



Mentalidad de crecimiento y cognición docente: un estudio de caso

Ivonne Marcela Chipatecua Fique

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (im.chipatecua144@uniandes.edu.co)

ORCID: 0000-0003-4713-9037

Paula García

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (pb.garcia@unainandes.edu.co)

ORCID: 0000-0001-6663-9219

Isabel Tejada-Sánchez

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (mi.tejada10@uniandes.edu.co)

ORCID: 0000-0002-4008-8057

Recibido: 1 de agosto de 2022 | Aceptado: 1 de febrero de 2023 | Publicado en línea: 17 de julio de 2023

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS13.1.2022.4>

RESUMEN

El propósito de este estudio es explorar el rol de la mentalidad de crecimiento (MC) en la cognición docente y práctica educativa de una docente de inglés como lengua extranjera, quien participó en un proceso de formación profesional en MC. Para ello, se realizaron un cuestionario cualitativo, observaciones de aula y entrevistas, a partir de los cuales, ella reflexionó sobre su práctica educativa. De lo anterior, se analizaron percepciones, creencias, reacciones y cambios en la mentalidad de la docente ante situaciones cotidianas de su práctica. Los hallazgos sugieren que ella demuestra apropiación de la MC al hacerse consciente de la forma en que se comunica con sus estudiantes, enfrenta retos en el aula y evidencia reflexividad emergente acerca de decisiones que la podrían hacer más flexible y empática. Se concluye que los procesos de formación profesional docente requieren disposición para reflexionar sobre la propia práctica y se enriquecerían notablemente con la incorporación explícita de la MC.

PALABRAS CLAVE

práctica educativa, creencias, formación profesional, retroalimentación, mentalidad de crecimiento, cognición docente.

Growth Mindset and Teacher Cognition in professional development: A case study

ABSTRACT

The purpose of this study is to explore the role of growth mindset (GM) in the teacher cognition and educational practice of an English as a foreign language teacher who participated in a GM professional development process. To do this, we implemented a qualitative questionnaire, classroom observations and interviews, which she used to reflect on her own educational practice. From this, we analyzed perceptions, beliefs, reactions and changes in the teacher's mindset in the daily situations of her pedagogic practice. Findings suggest that she demonstrates GM ownership by becoming aware of the way she communicates with her students, she faces challenges in the classroom, and evidences emergent reflexivity about the decisions that could make her more flexible and empathetic. We conclude that the processes of teacher professional development require the willingness to reflect on one's own practice and they would be especially enriched with the explicit incorporation of GM.

KEYWORDS

Educational practice, beliefs, professional development, feedback, growth mindset, teacher cognition

INTRODUCCIÓN

El desarrollo profesional de docentes de inglés como lengua extranjera en Colombia ha adquirido mayor relevancia para la academia, el Estado y las instituciones educativas en las últimas décadas (Cárdenas *et al.*, 2010). Dicha relevancia surge tanto de la apertura económica del país como de los retos que enfrentan los docentes en su práctica profesional, y que se han relacionado principalmente con dimensiones concretas de su ejercicio, como su conocimiento de la lengua, la didáctica y el desarrollo de su agencia como investigadores de su propia práctica, y sobre la lengua. No obstante, tales iniciativas de desarrollo profesional aún no demuestran haberse enfocado en aspectos intrínsecos del profesor como sus valores, creencias y filosofías, los cuales deben también tenerse en cuenta como parte fundamental de la construcción de la profesión docente en cualquier programa de formación (Crookes, 2009).

Asimismo, se constata que los esfuerzos de desarrollo profesional para educadores de lengua no suelen incorporar aspectos como la cognición del profesor (Woods, 1996; Borg, 2003), como tampoco aquellos referidos a la mentalidad de crecimiento (MC) (Dweck, 2006), para reflexionar sobre sus trayectorias de formación y práctica educativa, así como sus perspectivas del rol del error y del fracaso en estas. Como estos son aspectos esenciales y profundos del ser humano que determinan sus acciones, decisiones, comportamientos y actitudes, resulta pertinente conocer su impacto en las posibilidades de expansión del potencial del docente. Así,

el propósito de este estudio es comprender el rol de la MC en la cognición docente (CD) y la práctica pedagógica de una docente de inglés del sector público en Bogotá (Colombia), a partir de su participación en un proceso de formación y reflexión sobre mentalidad de crecimiento.

La CD se ha entendido como las dinámicas ocultas y dimensiones no observables del pensamiento del docente que se reflejan en la enseñanza, tales como su conocimiento y sus creencias (Borg 2003; 2019; Levin y Wadmany, 2006; Woods, 1996; Kubanyiova y Feryok, 2015). Esta es también el resultado del proceso de vida personal, académica y laboral de quien ejerce la educación, e influye en la forma en que planea sus clases, interactúa con estudiantes y evalúa el aprendizaje. Además, la CD hace parte de un sistema dinámico que es susceptible de transformarse según el contexto (Feryok, 2010).

En las últimas tres décadas, los estudios dedicados a la CD se han interesado por conocer los aspectos que la componen, así como las características que mayor relación tienen con las prácticas pedagógicas. Esto ha llevado a conceptualizaciones de la CD desde la teoría de sistemas complejos (Feryok, 2010) y desde una perspectiva ecológica del aprendizaje de lenguas (Kramsch y Steffensen, 2007). Dichas perspectivas puntualizan que este constructo no solamente se concibe desde lo que ocurre en el interior de la mente del docente, sino también en la interacción con su entorno (Mohammadabadi *et al.*, 2019). Para Borg (2003), la CD se compone de experiencias de escolarización, formación profesional y factores del contexto donde se desenvuelve cada docente. Estos factores pueden ser el número de estudiantes en el aula, el nivel socioeconómico, la carga académica, los recursos didácticos y las prácticas de aula. Asimismo, se ha examinado una amplia gama de constructos mentales con el objetivo de profundizar la comprensión de la actividad de enseñanza de lenguas, lo que incluye, entre otros aspectos, las creencias (Barcelos y Kalaja, 2011), el conocimiento (Mullock, 2006), los principios (Mello, 2001), imágenes (Feryok y Pryde, 2012) y emociones (Golombek, 2015).

