

Presencia y alternancia de figuras de acción en las verbalizaciones de enseñantes en situación de autoconfrontación

Action-figures and their alternations in teachers' verbalisations during self-confrontation

Aroa Murciano Eizaguirre¹

Universidad del País Vasco – UPV/EHU

aroa.murciano@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0001-8981-5043>

Arantza Ozaeta Elortza²

Mondragon Unibertsitatea

aozaeta@mondragon.edu

<https://orcid.org/0000-0003-0586-4492>

Resumen: Este trabajo investiga las figuras de acción y su alternancia en las verbalizaciones de seis maestros de Educación Primaria en un proceso formativo que utiliza la autoconfrontación. Las figuras de acción son formas interpretativas que permiten entender y caracterizar la actividad enseñante tal y como los profesionales la comprenden y la ejercen; de esta manera, aportan conocimientos sobre los procesos de construcción y reconstrucción de significados que se generan en la formación (Bulea, 2014, 2016). Este trabajo contribuye al conocimiento en torno a las figuras de acción, en especial a las alternancias que se producen entre ellas en una situación de reflexión sobre la propia práctica. Para este fin, se han analizado seis entrevistas de autoconfrontación realizadas dentro de un dispositivo formativo en formación continua del profesorado. Los resultados muestran diferentes dinámicas de alternancia de figuras de acción. Estas alternancias parecen muy ligadas a la experiencia y conocimientos que disponen los docentes.

¹ Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Mondragon y profesora adjunta en Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco (UPV-EHU).

² Doctora en Lingüística y Estudios Vascos por la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU) y profesora socia-trabajadora en la Universidad Mondragon.

Palabras-clave: figuras de acción; autoconfrontación; formación continua del profesorado

Abstract: This paper investigates action-figures and their alternations in verbalisation of six primary school teachers in a formative process that uses self-confrontation. Action-figures are interpretative forms that allow us to examine and characterise the teaching activity, as the professionals understand it and carry it out; in this way, teachers provide knowledge about the processes of construction and reconstruction of meanings that are generated in teacher-training (Bulea, 2014; 2016). This work contributes to knowledge about action-figures, especially the alternations that occur between them in a situation of reflection on one's own practice. To this end, we have analysed six self-confrontation interviews carried out as part of a training device in in-service teacher training. The results show different dynamics of alternating action-figures. These alternations seem to be closely linked to the teachers' experience and knowledge.

Keywords: action-figures; self-confrontation; in-service teacher training

Introducción

Durante los últimos años, la formación del profesorado ha tomado la práctica docente como una de las cuestiones centrales de investigación (Almeida, 2023; Amigues, 2009; Bronckart, 2013; Hamel y Viau-Guay, 2019; Lussi, Yvon y Durand, 2015; Nóvoa, 2009; Shön, 1992). Se reconoce que los enseñantes disponen de una capacidad adaptativa y una inteligencia en el trabajo que es necesario tener en consideración y promover a la hora de diseñar dispositivos de formación docente (Amigues, 2003; Bronckart, 2007, 2013; Shön, 1992; Vanhulle et al. 2007; Ria, 2019; Yvon y Saussez 2010). En este contexto, se han generado nuevos ámbitos de investigación y formación del profesorado como medio para aproximarse al trabajo docente y posibilitar procesos de desarrollo profesional.

En esta nueva perspectiva de la formación y la investigación, poner en palabras la propia práctica adquiere vital importancia, dado que los procesos que esto genera pueden contribuir en el desarrollo profesional. Por lo tanto, resulta clave caracterizar las verbalizaciones (en este caso, docente), puesto que dan muestra de la construcción y reconstrucción de significados sobre la propia práctica. En este ámbito, Bulea y Bronckart (2010) han propuesto un marco que pone el eje en las configuraciones lingüísticas que los docentes producen al interpretar su actividad. Han denominado dichas configuraciones “figuras de acción”, y dan cuenta de los tipos de discurso, formas agentivas y modalizaciones que utilizan los actantes al poner en palabras su actividad. Esto permite identificar los indicadores que contribuyen al desarrollo profesional del docente, entendiendo la verbalización como proceso que promueve la construcción de significados.

Uno de los instrumentos utilizados para poner en palabras la práctica es la observación en vídeo de la actividad real docente en situación de clase (autoconfrontación) (Clot y Faïta, 2000). Esta

actividad permite a los enseñantes convertirse en espectadores de su propia práctica y ponerla en palabras tomando en cuenta dimensiones diferentes: su propia actividad, la actividad del alumnado, la planificación y puesta en marcha de una práctica docente (Amigues, 2009; Gaudin y Chaliès, 2015; Lussi-Borer y Muller, 2015; Lussi-Borer et al., 2013; Yvon y Saussez, 2010). El uso del vídeo permite estudiar el trabajo tal y como los propios profesionales lo conciben, lo ejercen y lo comprenden (Clot y Faïta, 2000). Se considera que los enseñantes están dotados de una capacidad de reconocer su propia práctica, que va más allá de la aplicación de rutinas, recetas y estrategias técnicas (Shön, 1992). Esta capacidad les permite realizar un movimiento de subjetivación en el que el enseñante se distancia de su experiencia y es capaz de verbalizarla y analizarla desde una óptica de desarrollo (Clot, 2001; Hamel y Viau-Guay, 2019; Rix y Lièvre, 2005; van Es et al., 2014).

