

Papeles de Trabajo sobre  
Cultura, Educación y Desarrollo  
Humano

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>  
Universitat de Girona

## Más allá del Power Point: promoviendo el aprendizaje activo en la formación de maestros no presencial.

Olga Esteve  
Ángel Alsina

ISSN 1699-437X | Año 2020, Volumen 16, Número 3 (Septiembre)

**Resumen:** La crisis académica provocada por los efectos de la COVID-19 ha fragilizado una de las principales finalidades del Espacio Europeo de Educación Superior, basada en impulsar un cambio en las metodologías docentes. Desde este prisma, el propósito de este artículo es ofrecer algunas recomendaciones a los formadores de maestros ante la amenaza que supone diseñar una formación semipresencial o no presencial, donde la vía fácil es substituir el aprendizaje activo por la instrucción directa. Para ello, se tratan tres aspectos imprescindibles para la planificación y gestión de actividades de aprendizaje que promuevan el desarrollo de la identidad profesional docente en modo no presencial: la agentividad docente, las actividades de tipo *proléptico* como actividades cognitivamente y socialmente significativas y la mediación por parte de la persona experta en el transcurso de dichas actividades. Se presentan estos tres aspectos desde una vertiente tanto teórica como práctica, a partir de reflexiones teóricas así como de ejemplos concretos que son analizados y fundamentados conceptualmente.

**Palabras clave:** Formación inicial de maestros; Agentividad docente; Actividad proléptica; Mediación; Identidad profesional docente.

**Abstract:** The academic crisis caused by the effects of COVID-19 has weakened one of the main purposes of the European Higher Education Area, based on promoting a change in teaching methodologies. From this perspective, the aim of this article is to offer some recommendations to teacher educators in the face of the threat of designing blended or non-classroom training, where the easy way is to substitute active learning for direct instruction. For this, three essential aspects for the planning and management of learning activities that promote the development of teaching professional identity in non-classroom teaching are discussed: teaching agency, proleptic activities such as cognitively and socially significant activities and mediation by the expert in the course of these activities. These three aspects are presented from both a theoretical and practical perspective, based on theoretical reflections as well as concrete examples that are analysed and conceptually substantiated.

**Keywords:** Initial teacher training; Teaching agency; Proleptic activity; Mediation; Teaching professional identity.

**Video resumen / video abstract:** <https://youtu.be/VpH8SBvkeYk>

### Autor@s:

Olga Esteve, Universitat Pompeu Fabra (profesora titular jubilada)

Email: [olga.esteve@upf.edu](mailto:olga.esteve@upf.edu)

Ángel Alsina, Universitat de Girona

Email: [angel.alsina@udg.edu](mailto:angel.alsina@udg.edu)

**Paper:** Esteve, O y Alsina, Á. (2020). Más allá del Power Point: promoviendo el aprendizaje activo en la formación de maestros no presencial. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 16(3), 1-14. [http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu\\_articulos.asp](http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp)

--- Fecha de recepción (20/07/2020) / fecha de aceptación (25/08/2020) ---

Una de las palabras que más se ha asociado a la pandemia ocasionada por la COVID-19 es “crisis”: *crisis sanitaria*, por el inmenso reto que ha supuesto para los sistemas sanitarios hacer frente a la avalancha de ingresos hospitalarios; *crisis económica*, por el impacto que ha ocasionado el confinamiento de la población en todos los sectores económicos; o *crisis social*, por la gran onda expansiva que ha generado el efecto de la pandemia en múltiples ámbitos, entre ellos el educativo, ya que casi de la noche a la mañana, las instituciones educativas de todo el mundo han cerrado sus puertas.

El impacto de esta disrupción a semejante escala, para la que no estábamos preparados, ha dado lugar a una crisis más, de grandes repercusiones: la *crisis académica*. Aun asumiendo que, con mayor o menor intensidad, la Educación Superior ha estado en el punto de mira de los gobiernos para encontrar respuestas a la incertidumbre que supone mantener a los estudiantes en sus hogares (UNESCO, 2020), las soluciones se han orientado mayoritariamente a buscar alternativas para que siguieran “aprendiendo” a distancia, omitiendo dos cuestiones fundamentales: cómo aprender y cómo enseñar de forma significativa en entornos semipresenciales o no presenciales.

La mirada centrada exclusivamente en el contenido a enseñar ha hecho proliferar a una velocidad vertiginosa los métodos de formación basados en una instrucción directa, que sostienen que la eficacia del proceso de estudio está más ligada a la acción docente que al descubrimiento por parte de los estudiantes (Boghossian, 2006; Mayer, 2004). Aunque parezca un contrasentido, en este escenario formativo no se ha tenido en cuenta el papel fundamental que tiene el profesorado universitario para garantizar la motivación y el rendimiento de los estudiantes.

El camino fácil de la semipresencialidad o de la no presencialidad en la Educación Superior es, precisamente, abrir el ordenador y transmitir el conocimiento compartiendo pantallas a través de aplicaciones como *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *Zoom* o *Blackboard Collaborate*, sin una preocupación real por lo que ocurre al otro lado, es decir, sin tener en cuenta ni el efecto que puede tener este planteamiento en el aprendizaje de los futuros maestros (si realmente aprenden o no) ni en las necesidades de apoyo de los estudiantes en formación.

Y es en este sentido que, precisamente, hablamos de crisis académica, puesto que corremos el peligro de echar por la borda todo lo logrado hasta el momento para cambiar una forma transmisiva de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje por un enfoque basado en el aprendizaje por indagación de los estudiantes, con un apoyo subsidiario del profesor (Artigue y Blomhøj, 2013), concibiendo el entorno donde se enseña, sea cual sea el formato, como un entorno social de aprendizaje basado en la interacción, la negociación y el diálogo como pilares fundamentales para promover la deconstrucción, coconstrucción y reconstrucción de conocimientos (Alsina, Batllori, Falgàs y Vidal, 2019; Esteve, 2018).

