



UN LABORATORIO DE CAMBIO VIRTUAL: UNA NUEVA VISIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA REORIENTAR LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN SECUNDARIA

Recepción: 29/09/2017 | Revisión: 29/11/2017 | Aceptación: 27/12/2017

Catalina RAMÍREZ MOLINA

Universidad de Costa Rica
catalina.ramirez_m@ucr.ac.cr

Resumen: Este artículo muestra los resultados de una tesis doctoral de orientación cualitativa que se concreta en un estudio de caso realizado con un grupo de cuatro profesores de lengua (español) de la secundaria costarricense que participaron durante catorce meses en los foros de una comunidad virtual. Los instrumentos de construcción y análisis de datos usados han sido la gramática argumentativa (Engeström, 2011), específicamente las capas de causalidad humana, y el análisis semiogenético (Negueruela, 2011) centrado en las creencias. El estudio analiza cómo por medio de una metodología de intervención formativa ocurren procesos de reflexión e internalización en los que el profesorado comprende las contradicciones y tensiones que experimenta en su práctica: lo que piensa que hace, lo que hace, lo que le gustaría hacer, lo que hará y lo que logra hacer. El propósito de la investigación no fue resolver un problema específico, sino explicar y describir la naturaleza y complejidad de los procesos transformativos en la práctica docente y cómo, mediante la construcción de conocimiento conjunto, el profesorado puede adquirir nuevos entendimientos para reorientar su propio sistema de actividades de enseñanza de la lectura y la escritura.

Palabras clave: comunidad virtual de profesores; intervención formativa; semiogénesis; enseñanza de la lectura y la escritura.

*A VIRTUAL CHANGE LABORATORY: A NEW VISION
OF PERMANENT TEACHER TRAINING TO REORIENT
THE PRACTICES OF READING AND WRITING
IN HIGH SCHOOL*

Abstract: The purpose of this article is to show the results of a doctoral thesis research of qualitative orientation which takes the form of a case study carried out with a group of four language teachers (Spanish) from high school level in Costa Rica, who participated for fourteen months in online forums in a virtual community created for this purpose. The instruments used for data construction and analysis were argumentative grammar (Engeström, 2011), i.e. layers of human causality and semiogenetic analysis (Negueruela, 2011) centered on beliefs. The study analyzes how, through a methodology of formative interventions, reflection and internalization processes take place in which teachers understand the contradictions and tensions they experience in their practice: what they think they do, what they actually do, what they would like to do, what they will do and what they manage to do. Results aim to explain and describe the nature and complexity of transformative processes in teaching practice, and how, through the construction of joint knowledge, teachers can acquire new understandings to re-orient their own system of teaching about reading and writing activities. It was not the purpose of this investigation to solve a specific problem.

Keywords: virtual community of teachers; formative interventions; semiogenesis; reading and writing teaching.

*UN LABORATORI DE CANVI VIRTUAL: UNA NOVA
VISIÓ DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL
PROFESSORAT PER REORIENTAR LES PRÀCTIQUES
DE LECTURA I ESCRITURA A SECUNDÀRIA*

Resum: Aquest article pretén mostrar els resultats d'una tesi doctoral d'orientació qualitativa que es concreta en un estudi de cas realitzat amb un grup de quatre professors de llengua (espanyol) de secundària a Costa Rica, els quals van participar durant catorze mesos en els fóruns en línia d'una comunitat virtual. Els instruments de construcció i anàlisi de dades foren la gramàtica argumentativa (Engeström, 2011), específicament les capes de causalitat humana, i l'anàlisi semiogenètica (Negueruela, 2011) centrada en les creences. L'estudi analitza com per mitjà d'una metodologia d'intervenció formativa ocorren processos de reflexió i internalització en els que el professorat comprèn les contradiccions i tensions que experimenta en la seva pràctica: el que pensa que fa, el que fa, el que li agradaria fer, el que farà i el que aconsegueix fer. L'objectiu de la investigació no era resoldre un problema específic sinó explicar i descriure la naturalesa i complexitat dels processos transformatius en la pràctica docent i com, mitjançant la construcció de coneixement conjunt, el professorat pot adquirir una nova comprensió per reorientar el seu propi sistema d'activitats d'ensenyament de la lectura i l'escriptura.

Paraules clau: comunitat virtual de professors; intervenció formativa; semiogènesi; ensenyament de la lectura i l'escriptura.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento - CompartirIgual 4.0 Internacional.

Introducción

La investigación que reseña este artículo surge en el Programa de doctorado de Investigación en Educación: Especialidad en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona (2014-2017). La tesis doctoral realizada nació de múltiples preguntas y tensiones experimentadas en el sistema educativo costarricense. Una de ellas descansa en una investigación previa del currículum oficial de este país en las áreas de lectura y escritura, en la que se evidenció que ambas prácticas se conciben como simples técnicas que se adquieren. La respuesta, sin duda, se orientó a propiciar giros de cambio para concebir la lectura y la escritura como procesos de enseñanza complejos que requieren de conocimientos didácticos tanto de quienes se encargan de plasmarlo en el documento curricular como de quienes lo interpretan y, en última instancia, realizan la transposición didáctica. En este escenario de interpretación y transposición didáctica del currículum, entendimos que el profesor es el actor principal y también nos preguntamos: ¿qué hacen los profesores ante las incertidumbres curriculares?, ¿cómo gestionan esta enseñanza desde las demandas del currículum oficial, la institución escolar, su formación profesional y las emergentes formas de aprendizaje de las nuevas generaciones?

Dicho esto, partimos de la premisa de que, si deseábamos un cambio, este debía gestarse desde las aulas. Con esa consigna nos preguntamos: ¿quiénes podrían ser los agentes de cambio más próximos? Lo que nos llevó, de forma natural, al profesorado, y nos surgió la duda de si se implicarían en practicar una forma distinta de organización didáctica. En este punto, con la creación de una comunidad virtual, nace nuestra investigación. Desde la Universidad de Costa Rica, cuatro profesores de español se mostraron dispuestos a participar en el estudio y, con ellos, se inició una serie de procesos de indagación que nos llevó a una metodología de intervenciones formativas cuya característica principal era que los participantes actuaran como los gestores del cambio de su propio sistema de actividades.

En la investigación, la comunidad de aprendizaje virtual (comunidad virtual de pensamiento mágico: <http://pensamientomagicouab.weebly.com/>) fue nuestro laboratorio de cambio y nos abrió el espacio para observar y analizar el pensamiento y las acciones de los profesores. Constituyó una nueva forma de organización del trabajo, de formación del profesorado y de investigación. En ella se gestaron ideas, opiniones, información, saberes, cuestionamientos, contradicciones, ajustes, vínculos de apoyo, resistencias, propuestas y, sobre todo, una construcción colectiva del conocimiento. La experiencia de descubrir cómo piensan y qué hacen los docentes para enseñar-aprender la lectura y la escritura en secundaria y acercarnos a las formas de pensar y actuar de los profesores nos ha permitido reflexionar acerca de esta época decisiva para ser un profesor; no para *hacer por hacer* sino también para *hacer bien*, desde el entendimiento personal que permite implicarse, comprender y mejorar la práctica diaria.

El trabajo desarrollado durante el estudio confirma que un espacio virtual, concebido como comunidad de aprendizaje y unido a la implementación de intervenciones formativas, puede ser una vía óptima para acercarnos de manera natural a las concepciones de los profesores y las formas de práctica de aula con la lectura y la escritura. Es por esto que trabajar hoy con grupos de profesores que necesitan formación continua requiere de formas alternativas no solo para reflexionar sobre su práctica, sino para dar saltos significativos hacia la implicación; la intervención para

transformar las dificultades en posibilidades, así como el empoderamiento individual y colectivo para modificarla; es decir, aprender una cultura del cambio pero no desde la compulsividad sino desde el detenimiento, el análisis y la reflexión.