Son muchos los retos en el uso de este tipo de metodologías. Teniendo en cuenta que la actividad constituye realidades complejas y poli-determinadas (Durand, 2015), es un reto conocer qué dimensiones de lo observado en el vídeo retoman los profesores y cuáles quedan de lado. Otro de los principales retos metodológicos en el uso del vídeo consiste en conocer de qué manera se produce la transformación de la práctica en actividad lingüística; así como identificar en qué medida las verbalizaciones generadas por los enseñantes son susceptibles de contribuir al desarrollo (Durand, 2015; Durand et al. 2020). Por ello, analizar la manera de entrelazar las figuras de acción aporta una forma de comprensión sobre cómo los enseñantes estructuran su discurso y el conjunto de formas interpretativas que le atribuyen a su práctica (Almeida, 2023; Bulea y Fristalone, 2004, Bulea y Jusseume, 2014; Machado et al., 2004; Wallian, 2015).

El objetivo de la investigación es caracterizar la tipología de figuras de acción que emerge en el discurso cuando un enseñante observa su práctica docente en vídeo, así como la construcción discursiva que se genera mediante la producción de varias figuras de acción. Para lograr dichos objetivos formulamos las siguientes preguntas: ¿qué tipos de figuras de acción emergen en el discurso de seis docentes que han trabajado un mismo tema? ¿Qué similitudes y diferencias existen entre los docentes en la producción de figuras de acción? Dado que las figuras de acción aparecen combinadas en el discurso docente, ¿cómo se podrían interpretar dichas alternancias? Y de manera más macro, ¿cómo contribuye el conocimiento sobre las figuras de acción a la formación del profesorado?

Mediante esta investigación, por tanto, se pretende conocer mejor las formas interpretativas que adquiere la verbalización de la actividad en contextos de formación docente, identificar los indicadores que contribuyen al desarrollo del profesorado y aportar nuevos conocimientos para el diseño de futuros dispositivos de formación.

Verbalización de la práctica del aula y las figuras de acción

Los principios del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1997) ofrecen un marco que permite comprender los procesos que se generan al verbalizar la práctica docente. Desde esta perspectiva se defiende la estrecha relación entre actividad y lenguaje (Machado et al. 2004) y, se remarca la función primordial de este en los procesos de desarrollo (Bronckart, 1997, 2007; Bulea, 2014). Se

retoma la conceptualización elaborada por Vygotsky para remarcar el rol activo y creativo que adopta la persona en la producción lingüística (Bulea, 2014). Desde esta perspectiva, el lenguaje es uno de los principales instrumentos que permite realizar actividades complejas de forma colaborativa y generar representaciones comunes (Bronckart, 2004, 2007). En este contexto, las figuras de acción permiten caracterizar las formas interpretativas que adquiere la actividad. La producción de figuras de acción activa simultáneamente diversos conocimientos y representaciones sobre la propia práctica docente. Dependiendo de las configuraciones lingüísticas, se distingue la siguiente tipología de figuras de acción (Bulea, 2009; Murciano, 2019 p. 78-79):

- *Figura de acción de lo ocurrido.* Está íntimamente unida a la actividad referencial, está ligada a sus dimensiones particulares (tal profesor, tal estudiante, etc.). Este tipo de figura posee un alto grado de contextualización y se construye mediante la identificación espacio-temporal de ciertos ingredientes de la actividad referencial.

Ejemplo: “bueno, entonces aquí, yo estoy explicando y ahí, en el power point tengo los apuntes y desde ahí yo leo y desarrollo lo que pone, digo lo mismo con otras palabras (M1.2_42-45)

- *Figura de acción experiencia.* Da cuenta de la cristalización personal que el actante ha realizado de otras actividades del pasado. Mediante esta verbalización, se sobrepasa la singularidad de una situación concreta; se hace referencia a las dimensiones estables e imprescindibles de la actividad y resume el estado actual de la experiencia del actor con respecto a la tarea concerniente.

Ejemplo: “la verdad es que no hemos solido hacer muchos debates. Sí que por ejemplo solemos hacer debates sobre la igualdad de género en Educación para la Ciudadanía. Pero se trata de debates más improvisados en los que se pregunta su opinión el alumnado” (M4.13_228-229)

- *Figura de acción canónica.* La verbalización toma forma de construcción teórica, se habla sobre la actividad referencial desde una lógica no adherida a un contexto determinado, sino desde la formulación de un principio general (en nuestro caso, didáctico o pedagógico). Se muestra la estructura prototípica de la actividad visionada y de las normas que la rigen.

Ejemplo: “El problema es cuáles son mis intereses y qué intereses tiene mi colectivo, esto es, si en una escuela hay un posicionamiento crítico ante la vida o hay un posicionamiento humanista, o un posicionamiento democrático, esa será mi marca y tendré que partir de ahí y no de otro lado (...) la escuela es un lugar privilegiado y en gran medida uno de los pocos lugares en la actualidad donde se puede reflexionar sobre ciertas construcciones culturales” (M6.9_242)

- *Figura de acción definición.* Plantea una aprehensión de la acción como objeto de reflexión y cuestionamiento, como soporte y objetivo de una redefinición por el actante. Implica una actividad de indagación.