Este artículo se focaliza en la formación de maestros y se asume que, para promover estos procesos y fomentar el desarrollo de una identidad profesional docente eficaz durante la formación inicial, es imprescindible el apoyo de la persona experta a los futuros docentes, considerando que una identidad bien desarrollada puede mejorar la confianza tanto en su decisión de trabajar en la profesión como en su compromiso con la profesión (Hanna, Oostdam, Severiens, y Zijlstra, 2019). Desde este marco, nuestro propósito es ofrecer algunas recomendaciones a los formadores de maestros ante la amenaza que supone diseñar una formación semipresencial o no presencial, en los que la comunicación y el apoyo al estudiante pueden quedar mermados.

En concreto, se tratan tres aspectos imprescindibles para acompañar a los futuros maestros en el desarrollo de su identidad profesional, como son la agencia docente (Priestley, Biesta y Robinson, 2015), las actividades de tipo *proléptico* y la mediación por parte de la persona experta (Vygotsky, 1986), y se circunscriben, por un lado, en el marco de la *Need Supportive Theory (NST)*, que se fundamenta en los apoyos del profesorado para motivar a los estudiantes y ayudarles a lograr mejores resultados (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barch, 2004; Stroet, Opendakker, Minnaert, 2013); y por otro lado, en los principios vygotksyanos que encontramos en la teoría sociocultural, aplicados a la formación de futuros docentes.

Se presentan estos tres aspectos desde una vertiente tanto teórica como práctica, a partir de reflexiones teóricas y de ejemplos concretos que son analizados y fundamentados conceptualmente.

### **Apoyando el desarrollo de la identidad profesional docente: El papel de la agencia docente, de las actividades de tipo proléptico y de la mediación.**

Concebir los entornos donde se forma a los futuros maestros como entornos sociales de aprendizaje afecta indefectiblemente la manera de abordar la formación inicial del profesorado. Esteve (2018) señala que, en primer lugar, es necesario plantear la intervención formativa de tal modo que permita situar realmente a los futuros docentes en el centro del proceso de aprendizaje, lo que implica dejarles la suficiente autonomía para poder decidir y al mismo tiempo orientarles, para que vayan construyendo el conocimiento práctico desde su agentividad o agencia docente (Priestley, Biesta y Robinson, 2015; Reeve, y Tseng, 2011).

Muy lejos, pues, de considerar que el aprendizaje autónomo implica “dejar solos” a los futuros maestros en su proceso de aprendizaje, aquí se asume que es imprescindible adoptar una perspectiva capacitadora para promover la construcción de conocimiento profesional y el desarrollo de la identidad profesional docente, en el sentido expuesto. Desde esta perspectiva capacitadora, el apoyo del profesorado universitario se debería fundamentar en tres cuestiones interrelacionadas: el fomento de la agencia docente, el diseño de actividades que representen un reto cognitivo para el estudiante y le empujen a tomar decisiones fundamentadas (actividades *prolépticas*) y la mediación conceptual y social por parte de la persona experta en el seno de dichas actividades, en las cuales -como veremos más adelante- la vertiente afectiva también tiene una gran relevancia.

#### ***El fomento de la agencia docente***

Todos los paradigmas y modelos formativos que pretenden ir más allá de la transferencia de conocimiento (Esteve, 2018; Johnson, 2009; Johnson y Golombek, 2016) toman como base la agencia (*agency*) de la persona que se forma (Priestley et al., 2015).

La agencia docente concibe a los docentes como individuos que se apropian y reconstruyen los recursos que se han desarrollado y puesto a su disposición, al mismo tiempo que remodelan esos recursos para enfrentar nuevos desafíos (Johnson, 2009, p. 13).

Desde la perspectiva agentiva, los futuros docentes no reproducen mecánicamente lo que se les enseña a hacer, sino que su actuación siempre es producto de la interacción entre los recursos individuales, su intuición y la combinación de este conjunto de elementos con los recursos y factores contextuales y estructurales (Priestley et al., 2015). En otras palabras, los estudiantes para maestro no se desarrollan aplicando lo que se les transmite, sino construyendo una identidad profesional docente propia a partir de todo el *input* que han recibido, teniendo en cuenta el entorno y sus posibilidades y siendo conscientes, además, de su actuación (por qué hace lo que hace o pretende hacer). Esto es lo que significa personalizar el aprendizaje.

Al respecto, es importante resaltar que, tal como indican Priestley et al. (2015), la consecución de la agencia docente es siempre el resultado de la interacción de los esfuerzos individuales, los recursos disponibles y los factores contextuales y estructurales a medida que se unen en situaciones particulares y, en cierto sentido, únicas. En consecuencia, la agencia docente surge de la interacción entre las preconcepciones de los futuros maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje, sus propias experiencias y recursos de aprendizaje y enseñanza, las aportaciones de los saberes teóricos y las características de los contextos en los que trabajan (Johnson, 2006).

Por esta razón, resulta imprescindible el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con *saber decidir*, como se representa en la Figura 1:



Fuente: creación propia

**Figura 1.** Competencias profesionales asociadas con saber decidir

*Saber decidir* implica necesariamente ser capaz de analizar, discernir y elegir o tomar una decisión después de haber reflexionado sobre las opciones más adecuadas en cada contexto. Podemos establecer aquí una conexión con la competencia reflexiva de la que habla Schön (1983) y que todo profesional, sea del ámbito que sea, tiene que desarrollar si pretende ser un profesional competente. Esto es así porque reflexionar implica considerar y pensar una cuestión o una problemática con detenimiento para estudiarla, analizarla y comprenderla bien, junto con formarse una opinión para poder tomar la decisión más adecuada.

Empoderar la agencia de los futuros docentes implica entender el proceso de aprendizaje como un proceso de desarrollo y no de formación (Esteve, López, Urbán, Ferrer y Verdía, 2019). Esto significa que no basta con facilitar a los futuros docentes unas herramientas básicas que les permitan ser eficientes en su profesión, sino que además es necesario -como en toda profesionalización- proporcionarles estrategias que les ayuden a ir desarrollando y mejorando las competencias docentes a lo largo de su vida profesional. Las competencias profesionales exigen, por lo tanto, algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer. De aquí la necesidad que desarrollen habilidades que, además de permitirles resolver adecuadamente los problemas que plantea la profesión, les ayuden a conseguir más autonomía en su propio crecimiento profesional, más autoconfianza y más iniciativa personal. Aquí estriba la clave y el potencial del *saber decidir*.