1. Breve referente teórico

A fin de realizar la investigación, abordamos las aportaciones teóricas más significativas desde cuatro campos: la comunidad de práctica virtual como nueva forma de aprendizaje y organización del trabajo, la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, la metodología de intervenciones formativas y la semiogénesis como camino hacia nuevos entendimientos.

1.1. Las comunidades de aprendizaje virtual

Etienne Wenger (2011:21), desde su teoría social del aprendizaje, plantea cuatro supuestos: el primero, es que somos seres sociales y este aspecto es esencial para aprender; el segundo, que el conocimiento es la competencia que desarrollamos para afrontar las situaciones cotidianas de la vida; el tercero, la importancia de conocer para participar en esas situaciones cotidianas y comprometerse de forma activa con el mundo, y por último, el significado como lo que produce el aprendizaje: si cada persona desarrolla la capacidad de experimentar el mundo y comprometerse con él, esa acción, es la que lo hace significativo.

Wenger (2011) propone las comunidades de aprendizaje como contextos para la transformación de conocimiento. Dado que en las comunidades de práctica la producción de experiencias lleva al aprendizaje periférico y a la participación plena, se plantean escenarios particulares en los que se escenifican transformaciones de conocimiento para prevenir el estancamiento y la reproducción acrítica.

Según esta misma perspectiva, Coll (2001) afirma que la coyuntura moderna exige un cambio profundo que revise no solo lo que se enseña, sino también cómo se enseña, dónde se enseña y para qué se enseña (p. 2). De la misma manera, Gairín (2006) señala que la opción de las comunidades de aprendizaje (a partir de ahora CA) es una respuesta a esta visión más amplia de la educación, en la medida en que estas buscan transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, al tiempo que se movilizan los recursos ajenos a estas, poniéndolos al servicio de la educación y la formación de las personas. Establecida esa visión más amplia de la educación, Gairín define a una comunidad de aprendizaje como «aquel grupo de personas que aprende conjuntamente, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno» (Gairín, 2006:44).

Unos años antes de las ideas expuestas por Coll (2001) y Gairín (2006), Palloff y Pratt (1999:129-130) consideraban que hay otro efecto especial de las comunidades de aprendizaje virtual, que complementa al capital relacional y al capital social: el «aprendizaje transformativo». El aprendizaje transformativo está basado en las reflexiones e interpretaciones de las experiencias y las ideas que el participante ha experimentado. El fin del aprendizaje transformativo es comprender por qué razón vemos el mundo de la manera como lo vemos y sacudir las perspectivas limitativas que llevamos a la experiencia de aprendizaje. Es un aprendizaje de triple vínculo, en la

medida en que implica alterar las perspectivas particulares, nuestras creencias y supuestos (o las viejas reglas) que modelan lo que somos y con los que nos identificamos.

Se sobreentiende que el poder conductor del aprendizaje de las comunidades de aprendizaje virtual se basa en su capacidad para movilizar un capital relacional y social para crear capital intelectual entre sus miembros y repotenciar su capital social en un proceso acumulativo. Ahora bien, a partir de los estudios realizados por Rodríguez, Gairín, Barrera y Fernández (2015), sabemos que tener un espacio virtual no necesariamente implica contar con una comunidad. Es evidente que el uso poco responsable del término «comunidad virtual», que se otorgan muchas organizaciones con presencia en Internet, ha generado confusiones. Leal y Galvis (s. f.) indican que, para poder hablar de una verdadera comunidad virtual, es necesario disponer de ciertas condiciones de base (la infraestructura computacional apropiada para manejar recursos informáticos e interacciones de diversa índole, así como individuos que se sientan cómodos haciendo uso de las correspondientes TIC: es decir, con cierta madurez informática) y propiciar mecanismos que ayuden a sus miembros a alcanzar un estado de madurez y auto-sostenibilidad como miembros de la comunidad; romper el hielo entre los participantes por medio de actividades lúdicas y creativas de carácter social, con las que se amplíen las ventanas de comunicación entre los participantes, así como poseer y practicar un código de etiqueta en la red que permita la interacción.

A partir de estas dimensiones, la comunidad se enfoca en un dominio de interés compartido y enfocado a la consecución de los intereses de su dominio. Los miembros se comprometen en actividades y discusiones conjuntas, desarrollan un repertorio compartido de recursos, entre ellos: herramientas, experiencias, historias y formas de manejar los problemas que surjan en la práctica. Este listado de requerimientos es apenas una de las demandas que constituyen el complejo proyecto de una comunidad. Alcanzar, en los tiempos que corren, una reinención de la empresa comunitaria requiere desbancar lo que Bauman (2004) llama el mito benéfico de la comunidad. En un tiempo en lo que casi todo es comunidad, se corre el riesgo de que se expulse o se impida la entrada a aquellos que no siguen de acuerdo con sus dictados y que, en consecuencia, el sentido del encuentro se torne efímero, en ocasiones vacío de contenido preciso, soportes claros, actividades vacías llenas de respuestas (debido a que se llevan a cabo interpretaciones a modo). Este pensamiento se apoya en la idea de Bourdieu (1980) de sugerir que los participantes de una comunidad, además de aportar su capital cultural (conocer el problema, haber pensado en él y poder compartir sus ideas) requieran de un espacio social que garantice la legitimación de sus contribuciones, ser escuchados y dar voz a sus aportaciones.

Gestión del conocimiento

Anteriormente, exponíamos algunos de los requerimientos para llamar comunidad de aprendizaje a una comunidad; por ejemplo, los requerimientos de conformación y de soporte técnico. Sin embargo, existe un requerimiento de vital importancia para una comunidad de aprendizaje virtual, se trata de la gestión del conocimiento. La creación y gestión del conocimiento (CGC) consiste en una estrategia que contribuye a mejorar los procesos de innovación, la cultura y el clima organizativo del que participamos.

De forma convencional, el tratamiento que se ha dado al conocimiento es asumir que unos lo poseen y otros no. Los que no lo poseen se dirigen hacia los que sí lo poseen para alcanzarlo. Esta conducta anquilosada empieza a desvanecerse ante una nueva forma de entender el conocimiento ya no en términos de posesión de unos pocos, sino valorado en tanto activo que cada persona posee, descubre, cuestiona, comparte y que permite dotar de significado las acciones que realiza, de cara a ampliar sus posibilidades y desarrollar una agilidad necesaria para moverse en su entorno y el de otros.

En un afán por explicar la gestión del conocimiento (GC), Rodríguez (2006:2) realiza una diferenciación entre datos, información y conocimiento. Los datos son la materia prima para la creación de conocimiento, son un conjunto de hechos discretos y objetivos relativos a acontecimientos. La información corresponde a datos organizados, clasificados y dotados de significado y se materializa en forma de mensaje. El conocimiento es humano, se adquiere mediante la experiencia y el aprendizaje compartido con otros para luego ser internalizado a fin de generar nuevos conocimientos.

Dos figuras indispensables en este proceso de gestión del conocimiento son: la figura del moderador y la del gestor del conocimiento, también llamados «trabajadores del conocimiento» (*knowledge workers*). Para Gairín, Armengol y García San Pedro (2006:103-104), el rol del gestor del conocimiento no será manejar el conocimiento, sino conducir el ambiente para optimizarlo, animar a compartir la información, favorecer su creación y promover el trabajo en equipo. Para estos investigadores, el gestor del conocimiento es quien motiva y crea un clima agradable y facilitador de la construcción del conocimiento, estructura y propone el trabajo, ofrece *feedback*, establece los criterios de moderación y asegura que se cumplan, aprueba los mensajes según los criterios establecidos, maneja y refuerza las relaciones entre las personas y propone conclusiones.