Ahora bien, las creencias de los docentes tienen un efecto preponderante sobre sus conocimientos, la planeación de sus lecciones, las decisiones que adoptan y su práctica educativa (Gilakjani y Sabouri, 2017). En cuanto a la relación entre las creencias y las prácticas de enseñanza de profesores, Montañares y Junod (2018) muestran que estos suelen valorar prácticas que son rígidas y están delimitadas por elementos como la planificación y los programas previamente construidos. Dicha delimitación de las prácticas requiere que el docente profundice en el origen de sus creencias y conocimientos pedagógicos para resignificar su quehacer en el aula y mejorar la educación, sea cual sea el nivel donde se desenvuelva. Igualmente, a través del examen de sus propias historias, y haciendo uso de prácticas reflexivas mediadas, los docentes pueden comenzar a “interrogar sus influencias personales en el presente, proporcionando así un paso necesario para transformar su práctica y efectuar una reflexión crítica que los lleve a examinar los posibles orígenes de sus propias prácticas de enseñanza” (Olsen, 2016, p. 28). Asimismo, Breen *et al.* (2001) observaron de qué manera un grupo de dieciocho educadores describía sus prácticas pedagógicas en relación con los principios que declaraban que guiaban la enseñanza de su área. A nivel individual, reportan que las prácticas se configuran de forma única y siguiendo las preferencias de cada docente, mientras que a nivel grupal constataron varios principios pedagógicos que eran comunes a la mayoría de docentes (por ejemplo, la creencia en la importancia de tener en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes).

Un hallazgo relevante de su indagación señala que docentes que trabajaban en contextos similares podrían implementar los mismos principios mediante diversas prácticas, y que, a pesar de esta diversidad, podría evidenciarse “una pedagogía colectiva en la que se encuentra una práctica de aula ampliamente adoptada [...] una expresión de un conjunto de principios específico y en gran medida propio” (p. 496).

Otros estudios en torno a la relación entre la CD y la enseñanza de lenguas adicionales comparan las prácticas y concepciones de docentes novatos sin capacitación y docentes experimentados, en cuanto al rol de la teoría, los principios, la filosofía de enseñanza de la lengua, la gramática y áreas del lenguaje como la lectura (Borg, 2015), la influencia de factores contextuales específicos como la organización del currículo, el trabajo en clase y el contexto (Borg, 2003; Mohammadabadi *et al.*, 2019). Estos factores del contexto incluyen los requerimientos nacionales, principios curriculares, políticas y dinámicas institucionales, rol de los colegas, exámenes estandarizados, estudiantes no motivados y disponibilidad de recursos. Además, se ha encontrado que cuando las condiciones laborales del docente son adversas, estas pueden influir en lo que hace y conflictuar con su cognición. Por ejemplo, existe evidencia que muestra cómo el entusiasmo inicial de un docente puede verse afectado por las exigencias organizacionales que escapan a su control. Estos factores pueden desincentivar la innovación pedagógica y, por otro lado, hacer que los docentes se alineen con las características del contexto de enseñanza (Díaz *et al.*, 2010). Por otra parte, las conexiones entre la CD y la identidad se han conceptualizado en investigaciones referidas a la formación del profesorado de idiomas. Al respecto, Burri *et al.* (2017) demuestran que existe una reciprocidad entre el desarrollo de la cognición de los docentes y la construcción de su identidad a través de los imaginarios propios y de otros.

Con respecto a la denotación de la CD como individualista y cognitivista, Borg (2019) enfatiza que, en efecto, la investigación asociada a esta noción busca comprender lo que ocurre en la mente del profesor y cómo esta no se origina en un vacío, sino que es “mediada por diversas influencias de índole personal, física, sociocultural e histórica, que interactúan y moldean lo que los docentes son y lo que hacen” (p. 1154). El autor también presupone una inevitable mutación del término en línea con los avances de la investigación, que cada vez se ven más atravesados por otras nociones como las emociones y los aspectos socioculturales. Ahora bien, un gran número de estudios referentes a la CD como dimensión profunda del profesor son de orden cuantitativo, pero también se aboga por un enfoque “pluralista”, que incluye lo cualitativo y lo mixto (Borg, 2019). Esta ampliación de las perspectivas para comprenderla podría redundar en una representación más completa del fenómeno, según cada realidad y contexto.

Para que los docentes se acerquen a su propia configuración de CD, deben “proponer ideas y escenarios que informen al profesor sobre cómo está llevando a cabo su práctica pedagógica” (Borg, 2019, p. 1158), y lo articulen de manera significativa con una mejor comprensión y un desarrollo de esta. En este punto, surge la MC como un eje significativo que se puede articular con la CD en iniciativas de formación docente.

La noción de *mentalidad* surge del trabajo de la psicóloga Carol Dweck, quien postula que las creencias y las acciones derivadas de estas en los seres humanos fluctúan entre dos extremos: mentalidad fija y mentalidad de crecimiento. La mentalidad fija es la creencia de

que se nace con una capacidad inmutable de habilidades e inteligencia. La MC es la creencia de que los seres humanos pueden desarrollar sus habilidades con perseverancia, práctica y esfuerzo, considerando que cuentan con un potencial ilimitado para aprender y crecer (Dweck, 2006). Dicho esto, no puede afirmarse que las personas actúan consistentemente dentro de una mentalidad. De hecho, la mentalidad fija y la de crecimiento operan de forma dinámica y compleja. Estas van más allá de un continuum binario (Cutumisu y Lou, 2020) donde las personas tienden hacia una u otra; por lo tanto, es común encontrar que se posean diferentes mentalidades en dominios del yo o del de los demás, como la inteligencia, la personalidad o el talento (Molden y Dweck, 2006). Las mentalidades proporcionan una explicación de por qué las personas con las mismas habilidades, de cara a una misma situación, tienen objetivos de rendimiento y patrones de comportamiento distintos, y, por lo tanto, exhiben diferencias en los procesos y resultados de aprendizaje (Dweck & Leggett, 1988).