Estas habilidades están relacionadas, como decíamos, con competencias de carácter más reflexivo y de pensamiento crítico, orientadas a la observación y el análisis crítico de la realidad del aula, así como de las propias ideas y creencias sobre la acción de enseñar y, finalmente, a la autoconciencia sobre los avances tanto en relación con las creencias como en la actuación docente. Desarrollar estas competencias no es tarea fácil, pero sí necesaria porque el objetivo de la profesionalización docente que se inicia en la formación inicial no es que la persona en formación llegue a controlar todas las estrategias y contenidos cuando finalice sus estudios, puesto que la formación inicial no debe concebirse como el final de una etapa sino como punto de partida hacia el desarrollo futuro (Esteve, 2015). Desde esta perspectiva, capacitar al futuro docente implica capacitarlo ya desde el inicio y desde todos los entornos de aprendizaje (módulos teóricos, seminarios, tutorías en la fase del practicum, etc.) para *saber decidir*.

Si esto se cumple, entonces el futuro docente se coloca como un agente activo de la actividad a la que se dedica y, en consecuencia, como el único regulador de dicha actividad: "el agente regula de manera flexible la actividad al considerar diversas condiciones y elegir entre diferentes posibilidades para la acción necesaria antes de su ejecución física" (Arievitch, 2017, p. 149).

En el momento actual existe una idea mayoritariamente aceptada según la cual el entorno de aprendizaje que ofrece la fase de *prácticum* es la más adecuada para promover las competencias reflexivas a las que hemos hecho referencia (incluyendo la de *saber decidir*). Sin embargo, Esteve (2013, 2015) indica que el desequilibrio entre práctica y teoría persiste y aún puede ser mayor si los conceptos teóricos son presentados de forma transmisiva, tanto en entornos presenciales como no presenciales.

(...) continua existiendo una frontera entre lo que los estudiantes viven, experimentan y observan en el período de prácticas en los centros escolares y lo que les proporcionan los módulos teóricos: por un lado, la fase relacionada con el *prácticum* aporta la tan deseada experiencia práctica; por otro, se persiste en presentar la teoría en forma de módulos de contenidos que, aun estando estrechamente relacionada con lo que el estudiante observará y experimentará en dicho período de prácticas, se percibe como separada del mismo y demasiado abstracta” (Esteve, 2013, p. 14) .

Por este motivo, nuestra propuesta va dirigida específicamente a promover la capacidad de *saber decidir* como eje vertebrador de la agencia docente en los módulos o asignaturas teóricas, sean impartidas presencialmente, semipresencialmente o no presencialmente. Para ello proponemos la planificación de dichas asignaturas a partir de actividades *prolépticas*. Como veremos, éstas ofrecen un equilibrio entre la orientación y la ayuda del más experto y la autonomía del futuro docente, en tanto que fuerzan al futuro docente a tomar pequeñas decisiones fundamentadas, siempre acompañado de la persona experta, la cual ejerce un tipo de mediación constructiva y capacitadora. Nos centramos en estos dos aspectos -el diseño de actividades prolépticas y el tipo de mediación por parte de la persona experta- en los siguientes apartados.

### **El diseño de actividades prolépticas**

El concepto de *prolepsis* es un concepto que proviene de la psicología sociocultural en el marco de estudio de las interacciones humanas. Según Rommetveit (1974) la *prolepsis* hace referencia a las pistas que va dando una persona más competente en la interacción con otra menos competente para favorecer la construcción de una base compartida entre ambas. Este autor se refería, concretamente, a un tipo de discurso, el *discurso proléptico*, como un tipo de discurso en el cual los participantes en la interacción son conscientes de que existen vacíos de información que hay que ir subsanando de forma conjunta. Y así se presupone que, a través de las pistas que va recibiendo el menos competente por parte del más competente, el primero será capaz de ir deduciendo los vacíos de información y comprender de esta manera lo que pretende comunicar el segundo.

Con el tiempo se desarrolló la denominada *instrucción proléptica*, donde se utiliza la *prolepsis* para caracterizar el modo cómo el docente induce la comprensión por parte de la persona que aprende y la realización de tareas cognitivas difíciles (Daniels, 2003). La *instrucción proléptica* coloca a los estudiantes en un contexto en el que el profesorado supone que el alumnado sabe más de lo que realmente sabe. En *prolepsis*, se crean las condiciones para que el alumnado se sumerja en el conocimiento, es como aprender a nadar nadando:

La idea de aprender a nadar, nadando, se refleja en estas propuestas que implican enseñanza proléptica, es decir una enseñanza que se da en previsión a una competencia. Así se puede animar a un estudiante a que participe de una actividad que, de momento, no pueda realizar por sí solo (Daniels, 2003, p. 162).

En este tipo de instrucción, el término “proléptico” significa “en anticipación de la competencia”, y en el contexto de la instrucción se refiere a situaciones en las que se alienta a un novel a participar en una actividad grupal antes de que pueda realizarla sin ayuda, de manera que el contexto social apoya los esfuerzos individuales (Palincsar y Brown, 1984). Esto significa, pues, que el novel realiza una tarea simple mientras observa y aprende de un modelo experto. Por su parte, van Lier considera la *prolepsis*

"como una forma de referirse a lo que está por venir, es una forma de elevar las expectativas, crear suspenso y captar la atención de la audiencia" (van Lier, 2004, p. 152). En este sentido, pues, la *prolepsis* presenta retos y desafía la audacia del menos competente.