1.2. Leer y escribir desde una perspectiva didáctica

Son muchos los estudios, teorías e investigaciones en torno a la escritura y la lectura hechos desde las aportaciones de la didáctica de la lengua y la literatura difundidas por Ribas (2011), Colomer (1996), Camps (1994, 1998, 2010), Cassany (1999, 2006, 2009); Ferreiro (2001), Fitipaldi (2013), Fontich (2010), Lerner (2001), Margallo (2005), Milian (2005), Munita (2014) y Zayas (2001).

Desde los aportes realizados por estos investigadores, nos preguntamos acerca de la necesidad de repensar y transformar la enseñanza de la escritura y la lectura, de comprenderlas como prácticas socioculturales. Los estudios de los investigadores mencionados anteriormente, no solo reconfiguran las formas tradicionales de entender estas dos prácticas sino también de repensar su enseñanza, los objetivos, los métodos, la evaluación y los roles de docentes y estudiantes. A partir de esta óptica, para lograr una auténtica enseñanza de ambas prácticas, se debe partir de un marco pragmático, sociocultural y cognitivo, de modo que los estudiantes aprenderán a escribir y a leer cuando los espacios de aprendizaje les cedan la palabra a los alumnos, se valoren sus capacidades variadas y se les deje actuar desde cualquier rol que asuman: «ayudar a mi igual», «ayudar al que sabe menos», «dejarme ayudar por el que sabe más», «movilizar lo que sé» (Van Lier, 2004). Así las cosas, la didáctica de la lengua y la literatura plantea que no puede prescindirse de los contextos reales o verosímiles en los que se utiliza la lengua, sino que estos se deben incluir en actividades prácticas como un elemento esencial del proceso comunicativo.

En este sentido, el fenómeno de que las prácticas de escritura y de lectura están cambiando en consonancia con la expansión de las nuevas tecnologías, lejos de inducir a la idea de que lo escrito y lo literario están perdiendo terreno, más bien constituyen una oportunidad para comprender las transformaciones en su uso, las cuales están generando nuevas prácticas y nuevos productos. Este fenómeno, más que nunca, posiciona la escritura y la lectura como prácticas relevantes. La escuela, con toda contundencia, deberá comprenderlo así e idear los espacios de aprendizaje necesarios para dotar al estudiantado de herramientas que le permitan desenvolverse adecuadamente en los distintos contextos comunicativos que enfrente.

1.3. La metodología de las intervenciones formativas

El creador del concepto de intervenciones formativas es Yrjö Engeström (2011:612). Este investigador de la Universidad de Helsinki, Finlandia, propone la creación de un espacio llamado «laboratorio de cambio», que más que un espacio físico «es un conjunto de herramientas que se aplican a una organización que enfrenta una transformación significativa y se realiza con la colaboración de los profesionales involucrados y un pequeño grupo de investigadores». Se conducen de cinco a diez sesiones de trabajo, en las que los diferentes actores exponen sus ideas, tensiones, críticas y problemas relativos al trabajo diario, con la idea de que estas se utilicen para estimular la participación, el análisis y los esfuerzos de diseño colaborativo entre los participantes. Durante el proceso, se ofrecen modelos conceptuales que se combinan o se sustituyen con otros formulados por los mismos participantes. Estos modelos tienen la función de estimular la generación de nuevas conceptualizaciones con el fin de generar cambios positivos para todos. Los participantes deben moverse entre pasado, presente y futuro, lo cual significa que los orígenes históricos de los problemas actuales deben traerse al presente con la intención de generar conceptos futuros que se pongan en práctica con pequeñas simulaciones. En el caso de la investigación realizada, los laboratorios de cambio se dieron a través de sesiones virtuales en la comunidad virtual de pensamiento mágico.

De forma general, es importante aclarar que existen diferencias marcadas entre las investigaciones de tipo lineal y las intervenciones formativas que propone Engeström (2011). Estas diferencias consisten en puntos fundamentales con respecto a la forma de transformar una actividad. Para Engeström (2011), es vital establecer una unidad de análisis, la cual surge de un sistema de actividad que se pretende transformar (en nuestro caso, ese sistema de actividad es la enseñanza de la escritura y la lectura). La investigación tradicional inicia su labor con un problema puntal, previamente definido; por ejemplo, los problemas de comprensión lectora o las deficiencias en la escritura de los alumnos. En este sentido, en la investigación lineal, el análisis que realiza el investigador se concentra en los problemas existentes que se presentan en el trabajo que se realiza; en cambio, en las intervenciones formativas se genera una dinámica de trabajo entre todos los actores pertenecientes a ese sistema de actividad para identificar los problemas de manera conjunta.

Por otra parte, un aspecto importante de las intervenciones formativas es la observación y el análisis de las iniciativas colectivas e individuales para la transformación, conocidas como capacidad de actuación (*agency*). Para Engeström, la capacidad de actuación de los participantes es fundamental para la transformación por lograr; mientras que en la investigación lineal, el investigador asume un rol protagónico, en la medida en que propone hipótesis para dar solución al

problema. Asimismo, en este tipo de investigación, las posibles soluciones pretenden resolver un problema que cubra todas las variables. Las intervenciones formativas, en cambio, pretenden una reconceptualización de la actividad, debido a que se genera un ciclo de transformación expansiva que puede ser trasladado a otros entornos, en el que el protagonismo de los implicados garantiza que los nuevos conceptos adquieran un efecto a largo plazo, mientras que si fueran impuestos, tenderían a encontrar mayor resistencia por parte del grupo y no permanecen en el tiempo.

Finalmente, en las intervenciones formativas las contradicciones y tensiones son consideradas fuentes de cambio y desarrollo. Encontrar todas estas contradicciones implícitas en los sistemas de actividad genera un horizonte de posibilidades más amplio que en la anterior modalidad de la actividad, permitiendo el desarrollo de la capacidad de actuación de las personas. En la investigación lineal, los problemas, contradicciones y tensiones son lo mismo y se pretende que no surja ningún tipo de resistencia de los participantes.

1.4. Semiogénesis

La semiogénesis, según Negueruela (2011), es el proceso mediante el cual se documenta la aparición de significados como signos, con capacidades funcionales, para construir sentido en la comunicación con los demás o con uno mismo, todo esto por medio de tareas concretas de verbalización. Es fundamental determinar de qué manera los entendimientos personales (creencias) surgen en la conceptualización de la actividad como instrumentos para poder controlar el aprendizaje y la enseñanza.

Las creencias o entendimientos personales tienen tanto un origen histórico como social y pueden ser transformadas por las personas durante el proceso de internalización, ya que tienen un carácter dinámico. Para Negueruela (2011:360), «las creencias deben ser a la vez socialmente relevantes y personalmente significativas para sostener su significado». Este carácter dinámico que se le atribuye a las creencias es vital para definir las como conceptualizaciones dialécticas sociales y para el proceso de internalización.

Para este autor (2011:360), «las creencias como conceptualizaciones personales y significativas se pueden enseñar, pero no a través de las explicaciones directas y de transmisión básica». Las creencias son dinámicas en un sentido dialéctico: cambian y pueden ser también contradictorias y pueden orientar el significado que tiene una actividad cuando se aplica a contextos concretos. Es muy importante agregar que si las creencias son parte de la mediación conceptual, la enseñanza para su transformación implica favorecer la aparición de creencias tan pronto como los participantes se involucren en una actividad formadora de sentido.