La manera en que los docentes responden a las dificultades que encuentran en sus contextos, en gran medida depende de su mentalidad. Dweck (2006) identificó cinco situaciones cotidianas en las que la mentalidad de una persona se manifiesta. Estas situaciones son: los retos, como situaciones que implican una tarea difícil o un desafío que se presenta; los obstáculos, como situaciones particulares que dificultan el logro de un objetivo; el esfuerzo que implican las acciones que se emplean para lograr el objetivo propuesto; la crítica, que implica cómo la persona afronta el juicio que recibe ante hechos o conductas, y el éxito del otro, que se refiere a la forma en que una persona percibe e interpreta los logros de los demás.

Todas estas situaciones están presentes en la cotidianidad del docente. Algunos ejemplos son: las adversidades del contexto, necesidades específicas de sus estudiantes, exigencias de las planeaciones de clase, conflictos y competencia entre colegas, rendición de cuentas o resultados administrativos, comparación con estándares externos, etc. Por ello, es importante que cada docente reflexione acerca de su mentalidad, la manera como enfrenta dichas situaciones y la influencia que tiene su mentalidad en su desarrollo profesional y el progreso académico de sus estudiantes. Dweck (2016) afirma que es fundamental estimular a que las personas no solo se esfuerzen, sino que también aprendan del proceso, visibilicen el progreso, comprendan que hay situaciones donde es necesario acudir a los demás, prueben nuevas estrategias y descifren cómo sortear los contratiempos para avanzar de manera efectiva.

Por otra parte, según Brock & Hundley (2017; 2018), la *mentalidad fija* en los docentes emerge cuando abordan las situaciones como invariables, ven una situación difícil como un ataque personal, y cuando las cosas van mal; por lo general, atribuyen la responsabilidad a otras personas. En contraste, un docente con MC predominante busca entender el problema y encontrar una manera de resolverlo. Para caracterizar a esta población, las autoras proponen diez atributos, según los cuales un docente con CD: 1) es equitativo, 2) se orienta hacia la acción a través de la resolución de problemas, 3) es flexible, 4) tiene altas expectativas de sus estudiantes, 5) promueve la comunicación y la retroalimentación, 6) fomenta relaciones sólidas, 7) se enfoca en el proceso de aprendizaje, en lugar del producto o la persona, 8) valora el error, 9) es empático y 10) fomenta la interdependencia positiva.

Es creciente el interés en el campo de la educación por comprender las incidencias de la mentalidad en la praxis pedagógica. Esto responde a una tendencia a otorgar más importancia

a la enseñanza de aspectos técnicos de la lengua que a las habilidades interpersonales, por considerarlas un talento más natural y fijo en el individuo, como lo discuten Irie *et al.* (2018). Por su parte, Seaton (2018) reveló cambios estadísticamente significativos de mentalidades de docentes, de acuerdo con mediciones pre- y post- a un proceso de desarrollo profesional. Sus resultados indican que la formación tuvo un impacto en el cambio progresivo de la mentalidad, que se estabilizó y se sostuvo al menos por un período de tres meses. Este cambio sostenido de la mentalidad y práctica del maestro se evidenció en aspectos como la conciencia de la propia práctica, cambios en ésta y el uso de recursos. Además, Rissanen *et al.* (2019) revelaron que una maestra con mentalidad mixta, es decir, que presenta tendencias equiparables de mentalidad fija y de crecimiento, perseguía las características centrales de la pedagogía de MC propuesta por los autores, a pesar de no tener esta mentalidad dominante. Frente a los puntos críticos de su marco pedagógico, identificaron que era necesario incorporar un aprendizaje explícito de la teoría de MC para reconocer aspectos que intervienen en la enseñanza, tales como centrarse en el proceso de aprendizaje, las creencias sobre el dominio absoluto del tema, el valor de la persistencia y el apoyo individualizado al estudiante.

El desarrollo personal de los docentes es tan importante como su desarrollo profesional. Es fundamental incorporar, dentro de la cotidianidad de la práctica pedagógica, espacios de reflexión individual y colectiva en los que docentes se pregunten por la forma en que sus creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza, sus experiencias como aprendices, su formación profesional y el contexto en el que se desempeñan impactan el aprendizaje de sus estudiantes. Este proceso reflexivo puede llevar a los docentes a transformaciones significativas en el ámbito personal y pedagógico, al comprender que su mentalidad influye en las expectativas de aprendizaje de los estudiantes (Mesler, Corbin & Martin, 2021; Nalipay, King, Mordeno & Wang, 2022; Shoshani, 2021).

MÉTODO

Se realizó un estudio de caso (Yin, 2009) para comprender el rol de la mentalidad de crecimiento en la cognición docente y la práctica educativa de una docente de inglés que fue participante integral del proceso. Este estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo-interpretativo, cuyo propósito fue “entender el mundo subjetivo de la experiencia humana” (Cohen *et al.*, 2007, p. 21), enfocándose en el fenómeno dentro de un contexto real, en este caso, el contexto educativo. Asimismo, el enfoque de esta metodología se caracterizó por ser holístico, en donde se estudió la realidad desde una perspectiva global e inductiva porque las interpretaciones se construyeron a partir de la información obtenida.

También, el estudio se sustentó en el paradigma constructivista, en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto. Según Hatch (2002), el constructivismo da cuenta de un fenómeno socialmente articulado. En el presente estudio, se consideraron relevantes las experiencias previas de la docente, su contexto, reflexiones generadas a partir de sus prácticas pedagógicas, sus realidades y las experiencias significativas con que ella reconstruyó sus creencias frente a la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Contexto del estudio

En 2019, el grupo de investigación Educación para el Bilingüismo y el Multilingüismo de la Universidad de los Andes desarrolló un estudio, cuyo propósito fue explorar y comprender la relación que existe entre la formación en MC y el empoderamiento de los docentes de lengua extranjera del distrito de Bogotá. Este estudio comprendió dos fases. Durante la primera, desarrollada en el primer semestre de 2019, se realizó un taller de siete semanas enfocado en la MC, y en el cual participaron quince docentes de lengua del Distrito. Los talleres se llevaron a cabo en las instalaciones de la organización Dividendo por Colombia – Laboratorio Vivo, con quienes se hizo un convenio de colaboración. La segunda fase del estudio comprendió el seguimiento de la práctica pedagógica de una selección del grupo de docentes por medio de la observación de sus clases. De esta segunda fase se desprende la constitución del caso de la docente Alicia, presentado en este artículo. En dicho periodo, se observaron dos de sus clases en la institución educativa en la que ella labora, las cuales se programaron un mes después de haber culminado el taller de MC.