En el contexto que nos ocupa -la enseñanza semipresencial o no presencial-, la *prolepsis* conforma la esencia de actividades educativas que plantean un reto al menos experto, como son las tareas diseñadas desde un enfoque competencial. Como se ha apuntado más arriba, la *prolepsis* se basa en la anticipación a la competencia. A través del planteamiento *proléptico* se fomenta que las personas que aprenden resuelvan el reto que plantea la situación (la tarea encomendada) en el seno de una actividad mediada socialmente (en pequeño grupo, por ejemplo) y con ayuda en forma de pistas de la persona más experta.

Las actividades educativas planteadas desde un enfoque competencial son *prolépticas* porque empujan a las personas que están aprendiendo "a dibujar el final de la historia", aun sin tener los conocimientos y las herramientas para llevarlo a cabo. Como es sabido, el enfoque por competencias impregna actualmente tanto los planes docentes en la enseñanza universitaria como los currículos de primaria y secundaria. Los dos pilares fundamentales de la educación por competencias son la funcionalidad y la significatividad de los aprendizajes. Para que se den estas dos características, la actividad competencial y, por lo tanto, *proléptica*, debe contener los siguientes rasgos:

- ✓ El punto de partida es una situación problemática.
- ✓ La problemática tiene que ver con un tema de actualidad, cercano a la persona que se forma.
- ✓ No tiene un único resultado, sino que la tarea tiene un punto de partida, pero el resultado final presenta distintas manifestaciones en función del estudiante, si es una tarea individual; o del grupo, si es una tarea grupal (texto, vídeo, infografía, mapa conceptual, informe, exposición oral...).
- ✓ Se centra en lo que se denomina el aprendizaje profundo, es decir, la actividad que promueve la tarea diseñada está basada en el análisis, la justificación, la predicción, la argumentación, la interpretación o la revisión, entre otros niveles de complejidad cognitiva.
- ✓ El destinatario final de la tarea no es el docente, sino que trasciende más allá del aula universitaria.
- ✓ Es capaz de dar una respuesta a la situación inicial planteada.
- ✓ Fomenta la creatividad y la curiosidad porque parte de lo que el estudiante ya es capaz de aportar y hacer y le ayuda a avanzar de forma gradual, sin renunciar por ello a los contenidos teóricos.
- ✓ No solo es una actividad evaluable, sino que también es auto-evaluable y co-evaluable.

En el ámbito de la formación de profesorado ya existen iniciativas adaptadas de otros ámbitos profesionales que basan su docencia presencial en el enfoque competencial, como son el aprendizaje por problemas, el trabajo por proyectos, el estudio de caso o los proyectos de indagación, entre otros (Esteve, 2013). La *prolepsis* subyace a todas estas propuestas, en cuanto que se confronta al menos experto con una situación que se presupone que será capaz de resolver, a pesar de que sea consciente de que no tiene todos los conocimientos todavía aprehendidos. La cuestión estriba en adaptar estos planteamientos a la enseñanza semipresencial o no presencial.

Analizamos a continuación una actividad *proléptica* planteada por una docente universitaria en el seno de una asignatura psicopedagógica impartida de manera no presencial. Como veremos, la docente universitaria plantea la actividad no como una explicación de conceptos (a través de una videoconferencia, por ejemplo) que deberán ser aplicados con posterioridad por parte de los estudiantes, sino como una situación-problema para la cual los estudiantes deben buscar una solución realista, adaptada al contexto y fundamentada. Para ayudar a los estudiantes a alcanzar el objetivo final -la elaboración de una solución válida- la docente elabora un itinerario de trabajo con pautas y orientaciones, itinerario que sube a la plataforma y que los estudiantes deben seguir en su totalidad. Asimismo, crea

pequeños grupos virtuales de estudiantes para las fases de trabajo en pequeño grupo que prevé el itinerario de trabajo.

Uno de los conceptos clave que debe tratar en su asignatura es el de *motivación*. Y así, la situación-problema que plantea al inicio está relacionada con este concepto y con conceptos afines. En la Tabla 1 se describe la problemática, el planteamiento de la tarea que deben realizar los estudiantes y el itinerario de trabajo pautado que éstos deben seguir a través del entorno virtual (en cursiva se añaden explicaciones complementarias sobre la actuación de la docente para una mejor comprensión de los pasos del itinerario de trabajo).

**Tabla 1.** Ejemplo de actividad proléptica en una modalidad de formación no presencial.

**PROBLEMÁTICA:** Observáis en una clase en la que el alumnado sólo reacciona de forma muy sencilla y memorística a las preguntas que plantea la maestra. Esto os preocupa porque os lleva a pensar que probablemente los alumnos no están suficientemente motivados. Seguramente cada uno/a de vosotros/as ha vivido alguna situación similar. Deberéis indagar sobre la esencia de las actividades motivadoras para poder encontrar una solución y ayudar a cambiar la dinámica de esta clase.

**TAREA FINAL:** Tendréis que desarrollar y presentar de forma creativa una o más propuestas justificadas para promover la motivación en el aula. Las propuestas deben ser realistas, útiles para el contexto de esta clase, pensadas, contrastadas entre vosotros y justificadas conceptualmente. Asimismo, deben ser sugerentes para la maestra. Para realizar esta tarea y, por lo tanto, solucionar la problemática descrita, vamos a seguir un **itinerario de trabajo** (adaptado de Esteve, 2013). Seguid todos los pasos de las distintas tareas al pie de la letra.

#### ITINERARIO DE TRABAJO PAUTADO

##### PASO 1

###### Tarea de reflexión 1. Reflexión individual (5')

Reflexiona brevemente en torno a las siguientes preguntas y toma nota escrita de tus reflexiones:

*¿Cuándo me he sentido motivado/a como alumno/a? ¿Qué relaciono personalmente con el concepto de 'motivación'? ¿En qué pienso cuando hablo de 'motivación'?* Elabora tu propio **mapa mental**.