Los seres humanos construimos y utilizamos diferentes conceptos que consideramos relevantes para poder explicar nuestras prácticas, de forma que estas sean significativas en nuestro contexto y puedan ser usadas en una situación específica. Para comprender cómo los docentes y los alumnos dotan de sentido el aprendizaje y la enseñanza con el desarrollo de sus actividades diarias, hay que entender cómo se realiza el cambio por medio de las contradicciones. El entendimiento de este proceso es posible mediante la lógica de la dialéctica pues, en esencia, las contradicciones que manejamos son de naturaleza histórica y solamente logran ser superadas cuando se sintetizan y evalúan a la luz de la adquisición de nuevos conocimientos y, por ende, de nuevas contradicciones.

2. Desarrollo del estudio

El desarrollo de nuestro estudio se centró en dos procesos generales: por un lado, el diseño, creación y puesta en práctica de un espacio de formación del profesorado con base en las comunidades de práctica virtual; por otro, se realizó la descripción y el análisis en profundidad de la puesta en práctica de una intervención formativa en la comunidad virtual de profesores para comprender naturaleza, características y complejidad de los procesos transformativos en la práctica docente. El primer proceso constituye un espacio creado como laboratorio de cambio para desarrollar interacciones entre profesores. Esto quiere decir que el objeto de estudio de la investigación no fue el espacio virtual sino la construcción de conocimiento del grupo de profesores para reorientar sus prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. El segundo proceso es de carácter investigativo; en él, se observa y describe, por medio de intervenciones formativas, cómo el grupo de docentes puede reestructurar su propio sistema de actividades de enseñanza de lectura y escritura en el aula, desde un enfoque sociocultural.

Uno de los primeros pasos del estudio, que consistió en construir un espacio de intercambio para cuatro profesores de la secundaria costarricense, tiene su génesis en la idea de una nueva forma de organización del trabajo. Por lo general, los docentes costarricenses imparten cuarenta y cuatro lecciones semanales de cuarenta y cinco minutos, organizan actividades institucionales, participan en diversos comités, planifican sus clases, revisan trabajos y exámenes, y una vez al mes, el departamento de español se reúne durante una lección. Cuarenta y cinco minutos solo permiten firmar actas, designar tareas mensuales y poco más. Esta dinámica de trabajo no permite intercambios de otra naturaleza, como los relacionados con la práctica. Suponemos que hablar, conversar o reflexionar acerca de la práctica docente son tareas que deben desarrollarse durante los tiempos de capacitación que imparte el Ministerio de Educación Pública. Sin embargo, en estos espacios los docentes tampoco hablan, quien lo hace es el experto invitado. Ante este panorama, la pregunta reflexiva que surge es: ¿cuándo hablan los profesores acerca de su trabajo? Y con esta pregunta, surge la iniciativa de organizar un espacio virtual para que cuatro profesores de español puedan hablar acerca de lo que piensan que hacen, lo que hacen, lo que les gustaría hacer, lo que están dispuestos a hacer, lo que harán y cómo les fue con lo que hicieron.

De esta manera, el espacio virtual se constituyó, en un primer momento, para llevar a cabo estos intercambios entre los profesores, pero con el tiempo esta comunidad se convirtió en una comunidad formativa y una comunidad para la investigación. Es decir, mientras los profesores participaban en las actividades planificadas en la comunidad virtual —relacionadas con las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura—, la investigadora, además de moderar y gestar el conocimiento (mediadora), recolectaba e identificaba datos con potencial de ser analizados desde las metodologías de las intervenciones formativas y la semiogénesis.

En conclusión, el primer paso fue diseñar una ficción constituyente (término utilizado por Marina, 2016), pensar en una irrealidad con posibilidades de convertirse en realidad. Por lo tanto, pensamos en esa ficción (comunidad virtual), la llevamos al plano de las posibilidades y la pusimos en marcha para generar las intervenciones e intercambios del profesorado. En esta primera etapa, aún no considerábamos este espacio virtual como el ocupado por los laboratorios de cambio (en etapas posteriores, sí se consideró de esta manera). El propósito investigativo en

esta etapa era, simplemente, conocer las nociones personales de los miembros en relación con la lectura y la escritura, de qué manera influían en sus prácticas didácticas, y construir y aplicar de manera conjunta una propuesta de enseñanza ajustada a sus contextos de trabajo; no obstante, en la ejecución de estas tareas, surgieron situaciones que empezaron a transformar los criterios investigativos establecidos en primer término.

En la segunda etapa, a medida que los participantes (el profesorado) realizaban sus aportes en los respectivos foros en línea, el rol de la investigadora era de moderadora y espectadora tradicional, pues consistía en leer las intervenciones de los participantes e intentar categorizar la información relevante en datos susceptibles de ser analizados para la investigación. Sin embargo, en determinado punto, se observó que la cantidad de información generada por los participantes, leída y documentada en QDA Miner (Programa de análisis de variables cualitativas), tenía una serie de aspectos en común que los participantes identificaban como problemáticos para el desarrollo de su práctica diaria. Dado este hecho, nos preguntamos: ¿qué hacer con toda esta información, la reservaríamos únicamente para el estudio?; ¿sería relevante que ellos la conocieran?; ¿eran conscientes los participantes de lo que expresaban?; ¿intervenir cambiaría el rol de la investigadora y los «informantes»? Ante todas estas preguntas, recurrimos a una consulta mediante una entrevista personal a un experto en la materia y comprendimos que no podía llamarse comunidad de aprendizaje virtual a un mero espacio de intercambio de ideas y opiniones, sino que aquella implicaba otros elementos, como una gestión del conocimiento.

La primera intención era «entrar sin ser vistos» a los intercambios de estos participantes, pero el proceso nos fue mostrando que ese camino ya estaba muy recorrido y que sería más provechoso que los implicados (los docentes) no solo generaran información en sus intercambios, sino que esta fuera gestionada como conocimiento útil y volviera a ellos. Fue en esta etapa en que la experiencia de Engeström con las intervenciones formativas nos proveyó de un enfoque metodológico distinto para trabajar con nuestro grupo de profesores. Este hallazgo fue emocionante porque permitió visualizar una metodología viable para trabajar en nuestra comunidad virtual y, al mismo tiempo, definir un sistema de actividad como unidad analizable. Adoptar este nuevo enfoque metodológico, que consistía en intervenciones formativas y ya no lineales, significó un cambio de roles: de investigadora-mediadora a investigadora-intervencionista (gestora de conocimiento, en compañía de expertos) y, en lo relativo a los profesores, del rol de informantes a interactuantes-participantes.

Es útil añadir que, ante el planteamiento inicial del estudio, en el que se pretendía que los docentes diseñaran una propuesta de enseñanza de mejora para las prácticas de lectura y escritura, nos percatamos de que en los procesos en los que intervienen análisis de posiciones, revisión y cuestionamiento de las prácticas profesionales diarias, las personas expresan tensiones y contradicciones. Pasar por encima de ellas para generar un producto (en nuestro caso: una propuesta de enseñanza) no resultaría en una acción trascendental, sino que se convertiría en una iniciativa vacía de significado y no permitiría la implicación directa de los participantes en los procesos de acción y cambio.

Así las cosas, durante catorce meses (de enero del 2016 a marzo del 2017), cuatro profesores de español de la secundaria costarricense participaron, de manera voluntaria, en la comunidad

virtual de pensamiento mágico (nuestra ficción constituyente). La metodología intervencionista fue la estrategia de acción que nos permitió, en primer lugar, que los participantes verbalizaran sus tensiones, preocupaciones, contradicciones, así como sus relaciones personales y didácticas con las prácticas de lectura y escritura; en segundo lugar, facilitar laboratorios de cambio (*feedbacks*) en los que se organizaban y analizaban esas tensiones y contradicciones, creando conocimiento acerca de sí mismos, y por último, identificar los problemas u obstáculos, reposicionando el foco del trabajo didáctico docente y buscando soluciones realistas, como las sesiones de trabajo en compañía de expertos; la celebración de sesiones de trabajo interno entre los docentes con el fin de concretar, impulsar y diseñar acciones de mejora para la enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural; la implementación y la experimentación en las aulas de determinadas iniciativas de acción y, finalmente, la participación en sesiones reflexivas internas para generar nuevos conceptos y formas de intervención didáctica.