Ejemplo: “no sé, tengo mis dudas (...) ya (...) o tal vez es también igual una manera de tranquilizarme (...) hm (...) algo que hago de forma inconsciente para tranquilizarme o para poner las cosas en su sitio. Voy repitiendo y no sé por qué es. No sé, esa costumbre, será la necesidad de aclarar o no sé (...) hm (...) sí, es una costumbre mía” (M3.8_143-153).

- *Figura de acción evento pasado.* Conforman una aproximación retrospectiva a la actividad. Se selecciona una situación concreta del pasado que es ilustrativa de la actividad, por lo que esta figura de acción testimonia una contextualización concreta, fragmentada y selectiva del pasado.

Ejemplo: “cuando hicimos el taller con los de SETEM, realizamos el desglose del precio de unas zapatillas Nike...” (M6.7_157)

Las figuras de acción constituyen macro-cortes interpretativos o “macro signos” sobre la actividad, esto es, dan cuenta del conjunto de significados que elabora el docente al verbalizar su práctica. Aparecen de manera simultánea y combinada en las verbalizaciones de los participantes y desde múltiples tipos de combinaciones (Bulea, 2016). Así mismo, dependiendo de la experiencia y conocimientos que disponga el docente, predominará un tipo de figuras sobre otras (Almeida, 2023).

La producción de figuras de acción revela un proceso permanente de elección temática y discursiva que se efectúa simultáneamente en la situación de autoconfrontación, lo que permite al enseñante aproximarse a la actividad referente desde diversos ángulos (Bulea, 2009, 2016). En esta combinación, el actante clarifica el lugar que ocupa la dimensión tematizada en la estructura general de la actividad (Bulea, 2009) y atribuye nuevas significaciones sobre lo que los participantes (docentes, alumnado, etc.) son o hacen en su actividad.

Las figuras de acción están ligadas a los procesos de desarrollo profesional y la alternancia de figuras es indicadora del esquema de desarrollo elaborado por Vygotski (Bulea, 2016). De hecho, las figuras de acción son portadoras de un debate gnoseológico relativo a la acción. Al verbalizar la actividad, los participantes atribuyen nuevas significaciones sobre lo que las personas son o hacen y esto genera intentos de construcción de: a) una nueva coherencia global de la actividad, b) las capacidades propias y c) la profesión (Bulea, 2014). De esta manera, se permite la (re)configuración de significados en torno a las dimensiones praxeológicas y epistémicas de la actividad profesional (Bulea, 2009, 2016).

En cuanto a los retos en la investigación de las figuras de acción, aún hoy son reducidos los trabajos que analizan las producciones verbales en el ámbito profesional y en la formación docente en particular (Almeida, 2023; Wallian, 2015).

Procedimiento metodológico

Este trabajo caracteriza las figuras de acción producidas por seis enseñantes de Educación Primaria, en un proceso de formación continua del profesorado sobre la enseñanza-aprendizaje del debate

(Dolz y Schneuwly, 1998). Se identifican: a) el tipo de figuras producidas por los enseñantes y b) el tipo de alternancia de figuras de acción que predomina en dichas producciones.

Participantes

Han participado un total de seis enseñantes de sexto curso de Educación Primaria (11-12 años), provenientes de cuatro centros escolares públicos y concertados de la Comunidad Foral de Navarra y País Vasco, situados al norte de España. Todos los participantes disponen de más de cuatro años de experiencia en el momento que se ha realizado la investigación, cinco de ellos han trabajado como docentes durante más de 20 años. La media de edad es de 50 años, el más joven tiene 25 años y el mayor 58.

Todos los enseñantes han participado en un dispositivo de formación que tenía como objetivo la enseñanza-aprendizaje del debate.

Procedimiento

El dispositivo de formación ha durado 12 semanas, que se han dividido en sesiones de aula y sesiones de visionado de vídeos grabados en las aulas, mediante autoconfrontación simple y autoconfrontación cruzada (Clot y Faïta, 2000).

La formación del profesorado ha estado compuesta de dos fases principales: 1) sesiones de aula en las que los profesores han preparado y realizado debates con su alumnado y 2) sesiones de autoconfrontación en las que se han visionado dichas sesiones para realizar un proceso de reflexión sobre la práctica, primero individualmente y luego de forma grupal. Las sesiones en el aula han servido de base para crear contextos de reflexión sobre la práctica a través del análisis de los vídeos. En las autoconfrontaciones simples, el enseñante grabado ha observado las imágenes de su práctica real del aula junto a un investigador-formador. Posteriormente, en las autoconfrontaciones cruzadas, se han vuelto a visualizar las imágenes del aula acompañados por otros docentes del mismo ciclo educativo. Este trabajo analiza las producciones verbales generadas en las sesiones de autoconfrontación simple.