Se obtuvo aprobación del Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes. Para efectos de las observaciones y recolección de datos se consideraron otros aspectos éticos, como los permisos de los rectores de los colegios, los consentimientos informados de los docentes, y se les explicó que no recibirían ningún tipo de reconocimiento: ni económico ni simbólico. Además, se comunicó que toda la información sería anonimizada, destruida al finalizar la investigación, y que podrían dejar de ser parte en cualquier fase de esta.

La recolección de datos en ambas fases duró siete meses (marzo a septiembre de 2019). Se recurrió a diversos instrumentos y técnicas: un cuestionario sociodemográfico, un cuestionario de preguntas abiertas, entrevistas (durante el taller y después de las observaciones de clase), rúbricas de observación y retroalimentación de clase y videos de las clases observadas.

Todos estos instrumentos y técnicas fueron analizados para responder a la pregunta del estudio. Dadas la diversidad de instrumentos utilizados y la magnitud de la información recolectada, se describen los instrumentos y su procedimiento de análisis dentro de la fase respectiva en que fueron implementados.

Participantes

Se estudió el caso de una docente de inglés del Distrito de Bogotá, en consideración al 100% de su asistencia al taller de MC, su alta participación en las actividades propuestas en este y su disponibilidad e interés para ser parte de este estudio. Otro aspecto que se consideró relevante es que la docente es profesora titular de aula de media fortalecida e inmersión en la lengua extranjera en la institución educativa donde labora. Dicha institución está ubicada en el sur de la ciudad de Bogotá, en un sector vulnerable, en el que se han reportado una alta tasa de suicidio consumado, violencia, uso de sustancias psicoactivas y alcohol entre los jóvenes, así como una disminución en la oferta laboral y educativa (Secretaría Distrital de Planeación,

2018). Este marco de las características culturales, económicas y sociales de la población de la localidad influye en las condiciones de manejo de conflictos y asertividad de sus habitantes (Alcaldía de Bogotá, 2017).

Partiendo de las consideraciones éticas de la investigación, el pseudónimo que se empleó para la docente en este manuscrito es *Alicia*, una mujer de 50 años de edad que se ha desempeñado por más de quince años como profesora de inglés como lengua extranjera a nivel de secundaria en un colegio público femenino. En este colegio, el inglés se enseña por medio de inmersión y se segmentan las clases según las habilidades orales y escritas, y Alicia tiene como rol pedagógico trabajar con sus estudiantes únicamente habilidades de lectoescritura en inglés.

La formación de Alicia incluye un posgrado en didáctica de lenguas extranjeras. En el cuestionario sociodemográfico ella reporta que sus expectativas profesionales consisten en actualizarse “en innovaciones didácticas y metodológicas”, y que ha hecho investigación en el aula sobre “estrategias de aprendizaje autónomo y lectura literal”. Antes del taller, ella no tenía conocimiento sobre MC y planteó que los retos que ha experimentado en su labor están relacionados con la actitud de sus estudiantes, la carencia de apoyo institucional y falta de cohesión con sus colegas.

Procedimiento de recolección de datos e instrumentos

Fase 1 (F1). Participación en el taller de formación docente en mentalidad de crecimiento

Alicia fue una de los quince docentes que asistieron a un taller de formación en MC, el cual fue diseñado y orientado por investigadoras del grupo de investigación ya mencionado. El taller comprendió siete sesiones, de tres horas cada una. Cada sesión trató una temática diferente asociada a la conceptualización de la MC. Se adoptó un enfoque de aprendizaje activo e invertido (Reyna & Meier, 2016), orientado a la comprensión conceptual, aplicación y reflexión de las prácticas educativas propias. Paralelamente, por medio de diferentes actividades como análisis de casos y situaciones, elaboración de reflexiones y rutas de autoconocimiento, como participante Alicia tuvo la oportunidad de reflexionar sobre sí misma, reconocer las situaciones que detonan sus mentalidades (fija y de crecimiento) y las consecuencias de ello sobre las acciones y los pensamientos cotidianos.

Instrumentos utilizados en la Fase 1

Cuestionario sociodemográfico. Este instrumento constó de quince preguntas (once de elección múltiple con única respuesta y cuatro preguntas abiertas) e indagó acerca de los datos personales de los participantes, experiencia profesional, participación en procesos de formación y expectativas del taller de MC.

Cuestionario de preguntas abiertas sobre atributos y situaciones. Este cuestionario semiestructurado (Cohen et al., 2007) se construyó y operó así: primero, se tomaron los diez atributos docentes (Brock & Hundley, 2017; 2018) y las cinco situaciones de Dweck (2006), y se construyeron

dos enunciados que hacían alusión a la mentalidad fija o a la mentalidad de crecimiento con cada atributo y situación, por medio de un caso educativo hipotético (véase el anexo 1). Segundo, se realizó una validación de estos enunciados por parte de cinco docentes universitarias como pares expertos en formación docente. Por medio de su lectura, se buscó corroborar la plausibilidad del enunciado con el atributo o situación en cuestión, identificar las mentalidades en cada uno de los enunciados y descartar cualquier ambigüedad. Tercero, el cuestionario fue piloteado por las profesoras investigadoras y pares. La consigna de diligenciamiento del cuestionario pedía al docente-participante leer los enunciados, inclinarse por alguno de ellos y escribir una reflexión de forma abierta acerca de lo que le suscitaran su lectura del caso y su elección. Esto se realizó para poder analizar si había coherencia entre su orientación hacia un enunciado y su reflexión. Este instrumento se diseñó para implementarse antes y después del taller.

Entrevistas durante el taller. Una de las investigadoras efectuó entrevistas cortas a lo largo de todo el taller. Estas comprendieron preguntas relacionadas con los aprendizajes de cada sesión y las implicaciones que tuvo cada sesión del taller en su práctica educativa. La duración de las entrevistas osciló entre diez y veinticinco minutos y contó con un protocolo para su codificación.

