educación*, 350, 203-218. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf
- Nunan, D. (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly* 25(2), 279-295.
- Nunan, D. (1995). Closing the Gap Between Learning and Instruction. *TESOL Quarterly*, 29(1), 133-158. Recuperado de http://www.hpu.edu/Libraries_HPU/Files/TESOL/TQD/VOL_29_1.pdf#page=127
- OECD (2005). Education at a Glance: OECD Indicators - 2005 Edition. Paris: OECD Multilingual Summaries. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/35333424.pdf>
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. 1-16. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Palincsar, A. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375. Recuperado de <http://gsueds2007.pbworks.com/f/Palincsar1998.pdf>

- Pea, R. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions* (pp. 47-87). New York: Cambridge University Press.
- Perrenoud, Ph. (1997). Formation continue et obligation des compétences dans le métier de l'enseignant. Université de Genève. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_01
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, Ph. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation*, 36, 131-162. Recuperado de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR036-08.pdf>
- Putnam, R. & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. doi:10.3102/0013189X029001004
- Remesal, A. (2011). Buenas prácticas con plataformas de aprendizaje virtual en contextos de educación *blended*: advertencias necesarias sobre errores evitables. *Revista de Investigación Educativa Conect@2*, Año II, Edición Especial, 17-37. Recuperado de http://www.academia.edu/1473541/Remesal_A._2011_.Buenas_practicas_con_plataformas_de_aprendizaje_virtual_en_contextos_de_educacion_blended_advertencias_necesarias_sobre_errores_evitables._Revista_digital_de_investigacion_educativa_Conectad_at_2_Ano_II_Edicion_especial_Octubre-Diciembre_2011

Rhoton, J. & Bowers, P. (Eds.) (2001). Professional development: planning and design.

En J. Rhoton, P. Bowers & P. Shane *Issues on Science Education. Professional development. Planning and design for Teachers: A world of change*. NASTA-National Science Teachers Association.

Recuperado de http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=BTb52Gs8j3IC&oi=fnd&pg=PP5&dq=Professional+development:+planning+and+design.&ots=IfwHJN8O8L&sig=QtLwpA8t-iNwsFnwqMDisHP-Axc&redir_esc=y#v=onepage&q=Professional%20development%3A%20planning%20and%20design.&f=false

PT&lr=&id=BTb52Gs8j3IC&oi=fnd&pg=PP5&dq=Professional+development:+planning+and+design.&ots=IfwHJN8O8L&sig=QtLwpA8t-iNwsFnwqMDisHP-Axc&redir_esc=y#v=onepage&q=Professional%20development%3A%20planning%20and%20design.&f=false

Rochera, M. J., Mauri, T., Onrubia, J. & De Gispert, I. (2010). Dimensiones para el estudio de la presencia cognitiva en foros de discusión en línea. Una aproximación individual, social y dinámica. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 301-313.

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En J.V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). New York: Cambridge University Press.

Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1996). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. En R. D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Education and Human Development* (pp. 388-414). Great Britain: Blackwell.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.

- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Santiago, P., Roseveare, D., van Amelsvoort, G., Manzi, J. & Matthews, P. (2009). *Teacher Evaluation in Portugal*. OECD Review. OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/portugal/43327186.pdf>
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020>.
- Scardamalia, M. & Bereiter, M. (1994). *Computer Support for Knowledge-Building Communities*. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283. Recuperado de http://hrast.pef.uni-lj.si/~joze/podiplomci/prs/clanki03/CSILE_Scardamaila.htm
- Schneider, R. & Plasman, K. (2011). *Science Teacher Learning Progressions: A Review of Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge Development*. *Review of Educational Research*, 81(4), 530-565. doi:10.3102/0034654311423382
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. London: Jossey-Bass.
- Sigalés, J. (2004). *Formación Universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles*. *Revista de Universidad y de Sociedad del Conocimiento*, 1(1). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/sigales0704.pdf>
- Silva, D., Leite, C. & Fernandes, P. (2009). *Diários de aula como procedimento de investigação no domínio da biologia e geologia: uma ilustração*. *Actas do X*

Congresso Investigar, Avaliar, Descentralizar, SPCE. Bragança: SPCE e ESE/IPB. Recuperado de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26318/2/69255.pdf>

Silva, M. H. & Duarte, M. (2001). O diário de aula na formação de professores reflexivos: resultados de uma experiência com professores estagiários de Biologia/Geologia. [The class diary in the preparation of reflective teachers: results from an experience with teacher trainees in biology/geology]. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, (1)2, 73-84.

Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*, 43(6), 51-54. Recuperado de <http://jw1.nwnu.edu.cn/jpkc/jcxy/jxsj/web/zhuantixuexiziliao/Building%20Effective%20Blended%20Learning%20Programs.pdf>

Smith, M. & Cook, K. (2012). Attendance and Achievement in Problem-based Learning: The Value of Scaffolding. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 6(1), 129-152. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1315>

Spaull, A. (1988). Oral history. En J. Keeves, *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Book* (pp. 75-78). Oxford: Pergamon Press.

Stahl, G., Koschmann, T. & Suthers, D. (2006). Computer-Supported Collaborative Learning. En R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the learning sciences* (pp. 409-425). Cambridge University Press.

Stake, R. (1994). Case studies. En N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks (Cal.): Sage.

- Stenhouse, L. (1988). Case Study Methods. En J. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Book* (pp. 49-75). Oxford: Pergamon Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (2a. ed.) Bogotá: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.
- Strijbos, J.-W, Martens, R., Prins, F. & Jochems, W. (2006). Content analysis: What are they talking about? *Computers & Education*, 46, 29-48.
doi:10.1016/j.compedu.2005.04.002
- Suthers, D., Dwyer, N., Vatrappu, R. & Medina, R. (2007). An Abstract Transcript Notation for Analyzing Interactional Construction of Meaning in Online Learning. Proceedings of the 40th Hawaii International Conference on the System Sciences (HICSS-40), January 3-6. Recuperado de http://www.cjlt.ca/content/vol30.2/cjlt30-2_art-4.htm
- Suthers, D. (2005). Technology Affordances for Intersubjective Learning: A Thematic Agenda for CSCL. Recuperado de http://reference.kfupm.edu.sa/content/t/e/technology_affordances_for_intersubjecti_64189.pdf
- Tabak, I. & Baumgartner, E. (2004). The Teacher as Partner: Exploring Participant Structures, Symmetry, and Identity Work in Scaffolding. *Cognition and Instruction*, 22(4), 393-429. Recuperado de http://132.68.98.62/Seminar/Links/Tabak_Baumgartner_Teacher_as_Partner.pdf
- Tochon, F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue Française de Pédagogie*, 86, 22-33. Recuperado de

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1989_num_86_1_1425

Tranza, F. & Sunderland, H. (2009). *Literature review on acquisition and development of literacy in a Second Language*. London: LLLU, South Bank University.

Turcotte, S. & Laferrière, T. (2004). Integration of an online discussion forum in a campus based undergraduate biology class. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 30(2), 73-92. Recuperado de <http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/132/126>

Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e Linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes.

Wallace, J. & Louden, W. (2000). Teachers' learning and the possibility of change. En J. Wallace & W. Louden, *Teachers' learning: stories of science education* (pp. 159-182). Dordrecht [u.a.]: Kluwer Academic Publishers.
doi:10.1177/0739456X08324286

Willson, R. (2008). In-Class-Online Hybrid Methods of Teaching Planning Theory. Assessing Impacts on Discussion and Learning. *Journal of Planning Education and Research OnlineFirst*, 1-10. doi:10.1177/0739456X08324286

Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/151>

Yin, R. (2006). Case Study Methods. En J. L. Green & Gregory Camilli (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111-122). Lawrence Earlbaum.

Zabalza Beraza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

ANEXOS

A continuación se presenta un listado genérico de Anexos y a continuación un listado por categorías temáticas. El número de cada uno corresponde al orden de citación en el presente informe. En el CD Anexo se encuentran los documentos completos.

Anexos en soporte digital - Listado general

Anexo 1 - Guía pedagógica del curso

Anexo 2 - Folleto institucional - programa del curso

Anexo 3 - Presentación de la tarea 6

Anexo 4 - Presentación de la tarea 8

Anexo 5 - Presentación de la tarea 0 - pauta para las anotaciones del diario docente

Anexo 6 - Cuestionario inicial

Anexo 7 - Cuestionario final

Anexo 8 - Permiso - director del Centro Nacional de Cualificación de Formadores

Anexo 9 - Permiso - director del instituto de Secundaria

Anexo 10 - Protocolo de análisis - Unidades hermenéuticas

Anexo 11 - Protocolo de análisis – Cuestionarios

Anexo 12 - Protocolo de análisis – Entrevistas

Anexo 13 - Matriz (UHT6 y UHT8) - sesión presencial, presentación de tareas 6 y 8