3. Metodología

Debido a que nuestro propósito fue analizar cómo se desarrolla una intervención formativa y determinar los efectos —en términos de «transformación»— de los sistemas de actividad de un grupo de cuatro profesores, se efectuó un análisis de una intervención formativa en una comunidad virtual para constatar si se apreciaban indicios de capacidad de actuación (*agency*) de los profesores, dirigidos a la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. Desde este planteamiento, nuestra investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, que no lleva a cabo un procedimiento de investigación lineal sino un proceso de intervención formativa que favorece la generación de conocimientos relativos a los fenómenos complejos surgidos en las interacciones humanas, de aprendizaje, trabajo conjunto y organización. Desde luego, no se pretende imponer teorías definitivas, completas y finalizadas; todo lo contrario, se ofrecen miradas de una realidad particular, que pueden ser discutidas y ampliadas, o bien, lo que nos agradaría más: convertirse en miradas expansivas.

En el caso de la investigación efectuada, el acto de verbalización de las tensiones y contradicciones se realizó durante el desarrollo de foros en línea y mediante algunas actividades y preguntas de indagación, a las que los participantes dan respuesta desde sus experiencias personales. Por otra parte, la investigadora, además de moderar los foros, documenta todas las actividades y la información que se genera en ellas, organiza la información y la selecciona, convirtiéndola en datos que pueden ser útiles o con potencial de convertirse en conocimiento, al servicio de los mismos participantes y, al mismo tiempo, selecciona los datos que resultan útiles para la investigación. La estrategia de documentar la información, seleccionarla y organizarla en datos tiene como propósito, por una parte, identificar aquellos conceptos espontáneos que manifiestan los participantes e identificar las teorías o ideas del profesorado; por otra parte, permite pasar de los conceptos espontáneos que ellos poseen a elementos concretos, acompañados de algunos interrogantes que faciliten al profesorado visualizar y comprender por sí mismos una ruta de consciencia de la propia práctica.

Despertar la capacidad de actuación de las personas involucradas (lo que Engeström llama *agency*) y emplearla como fuente de iniciativas, soluciones, conocimiento y aprendizaje. Las

acciones colectivas e individuales intencionales, dirigidas a transformar la actividad, se refieren al potencial humano para actuar. En nuestro caso, durante la aplicación de actividades en las aulas de los cuatro profesores participantes, estos documentan, mediante una bitácora de trabajo, los alcances y limitaciones de las actividades programadas y efectúan un resumen valorativo de su experiencia (se les solicita a los participantes moverse entre pasado, presente y futuro). En las mencionadas actividades se analiza si se presentan movimientos transformativos, si surgen nuevos conceptos, iniciativas de ajuste, aprendizajes, etc. Asimismo, por medio de foros se realiza una evaluación de la metodología de trabajo en comunidad durante los catorce meses de participación. Se recopilan las experiencias y los aprendizajes más significativos del proceso de trabajo en comunidad mediante la escritura de una reseña de la experiencia vivida. Posteriormente, los participantes realizan un plan de acción grupal que pueda ser compartido con otros docentes de lengua o con otras instituciones educativas. Finalmente, se recupera el *My internal compass*¹ que los participantes construyeron al inicio del proceso.

Para el análisis de los datos de este estudio se utilizó un enfoque dialéctico llamado semiogénesis por Eduardo Negueruela (2011:360). Este consiste en comprender las nociones personales como actividades conceptualizadoras desde una perspectiva dialéctica vygotskyana, en términos de relaciones específicas entre creencias y acciones. La semiogénesis captura el poder orientador de las nociones personales como actividades conceptualizadoras, herramientas socioculturales de la mente y actividades proveedoras de sentido.

Negueruela explica la compleja relación que emerge de las investigaciones en las que los participantes son seres humanos en situaciones sociales: lo que sabemos (ideas que son aplicables en la práctica real) y lo que creemos saber (ideas acerca de la naturaleza de nuestras ideas y acciones) tienen una influencia en lo que hacemos (acciones) y lo que pensamos que hacemos (ideas acerca de nuestras acciones que explican post facto lo que hacemos, pero no siempre se orientan en la práctica) (Negueruela, 2011:361). Como nuestro propósito fue analizar de qué manera los profesores le dan sentido al aprendizaje y a la enseñanza antes, después y durante el desarrollo de actividades educativas, hay que entender el cambio por medio de las contradicciones.

En este sentido, se afirma lo que Vygotsky planteaba, al no considerar trascendental el estudio o la investigación acerca de las contradicciones puesto que estas son inherentes a la naturaleza humana, siempre mutable. Lo que considera necesario es conceptualizarlas:

No es una cuestión de recoger tanto los datos como evidencia de las creencias y los datos como evidencia de las acciones, sino más bien una cuestión de conceptualizar las creencias y sus contradicciones como las ideas que surgen en el acto mismo de dar sentido a las acciones: creencias-en-acción. El reto es capturar el desarrollo de las creencias, la forma en que se pueden cambiar en los profesores si no son adecuados para un contexto específico, y cómo funcionan las creencias en la formación de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Barcelos, 2003, citado por Negueruela, 2011:361).

¹ En el caso de nuestra investigación, los cuatro profesores de la comunidad virtual realizaron un mapa mental (*My internal compass*. Esteve, 2017), al inicio del proceso de participación en la comunidad, en el que verbalizan sus nociones espontáneas acerca de la lectura, la escritura, el ambiente escolar, las prácticas socioculturales y sus roles como profesores y el de sus estudiantes. Al finalizar el proceso de intervención formativa, los docentes vuelven al mapa mental que elaboraron y lo modifican desde sus nuevos entendimientos.

En consecuencia, la conexión entre las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza y las acciones puede ser entendida por medio de la lógica de la dialéctica. En esta línea, buscamos una metodología semiogénica de investigación, que capturara la cualidad dialéctica de las creencias en tanto herramientas socioculturales creadoras de significado. Como una de las tareas de nuestra investigación fue documentar y analizar la actividad de la conceptualización de un grupo de cuatro profesores de lengua acerca de sus prácticas con la lectura y la escritura, se seleccionaron siete actividades desarrolladas durante los catorce meses de participación en la Comunidad virtual de pensamiento mágico. Con esta selección de actividades, se procedió a establecer una ruta de análisis para organizar los datos. Esta ruta se organizó en un total de nueve fases. El análisis se realizó desde la perspectiva dialéctica y desde las capas de causalidad humana propuestas por Negueruela y Engeström, respectivamente. Para el análisis dialéctico se trabaja con los fragmentos seleccionados de las intervenciones de cada participante, visualizando su evolución en tres momentos dialécticos:

- Tesis: primeras ideas, nociones, conceptos espontáneos.
- Antítesis: oposición, segundas ideas relacionadas con la teoría o conocimientos académicos.
- Síntesis: resultado o combinación de la tesis y la antítesis, tercera idea. Nuevos entendimientos.

Para el análisis de las capas de causalidad, nos centramos en encontrar en las intervenciones, los momentos en que los participantes hacen uso de su capacidad de actuación (*agency*).

- Capa interpretativa: El actor en la actividad. Toma en consideración el significado, estructura y desarrollo de la actividad. El actor aplica su propia lógica.
- Capa contradictoria: El actor como participante en las actividades colectivas. Es guiado por motivos contradictorios. Busca una solución por medio de acciones predecibles.
- Capa agentiva: Como potencial individual y agente colectivo. Toma acciones agentivas intencionales. Utiliza artefactos para controlar acciones desde el exterior.