Fase 2 (F2). Observación y retroalimentación de la práctica educativa

Se realizaron dos observaciones de aula: la primera visita, un mes después de haber culminado el taller, y la segunda, un mes después de la primera visita. Luego de la primera sesión, se llevó a cabo una reunión de retroalimentación con Alicia, donde se revisaron rúbricas de observación y retroalimentación de clases para contrastar las apreciaciones de las investigadoras y la docente. Seguidamente, en línea con los atributos de Brock & Hundley (2017; 2018), se formularon planes de acción sobre aspectos pedagógicos considerados como oportunidades de mejora para el segundo acompañamiento. Durante la segunda visita, se efectuó el mismo ejercicio de observación y verificación de los planes de acción pedagógica y de retroalimentación a Alicia.

Instrumentos implementados en la Fase 2

Rúbricas de observación y retroalimentación de clases. Al igual que en el cuestionario de preguntas abiertas, estas rúbricas comprendieron una columna para cada atributo docente (Brock & Hundley 2017; 2018) y cada situación cotidiana (Dweck, 2006) relacionada con las mentalidades. Fueron usadas por la docente y por las investigadoras como criterios de planeación, acompañamiento y retroalimentación. Se cualificó lo observado en el aula según tres parámetros: no es evidente, evidente y muy evidente. Cada criterio contaba con un espacio para registrar momentos donde los atributos o las situaciones fueran observados en la sesión.

Videos de clases observadas. Se realizaron grabaciones de las clases observadas y se compartió el archivo de cada clase a la profesora.

Entrevistas post-observación. Las investigadoras-observadoras realizaron entrevistas semiestructuradas cortas (dos o tres preguntas, otras que emergieron durante 10-15 minutos) al finalizar las clases observadas. Se deseaba conocer la percepción de la docente frente a aspectos de MC que hubiera integrado a sus planeaciones de clase o situaciones que se hubieran presentado en

la clase y quisiera compartir y profundizar. También, se quería conocer cuáles eran sus expectativas o desafíos frente a futuras implementaciones, o en su práctica pedagógica.

Análisis de los datos

Para comprender el rol de la MC en la CD y en la práctica educativa de Alicia, se adoptó el análisis temático para el tratamiento de la información recabada (Braun & Clarke, 2006). Con el fin de inferir resultados que propicien la interpretación y comprensión adecuadas del fenómeno de estudio, el análisis temático permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura de la información. Se realizaron en este estudio las seis etapas a través de las cuales se desarrolla el proceso del análisis temático (véase la figura 1).

Figura 1. Etapas del proceso del análisis temático, según Braun & Clarke, 2006



Primero, se hizo una *familiarización con los datos*. Esto implicó efectuar una lectura general, transcripción de la información y, posteriormente, una relectura y anotación de ideas generales y de interés, finalizando con la triangulación. Segundo, se *generaron códigos iniciales* a partir de los atributos propuestos por Brock & Hundley (2018).¹ El proceso de codificación consistió en organizar la información en grupos con significados asociados o afines. La codificación siguió un proceso tanto inductivo, partiendo de la interpretación de los datos *per se*, como teórico-deductivo, que implicó asociar los conceptos de la revisión teórica sobre CD y MC.

1 Se realizó la transcripción literal de las entrevistas y se usaron los tres puntos (...) para indicar pausas de la profesora, siguiendo a McLellan *et al.* (2003). Para los extractos presentados en este artículo, se marcaron las instancias de omisión de información, lo cual se debe al límite de extensión.

Se siguió la pauta de Braun & Clarke (2006) para la codificación, que consiste en identificar patrones, incorporar detalles de los datos para mantener la minucia y particularidades que caracterizan el contexto y fenómeno estudiados, así como la posibilidad de asociar un segmento a más de un código. Tercero, se estableció la *búsqueda de temas*, los cuales correspondieron a aquellas nociones que abstraen información relevante y apuntan a alcanzar el objetivo de la investigación. Cuarto, se revisaron los temas por medio de una recodificación y un descubrimiento de nuevos temas, atendiendo a sintetizar la representación del fenómeno. Quinto, se *definieron y denominaron los temas definitivos*, los cuales fueron seleccionados según el grado de relevancia y coherencia que tenían para representar la comprensión del fenómeno. Luego, se elaboraron jerarquías de temas y subtemas. Sexto, para presentar el *informe de resultados*, se construyó una narrativa argumentada de acuerdo con cada fase de recolección de datos, y que se derivó de la comprensión e interpretación de la información recogida.

RESULTADOS

Para dar cuenta del rol de la MC en la CD y en la práctica educativa de la docente Alicia después de un proceso de formación y reflexión, se reportan los hallazgos sobresalientes en cada fase del estudio: para la fase 1 se describe la manera en que Alicia percibe sus atributos y reflexiona sobre estos antes y después del taller de formación en MC (cuestionarios y entrevistas). Para la fase 2, se analizan estos hallazgos a la luz de la práctica educativa observada (rúbricas de observación y entrevistas).

Fase 1

Esta fase comprende una aproximación a las percepciones y reacciones que revelan las mentalidades de Alicia frente a ciertas situaciones (retos y obstáculos) y ciertos atributos (flexibilidad, equidad, comunicación, orientación hacia el proceso y empatía). Las percepciones emergen de las respuestas proporcionadas por Alicia a las preguntas abiertas del cuestionario y a las entrevistas durante y después del taller.

Mentalidad observada en las situaciones

De las cinco situaciones expresadas por Dweck (2006), se encontró que los retos y los obstáculos fueron las situaciones más destacadas en la caracterización de la mentalidad de Alicia. Ante los retos expresados en el cuestionario, Alicia manifestó, antes y después del taller, que ella busca asumir nuevos desafíos para ser menos predecible en el aula de clases:

“Soy una convencida de que, si mi quehacer diario se vuelve monótono o rutinario para mí, ¿cómo me verán mis estudiantes? Por esto, procuro actualizarme en diferentes cosas para ver cómo puedo variar y mejorar mis clases y, a su vez, el aprendizaje de mis estudiantes” (Cuestionario de preguntas abiertas sobre atributos y situaciones, pregunta 12-Desafíos).