Anexo 14 - Matriz (UHT6) - sesiones virtuales, tarea 6

Anexo 15 - Matriz (UHT8) - sesiones virtuales, tarea 8, grupo 1

Anexo 16 - Matriz (UHT8) - sesiones virtuales, tarea 8, grupo 2

Anexo 17 - Matriz (UHT8) - sesiones virtuales, tarea 8, grupo 3

Anexo 18 - Matriz (UHT8) - sesión presencial final, tarea 8, grupos 1, 2 y 3

Anexo 19 - Documento de apoyo de los tutores (Tarea 6, Reglas de Participación en el Foro Virtual)

Anexo 20 - Documento de apoyo de los tutores (Tarea 6, ejemplo de Plan de sesión)

Anexo 21 - Documento de apoyo de los tutores (Tarea 8, Reglas de Participación en el Foro Virtual)

Anexo 22 - Documento de apoyo del tutor B (Tarea 6, Esquema)

Anexo 23 - Documento de alumno E (Tarea 6, Pronúncia Regional)

Anexo 24 - Documento de alumno N (Tarea 8, Cartões de vocabulário)

Anexo 25 - Documento de alumno L (Tarea 8, Actividade Cinderela)

Anexo 26 - Documento de alumno G (Plan de sesión)

Anexo 27 - Documento de alumno F (Diario)

Anexo 28 - Documento de alumno L (15aL3_)

Anexo 29 - Documento de alumno L (16bL3_)

Anexo 30 - Documento de alumno L (19aL3_)

Anexo 31 - Documento de alumno D (21aD3_)

Anexo 32 - Documento de alumno D (23aD3_)

Anexo 33 - Documento de alumno D (25aD_)

Anexo 34 - Documento de alumno L (15cL3_)

Anexo 35 - Documento de alumno L (15dL3_)

Anexo 36 - Documento de alumno D (17aD3_)

Anexo 37 - Documento de alumno D (18aD3_)

Anexo 38 - Documento de alumno D (24aD3_)

Anexo 39 - Entrevista inicial, tutor A

Anexo 40 - Entrevista inicial, tutor B

Anexo 41 - Entrevista intermedia, tutor B

Anexo 42 - Entrevista final, tutor A

Anexo 43 - Entrevista final, tutor B

Anexo 44 - Cuestionario inicial - Respuesta alumno D

Anexo 45- Cuestionario inicial - Respuesta alumno E

Anexo 46 - Cuestionario inicial - Respuesta alumno F

Anexo 47 - Cuestionario inicial - Respuesta alumno G

Anexo 48 - Cuestionario inicial - Respuesta alumno H

Anexo 49 - Cuestionario inicial - Respuesta alumno I

Anexo 50 - Cuestionario inicial - Respuesta alumno J

Anexo 51 - Cuestionario inicial - Respuesta alumno L

Anexo 52 - Cuestionario inicial - Respuesta alumno M

Anexo 53 - Cuestionario inicial - Respuesta alumno N

Anexo 54 - Cuestionario final - Respuesta alumno D

Anexo 55 - Cuestionario final - Respuesta alumno F

Anexo 56 - Cuestionario final - Respuesta alumno G

Anexo 57 - Cuestionario final - Respuesta alumno H

Anexo 58 - Cuestionario final - Respuesta alumno I

Anexo 59 - Cuestionario final - Respuesta alumno J

Anexo 60 - Cuestionario final - Respuesta alumno L

Anexo 61 - Cuestionario final - Respuesta alumno M

Anexo 62 - Cuestionario final - Respuesta alumno N

Anexo 63 - Entrevista1 - alumno D (25.09.2009)

Anexo 64- Entrevista 2 - alumno D (13.01.2010)

Anexo 65- Entrevista 3 (final) - alumno D, final (05.03.2010)

Anexo 66 - Entrevista - alumno F (07.07.2009)

Anexo 67- Entrevista 1 - alumno G (17.06.2009)

Anexo 68 - Entrevista 2 - alumno G (10.08.2009)

Anexo 69 - Entrevista 3 - alumno G (17.09.2009)

Anexo 70 - Entrevista 4 - alumno G (12.01.2010)

Anexo 71 - Entrevista 5 (final) - alumno G, final (05.03.2010)

Anexo 72 Cuestionario 5 - Respuesta alumno G (15.06.2009)