*La docente organiza un entorno social de aprendizaje (un foro o chat) entre iguales para intercambiar las reflexiones individuales y llegar a unas primeras conclusiones, y ello a través de las siguientes instrucciones.*

##### PASO 2

###### Tarea de reflexión 2. Trabajo reflexivo en pequeño grupo de tres (20')

- Intercambiad las distintas ideas surgidas de la reflexión individual y elaborad un primer esquema gráfico (en forma de mapa conceptual) con las características esenciales de lo que es para vosotros la 'motivación'.
- Recuperad luego mentalmente actividades de aula que hayáis observado o hayáis experimentado como alumnos y en las que exista evidencia de que, según vuestros criterios, se da más motivación: *¿en qué se caracterizaban?*
- Presentad vuestras primeras conclusiones: *¿Cuáles son, desde vuestro punto de vista, los aspectos clave de la motivación en el aula?* Elaborad un mapa mental colectivo (del grupo) y subidlo a la plataforma.
- Leed los esquemas de los otros grupos. *¿Qué veis en los otros esquemas que no hayáis contemplado en el vuestro?*

### PASO 3

*A continuación enfrenta a los grupos virtuales con una tarea de análisis de dos vídeos de dos clases distintas: una clase donde no hay muchos indicios de motivación por parte del alumnado y otra en la que se da una mayor participación activa del alumnado.*

#### **Tarea de análisis. Trabajo de análisis en pequeño grupo de tres (30-40')**

- a. Observad las dos clases: ¿cuál os parece más motivadora?, ¿en qué lo veis?, ¿qué se observa en una que le falta a la otra?

Seguid el siguiente itinerario de trabajo:

- a) Primero escribid lo que intuitivamente pensáis;
  - b) Después razonad el por qué: qué razones hay para considerar que una clase es más motivadora que la otra; grabad esta reflexión grupal y subidla a la plataforma.
  - c) Seguidamente, comparad vuestras reflexiones con la de otros grupos.
- b. A raíz de vuestras propias conclusiones y las de los demás grupos, pensad en el seno de vuestro grupo ¿qué debería cambiar en la clase menos motivadora para promover una participación más activa por parte del alumnado? Subid vuestras conclusiones (vuestros esquemas) al foro.

La actividad continúa con la puesta en común en el foro o chat de todas las propuestas. Una vez recogidas todas ellas, se inicia por videoconferencia la retroalimentación por parte de la docente (45'). Esta consiste en recoger los aspectos que considera más significativos de las propuestas de los estudiantes, insistiendo en la importancia de los mismos. A continuación, la docente focaliza la atención en aspectos que no aparecen en sus propuestas y los explica de forma sistematizada. Este es el momento en que la docente:

- a) introduce 'la teoría' por videoconferencia;
- b) señala la obligatoriedad de leer atentamente **uno** de los artículos previamente seleccionados (¡de entre no más de tres!), relacionados directamente con las explicaciones teóricas de la docente.

Para asegurarse de que la lectura sea significativa, la docente abre un foro donde cada estudiante –de forma individual– debe justificar la selección que haya realizado. El foro va acompañado de unas preguntas para la reflexión individual que cada estudiante tendrá que contestar: ¿por qué he escogido este artículo?; ¿qué aporta el artículo que has seleccionado que, desde tu punto de vista, no aportan los otros dos?; ¿qué aspectos te han parecido más relevantes para solucionar la problemática de la motivación?

Tras esta primera retroalimentación, la sistematización teórica de la docente y la lectura crítica del artículo seleccionado, los estudiantes ya estarán preparados para buscar una alternativa a la clase no motivadora. Para ello, se les presenta la siguiente tarea de materialización.

### PASO 4

#### **Tarea de materialización. Trabajo en pequeño grupo de tres (máximo 4 horas)**

A partir de la indagación realizada y de los conceptos trabajados, volved a la situación problemática del vídeo y pensad qué debería cambiar exactamente en esta aula para promover la participación activa del alumnado. Seguid las siguientes instrucciones:

- a. Pensad en los aspectos que consideraréis susceptibles de mejora.
- b. Elaborad propuestas concretas de mejora, dirigidas a la maestra que aparece en el vídeo. Cada una de las propuestas debe ser justificada y fundamentada.
- c. Para la elaboración de vuestras propuestas, consultad los **criterios de evaluación** específicos que aparecen en la plataforma. Estos os deben orientar para construir vuestra propuesta, tanto para planificarla como para materializarla.
- d. Una vez recogidas todas las propuestas con sus respectivas fundamentaciones, pensad en la mejor manera de comunicar vuestras ideas a la maestra a través de un vídeo. Las siguientes preguntas os guiarán en esta tarea:

- ¿Cómo podemos explicar la propuesta sin ofender la sensibilidad de la maestra?
  - ¿Cómo podemos fundamentarla conceptualmente sin usar un discurso muy técnico ni citar muchos autores?
  - ¿Cómo podemos utilizar lenguajes metafóricos o similares para hacer las propuestas más comprensibles? ¡Podéis ser todo lo creativos que queráis!
- e. Subid vuestros vídeos a la plataforma.
- f. Una vez estén recogidos todos los vídeos en la plataforma, cada grupo virtual evaluará las propuestas del resto de los grupos, utilizando los mismos criterios de evaluación que habéis utilizado para elaborar la propia (co-evaluación). Las co-evaluaciones deberán ser justificadas.
- g. La docente no evaluará las propuestas antes de la co-evaluación.

¿Cuáles son los aspectos clave del planteamiento de esta actividad proléptica que se materializa en forma de itinerario de trabajo?

En primer lugar, se empieza presentando la problemática que debe ser solucionada, así como la tarea final que deberán desarrollar los estudiantes (en este caso, en pequeño grupo). Con esto se pretende dotar de funcionalidad al aprendizaje y promover ya desde el inicio un rol activo por parte del estudiante en relación con la indagación teórica. De esta manera, el trabajo con la 'teoría' toma sentido porque no conforma un fin en sí mismo, sino porque -como veremos- es necesaria para poder desarrollar la tarea final encomendada. Esto debe garantizar la significatividad de la teorización.