Recogida de datos y análisis

En este estudio analizamos las sesiones de autoconfrontación simple realizadas por los seis profesores, que duraron 60 minutos cada una, un total de 360 minutos. Para la recogida de datos se siguieron los procedimientos éticos requeridos y fueron aprobados por el comité de ética de la universidad. Se solicitó autorización por escrito a los centros educativos y a todas las personas participantes (docentes y estudiantes) del dispositivo de investigación-formación. Se cumplieron los protocolos necesarios para garantizar un uso adecuado de las imágenes y preservar el anonimato.

Las sesiones de autoconfrontación han sido transcritas con el programa informático *Express Scribe*. El procedimiento de análisis ha sido principalmente cualitativo, únicamente se ha realizado una aproximación cuantitativa para enumerar las figuras de acción producidas. En primer lugar, se ha

realizado un análisis de contenido en el que se han identificado los segmentos temáticos (Bronckart y Bulea, 2010) y se han determinado los principales temas en cada segmento (Murciano y Ozaeta, 2022; Murciano y Ozaeta, 2025). En un segundo análisis discursivo se han caracterizado las figuras de acción producidas por los enseñantes y los tipos de alternancias observados.

Resultados

En primer lugar, cuantificamos el número de figuras de acción producidas por los seis maestros durante las sesiones de autoconfrontación para conocer cuáles son las figuras de acción que predominan en cada uno de ellos (se nombran como M1, M2...). Posteriormente, mostramos las tres principales combinaciones de figuras de acción observadas en las producciones verbales de los seis maestros.

Presencia de figuras de acción

Se ha cuantificado el número de figuras de acción encontrado en las verbalizaciones de los maestros, y se han clasificado en base a las cinco principales figuras de acción (Bulea y Fristalone, 2004; Bulea, 2014); véanse los resultados en la siguiente tabla-resumen de las tipologías de figuras de acción producidas por cada enseñante en forma de porcentaje. Se han enumerado las figuras de acción producidas a lo largo de las intervenciones y se ha calculado el porcentaje de cada tipo de figura con respecto al número total de figuras observado:

Tabla 1. Principales figuras de acción

	M1 %	M2 %	M3 %	M4 %	M5 %	M6 %
De lo ocurrido	69	94	51	64	63	37
Experiencia	19	4	22	11	21	21
Canónica	9	2	4	6	2	36
De definición	1	0	23	17	9	2
Evento pasado	2	0	0	2	5	4
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Murciano (2019)

La figura de acción de lo *ocurrido* conforma una de las figuras de acción más utilizadas por el profesorado. Es la figura más frecuente en los seis enseñantes y su producción supera el 50% del total de las figuras en cinco de los enseñantes. Se trata de una figura de acción que está muy unida a la descripción de la actividad referente, por ello, los enseñantes acuden a ella para señalar lo que sucede en las imágenes que visualizan. La figura de acción de *experiencia* conforma la segunda figura de acción más utilizada, reúne en torno al 20% de las producciones de cuatro de los enseñantes. Al tratarse de

enseñantes que disponen de más de 20 años de experiencia en la docencia, rememoran y comparten sus vivencias y experiencias previas de aula.

En cuanto a las figuras de acción de menor frecuencia, encontramos la figura de acción *canónica* con cierta asiduidad en uno de los enseñantes, M6 (36%). Se trata de un enseñante con características muy marcadas, ya que además de disponer de gran experiencia en la enseñanza-aprendizaje del debate, ha asumido la dirección del centro escolar durante años, ha participado en diversos proyectos de innovación pedagógica y dispone de un amplio bagaje profesional. Asimismo, la figura de acción *definición* únicamente aparece con cierta frecuencia en dos de los enseñantes (M3 y M4). Esta figura se encuentra estrechamente ligada al cuestionamiento y a la búsqueda de nuevos sentidos en la actividad. Se trata de enseñantes que afirman no tener muchos conocimientos en torno a la enseñanza-aprendizaje del debate. Esto hace que a menudo traten de definir y buscar sentido en su hacer. Por último, la figura de acción *evento pasado* aparece con poca frecuencia y su presencia es casi nula; la actividad propuesta a los enseñantes en el dispositivo formativo (debate) parece ser una actividad poco habitual, por lo que no disponen de precedentes a los que referirse.

De forma generalizada, se constata que cada enseñante tiende a producir un tipo de figuras de acción. En todos los casos predomina la figura de acción de lo ocurrido, y posteriormente, dependiendo de cada enseñante, se observan tendencias a producir figuras de acción de experiencia, de definición o canónicas. Esto se encuentra estrechamente relacionado con las experiencias, vivencias, conocimientos y/o características que dispone cada enseñante a la hora de comentar las trazas de la actividad en el vídeo de autoconfrontación.

Alternancia de figuras de acción

En las verbalizaciones de los enseñantes se observa que las figuras de acción no aparecen de manera aislada, sino que tienden a aparecer entrelazadas. En este apartado describimos las principales tendencias observadas en las verbalizaciones de los enseñantes.