Anexo 73 - Entrevista - coordinador 1

Anexo 74 - Entrevista - coordinador 2

Anexo 75 - Entrevista - ingeniero informático

Anexo 76 - Entrevista – director

Anexos - Categorías temáticas

Instrumentos de recogida de datos	Anexo nº
Cuestionario inicial	6
Cuestionario final	7
Instrumentos de análisis de datos	Anexo nº
-Protocolo de análisis - Unidades hermenéuticas	10
-Protocolo de análisis - Cuestionarios	11
-Protocolo de análisis - Entrevistas	12
-Matriz (UHT6 y UHT8) - sesión presencial, presentación de tareas 6 y 8	13
-Matriz (UHT6) - sesiones virtuales, tarea 6	14
-Matriz (UHT8) - sesiones virtuales, tarea 8, grupo 1	15
-Matriz (UHT8) - sesiones virtuales, tarea 8, grupo 2	16
-Matriz (UHT8) - sesiones virtuales, tarea 8, grupo 3	17
-Matriz (UHT8) - sesión presencial final, tarea 8, grupos 1, 2 y 3	18
Tareas del curso	Anexo nº
Presentación de la tarea 6	3
Presentación de la tarea 8	4
Presentación de la tarea 0 - pauta para las anotaciones del diario Docente	5
Documentos de los tutores	Anexo nº
-Documento de apoyo de los tutores (Tarea 6, Reglas de Participación en el Foro Virtual)	19

Documentos de los tutores	Anexo n°
-Documento de apoyo de los tutores (Tarea 6, ejemplo de Plan de sesión)	20
-Documento de apoyo de los tutores (Tarea 8, Reglas de Participación en el Foro Virtual)	21
-Documento de apoyo del tutor B (Tarea 6, Esquema)	22
Documentos de los alumnos-docentes	Anexo n°
-Documento de alumno E (Tarea 6-Pronúncia Regional)	23
-Documento de alumno N (Tarea 8-Cartões de vocabulário)	24
-Documento de alumno L (Tarea 8-Actividade Cinderela)	25
-Documento de alumno G (Plan de sesión) - (Anexo)	26
-Documento de alumno F (Diario)	27
-Documento de alumno L (15aL3_)	28
-Documento de alumno L (16bL3_)	29
-Documento de alumno L (19aL3_)	30
-Documento de alumno D (21aD3_)	31
-Documento de alumno D (23aD3_)	32
-Documento de alumno D (25aD_)	33
-Documento de alumno L (15cL3_)	34
-Documento de alumno L (15dL3_)	35
-Documento de alumno D (17aD3_)	36
-Documento de alumno D (18aD3_)	37
-Documento de alumno D (24aD3_)	38
Documentos con respuestas completas - entrevistas y cuestionarios	Anexo n°
-Entrevista inicial, tutor A	39
-Entrevista inicial, tutor B	40
-Entrevista intermedia, tutor B	41

Documentos con respuestas completas - entrevistas y cuestionarios	Anexo n°
-Entrevista final, tutor A	42
-Entrevista final, tutor B	43
-Entrevista- alumno D (25.09.2009)	63
-Entrevista - alumno D (13.01.2010)	64
-Entrevista final - alumno D, final (05.03.2010)	65
-Entrevista - alumno F (07.07.2009)	66
-Entrevista - alumno G (17.06.2009)	67
-Entrevista exploratoria - alumno G (10.08.2009)	68
-Entrevista - alumno G (17.09.2009)	69
-Entrevista - alumno G (12.01.2010)	70
-Entrevista final - alumno G, final (05.03.2010)	71
-Entrevista - coordinador 1	73
-Entrevista - coordinador 2	74
-Entrevista - ingeniero informático	75
-Entrevista - director	76
-Cuestionario inicial - Respuesta alumno D	44
-Cuestionario inicial - Respuesta alumno E	45
-Cuestionario inicial - Respuesta alumno F	46
-Cuestionario inicial - Respuesta alumno G	47
-Cuestionario inicial - Respuesta alumno H	48
-Cuestionario inicial - Respuesta alumno I	49
-Cuestionario inicial - Respuesta alumno J	50
-Cuestionario inicial - Respuesta alumno L	51
-Cuestionario inicial - Respuesta alumno M	52

Documentos con respuestas completas - entrevistas y cuestionarios	Anexo nº
-Cuestionario inicial - Respuesta alumno N	53
-Cuestionario final - Respuesta alumno D	54
-Cuestionario final - Respuesta alumno F	55
-Cuestionario final - Respuesta alumno G	56
-Cuestionario final - Respuesta alumno H	57
-Cuestionario final - Respuesta alumno I	58
-Cuestionario final - Respuesta alumno J	59
-Cuestionario final - Respuesta alumno L	60
-Cuestionario final - Respuesta alumno M	61
-Cuestionario final - Respuesta alumno N	62
-Cuestionario 5 - Respuesta del alumno G (15.06.2009)	72
Documentos institucionales	Anexo nº
-Guía pedagógica del curso	1
-Folleto institucional - programa del curso	2