La semiogénesis de cada profesor se construyó durante el desarrollo de siete actividades en la comunidad virtual y las capas de causalidad humana se extraen de las bitácoras de cinco actividades de experimentación que aplicaron los profesores en sus aulas. El análisis de las intervenciones de cada profesor-participante en la comunidad virtual de pensamiento mágico se organizó siguiendo los criterios que se muestra en el cuadro:

Participantes comunidad de pensamiento mágico (CPM) Participante A: Nani Participante B: Karito Participante C: Lui Participante D: Pam	Precisiones iniciales –Experiencias personales con la lectura y la escritura. –Conceptos personales de lectura y escritura. –Tendencias en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. –Mediaciones didácticas para enseñar la lectura y la escritura. –Aportaciones al sueño comunitario.
	Semiogénesis: Tesis-antítesis-síntesis –Identificación y apropiación de inputs teóricos por parte de los participantes (Contraste). –Indicios de movimiento transformativo.
	Capas de causalidad: interpretativa-contradictoria-agentiva (<i>agency</i>) –Indicios de capacidad de actuación (<i>agency</i>) –Nuevos entendimientos.
	Discusión

Figura 1. Cuadro con criterios de análisis: precisiones iniciales, semiogénesis, capas de causalidad.

Es importante destacar que utilizamos la semiogénesis y las capas de causalidad humana porque ambos métodos nos permitieron acercamientos a las intervenciones de los participantes en dos vertientes complementarias; por un lado, la semiogénesis busca las conceptualizaciones de las personas que las hacen actuar de distintas formas, y por otro, las capas de causalidad muestran la relación entre una causa y un efecto, es decir, acciones concretas, no ideas o creencias, que denotan el potencial transformador del individuo y, sobre todo, permiten observar hacia dónde orienta el participante sus acciones, hacia sus viejas prácticas o hacia nuevas. Ambas prácticas comparten el término de contradicción, pero con sentidos diferentes. En la semiogénesis, una contradicción es un pensamiento que cuestiona de manera significativa alguna creencia; en cambio, en la capa contradictoria del análisis de causalidad, la contradicción (causa) se da en la forma de una acción que proviene del medio en el que se trabaja y obliga al participante a responder con una acción correctiva (efecto) para solucionar la situación. En concreto, el resultado de una acción agnética (efecto) provocada por una contradicción va a dar como resultado una transformación de la actividad, mientras que si hablamos de los conceptos sintetizados (tesis más antítesis) resultantes del análisis semiogénico, no necesariamente arrojarán como resultado acciones, sino nuevos entendimientos para el individuo.

Al identificar los tres momentos dialécticos y las capas de causalidad, se realiza un apartado de discusión por participante en el que la investigadora lleva a cabo un análisis general para dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación. Los procedimientos de organización y fases de análisis descritos anteriormente pueden visualizarse en su totalidad en el apartado de anexos de la investigación.

4. Resultados

De forma general, se observó que el grupo de profesores construye su primer aprendizaje sobre la lectura y la escritura a partir del estímulo de su medio social, y esto se da mediante la figura de un agente externo (un amigo, la madre, el padre, los primos, la escuela). Este proceso de intercambio y desarrollo de condiciones interpsicológicas e intrapsicológicas se conoce en la teoría sociocultural de Vygotsky (1986) como intencionalidad mediada culturalmente. Desde esta experiencia, el grupo de profesores desarrolla un vínculo afectivo con la lectura-literatura y el único de los profesores que logra hacerlo también con la escritura es Lui, que se define desde este primer momento de intervención (en su autobiografía) como lector y escritor. En este sentido, los docentes logran internalizar la práctica de la lectura literaria como una práctica socialmente relevante y personalmente significativa, de ahí su interés por la literatura y la relación afectiva que establecen con ella. En el caso de la escritura, la encuentran socialmente relevante pero no personalmente significativa. En este contexto, uno de los aportes de nuestro estudio es haber encontrado que una falta de referentes personales y una escasa formación de esta práctica hace que los docentes le den una importancia secundaria en clase. Esto se observa en los foros iniciales donde la mayoría de los participantes ni siquiera la mencionan en sus intervenciones. Este aspecto influencia y condiciona la enseñanza de la escritura en el aula.

Al preguntar al profesorado cómo se enseña y aprende la lectura y la escritura, de manera generalizada, no lograron dar una explicación en términos didácticos sino que se centraron en ver-

balizar los problemas, obstáculos e incertidumbres que experimentan al realizar su tarea de enseñanza. Más que referirse a las prácticas de lectura y escritura propiamente dichas, constantemente coincidieron en la dificultad que representa trabajar desde un currículum de español incoherente y sin una visión de proceso. También manifiestan la presencia de una evaluación tradicional que no les permite implementar otras metodologías de enseñanza, así como la cantidad de estudiantes por clase y las limitaciones de tiempo. Este hecho provocó que el foco de la intervención formativa se redireccionara, pues el hecho de que las verbalizaciones de los participantes no se centraran en la lectura y la escritura era un claro indicio de que primero debíamos atender la pérdida de objeto de los participantes. Centrarse en las problemáticas del sistema no les permitiría enfocarse en la razón de ser de su práctica docente.

Por otro lado, con respecto a las estrategias metodológico-didácticas cotidianas que los docentes dicen practicar en la enseñanza de la lectura y la escritura, el grupo recuerda sus años de escolaridad y describe prácticas y metodologías en las que la escritura se centraba en la gramática y la lectura, en el análisis estructural de textos literarios, así como una evaluación que les causaba temor y la ausencia de profesores influyentes. Al preguntarles cómo eran sus mediaciones didácticas, no manifiestan una diferencia entre estas y las que ellos recuerdan de su escolaridad. Desde su discurso, el grupo de profesores muestra un rechazo y una actitud crítica ante las metodologías que se practican en el sistema educativo para la enseñanza de la lectura y la escritura; no obstante, considerando lo que declaran, ellos mismos las reproducen en su práctica diaria.

En este sentido, no se practica una didáctica en la que se comprenda la progresiva adquisición de un saber leer y un saber escribir para que, durante y después de la escolarización, el estudiante logre de manera autónoma replicar sus saberes. En suma, una de nuestras premisas fundamentales es que las creencias del profesor orientan sus prácticas docentes (Negueruela, 2011). Esto hace sustantiva la tarea de articular las creencias del profesor, problematizarlas, contrastarlas con saberes didácticos y contemplar los contextos reales donde ocurre el aprendizaje.

En los discursos del grupo de profesores se observa la ausencia de conocimientos didácticos innovadores en los que se puedan apoyar para emprender la enseñanza de la lectura y la escritura. No es posible alcanzar una verdadera enseñanza didáctica de ambas prácticas si persiste, por ejemplo, la tendencia de orientar la lectura únicamente hacia la lectura literaria y, a la vez, enseñarla desde un enfoque estructuralista, si se concibe la escritura solo como arte, o bien, si se le entiende como un proceso pero sin lograr que los estudiantes alcancen otros niveles de conocimiento, progresión y autonomía. Tal situación fue analizada por Knowles (2004) y Muchmore (2001), quienes demuestran que la formación docente recibida durante la etapa universitaria no necesariamente contribuye al cambio cognitivo del profesor; sus creencias personales son resistentes y permanecen por más tiempo que los saberes adquiridos de forma temporal en la universidad. Los conocimientos experienciales de naturaleza intuitiva no son suficientes para afrontar una enseñanza didáctica de la escritura y la lectura. Es imprescindible establecer puentes simbióticos que conduzcan esas creencias del profesorado hacia saberes didácticos, entendidos como conocimientos estructurados, necesarios para emprender la tarea de la enseñanza.