Se han identificado tres principales tipos de combinaciones de figuras de acción en base a las configuraciones observadas: a) TIPO A: multiplicidad de figuras de acción con gran presencia de la figura de acción *canónica*; b) TIPO B: prevalencia de la figura de acción de lo *ocurrido* en alternancia con figuras de acción de *experiencia* y de *definición*, y c) TIPO C: poca diversidad de figuras de acción, prevalencia de lo ocurrido, apenas aparece otro tipo de figura de acción. A continuación mostramos y ejemplificamos cada una de ellas:

TIPO A

El tipo A viene marcado por la multiplicidad de figuras de acción y es destacable la presencia de figuras de acción canónicas. Se trata de un discurso en el que los enseñantes tienen claro su posicionamiento y lo comparten, justifican y ejemplifican con las formadoras. Toman como referencia los ex-

tractos del vídeo que se vienen observando y los relacionan con su experiencia, con un evento pasado, y/o lo problematizan, lo generalizan y teorizan:

Tabla 2. Ejemplo tipo A

Ejemplo 1	FIGURAS DE ACCIÓN ³
<p>M6: Recuerdo que hace algunos años realizamos un estudio para ver cuál era el tamaño y las características de nuestras verbalizaciones. Nos dimos cuenta de que el tamaño de nuestras verbalizaciones es enorme, que lo cubre todo. En cuanto a la calidad, la verbalización es muy caótica, por lo que en muchos casos no refleja hacia donde se quiere llevar la conversación, ¿sí?. No sé, en cuanto a lo que tenemos entre manos (referencia al vídeo), yo pienso que hablo demasiado, pero por otro lado, sí es mi responsabilidad imaginar que el enseñante siempre tiene que llevar los temas más allá, entonces ahí hay un equilibrio muy complicado que yo no lograré nunca. No sé hasta que punto tengo que ir más hacia allí o más hacia aquí. Pero para poder llevar más allá a los alumnos el enseñante tiene que participar y de alguna manera siempre tiene que poner ante los alumnos un nuevo problema, reto o una nueva situación a superar, ¿sí? Entonces para superar esto, esto lo hacemos utilizando el lenguaje. Si nosotros no participamos tanto o yo no participo tanto, siempre pienso, y esto es un imperativo categórico, que los alumnos se quedarán en la superficie y no irán más allá (...) ya que claro, aquí podemos pensar, podemos ser muy roussianos y pensar o decir que los alumnos ya saben de por sí, y que dejándolos “a su aire” serán capaces de encontrar las explicaciones que se encuentran tras cada fenómeno, y no es verdad. Los niñ@s no son capaces, los adultos muchas veces tampoco somos capaces de eso. Por consiguiente, nuestro trabajo siempre consiste en, de alguna manera, ayudar, esperar, pero también impulsar. Entonces, yo muchas veces pienso, M6 hablas demasiado o has hablado demasiado, tienes que darles a los alumnos más oportunidades para que hablen, pero se me hace muy difícil encontrar el punto” (M6.4_112-113)</p>	<p>CANÓNICA</p> <p>LO OCURRIDO</p> <p>CANÓNICA</p> <p>LO OCURRIDO</p> <p>CANÓNICA</p> <p>DEFINICIÓN</p> <p>CANÓNICA</p> <p>EXPERIENCIA</p>

Fuente: Elaboración propia

En este ejemplo, M6 elabora una toma de palabra prolongada y autónoma donde muestra un posicionamiento complejo y reflexionado. M6 en su verbalización formula una tensión o dilema que abarca el oficio enseñante y que resuelve señalando los principios que defiende. Utiliza diferentes figuras de acción para sostener y elaborar su posicionamiento. La base de su discurso está compuesta por la figura de acción *canónica* que da a su verbalización un carácter teorizante y formulador de principios. El resto de figuras de acción sustentan y ayudan a elaborar los principios expuestos. Así, mediante la figura de acción de lo *ocurrido* alude a la actividad referente y los dilemas que se le presentan en su hacer. La figura de acción *definición* le permite hacer conjeturas y señalar limitaciones.

M6 más allá del propio hacer presenta la labor docente de manera genérica y define los deberes del profesorado. Muestra claridad y gran rotundidad en sus modalizaciones. Este tipo de alternancia de

³ Se ha coloreado la transcripción en base a la tipología de figura de acción utilizada por el enseñante en cada momento: azul, figura de acción canónica; morado, figura de acción de lo ocurrido; gris, figura de acción definición; verde, figura de acción experiencia. Todos los ejemplos que se muestran a continuación siguen los mismos criterios de coloreado.

figuras de acción no es muy generalizado en el resto de los enseñantes estudiados, únicamente dos de ellos tienden a producir este tipo de combinaciones. Se trata de tomas de palabra en las que el docente se sitúa en un rol de experto. Este discurso permite formular los dilemas que rodean al oficio enseñante y afirmarse y reafirmarse en sus posicionamientos.

Tipo B

Este segundo tipo se caracteriza por un discurso en el que predomina la figura de acción de lo *ocurrido* y se combina con las figuras de acción *definición* y *experiencia*. Mediante la figura de acción de lo *ocurrido* el enseñante describe y valora la actividad referente y la figura de acción *experiencia* contribuye a relacionar lo acontecido con el hacer habitual y los conocimientos que dispone del alumnado. Finalmente, por medio de la combinación con la figura de acción *definición* pone en cuestión lo acontecido y proyecta nuevas posibilidades.