APÉNDICES

A. LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 - Síntesis de los referentes metodológicos.....	102
Cuadro 2 - Plan docente del curso híbrido de formación de docentes y formadores ...	112
Cuadro 3 - Características de los alumnos-docentes del curso de formación	116
Cuadro 4 - Duración total de la actividad conjunta (42 días) de las tareas 6 y 8	118
Cuadro 5 - Duración e instrumentos de recogida de datos	122
Cuadro 6 - Descriptores de los códigos de la dimensión <i>Gestión de la Participación</i>	133
Cuadro 7 - Descriptores de los códigos de la dimensión <i>Gestión de la Tarea</i>	134
Cuadro 8 - Descriptores de los códigos de la dimensión <i>Gestión del Significado</i>	134
Cuadro 9 - Dimensiones y sub-dimensiones del análisis de las expectativas, potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa por los tutores	342
Cuadro 10 - Expectativas iniciales: potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa - tutores A y B. Dimensión A. Sub-dimensiones A1 y A2	344
Cuadro 11 - Expectativas iniciales: potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa: tutores A y B. Dimensión B	344
Cuadro 12 - Expectativas iniciales: potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa: tutores A y B. Dimensión C	345
Cuadro 13 - Expectativas iniciales: potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa: tutores A y B. Dimensión D.....	345

Cuadro 14 - Expectativas iniciales: potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa: tutores A y B. Dimensión E	346
Cuadro 15 - Expectativas iniciales: potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa: tutores A y B. Dimensión F	346
Cuadro 16 - Valoraciones finales de las potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa -tutores A y B. Dimensión A	347
Cuadro 17 - Valoraciones finales de las potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa - tutores A y B. Dimensión B.....	347
Cuadro 18 - Valoraciones finales de las potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa - tutores A y B. Dimensión C.....	348
Cuadro 19 - Valoraciones finales de las potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa - tutores A y B. Dimensión D	348
Cuadro 20 - Valoraciones de las potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa - tutores A y B. Dimensión E.....	349
Cuadro 21 - Valoraciones de las potencialidades y limitaciones de la propuesta formativa - tutores A y B.....	350
Cuadro 22 - Definición de <i>planificar</i> - alumnos D, F y G.....	365
Cuadro 23 - Definición de <i>plan de sesión</i> - alumnos D, F y G	366
Cuadro 24 - Elementos del plan de sesión propio - alumnos D, F y G	367
Cuadro 25 - Elementos de las anotaciones vinculadas a la planificación - alumnos D, F y G	368
Cuadro 26 - Elementos de la gestión de la planificación - alumnos D, F y G.....	370

Cuadro 27 - Características de los planes de sesión que facilitan al docente ayudar a aprender a sus alumnos.....	373
---	-----

B. LISTA DE TABLAS

Tabla 1 - Participación, Tarea y Significado - resultados globales con precisiones categorizadas, tarea 6, sesión presencial	148
Tabla 2 - Frecuencias de las precisiones categorizadas de Presencia Docente - sesión presencial de la tarea 6.....	150
Tabla 3 - Fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial, tarea 6 - tutor A	152
Tabla 4 - Fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial, tarea 6 - alumno E	153
Tabla 5 - Fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial, tarea 6 - alumno F.....	153
Tabla 6 - Fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial, tarea 6, alumno H	154
Tabla 7 - Fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial, tarea 6 - alumno I	154
Tabla 8 - Fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial, tarea 6 - alumno J	155
Tabla 9 - Fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial, tarea 6 - alumno M	155
Tabla 10 - Fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial, tarea 6 - alumno N.....	156
Tabla 11 - Frecuencia de los fragmentos (P), (T) y (S) - foro virtual de la tarea 6.....	157
Tabla 12 - Distribución de los fragmentos de Presencia Docente - foro virtual de la tarea 6	158
Tabla 13 - Distribución semanal de las líneas de discusión en la tarea 6.....	159
Tabla 14 - Distribución semanal de (P), (T) y (S) y línea de discusión (1, 2, 3, 4), foro virtual, tarea 6	161
Tabla 15 - Distribución semanal de las precisiones de (P), (T) y (S), foro virtual de la tarea 6	164
Tabla 16 - Distribución de las precisiones de (S) en las líneas 1 y 2 de discusión	166