Con respecto a qué indicios de movimientos transformativos y desarrollo de la capacidad de actuación se observan en el grupo de profesores durante el trabajo en comunidad y la experi-

mentación de actividades de aula, conseguimos ver la importancia que tiene la mediación de los significados en la naturaleza dinámica de las creencias. Observamos cómo la naturaleza socialmente histórica de las creencias que manejan los docentes son las que fundamentalmente guían su práctica. Este aspecto puede visualizarse en los *My internal compass* semiogénesis y capas de causalidad de cada participante. Por ejemplo, Nani al inicio, en sus conocimientos espontáneos, considera que el gusto y la pasión por la literatura no se adquieren en el sistema educativo, pero su creencia inicial se debilitó al contrastarla con la experiencia vivida en las aulas. Surgió así un indicio de movimiento transformativo o un nuevo entendimiento. Nani reconoció la posibilidad de adquirir gusto y pasión por la literatura y la escritura si se practica un cambio en la manera de enseñar y aprender. Llegó a este entendimiento cuando vivió y observó cambios en su clase, algunos de ellos: que aunque ella nunca sintió placer por la lectura en la secundaria, sus estudiantes sí; que los estudiantes al inicio se mostraron reticentes a las tareas de escritura, pero si esta se planteaba desde una actividad atractiva y pensada, ellos se disponían y escribían. Comprendió que unir la lectura y la escritura, relacionándolas con vivencias de los estudiantes, volvió significativas las prácticas. La docente manifestó el grado de compromiso que sentía ahora con sus alumnos, para mantener las expectativas que despertó en ellos.

El análisis semiogénico indica que los profesores han comenzado a someter sus creencias sobre su práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura a un proceso dialéctico. Este proceso revela la formación de nuevos conceptos sintetizados que surgen del cuestionamiento propio del proceso. En este recorrido, también han recibido estímulos que los podrían guiar hacia el desarrollo de una práctica distinta. Si tomamos en cuenta que verbalizar es un proceso indispensable para la internalización, el hecho de observar la constante explicación de los problemas educativos y lo que significan estos para los profesores, hace que el entendimiento que cada uno tiene de este problema se vuelva visible, abierto a la inspección y, por tanto, a la modificación (Swain y Lapkin, 2002). Por ejemplo, en lo que se refiere a las creencias que crean tensiones con respecto al sistema educativo, vale la pena destacar que todos los docentes enumeraron aspectos que consideraron problemáticos de su realidad como educadores en Costa Rica y, en un principio, manifestaron no poder realizar un cambio en su práctica justamente debido a esto. Con el devenir de las actividades, parecieron empezar a modificar su concepción de los obstáculos que enfrentan y externalizaron la idea de que los pequeños cambios en el aula deberían ser el foco de sus preocupaciones y olvidarse un poco de aquellas cosas que no pueden cambiar.

Por su parte, Lui admitió dar una mayor relevancia a la lectura que a la escritura, manifestando que debía lograr un balance entre ambas prácticas. El docente reconoció que ambas prácticas son complementarias y trató de poner en práctica nuevas formas para lograr el balance que aseguró necesitar. Finalmente, Lui mostró su capacidad para combinar sus creencias personales con saberes didácticos, lo cual le permitió alcanzar reflexiones relativas a su práctica.

Por otro lado, Pam reconoció muchos beneficios en las nuevas maneras de enseñar y se manifestó segura de querer arriesgarse a salir un poco de su rol, asimismo internalizó un concepto más integrador de ambas prácticas, en el cual estas fueron de la mano. Logró salir parcialmente de un concepto reduccionista de la escritura según el cual se trata de un arte, porque en las actividades de experimentación observó a sus estudiantes implicarse en las tareas de escritura, mos-

trar creatividad y construir textos escritos. Además, valoró que las actividades planificadas por la comunidad virtual lograron tener un sentido para los estudiantes. Al contrastar la experiencia de aplicación tradicional de contenidos del currículum oficial con esta nueva forma de acercarse al aprendizaje, Pam logró desarrollar un movimiento transformativo, aprendió a creer en las capacidades de sus estudiantes y que las posibilidades de trabajar de manera conjunta equilibraron las tareas y aligeraron «la carga» que dijo experimentar.

Retomando lo expresado en la teoría sociocultural de Vygotsky (1986), si el profesorado no está expuesto a un proceso de aprendizaje organizado y continuado es probable que no pueda superar el proceso dialéctico, pasaría cuestionándose todo el tiempo y no avanzaría hacia un desarrollo que reoriente su actuación docente (Lantolf, 2008).

Por otro lado, las intervenciones formativas y la semiogénesis se constituyen como dos métodos que no nos ofrecen una imagen fija de los sujetos, sino la visualización de una secuencia de imágenes continua en la que el profesorado logra entender que desde lo que se es, tiene que aprender a ser distinto, querer hacerlo, saber hacerlo y, sobre todo, creer que es necesario. Las actuaciones de los profesores en las actividades de experimentación en el aula demuestran que actuaron agentivamente, a veces utilizando los nuevos entendimientos adquiridos en la comunidad y otras recurriendo de nuevo a la enseñanza tradicional. En el caso de Nani, su capacidad de actuación parece ponerse de manifiesto como una manera de responder a las necesidades específicas de sus estudiantes. La docente aprovechó cada vez que sus alumnos expresaban incertidumbre acerca de un tema, no solamente para explicarlo, sino también para contrastar el concepto con la vida o el ambiente sociocultural en el que se desenvuelven. La docente encontró en las actividades de experimentación una forma provechosa para acercarse a sus grupos y conocer las habilidades de cada uno. Descubrió aspectos muy importantes de sus diferentes personalidades y manifestó que esto lo utilizará en su práctica docente en el futuro. Nani dijo sentir cierto miedo por las altas expectativas que de la clase de español tienen ahora sus estudiantes, pero también en su discurso agentivo manifestó que no podrá defraudarlos volviendo a prácticas anteriores. Por su parte, Karito intentó practicar la evaluación alternativa planteada por la comunidad virtual pero volvió a ejercer la evaluación como medio disuasivo para que los estudiantes siguieran sus indicaciones. Si partimos del hecho de que las nuevas y antiguas creencias se encuentran ya en un proceso dialéctico donde están siendo cuestionadas, los docentes necesitan llevarlos a un nivel superior de significado personal para desechar aquellas que producen efectos menos positivos y adoptar las que podrían transformar su práctica. En este punto, nuestro grupo de profesores se enfrenta a un reto difícil que consiste en la relevancia social que poseen los problemas educativos en el ambiente laboral donde se desenvuelven. Podríamos pensar que las regresiones de los profesores a sus antiguas prácticas son respuestas espontáneas y naturales cuando se intenta pasar de un conocimiento espontáneo (al que están habituados a recurrir) a aquel que acaban de adquirir y reconocen como positivo y deseable de practicar. Resolver el reto implica que los docentes puedan sobrepasar la relevancia social que se les da a estos problemas educativos y que logren creer que transformando su práctica diaria contribuyen al mismo tiempo a mejorar su realidad.