Tabla 3. Ejemplo Tipo B

Ejemplo 2	FIGURAS DE ACCIÓN
	LO OCURRIDO
M4: traté de buscar la participación de todos, sabemos que si no algunos estarían callados y otros hablarían todo el tiempo. Y en este debate en mi opinión estaban más callados.	EXPERIENCIA
La participación de los moderadores también es reducida. Si hubiera estado Lander (uno de los moderadores) como participante hubiera dado argumentos elaborados, otros en cambio...	LO OCURRIDO
aquí veo a Edurne, también argumentaría bien, pero adquiere una actitud tímida. Nerea también es una chica despierta y estuvo callada. Nerea es muy madura,	DEFINICIÓN
pero un poco estuvieron que si la cámara no cámara, estuvieron más callados de lo habitual (...)	LO OCURRIDO
Y quizá no fue, quizá para los resultados que pretendía lograr, no era lo más adecuado. Igual tenía que guiarlo más o no se (...)	EXPERIENCIA
o dar más opciones o igual plantear las preguntas de otra manera (M4.11_190-211)	LO OCURRIDO
	DEFINICIÓN

Fuente: Elaboración propia

M4 utiliza diferentes figuras de acción para describir, valorar la actividad y conjeturar nuevos modos de hacer que le aproximen a sus intenciones. La figura de acción de lo ocurrido ofrece un punto de partida para la búsqueda de nuevas alternativas y para ello se hace referencia a la experiencia. La descripción de lo realizado lleva a la autocrítica y a proyectar nuevas prácticas.

Esta tipología ha sido frecuente en varios enseñantes y la combinación emerge reiteradamente a lo largo de su discurso. Durante la observación del vídeo, los enseñantes hacen un proceso de búsqueda de significado y reflexión, y la combinación de figuras de acción da muestra de ello. Al elaborar su discurso los enseñantes analizan su práctica y ello promueve construir nuevos significados en torno a lo acontecido. Como se ha podido observar en el ejemplo, hacen referencia a los acontecimientos

concretos y los relacionan con sus experiencias previas, y esto es entendido como una formulación discursiva que ofrece nuevas miras, ahí la construcción de significado.

TIPO C

Esta tipología se caracteriza por un discurso en el que casi exclusivamente se produce la figura de acción de lo *ocurrido*. El enseñante se centra en describir los pormenores de la actividad referente y valora sus dimensiones positivas y negativas. Aparece alguna referencia a la experiencia, pero sobre todo aparecen figuras de acción de lo *ocurrido*:

Tabla 4. Ejemplo tipo C

Ejemplo 3	FIGURAS DE ACCIÓN
<p>M2: “El tema yo creo que ha sido clave. En un principio vi que quizá los alumnos se situaban lejos del tema, pero luego en el debate por ejemplo, he visto que ellos han relacionado el tema con su entorno próximo, tienen la costumbre de relacionar las cosas con su entorno próximo y eso al final repercute en ellos. Luego, por ejemplo, me gustó mucho que los alumnos hablasen sobre las actitudes que adquieren ante las personas negras que venden CDs, admitieron que les vacilan. Han aparecido muchas cosas interesantes más allá de la moda de vestir, sobre las actitudes y el modo de actuar que tenemos. Quizás no hemos profundizado tanto en las diferentes vertientes de la moda de vestir, pero sí me parece que hemos podido profundizar en la repercusión que tiene sobre cada uno y me han parecido muy interesantes las conclusiones que han aparecido (M2.5_106-119)</p>	<p>LO OCURRIDO</p> <p>EXPERIENCIA</p> <p>LO OCURRIDO</p>

Fuente: Elaboración propia

Esta tipología se caracteriza por tomas de palabra prolongadas en las que la actividad referente en muchas ocasiones es abordada desde la totalidad de la sesión de aula; se realizan valoraciones generales en las que se muestra una postura de conformidad con lo sucedido.

En el ejemplo podemos ver que M2 elabora un discurso en el que abunda la figura de acción de lo *ocurrido*, donde se describe y valora lo sucedido en el aula. En un momento dado se hace referencia a la experiencia, pero predominan las referencias directas a la actividad acontecida, y un marcado carácter valorativo. Se observa que M2 habla sobre el tema de debate, describe lo sucedido “vi que quizá los alumnos se situaban lejos del tema”, “he visto que han relacionado el tema con su entorno”, y valora el tema de debate de forma positiva “me gustó mucho”, “han aparecido muchas cosas interesantes”.

Este tipo de alternancia de figuras de acción no es muy común en los enseñantes, principalmente uno de ellos tiende a hacer este tipo de combinaciones. Supone una aproximación más superficial a la práctica docente, dado que no articula diferentes figuras de acción y dicha ausencia resta acercarse a la experiencia, problemáticas y dificultades que habitualmente acompañan al enseñante.

Consideraciones finales

Identificar la presencia de figuras de acción en las verbalizaciones de los enseñantes nos permite conocer el modo en que se aproximan a su actividad y a los espacios de construcción de significados que se generan mediante el discurso.