Tabla 17 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de (P), (T) y (S) - semana 1	168
Tabla 18 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de los fragmentos de precisiones de (P), (T) y (S) - semana 1	169
Tabla 19 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de (P), (T) y (S) - semana 2	169
Tabla 20 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de los fragmentos de precisiones de (P), (T) y (S) - semana 2	170
Tabla 21 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de (P), (T) y (S) - semana 3	170
Tabla 22 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de las precisiones de (P), (T) y (S) - semana 3	171
Tabla 23 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de (P), (T) y (S) - semana 4	172
Tabla 24 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de las precisiones de (P), (T) y (S) - semana 4	173
Tabla 25 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de (P), (T) y (S) - semana 5	174
Tabla 26 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de los fragmentos de precisiones de (P), (T) y (S) - semana 5	175
Tabla 27 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de (P), (T) y (S) - semana 6	176
Tabla 28 - Foro virtual de la tarea 6, distribución de las precisiones de (P), (T) y (S) - semana 6	176
Tabla 29 - Distribución semanal de (P), (T) y (S), foro virtual, tarea 6,	178
Tabla 30 - Distribución de las precisiones de (P), (T) y (S), foro virtual, tarea 6,	178
Tabla 31 - Distribución semanal de (P), (T) y (S), foro virtual, tarea 6, perfil de actuación - tutor B	179

Tabla 32 - Distribución de las precisiones de (P), (T) y (S), foro virtual, tarea 6, perfil de actuación - tutor B.....	180
Tabla 33 - Distribución semanal de los fragmentos de Presencia Docente, tarea 6, sesiones virtuales - alumnos-docentes.....	182
Tabla 34 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno D.....	183
Tabla 35 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno E.....	184
Tabla 36 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno F.....	185
Tabla 37 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno G.....	186
Tabla 38 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno H.....	187
Tabla 39 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno I.....	188
Tabla 40 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno J.....	189
Tabla 41 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno L.....	190
Tabla 42 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno M.....	191

Tabla 43 - Secuencia de precisiones de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 6 - alumno N	192
Tabla 44 - Distribución de las precisiones de (S), sesiones virtuales (SV) y presenciales (SP), tarea 6 - tutores y alumnos-docentes	193
Tabla 45 - Segmentos de actuación - semanas 1 y 2, foro virtual, tarea 6	197
Tabla 46 - Segmentos de actuación - semanas 3 y 4, foro virtual de la tarea 6.....	197
Tabla 47 - Segmentos de actuación - semanas 5 y 6, foro virtual de la tarea 6.....	198
Tabla 48 - Secuencia de (P), (T) y (S) en la sesión presencial inicial de la tarea 8.....	209
Tabla 49 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesión presencial inicial, tarea 8 - tutor A	210
Tabla 50 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesión presencial inicial, tarea 8 - alumno G..	210
Tabla 51 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesión presencial inicial, tarea 8 - alumno M.	211
Tabla 52 - Distribución de los fragmentos de (P), (T) y (S) en la línea 1, sesiones virtuales grupales, tarea 8	211
Tabla 53 - Fragmentos de (P), (T) y (S) en las sesiones virtuales del grupo 1, tarea 8	212
Tabla 54 - Fragmentos de (P), (T) y (S) en las sesiones virtuales del grupo 2, tarea 8	213
Tabla 55 - Fragmentos de (P), (T) y (S) en las sesiones virtuales del grupo 3, tarea 8	214
Tabla 56 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 1 - tutor A..	215
Tabla 57 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 1 - tutor B..	216
Tabla 58 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8 - grupo 1	217
Tabla 59 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 1 - alumno L	219

Tabla 60 - Secuencia 1 de los cambios de los adjuntos desde la versión 1, sesiones virtuales, tarea 8, grupo 1	222
Tabla 61 - Secuencia 2 de los cambios de los adjuntos desde la versión 1, sesiones virtuales, tarea 8, grupo 1	224
Tabla 62 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 2 - tutor A..	225
Tabla 63 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 2 - tutor B..	226
Tabla 64 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 2 - alumno E	226
Tabla 65 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 2 - alumno H	227
Tabla 66 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 2 - alumno M	228
Tabla 67 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 2 - alumno N	230
Tabla 68 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 3 - tutor A..	231
Tabla 69 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 3 - tutor B..	232
Tabla 70 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 3 - alumno F	234
Tabla 71 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 3 - alumno I	235
Tabla 72 - Secuencia de (P), (T) y (S), sesiones virtuales, tarea 8, grupo 3 - alumno J	236
Tabla 73 - Perfiles individuales de actuación - inicio de la intervención en el foro virtual, tarea 8	238