Conclusiones

Al observar los resultados, el profesorado requiere lo que Esteve, Melief y Alsina (2010) llaman una formación realista en la que el docente integra sus experiencias personales, los conocimientos teóricos, su propia visión de lo que enseña y cómo lo hace y, de manera paulatina, ir desarrollando sus habilidades y capacidades de actuación. Al mismo tiempo, por medio de los procesos de verbalización, los docentes deben conocer cuáles son sus progresiones en cuanto a sus niveles de conocimiento. En el caso de los cuatro docentes participantes en la comunidad virtual, podemos sostener que se encuentran en la ruta de avance del conocimiento didáctico, han pasado de un conocimiento experiencial de naturaleza intuitiva a uno en el que se han preguntado: ¿qué hacen?, ¿qué creen que hacen?, ¿cómo lo hacen?, ¿por qué lo hacen así? y ¿hay otras formas de hacerlo que mejoren las que practico? Las respuestas a estas preguntas las han encontrado ellos por medio de sus tiempos de verbalización y de una mediación de conceptos que les ha permitido observar de forma crítica su propia actuación, revisar sus conceptos de enseñanza, comprenderlos en su contexto, tomar decisiones y emprender pequeños cambios en su práctica. Es deseable que conforme avance el trabajo en la comunidad virtual, los docentes puedan alcanzar otros niveles de conocimiento y acción, la clave estará en que se sigan preguntando por qué hago lo que hago, y aquello que hago lo puedo hacer mejor.

Es necesario prestar atención al pensamiento del profesor. Realizar esta tarea no solo consiste en categorizar y aislar sus creencias del discurso, tanto personales como profesionales, para analizarlas, sino en que los propios docentes las comprendan y se den cuenta de la influencia que ejercen en su actuación profesional. Es por medio de esta acción que el profesorado puede transformar su práctica. En este sentido, las futuras investigaciones no deben quedarse en el primer peldaño de análisis: observar-categorizar-analizar, sino subir al siguiente: observar-analizar-devolver a los participantes-volver a analizar-sistematizar aprendizajes. Para llegar a esta dinámica investigativa se requiere de nuevos dispositivos de formación. Nuestra experiencia muestra que los procesos formativos necesitan de la unión de un conjunto de saberes y entendimientos didácticos que le confieran sentido e integralidad; de manera que si queremos avanzar en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, debe construirse lo que Ávalos (2005) llama un enfoque de formación:

El proceso personal de construcción de identidad que debe realizar el profesor, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar (Ávalos, 2005:14).

En la última etapa del proceso formativo descansa una de las limitaciones de nuestro estudio, esto por cuanto sí logramos observar la forma como los participantes estabilizaban algunos de sus nuevos entendimientos didácticos en las experimentaciones de aula, pero no atestiguamos la estabilización de todo su nuevo sistema de representaciones.

Por consiguiente, nuestro estudio nos hizo vislumbrar que, para lograr el objetivo de cambios profundos y significativos en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, el primer paso es ir a la acción y la experiencia del profesorado. Para ello, se requieren dispositivos formativos renovadores; en otras palabras, el profesorado de hoy demanda un aprendizaje que articule creencias personales, entendimientos didácticos (los que adquiera pero también los que constru-

ya), estabilización de esos nuevos entendimientos en la práctica y la opción de recurrir a espacios en los que pueda compartir los aprendizajes que le van generando las estabilizaciones, porque al final «el aprendizaje mismo es el medio más crucial para cambiar» (Marina, 2015:15).

La comunidad virtual puede ser utilizada como un dispositivo de formación e investigación que favorezca avances investigativos en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura. Abre las posibilidades de un diálogo necesario entre dos procesos que pueden ir de la mano: la investigación y la formación del profesorado. Lograr la unión de estos dos procesos nos ayudaría a acortar las distancias entre los contextos de trabajo del profesorado y las emergentes innovaciones investigativas. El panorama anterior abre la posibilidad de una nueva línea de investigación con respecto al aprendizaje mediado que se apoya en las nociones de la teoría sociocultural. El aprendizaje mediado consiste en utilizar herramientas simbólicas para regular las relaciones con otras personas y, por tanto, cambiar su naturaleza, ya que la verdadera internalización no se da de manera directa, requiere de artefactos externos para influir en la forma como actúan los individuos. Finalmente, una particularidad de nuestra investigación es que no se centra en un contenido específico de lectura y escritura; por el contrario, se apoya en un conjunto de herramientas metodológicas que pueden orientar los procesos de formación del profesorado en espacios virtuales informales que, lejos de un marco institucional, favorecen un acercamiento natural del profesorado a los emergentes avances en la enseñanza de la lectura y la escritura. Estos espacios, si se gestionan con la participación de profesores, estudiantes y la comunidad académica, pueden representar una forma más de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En D. Rendón, y L. Rojas (Comp.), *El desafío de formar los mejores maestr@s*, 13-25. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bauman, Z. (2004). *Work, consumerism and the new poor*. London: McGraw-Hill Education (UK).
- Bourdieu, P. (1980). El capital social. Apuntes provisionales. *Zona abierta*, 94-95, 83-87.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1998). L'ensenyament de la gramàtica. En A. Camps y T. Colomer (Coords.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*, p. 105-126. Barcelona: ICE-UB/ Horsori.
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En T. Ribas (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, p. 13-32. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Madrid: Espasa.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la educación secundaria*, p. 123-142. Barcelona: ICE-UAB/Horsori.
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación. El punto de vista del Fórum Universal de las Culturas. *Simposio internacional sobre comunidades de aprendizaje*. Barcelona: 5-6 octubre.

- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628. doi: 10.1177/0959354311419252
- Esteve, O., Melief, K., y Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fontich, X. (2010). *La construcció del saber metalingüístic: estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'èscolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesis doctoral, Universidad Autònoma de Barcelona.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, 37, 41-64.
- Gairín, J., Armengol, C., y García San Pedro, M. J. (2006). Las competencias del gestor del conocimiento en entornos formativos virtuales. *Educar*, 37, 101-122.
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado*, 149-205. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Lantolf, J.P. (2008). Praxis and classroom L2 development. *Estudios de lingüística inglesa aplicada (ELIA)*, 8, 13-44.
- Leal, D., y Galvis, A. (s.f.). *Criterios de evaluación de herramientas de apoyo a comunidades virtuales*. Recuperado de <http://www.diegoleal.org/social/blog/blogs/media/blogs/EduTIC/LEAL-GALVIS-EvaluacionHerramientasComunidades.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Margallo, A. M. (2005). *La enseñanza literaria a través de proyectos*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marina, J. A. (2015). *Despertad al Diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás*. Barcelona: Planeta.
- Marina, J. A. (2016). *Tratado de filosofía zoom*. Barcelona: Planeta.
- Milian, M. (2005). Parlar per «fer gramàtica». *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* 37,11-30. Barcelona: Graó.
- Muchmore, J. (2001). The story of 'Anna': A life history study of the literacy beliefs and teaching practices of an urban high school English teacher. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 89-110.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de Lectura Literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis doctoral, Universidad Autònoma de Barcelona.
- Negueruela, E. (2011). Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom. *System*, 39(3), 359-369. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.07.008>
- Palloff, R., y Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace*. Michigan: Jossey-Bass.
- Ribas, T. (2011). Evaluar en el área de Lengua y Literatura. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*, 61-78. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, D. (2006). Algunos modelos para la gestión del conocimiento. *Educar*, 37, 25-39.
- Rodríguez, D., Gairín, J., Barrera, A., y Fernández, M. (2015). El desarrollo de comunidades de práctica profesional: Algunas notas desde la experiencia. En J. Gairín (Coord.), *Las comunidades de práctica profesional: creación, desarrollo y evaluación*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Swain, M., y Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37, 285-304.
- Van Lier, A. (2004). *Introducing 'Language awareness'*. London: Penguin.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press, Cambridge, MA (obra original publicada en 1934).
- Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Espasa Libros.
- Zayas, F. (2001). Hacia una gramática pedagógica. En A. Camps., y Zayas, F. (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*, 17-30. Barcelona: Graó.

Nota: Los anexos de la investigación se pueden consultar en la carpeta titulada ANEXOS-TESIS DOCTORAL-CATALINA RAMÍREZ MOLINA, a través del siguiente enlace activo en Google Drive: <https://drive.google.com/drive/folders/0B6g2xQ4cKGIqVG8wTUytaGRpejQ?usp=sharing>