Constatamos que cada figura de acción tiene una función y valor distinto a la hora de generar procesos reflexivos. En primer lugar, la figura de acción de lo ocurrido permite describir y caracterizar lo sucedido, facilita a los enseñantes abrirse a nuevas figuras de acción por medio de las cuales trascender de lo descriptivo a otras dimensiones (experiencias, conocimientos, dudas, etc); en otras palabras, la figura de acción de lo ocurrido conforma una puerta de entrada a otras figuras, y en esto radica su principal valor. En segundo lugar, las figuras de acción de evento pasado y experiencia permiten comparar actividades presentes y pasadas y, así, generar más experiencia. Esto posibilita a los enseñantes especular y realizar hipótesis sobre las relaciones o diferencias que se dan entre los sucesos. Tanto la figura de acción evento pasado como la de experiencia dilatan el proceso de construcción de la experiencia.

En tercer lugar, la figura de acción canónica permite afirmarse y reafirmarse en los posicionamientos propios. Esta figura se caracteriza por promover la configuración de significados en torno a la profesión y la práctica docente, y así facilitar la (re)negociación del género y del estilo profesional (Clot y Faïta, 2000). Mediante esta figura, los enseñantes muestran los saberes praxeológicos y los principios que sustentan su hacer y señalan sus claves. Por último, la figura de acción definición aparece ligada a procesos de cuestionamiento, creación de hipótesis y de nuevas posibilidades. Esta figura de acción supone la constatación de la necesidad de nuevas claves y búsqueda de sentido. La discontinuidad que provoca esta figura deberá ser elaborada, superada y solucionada por los enseñantes.

Los resultados muestran que cada enseñante tiende a generar un tipo concreto de figuras de acción, así como a una cierta alternancia de figuras. Las disposiciones desde las que se aproximan a la autoconfrontación (experiencia, conocimientos, sentimientos, identidad o auto-concepto) los lleva a producir un tipo de figura de acción y no otro. El hecho de que aparezcan diversas figuras de acción en una misma intervención es indicio de riqueza en la toma de palabra del enseñante.

En este trabajo hemos identificado tres tipologías que dan cuenta de tres formas distintas de verbalizar la práctica y construir significados en torno a ella. En el tipo A, los enseñantes disponen de un hacer muy elaborado, consciente y sustentado en la experiencia y la formación; a partir de ahí son capaces de dialogar sobre los quehaceres y retos de la profesión. En el tipo B, los enseñantes cuestionan y buscan alternativas en su hacer. El proceso de construcción de la palabra (Plazaola y Ozaeta, 2014) genera una búsqueda de coherencia en el propio hacer. Los enseñantes no tienen un discurso previamente definido y la verbalización promueve un contexto, espacio y tiempo, para la construcción de significados en torno a su actividad. Por último, en el tipo C se caracteriza por una aproximación superficial y apreciativa con la actividad referente, lo que ofrece pocas oportunidades para moldear y (re)definir el estilo profesional.

Como se puede observar, cada tipo de verbalización abarca diferentes tipos de reflexividad. En algunos casos descubrir y cuestionar la propia práctica, en otros dialogar con la profesión docente. vemos que la aparición de múltiples figuras de acción es un espacio potencial de desarrollo, al focalizar en

extractos concretos de la actividad y descomponer lo sucedido, se permite la posibilidad de relacionarlo con las experiencias praxeológicas y los conocimientos. Por ello es importante aproximarse a la actividad desde diversas vertientes interpretativas. Con todo, los procesos generados en los tipos de alternancias de figuras de acción necesitan un seguimiento y un trabajo propio, por sí solos no conforman un cambio.

Por último, un mayor conocimiento del tipo de figuras de acción que se generan al utilizar instrumentos como la autoconfrontación, permitirían mejorar el diseño y la ejecución de los dispositivos formativos y de esta manera mejorar dichos procesos.

Referencias

- ALMEIDA, A. 2023. A atorialidade: conceito e repercussão na docência. *Calidoscópico*, **21**(1):158-178. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2023.211.09>
- AMIGUES, R. 2003. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skhole, hors-série* 1: 5-16.
- AMIGUES, R. 2009. Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, **42**(2):11-25.
- BRONCKART, J.P. 1997. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interaccionisme socio-discursif*. Lausanne. Delachaux & Niestlé, 351 p.
- BRONCKART, J.P. 2004. *Actividad verbal, textos y discurso. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Infancia y Aprendizaje, 220 p.
- BRONCKART, J.P. 2007. El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*. **19** (2):123-134.
- BRONCKART, J.P. 2013. Démarches réflexives et formation des enseignants. *Ikastaria* **19**:345-348.
- BULEA-BRONCKART, E. 2009. Type de discours et interprétation de l'agir: le potentiel développemental des figures d'action. *Estudos Lingüísticos*, 3, Edicoes Colibri/CLUNL, p. 135-152.
- BULEA-BRONCKART, E. 2014. *Langage, interprétation de l'agir et développement. Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. Allemagne, Presses Académiques Francophones, 344 p.
- BULEA-BRONCKART, E. 2016. Tipos de discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. *D.E.L.T.A.*, **32**(1):189-213. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445094464314849214>
- BULEA-BRONCKART, E.; BRONCKART, J.P. 2010. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *LINGVARVM ARENA*, **1**(1):43-60.
- BULEA-BRONCKART, E.; JUSSEAUME, S. 2014. Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, **49**:51-70 DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3441>

BULEA-BRONCKART, E.; FRISTALONE, I. 2004. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: J.-P. BRONCKART; E. BULEA-BRONCKART; L. FILLIETTAZ; I. FRISTALON; I. PLAZAOLA; F. REVAZ (eds.) *Agir et discours en situation de travail. Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, **103**:213-262.