Frente a los *obstáculos*, antes y después del taller, ella reconoció su responsabilidad para superarlos mientras esté entre sus posibilidades:

“He aprendido que hay obstáculos que tienen solución y otros que no dependen de mí; por lo tanto, si me corresponde, busco solución, pero si no, busco a la persona encargada o simplemente dejo registro del obstáculo presentado” (Cuestionario de preguntas abiertas sobre atributos y situaciones, pregunta 13-*Obstáculos*).

Mentalidad observada en los atributos

Se observó que Alicia modificó la forma de referirse e interpretar los atributos de *flexibilidad* y *equidad* después del taller. Para *flexibilidad*, Alicia argumentó antes del taller que usar los mismos materiales para todos los estudiantes le permitía “tener el control” en el aula, pero al finalizar manifiesta que los estudiantes progresan de manera diferente. Esto sugiere que Alicia reconoce que es posible adaptar los materiales en clase, según las necesidades y los ritmos de sus estudiantes:

“No todos los estudiantes tienen el mismo ritmo; por tener el hecho de que ellos se concienticen de necesitar trabajo extra, ha sido de gran apoyo para su aprendizaje, ya que por medio del correo electrónico les indico páginas donde ellos, autónomamente, realizan sus ejercicios, y sacan pantallazos, los cuales deben ser enviados a mí por el mismo medio” (Cuestionario de preguntas abiertas sobre atributos y situaciones, pregunta 1-*Flexibilidad*). También mencionó que “En ocasiones, bajar el nivel enriquece las clases, ya que los estudiantes pueden retarse o ver que sí es posible analizar su progreso en las distintas habilidades comunicativas del inglés” (Cuestionario de preguntas abiertas sobre atributos y situaciones, pregunta 1-*Flexibilidad*).

Inicialmente, Alicia se mostró poco flexible sobre la diferenciación de la enseñanza en los materiales que usaba; sin embargo, con el comentario al finalizar el taller, admite la importancia de ajustar el nivel de exigencia en sus clases para acomodarse a las habilidades de sus estudiantes. Es posible inferir que el proceso de reflexión sobre su mentalidad durante el taller le haya permitido a Alicia incorporar nuevos elementos a su concepción del uso de materiales y ajuste a los ritmos de la clase.

Alicia también demostró cambios en cuanto al atributo *equidad*. Al inicio del taller, expresó: “En mi caso, se clasifican los estudiantes por niveles [de lengua] para evitar salones heterogéneos, pero se trata de llevar un ritmo coherente con la mayoría” (Cuestionario de preguntas abiertas sobre atributos y situaciones, pregunta 5-*Equidad*).

Después del taller, Alicia manifestó que había comenzado a dividir y ubicar a las estudiantes en la clase de acuerdo con su desempeño académico. Ella agrega:

“(…) sitúo las estudiantes con falencias adelante, y las que tienen mejores habilidades, en la parte de atrás del salón, esto con el fin de tener mejor contacto visual con las de adelante (…) aunque son las mismas guías para todo el grupo, estoy más atenta a las preguntas (...) de las estudiantes sin descuidar las de atrás” (Cuestionario de preguntas abiertas sobre atributos y situaciones, pregunta 5-*Equidad*).

Este ajuste relacionado con el atributo *equidad* es evidente cuando Alicia se muestra más consciente de las necesidades particulares de sus estudiantes.

Además, Alicia demuestra la importancia que tiene para ella ser orientada en relación con el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Primero, ella reporta que registrar evidencias del proceso de sus estudiantes es motivante, puesto que les permite “ver cambios”: “Soy una convencida de guardar registros de los procesos de los estudiantes, y a veces, en espacios fuera de clase, les ayudo a recordar cómo les acostumbraba a ir, y cómo están ahora; notan el cambio, ven que valió la pena ese regaño, llamada de atención, citación a padres, etc. Pero si no hubiera sido así, ¿hubiese habido cambio?” (Cuestionario de preguntas abiertas sobre atributos y situaciones, pregunta 14-Esfuerzo).

Al final de taller, empero, ella agrega que en ocasiones debe ser severa en el trato a sus estudiantes: “(...) aunque hoy en día hay que tratar a los estudiantes con cierta rudeza, ya que a veces siento que cuando les hablo de forma maternal no tengo los mismos resultados que cuando hago lo contrario. (...) para mí ha sido muy difícil hablar de esta forma a ciertos estudiantes, pero cuando veo los resultados quedo confundida” (Cuestionario de preguntas abiertas sobre atributos y situaciones, pregunta 14-Esfuerzo).

Estas respuestas muestran cómo Alicia se orienta al proceso de aprendizaje y cómo retroalimenta a sus estudiantes. También, ilustran cómo reflexiona sobre sus creencias y las posibles contradicciones que estas conllevan, por ejemplo, al referirse que al ser severa no esperaría que esto diera resultado.

En contraste con la evidencia anterior, Alicia no refleja un cambio sobre el atributo *empatía* hacia sus estudiantes. Antes del taller, ella establece que hay límites respecto a cuándo aborda las situaciones personales que surgen durante la clase. Alicia declara que está dispuesta a escuchar los problemas de sus estudiantes, pero no durante la clase:

“(...) pero en los intermedios o fuera de clase estoy dispuesta a escuchar y aportar posibles soluciones a su problemática” (Cuestionario de preguntas abiertas sobre atributos y situaciones, pregunta 3-Empatía).

Después del taller, ella expresa:

“Considero que es mi obligación abrir un espacio para escucharlos (...) y a veces con sus familias” (Cuestionario de preguntas abiertas sobre atributos y situaciones, pregunta 3-Empatía).

En este caso, Alicia se muestra consciente de su responsabilidad e influencia en su comunidad educativa, pero sostiene que su relación está limitada al contexto escolar.

A partir de entrevistas realizadas durante y después del taller, Alicia reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje sobre MC. Al final de una de las sesiones donde se le pregunta por los cambios que ella cree que van a surgir después de la experiencia de formación, ella responde:

“(...) me llamó la atención (...) que es un análisis diario de cómo uno se comunica (...) entonces he tenido que (...) ir como arreglando o moldeando el discurso en cuestión de la persona con quien estoy hablando” (Entrevista-Sesión-6, 6/06/2019). Esto demuestra que incluso antes de

terminar el taller, Alicia ya reflexionaba sobre el atributo de comunicación y la importancia de ajustar su discurso a sus interlocutores y al contexto.