A continuación, se plantea un conjunto de tareas de reflexión y de análisis encadenadas entre sí. Dicho encadenamiento conforma una estructura de andamiaje que tiene como objetivo planificar de antemano las ayudas necesarias para que los estudiantes puedan desarrollar su proyecto de forma autónoma.

Dicho andamiaje se inicia con la activación de las experiencias e ideas previas de los estudiantes en relación con lo que se va a trabajar (la motivación). Con esta activación (pasos 1 y 2) se pretende sobre todo potenciar la implicación personal de los estudiantes. Ello tiene lugar a través de dos dinámicas de trabajo: una individual y otra grupal. A continuación, y antes de la introducción de la teoría, los estudiantes deben realizar de forma autónoma (con orientaciones y pautas concretas), una actividad de análisis e indagación (primera parte del paso 3). El resultado de la misma ofrece un anclaje idóneo para que los estudiantes comprendan mejor las explicaciones de la docente y, consecuentemente, los aspectos conceptuales que ésta pretende introducir y de los que deben apropiarse los estudiantes. Por este motivo NO aparece la teoría hasta este momento. Para introducirla, la docente prepara una videoconferencia (segunda parte del paso 3) así como una guía de trabajo para las lecturas seleccionadas y que tienen como objetivo ayudar al estudiante a profundizar en los conceptos teóricos. Pero antes recoge las aportaciones de los estudiantes que aparecen en el foro y las utiliza como palanca para introducir los conceptos teóricos.

Finalmente, los estudiantes deben elaborar una propuesta fundamentada para solucionar la problemática de partida (paso 4). De nuevo, éstos deben seguir las pautas de trabajo que presenta la docente. En este momento, los estudiantes gozan de la ayuda que ha proporcionado todo el trabajo reflexivo previo así como las lecturas y explicaciones teóricas. También es importante resaltar la ayuda que ofrecen los criterios de evaluación que la docente comparte con los estudiantes desde el inicio de la elaboración del proyecto y que deben servirles, como bien se indica en el paso 4 del itinerario, como elemento de orientación para el desarrollo del mismo. Estos adelantan de alguna manera las ayudas que podría proporcionar la docente y ello contribuye a que los estudiantes tomen realmente el control de la actividad y sean, consecuentemente, más autónomos. De este modo, los criterios de evaluación se convierten en

un instrumento dinámico de aprendizaje que orienta y guía al estudiante hacia la consecución exitosa de la tarea encomendada.

El itinerario de trabajo descrito y analizado está concebido de tal manera que, por un lado, ‘empuja’ a los estudiantes a sistematizar sus reflexiones, darles forma y tomar decisiones de forma fundamentada, para lo cual tienen que acudir indefectiblemente a los conceptos teóricos. Por otro, aun dejando espacios de trabajo autónomo, ofrece en todo momento una estructura de apoyo sólida que aporta a los estudiantes un andamiaje constructivo. Esta estructura, aun habiendo sido diseñada y planificada con anterioridad, permite la incorporación de ayudas puntuales según las necesidades que vayan emergiendo a lo largo de toda la actividad. Como veremos en el próximo apartado, este equilibrio entre las ayudas planificadas y las ayudas espontáneas conforma la base de la mediación eficaz por parte de la persona experta.

### ***El papel de la mediación en el desarrollo de la agencia docente***

Para promover el desarrollo de la agencia y, más en general, para fomentar que los futuros maestros vayan configurando su propia identidad profesional percibiendo que no están solos, es necesario sentir el apoyo de la persona experta a través de una mediación eficaz.

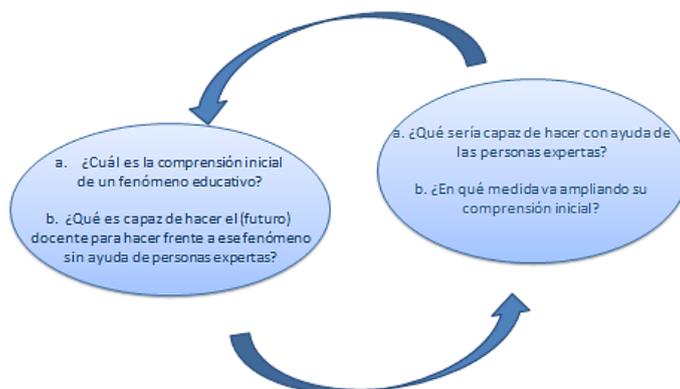
Para ahondar en la cuestión del apoyo de la persona experta al estudiante, nos situamos en la *Need Supportive Theory (NST)*, que es un poderoso instrumento para motivar a los estudiantes universitarios y ayudarles a lograr mejores resultados. Los expertos pueden adoptar diferentes estilos de motivación para responder a las necesidades psicológicas de los estudiantes (Reeve et al., 2004): apoyo a la autonomía, apoyo a la competencia (estructura) y apoyo relacional (participación interpersonal). Primero, el apoyo a la autonomía brinda a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre sus propias necesidades, recursos y valores, así como de expresar sus pensamientos, sentimientos y perspectivas, como se pretende en los pasos 1 y 2 del ejemplo presentado. Las tareas que se plantean en estos pasos implican que los expertos vitalicen (en lugar de descuidar o frustrar) los recursos de motivación internos de los estudiantes.

En segundo lugar, la estructura se refiere a la experiencia de efectividad e implica que los estudiantes ejerzan y amplíen sus capacidades. Los expertos pueden proporcionar estructura, por ejemplo, al comunicar pautas consistentes de manera clara así como orientaciones para desarrollar cada una de las fases de que constan las actividades *prolépticas*. Un ejemplo son las pautas concretas relacionadas con cada paso del itinerario de trabajo descrito que ofrece la docente en el entorno virtual y que sirve de guía para la consecución del objetivo final: solucionar una problemática.

Y, tercero, la participación se refiere al deseo de formar y mantener relaciones interpersonales fuertes y estables. Las personas expertas pueden participar mostrando afecto e interés, siendo empáticas, promoviendo el comportamiento pro-social durante el proceso formativo, sea cual sea el formato, estando disponibles para todos los estudiantes y mostrando compromiso con el aprendizaje de los estudiantes (Stroet et al., 2015). En este punto, la manera cómo la persona experta gestiona la interacción entre todos los miembros del grupo es de gran relevancia.