CLOT, Y. 2001. Clinique du travail et action sur soi In: J.-M. Baudouin ; J. Friedrich (eds.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles: De Boeck. p. 133-154.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. 2000. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, **4**:7-42.

DOLZ, D.; SCHNEUWLY, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF Éditions. 208 p.

DURAND, M. 2015. Autoconfrontation et analyse du travail: réflexion méthodologique. L'analyse du travail en recherche et formation dans les métiers de l'éducation. *Seminaire Études doctorales Université de Genève*.

DURAND, M.; GOUDEAUX, A.; POIZAT, G.; SARMIENTO, J. 2020. Des films pour analyser le travail et documenter des situations de formation. *Images du travail, travail des images*, **8**. <https://doi.org/10.4000/itti.306>

GAUDIN, C.; CHALIÈS, S. 2015. Video viewing in teacher education and professional development: a literature review. *Educational Research Review*, **16**:41-67. <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2015.06.001>

HAMEL, C.; VIAU-GUAY, A. 2019. Using video to support teachers' reflective practice: a literature review. *Cogent Education* **6**(1):1-14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1673689>

LUSSI-BORER, V.; MULLER A. 2015. Conduire une enquête collaborative sur un thème professionnel. Former les enseignants dans les établissements scolaires: vers une nouvelle aire de professionnalisation? *Colloque de la chaire Unesco "Former les enseignants au XXIe siècle"*. Disponible en: <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Former-les-enseignants-dans-les>. Consultado el: 03/03/2025.

LUSSI-BORER, V.; MULLER, A.; RIA, L.; SAUSSEZ, F. 2013. Conception d'environnements de formation : une entrée par l'analyse de l'activité. *Symposium REF. Réseau international de recherche en Éducation et en Formation*. Ginebra.

LUSSI-BORER, V.; YVON, F.; DURAND, M. 2015. Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ? In: V. Lussi-Borer; M. Durand; F. Yvon (eds.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck. p. 7-29.

MACHADO, A.; LOUSADA, E.; BARALDI, G.; RODRIGUES, M-I. 2004. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. *Calidoscópico* **2**(2):89-96. Disponible en: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6457>. Consultado el: 03/03/2025.

- MURCIANO, A. 2019. *La autoconfrontación como herramienta de formación: análisis de la actividad de seis enseñantes de educación primaria en la enseñanza del debate socio-científico*. Mondragon Unibertsitatea. Tesis doctoral. <https://doi.org/10.48764/kemx-0t47>.
- MURCIANO, A.; OZAETA, A. 2022. Videoformación en equipos de maestros: ¿una herramienta para la reconfiguración de las prácticas? In: M. ROMERA-CIRIA; M. CAMINO BUENO-ALASTUEY (eds.). *Didáctica de la lengua, multimodalidad y nuevos entornos de aprendizaje. Análisis y estudios 47*. GRAO, p. 173-194.
- MURCIANO, A.; OZAETA, A. 2025. ¿Pueden los dispositivos de video-formación promover la reflexión del profesorado en torno al plurilingüismo y el trabajo coordinado de lenguas? In: G. ROMAN (eds.). *Ideologías, estrategias y retos en la búsqueda del encuentro comunicativo. Tirant humanidades*. Valencia.
- NÓVOA, A. 2009. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, **350**:203-218.
- PLAZAOLA, I.; OZAETA, A. 2014. Les formes de la parole dans l'entretien formatif d'auto-confrontation. *Activités*, **11**(2):112-128. <https://doi.org/10.4000/activites.966>
- RIA, L. 2019. *Former les enseignants: pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF Sciences humaines éditions. 248 p.
- RIX, G.; LIÈVRE, P. 2005. Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. *6ème Congrès Européen de Science des Systèmes*. p. 1-9. Disponible en : <http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/rix.pdf>. Consultado el: 03/03/2025.
- SHÖN, D. 1992. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Temas de educación Barcelona: Paidós. 310 p.
- VAN ES, E.; TUNNEY, J.; GOLDSMITH, L.; SEAGO, N. 2014. A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Teacher Education*, **65**(4):340-356. <https://doi.org/10.1177/0022487114534266>
- VANHULLE, S.; MERHAN, F.; RONVEAUX, C. 2007. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question. *Raison Educative*. **1**:7-45. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>
- WALLIAN, N. 2015. Sémiotique de l'agir enseignant en EPS: figures d'action et registres interprétatifs en milieu difficile. *Carrefours de l'Éducation*, **40**:67-84.
- YVON, F.; SAUSSEZ, S. 2010. *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Canada: PUL, 329 p.

Submitted: 10/03/2025

Accepted: 18/12/2025