En la entrevista de salida, Alicia reconoce que, si bien su interés inicial eran la didáctica y la pedagogía, ha podido hacer conciencia sobre la forma en que se ha relacionado con sus estudiantes y otras alternativas que podría considerar para mejorar su relación con ellas:

“Cuando entré a la capacitación (...) yo pensé que fuera todo menos hacia el profesor, a su forma de ser, o a su forma de expresión en clase, eso que lo que me llamó la atención (...) a veces es solamente que yo creo que lo digo bien, pero viéndolo de otra perspectiva, entonces uno (...) analiza más, o piensa (...) más [en] hablar mejor, o al contrario, si ya lo dije (...) pido disculpas” (Entrevista-Sesión-7, 13/06/2019).

Esta última reflexión parte de que Alicia reiteradamente se reconoce como una persona severa y de trato fuerte: “mi defecto mayor es ese, soy demasiado ruda para decir las cosas, y entender que no siempre es necesario ser ruda para que sus estudiantes cumplan (...)” (Entrevista-Sesión-7, 13/06/2019).

En efecto, dentro de esta entrevista, Alicia manifestó que la temática del taller que consideró más importante fue aquella relacionada con la comunicación. Ella manifestó ser consciente del lenguaje que emplea con sus estudiantes y sus familias. Indicó que ahora es más cuidadosa al dirigirse a estas y reconoció que al hacerles comentarios o sugerencias actúa con menos severidad.

En resumen, las respuestas de Alicia durante la fase 1 sugieren que para ella es muy importante orientarse al proceso de sus estudiantes y que la comunicación es un atributo que puede transformar. Se observaron cambios de mentalidad a partir del análisis de los atributos *flexibilidad* y *equidad*. Particularmente, demuestra características de MC ante retos y obstáculos en el aula. Podemos afirmar que, al iniciar el taller, Alicia manifiesta atributos desde la mentalidad fija y, a medida que finaliza, orienta la mayoría hacia la mentalidad de crecimiento.

Fase 2

En esta fase se reporta una aproximación a las mentalidades de Alicia mientras desarrolla su práctica pedagógica. Esta fase comprendió dos observaciones, acompañadas de sesiones de retroalimentación. Basándonos en las rúbricas de retroalimentación y las entrevistas post-observación, presentamos cómo Alicia manifiesta sus mentalidades, según ciertas situaciones (esfuerzo, retos y obstáculos) y atributos (flexibilidad, orientación al proceso, interdependencia positiva, valoración del error y empatía).

Observación 1

La primera clase observada de Alicia comprendió actividades de lectura. En esta ocasión, resultó evidente que Alicia no usaba el inglés para comunicarse con sus estudiantes. Al igual que Alicia, las estudiantes usaban el español durante la clase. Alicia comenta que ella no se comunica

en inglés porque su clase está orientada a la lectura y, además, las estudiantes no están al nivel para entender lo que ella explica en inglés. Esto se puede asociar con la ausencia de altas expectativas con respecto a las habilidades lingüísticas de sus estudiantes.

Al inicio de la clase, cuando una estudiante le cuenta que una compañera se retiró del colegio, Alicia dijo: “Sí era mala, pero no tanto” (Rúbrica de Observación 1-Categoría 6, 15 de julio de 2019). Este comentario sugiere un juicio por parte de Alicia hacia la estudiante en cuestión. Otra evidencia similar fue registrada cuando las estudiantes le pidieron a Alicia aclarar algunas respuestas que habían formulado, y ella les responde: “todo estaba en la lectura” (Rúbrica de Observación 1-Categoría 7, 15 de julio de 2019), sin responder o profundizar en las dudas planteadas por sus estudiantes. Estos dos comentarios sugieren que Alicia no reacciona aún desde una actitud empática, ya que en ambos momentos no demostró ponerse en el lugar de las estudiantes y respondió con un juicio o evasiva.

En contraste, los atributos que fueron evidentes durante esta clase fueron: *flexibilidad, orientación hacia al proceso e interdependencia positiva*. Aunque la clase iba dirigida a todo el grupo, Alicia se mostró flexible cuando se detuvo en varias ocasiones para aclarar las dudas que surgieron. Asimismo, la orientación al proceso se apreció cuando Alicia planteó preguntas a las estudiantes y no les dio de inmediato las respuestas, sino que las abordó colectivamente para identificar si ellas habían entendido el tema. Asimismo, Alicia propuso a sus estudiantes trabajar en equipo para varias actividades y metas comunes, lo cual es muestra de interdependencia positiva. No obstante, no se observó que ofreciera retroalimentación al trabajo de las estudiantes.

Frente a las situaciones detonantes de mentalidad (Dweck, 2006), Alicia menciona, como obstáculos y retos, que factores como tiempo, políticas nacionales, baja motivación de estudiantes y colegas dificultan que ella pueda llevar a cabo los procesos de aula que quisiera. Alicia no expresa de un modo directo de qué manera, en su rol como docente, puede ayudar a mitigar el impacto de esas situaciones.

El registro de Alicia en la rúbrica describe otros aspectos adicionales a lo observado. En cuanto al atributo *valorar los errores*, ella escribió: “Le enseño a mis estudiantes que el error es la mejor forma de aprender” (Rúbrica de autoobservación 2, categoría 4). Por otro lado, ella expresó que la desmotivación de las estudiantes frente al inglés puede atribuirse a muchas razones, y no solamente por desinterés. Esto revela que Alicia intenta acercarse a la realidad de sus estudiantes, y podría interpretarse como un acercamiento empático hacia ellas: “He tratado de comprender que no es culpa de las estudiantes (...) que le hayan cogido bronca al inglés, sino de personas o situaciones anteriores que han impedido o que no han logrado que ellas vean el inglés como un medio para lograr encontrar mejoras en su futuro” (Rúbrica de autoobservación 1, categoría 14).