Tabla 74 - Fragmentos de (P), (T) y (S) en cada pequeño grupo, tarea 8, sesión presencial final.....	241
Tabla 75 - Distribución de precisiones de (P) y (T) - sesión presencial final, presentación y evaluación del trabajo final, tarea 8.....	243
Tabla 76 - Fragmentos de precisiones de a dimensión (S) en las contribuciones de tutores y de alumnos - sesión presencial final, presentación y evaluación del trabajo, tarea 8	245
Tabla 77 - Secuencia general de los fragmentos de (P), (T) y (S), tarea 8, sesión presencial final, presentación del trabajo grupal - todos los participantes	248
Tabla 78 - Distribución de los fragmentos de (P), (T), (S), sesión presencial final, presentación del trabajo grupal, tarea 8 - tutor A	250
Tabla 79 - Distribución de los fragmentos de (P), (T) y (S), sesión presencial final, presentación del trabajo grupal, tarea 8 - tutor B	251
Tabla 80 - Fragmentos de (P), (T) y (S) - tarea 8, sesión presencial final, presentación - alumno D	252
Tabla 81 - Fragmentos de (P), (T) y (S) - tarea 8, sesión presencial final, presentación - alumno G (grupo 1)	253
Tabla 82 - Fragmentos de (P), (T) y (S) - tarea 8, sesión presencial final, presentación - alumno E (grupo 2).....	254
Tabla 83 - Fragmentos de (P), (T) y (S) - tarea 8, sesión presencial final, presentación	254
Tabla 84 - Fragmentos de (P), (T) y (S) - tarea 8, sesión presencial final, presentación - alumno M (grupo 2).....	255

Tabla 85 - Fragmentos de (P), (T) y (S) - tarea 8, sesión presencial final, presentación - alumno I (grupo 3).....	256
Tabla 86 - Fragmentos de (P), (T) y (S) - tarea 8, sesión presencial final, presentación - alumno J (grupo 3).....	257
Tabla 87 - Secuenciación de los fragmentos de (P), (T) y (S) - tarea 8, sesión presencial final, evaluación del trabajo grupal	258
Tabla 88 - Perfil de actuación - tutor A, tarea 8, sesión presencial final, evaluación ..	262
Tabla 89 - Perfil de actuación - tutor B, tarea 8, sesión presencial final, evaluación ..	264
Tabla 90 - Perfil de actuación - alumno D (grupo 1), tarea 8, sesión presencial final, evaluación.....	265
Tabla 91 - Perfil de actuación - alumno E (grupo 2), tarea 8, sesión presencial final, evaluación.....	266
Tabla 92 - Perfil de actuación - alumno H (grupo 2), tarea 8, sesión presencial final, evaluación.....	267
Tabla 93 - Perfil de actuación - alumno N (grupo 2), tarea 8, sesión presencial final, evaluación.....	267
Tabla 94 - Perfil de actuación - alumno I (grupo 3), tarea 8, sesión presencial final, evaluación.....	268
Tabla 95 - Perfil de actuación - alumno J (grupo 3), tarea 8, sesión presencial final, evaluación.....	269
Tabla 96 - Perfil de actuación - participantes, tarea 8, sesión presencial final, contenidos genéricos.....	270

Tabla 97 - Perfil de las interacciones - participantes que hacen alusiones o que son aludidos.....	273
Tabla 98 - Perfiles individuales de actuación - inicio de la intervención en el foro virtual, tarea 8	275
Tabla 99 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - tutor A	277
Tabla 100 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - tutor B.....	279
Tabla 101 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno D.....	281
Tabla 102 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno E	283
Tabla 103 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno F.....	284
Tabla 104 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno G.....	286
Tabla 105 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno H.....	287
Tabla 106 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno I.....	289
Tabla 107 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno J	291
Tabla 108 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno L	293
Tabla 109 - Perfil de actuación en las tareas 6 y 8 - alumno M	294
Tabla 110 - Perfil de actuación en las tareas 1 y 2 - alumno N.....	296
Tabla 111 - Distribución de (P) y (T), foro virtual de los grupos 1, 2 y 3.....	303
Tabla 112 - Distribución de (P) y (T), foro virtual de los grupos 1, 2 y 3 - sesión presencial final, presentación del trabajo grupal	305
Tabla 113 - Distribución de (P) y (T), foro virtual de los grupos 1, 2 y 3 - sesión presencial final, evaluación del trabajo grupal	306

Tabla 114 - Distribución de (S), foro virtual de los grupos 1, 2 y 3 - tarea 8, foro virtual grupal.....	306
Tabla 115 - Distribución de (S), foro virtual de los grupos 1, 2 y 3 - tarea 8, sesión presencial final, presentación del trabajo grupal	307
Tabla 116 - Distribución de (S), foro virtual de los grupos 1, 2 y 3 - tarea 8, sesión presencial final, evaluación del trabajo grupal	308
Tabla 117 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado en el foro virtual, tarea 6	311
Tabla 118 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado - foro virtual de la tarea 8, grupo 1	315
Tabla 119 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado - foro virtual de la tarea 8, grupo 2	316
Tabla 120 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado - foro virtual de la tarea 8, grupo 3	317
Tabla 121 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado en la tarea 8, sesión presencial final de presentación - grupo 1	318
Tabla 122 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado en la tarea 8, sesión presencial final de presentación - grupo 2	319
Tabla 123 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado en la tarea 8, sesión presencial final de presentación - grupo 3	319
Tabla 124 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado en la tarea 8, sesión presencial final de evaluación - grupo 1	320