Por su parte, la psicología sociocultural también da cuenta del concepto de mediación. De acuerdo con Vygotsky (1986), la mediación se refiere al papel guía que desempeña la persona experta para ayudar al estudiante a apropiarse de nuevos conocimientos de tal suerte que éstos le hagan avanzar en su desarrollo conceptual. En consecuencia, la persona experta no transmite este conocimiento (de ahí que, en el ejemplo presentado, las explicaciones teóricas se reubiquen y no se presenten hasta el paso 3), sino que guía al estudiante a través de apoyos hacia el siguiente nivel de comprensión y más allá. Dicha orientación se desarrolla en la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) de los futuros docentes (Figura 2), que hace referencia a la distancia entre el nivel real de desarrollo (nivel actual), determinado por la capacidad de resolver independientemente una tarea o problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de una tarea o problema a partir de la ayuda, orientación o guía de una persona más experta.

### La Zona de Desarrollo Próximo



Fuente: elaboración propia

**Figura 2.** Zona de Desarrollo Próximo.

Los futuros docentes acceden al nivel potencial en el curso de un proceso socialmente mediado (Lantolf y Poehner, 2014) que tiene lugar a través de un diálogo entre una dimensión interpsicológica e intrapsicológica.

Partiendo de este supuesto teórico, podemos decir que la función primordial de la persona mediadora (o sea, de la persona experta) es la de identificar las representaciones y capacidades presentes o actuales de las personas que se forman (de ahí las tareas de los pasos 1 y 2 y la primera parte del paso 3), para ayudar a que éstas se vayan ampliando, enriqueciendo y, por ende, desarrollando a partir de una actividad conjunta en la que se promueve la apropiación de nuevos conceptos, a partir de los cuales la persona en formación pueda crear nuevos significados (Esteve, 2018).

La mediación que ejerce la persona experta puede ser, como ya se ha visto, estructurada (el itinerario de trabajo con los correspondientes pasos), pero también interaccional, a través de la interacción social. Es, seguramente, el tipo de mediación más conocido de la teoría de Vygotsky. En este tipo de mediación, se trata, por un lado, de promover dinámicas de trabajo basadas en el aprendizaje cooperativo; por otro, en fomentar una interacción *contingente*. Ésta última hace referencia a los intercambios entre persona experta y noveles, en los cuales éstos últimos toman el control del discurso porque la persona experta recoge las ideas y aportaciones de los noveles y construye sobre éstas.

En el ejemplo presentado, más allá de la estructura de trabajo que ofrece, la actividad de enseñanza-aprendizaje se concibe como una acción conjunta, recíproca, donde todos los miembros del grupo son tratados como expertos potenciales (Esteve, 2007). Y así, las aportaciones de los estudiantes conforman el punto de partida de la actividad (paso 1). Se trata de aportaciones espontáneas e intuitivas que se basan en experiencias anteriores de los propios estudiantes, y, como tales, son significativas para ellos. Estas aportaciones son tenidas en cuenta por parte de la docente universitaria, quien las recoge creando a partir de allí una expectación hacia contenidos nuevos en un *continuum* y una constante conexión entre lo propio, lo compartido y lo nuevo.

Así, pues, el objetivo de los primeros pasos del itinerario de trabajo del ejemplo es establecer las bases para intentar construir un significado compartido del concepto de *motivación*. Asumiendo que cada estudiante tiene una experiencia única, es necesario organizar una dinámica interactiva que permita emerger el YO (la reflexión individual del paso 1), y seguidamente el YO-NOSOTROS (pero parcialmente) para llegar al NOSOTROS. Por su parte, la tercera tarea pretende aprovechar esa primera base

compartida para ampliarla a partir de reflexiones más teóricas. Mercer (2001) caracteriza este tipo de actividad conjunta como un espacio donde:

- ✓ Se crean redes mentales en el grupo: a partir de las respuestas y los modos de ver comunes se construye una interpretación compartida por todos, es decir, paulatinamente se consigue un entendimiento común que Mercer (2001) denomina *Zona Intermental*.
- ✓ Se fomenta el pensamiento dialógico: cuando se pide a las personas menos expertas que verbalicen sus pensamientos y que fundamenten sus enfoques y decisiones, se estimula un pensamiento dialógico que se caracteriza por la aptitud de abordar un tema desde varios puntos de vista.
- ✓ Finalmente, se establecen las bases para una responsabilidad compartida: cuando se ha garantizado esa base de confianza, el grupo consigue también interaccionar responsablemente y adoptar, cada vez más, el papel de experto. El cambio de roles (novel como experto, formador como aprendiz) no solamente crea empatía y abre el camino a la relación simétrica, sino que también y, sobre todo, estimula la consciencia de las diferentes posiciones, experiencias y puntos de vista.

Desde estos supuestos, el concepto de actividad no debe entenderse solamente como las tareas programadas por los formadores y estudiantes, ya sea en forma individual o grupal, dentro o fuera del aula de clases, con el fin de lograr los objetivos de la materia. La visión vygotskyana de actividad (*obuchenie*) va mucho más allá y, como se refleja en el ejemplo de la Tabla 1, pone el énfasis en la relación dialéctica entre las aportaciones que provienen de la persona menos experta y las que provienen de las personas expertas, así como en la manera cómo se gestiona la interacción entre todos, que toma la forma de una conversación guiada. Aquí radica una de las claves del rol de la persona experta como facilitadora de los aprendizajes, tal como también propugna la *Need Supportive Theory* cuando se refiere al comportamiento pro-social en clase.

Como se ha visto, las ayudas de apoyo que aporta la persona experta, sean las que sean, pueden ser proporcionadas *online*, a través de aplicaciones como *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *Zoom* o *Blackboard Collaborate*, entre otras: píldoras formativas a partir de grabaciones cortas donde se aporta conocimiento teórico, presentaciones de *Power Point* u otros formatos similares, artículos teóricos, etc.

## Consideraciones finales

La pandemia ocasionada por la COVID-19 ha conllevado una crisis global a partir de la suma de múltiples crisis: sanitaria, economía, social y también académica, entre otras. Desde la perspectiva de la Educación Superior, la crisis académica provocada por los efectos de la pandemia ha fragilizado una de las principales finalidades del plan que pusieron en marcha los países europeos para favorecer la convergencia europea en materia de educación, consistente en impulsar un cambio en las metodologías docentes. Como es sabido, el Espacio Europeo de Educación Superior pretende centrar el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende a lo largo de su vida y, desde esta prisma, han surgido y/o resurgido diversas perspectivas de formación del profesorado dentro del grupo de teorías denominadas *Inquiry-Based Education* que, como se ha indicado, basan su enfoque en el aprendizaje por indagación de los estudiantes, con un apoyo subsidiario del profesor (Artigue y Blomhøj, 2013).

En este artículo se han descrito algunas recomendaciones a los formadores de maestros ante la amenaza que supone para este nuevo marco metodológico diseñar una formación semipresencial o no presencial, donde la solución más rápida y sencilla consiste en substituir el aprendizaje por indagación por la instrucción directa, que no tiene en cuenta el aprendizaje autónomo de los estudiantes (Boghossian, 2006; Mayer, 2004).

Estas recomendaciones se han focalizado en tres cuestiones fundamentales para promover el aprendizaje por indagación y favorecer el desarrollo de la identidad profesional docente, también en un

contexto de formación no presencial o semipresencial: la construcción del conocimiento práctico desde la agencia docente (Priestley et al., 2015), la planificación de la enseñanza desde actividades *prolépticas* y la mediación del más experto (Vygostky, 1986), y todo ello bajo el paraguas de la *Need-Supportive Theory (NST)* que, como se ha expuesto, plantea diversos tipos de apoyo para motivar a los estudiantes universitarios y ayudarlos a lograr mejores resultados (Reeve et al., 2004): apoyo a la autonomía, apoyo a la competencia (estructura) y apoyo relacional (participación interpersonal).

Los futuros docentes van construyendo y tomando conciencia de su identidad profesional en el marco de estos apoyos por parte del profesorado. Kaasila, Hannula, Laine y Pehkonen, (2008) apuntan que la toma de conciencia de esta identidad, y del conjunto de elementos que la componen, es el punto de partida necesario para promover procesos de cambio y de desarrollo en el profesorado. En este sentido, resulta evidente que la formación inicial docente tiene un papel muy importante a desempeñar, también en sus formatos semipresencial o no presencial, considerando en su conjunto todos los elementos descritos en este artículo, ya que por el contrario corremos el peligro de que la formación inicial sea para muchos futuros docentes una especie de “tabla rasa” que haga que, cuando accedan a la profesión, reproduzcan los mismos modelos con los que ellos mismos aprendieron de pequeños (Alsina, 2019).

## REFERENCIAS

- Alsina, Á. (2019). Hacia una formación transformadora de futuros maestros de matemáticas: avances de investigación desde el modelo realista-reflexivo. *Uni-pluriversidad*, 19(2), 60-79. doi: 10.17533/udea.unipluri.19.2.05.
- Alsina, Á., Battlori, R., Falgàs, M., y Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74. doi: 10.5209/RCED.55466.
- Arievitch, I. M. (2017). *Beyond the Brain: An Agentive Activity Perspective on Mind, Development, and Learning*. Rotterdam/Boston: Sense Publishers. doi: 10.1558/1st.37497.
- Artigue, M. y Blomhøj, M. (2013). Conceptualizing inquiry-based education in mathematics. *ZDM Mathematics Education* 45, 797–810. doi: 10.1007/s11858-013-0506-6.
- Boghossian, P. (2006). Behaviorism, constructivism, and socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722. doi: 10.1111/j.1469-5812.2006.00226.x.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, O. (2007). *Über das kognitive Strategientraining: Metakognitive Reflexionen im DaF Anfängerunterricht. Eine empirische studie*.
- Esteve, O. (2013). Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria. Cuadernos de Educación*, 19, 13-36.
- Esteve, O. (2015). Aprender del aula: aprender a indagar. *TEXTOS. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 65, 57-66.
- Esteve, O. (2018). CBI in Teacher Education Programs in Spain as illustrated by the SCOBA-mediated Barcelona Formative Model: Helping Teachers to become Transformative Practitioners. En J. Lantolf, M. E. Poehner, y M. Swain (Eds.), *Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*. Nueva York: Routledge.
- Esteve, O., López, S., Urbán, J., Ferrer, Á., y Verdía, E. (2019). *Indagación y reflexión sobre la propia práctica docente. Herramientas para el desarrollo profesional*. Madrid: Edinumen.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., y Zijlstra, B. J. H. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27. doi: 10.1016/j.edurev.2019.01.003.
- Johnson, K.E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for L2 teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 1-14.
- Johnson, K.E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Nueva York: Routledge.
- Johnson, K.E. y Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. Nueva York: Routledge.

- Kaasila, R., Hannula, M., Laine, A., y Pehkonen, E. (2008). Socio-emotional orientations and teacher change. *Educational Studies in Mathematics*, 67, 111-123. doi: 10.1007/s10649-007-9094-0.
- Lantolf, J. P. y Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. Nueva York: Routledge.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59(1), 14-19. doi: 10.1037/0003-066X.59.1.14.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J., y Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? En R. Kneyber y J. Evers (Eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. Londres: Routledge. doi: 10.4324/9781315678573-15.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation Emotion* 28, 147-169. doi: 10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f.
- Reeve, M. y Tseng, C.M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. Londres: John Wiley & Sons.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Londres: Temple Smith.
- Stroet, K., Opendakker, M.C., y Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review* 9, 65-87. doi: 10.1016/j.edurev.2012.11.003.
- UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Nueva York: Kluwer Academic Publishers
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: M. I. T. Press.