Tabla 125 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado en la tarea 8, sesión presencial final de evaluación - grupo 2.....	320
Tabla 126 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión del Significado en la tarea 8, sesión presencial de evaluación - grupo 3	321
Tabla 127 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de significados vinculados a la experiencia profesional - foro virtual, tarea 6.....	323
Tabla 128 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de significados vinculados a la experiencia profesional - foro virtual, tarea 8, grupo 1	324
Tabla 129 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de Significados vinculados a la experiencia profesional - foro virtual, tarea 8, grupo 2	324
Tabla 130 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de significados vinculados a la experiencia profesional - foro virtual, tarea 8, grupo 3	325
Tabla 131 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de significados vinculados a la experiencia profesional - sesión presencial final, presentación, tarea 8 - grupo 1	325
Tabla 132 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de Significados vinculados a la experiencia profesional - sesión presencial final, presentación, tarea 8 - grupo 2	326
Tabla 133 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de Significados vinculados específicamente a la experiencia profesional en la sesión presencial final, presentación, tarea 8 - grupo 3.....	326
Tabla 134 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de Significados vinculados específicamente a la experiencia profesional en la sesión presencial final, evaluación, tarea 8 - grupo 1	327

Tabla 135 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de Significados vinculados específicamente a la experiencia profesional en la sesión presencial final, evaluación, tarea 8 - grupo 2.....	327
Tabla 136 - Quiénes / cómo llevan a cabo la gestión de significados vinculados específicamente a la experiencia profesional en la sesión presencial final, evaluación, tarea 8 - grupo 3.....	328
Tabla 137 - Elementos de respuesta y de iniciativa en la primera aportación al foro virtual, tarea 6.....	329
Tabla 138 - Perfil de actuación individual según el criterio <i>hace requerimiento o responde</i> , tarea 6.....	331

C. LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 - Proveniencia institucional de los participantes	115
Ilustración 2. Segmento 1 de actuación del tutor B.....	200
Ilustración 3. Segmento 2 de actuación del tutor B.....	202
Ilustración 4. Segmento 3 de actuación del tutor B.....	203
Ilustración 5. Segmento 4 de actuación del tutor B.....	205

D. GLOSARIO PORTUGUÉS-CASTELLANO

El breve glosario es un auxiliar de la interpretación del léxico utilizado por los participantes portugueses. Las entradas lexicales son relativas al sistema educativo portugués y a las formas de comunicación popular usadas en el contexto escolar.

Bolsa (de formación): beca.

Cadeira (en la licenciatura): asignatura.

Ciclo (*escolar*): nivel escolar que agrupa entre 2 y 4 sub-niveles.

Ejemplo: “1º ciclo”- primaria (agrupa los cuatro primeros niveles de la escolaridad obligatoria);

“2º ciclo”- bachillerato (agrupa 2 niveles, que corresponden respectivamente al 5º y 6º nivel de la escolaridad obligatoria);

“3º ciclo”- secundaria obligatoria: agrupa 3 niveles -7º, 8º y 9º- de la escolaridad obligatoria.

Estágio (en la licenciatura): prácticas.

Formadores: denominación de los enseñantes, o docentes, en el sistema de formación profesional (ámbito del Ministerio de Trabajo) y en la formación permanente de docentes del Ministerio de Educación.

Formandos: denominación de los alumnos en el sistema de formación profesional (ámbito del ministerio de Trabajo) y en la formación permanente de docentes del Ministerio de Educación.

Gente [“A gente”, forma popular]: Nosotros.

Giro (adj.): interesante; equivalente a la expresión (adjetivo) popular “mono” o “guay”.

Miúdos: expresión popular para referirse a los niños o a los alumnos menores; chicos.

Nível A-Utilizador Elementar: Nivel Básico, o Elemental, o Umbral, del aprendizaje de la lengua, definido por el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2001).

Ordenado: salario, sueldo.

QEER (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*): Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2001).

S'tôr(a): la forma coloquial de tratamiento que utilizan los alumnos en general cuando hablan con, o se refieren al/ a la docente; corresponde a la forma de tratamiento “Señor(a) doctor(a)” (maestro(a)).

Turma: grupo de los alumnos de un determinado grado escolar.