Durante la entrevista post-observación 1, Alicia dialogó con las investigadoras a la luz de la rúbrica utilizada. Esto generó una reflexión conjunta sobre sus prácticas de aula, en donde se le sugirió que intente promover el uso del inglés en clase, situarse más en la perspectiva de sus estudiantes y recurrir a la retroalimentación. Como resultado de este proceso de reflexión con las investigadoras, Alicia se mostró receptiva y planteó incorporar nuevas estrategias en sus prácticas de aula.

Observación 2

En la segunda clase observada, Alicia demuestra cambios sustanciales en el desarrollo de su práctica pedagógica. En contraste con la primera observación, es posible afirmar que las expectativas de Alicia sobre sus estudiantes se transformaron. Ella hizo uso del inglés para comunicarse con sus estudiantes durante la mayoría de la clase. Además, utilizó varias estrategias novedosas en la clase, orientadas al desarrollo de otras habilidades del inglés, y, en consecuencia, sorprendió a sus estudiantes por el cambio en las rutinas ya establecidas. Alicia promovió la interacción entre pares, el uso del inglés por parte de las estudiantes y la valoración de los errores como parte del aprendizaje en la expresión oral en esta lengua. Fue evidente que esta clase estuvo orientada al proceso. A diferencia de la primera clase observada, Alicia pasó regularmente por los grupos de trabajo ofreciendo retroalimentación en inglés y usando gestos cuando las estudiantes no comprendían.

Durante la entrevista post-observación 2, Alicia reconoció que fue un desafío llevar a su práctica pedagógica actividades que no había propuesto antes, e hizo conciencia sobre cómo, al modificar su discurso en el aula y la relación con las estudiantes, ella también había cambiado: “(...) entiendo que el estudiante del siglo XXI es diferente, no es de memorizar (...) hay que seguirle (...), retomar y reciclar, y vuelve y juega, porque (...) incluso al día siguiente no se acuerda, pero eso es lo que uno como docente debe aprender (...) que el estudiante es diferente, así como son rápidos para aprender algunas cosas, son más lentos para aprender otras, pero por eso uno también debe estructurar la clase (...)” (Entrevista, observación 2, pregunta D, 12 de agosto de 2019).

Alicia encontró valioso el espacio de retroalimentación propuesto después de la observación 1. También apreció la posibilidad de variar las actividades y habilidades que se desarrollan en su clase de inglés. Asumió el reto de presentar por primera vez ejercicios relacionados con el habla y la escucha, así estas no fueran dictaminadas en su rol pedagógico: “(...) de pronto sí hacía falta que existiera de pronto más habla y audio en el salón, procuré presentar hoy por primera vez estos ítems” (Entrevista, observación 2, pregunta A, 12 de agosto de 2019). Expresó también que ahora permite que sus estudiantes presenten trabajos en línea, mostrándose más flexible y ajustándose a otros métodos de trabajo.

En resumen, la observación 1 demostró que Alicia incorporaba de manera incipiente algunos elementos de la mentalidad de crecimiento a su práctica. Posteriormente, luego de la retroalimentación y reflexión, la observación 2 reveló que Alicia reexaminó su propia mentalidad, sus propios conocimientos, creencias, actitudes y prácticas, dando paso a transformaciones deliberadas en su cognición que se transfieren a su discurso, vida cotidiana y práctica pedagógica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La práctica educativa se compone de las interacciones entre cogniciones y factores contextuales (Borg, 2003). Alicia, si bien tiene una amplia experiencia y se interesa por su desarrollo profesional, demostró que revisar las creencias propias sobre su práctica, plantear acciones de mejora e implementarlas son posibles y satisfactorios en cualquier etapa de la carrera profesoral.

Los estudios han demostrado que la experiencia en el aula, así como las creencias, influyen en las cogniciones docentes de manera consciente o inconsciente (Breen, 2001; Borg, 2003; Gilakjani & Sabouri, 2017). Asimismo, reflexionar acerca de las decisiones de aula, el currículo, los métodos, la evaluación, las creencias frente al proceso, el enfoque pedagógico y la interacción con estudiantes ofrece oportunidades para potencializar el ejercicio educativo.

Esta investigación pretendió comprender de qué manera el rol de la mentalidad de crecimiento, a través de los atributos propuestos por Brock & Hundley (2017) y la forma en que Alicia enfrentaba las diferentes situaciones descritas por Dweck (2006), se materializaba en su práctica pedagógica y su cognición docente, evidenciada mediante su discurso. Los datos recolectados revelaron que las teorías personales de los docentes ofrecen un abanico de perspectivas acerca de los procesos de reestructuración y reconceptualización pedagógica, como lo sostienen Díaz *et al.* (2010). También, haber observado a Alicia en su escenario educativo permitió develar las fortalezas y los aspectos que debe continuar desarrollando en su trayectoria profesional. Tanto la observación de sus clases como la reflexión sobre su propio discurso le permitieron a Alicia analizar su rol profesional a través de la valoración de su práctica. Lo anterior confirma que, aunque las prácticas educativas puedan parecer ser rígidas y limitadas (Montanares y Junod, 2018), es posible transformarlas a través de prácticas reflexivas mediadas, como lo sugieren Davin *et al.* (2018).

Considerando los hallazgos, se puede argüir que la mentalidad de crecimiento desempeña un papel relevante en los procesos de cognición docente y, por tanto, intervino en la práctica educativa de Alicia desde dos perspectivas principales: como antesala a la comunicación asertiva y como mecanismo reflexivo entre la teoría y la práctica educativa.

Como antesala a la comunicación asertiva

El discurso de Alicia incluyó ideas en las que fue posible identificar situaciones donde sus creencias se confrontaban, manifestándose una cierta resistencia al cambio o al desprendimiento de dichas creencias. Lo anterior concuerda con Crookes (2009), quien plantea que las creencias de los docentes influyen en su actuación, más que los conocimientos disciplinarios que ellos poseen. Las creencias tienden a estar limitadas culturalmente, a formarse en una época temprana de la vida y ser resistentes al cambio. Además, en el discurso de Alicia es posible evidenciar el rol de la MC en su práctica educativa, cuando ella echa un vistazo en retrospectiva a sus prácticas de aula y reflexiona sobre las consecuencias de su actitud o del uso de cierto tipo de lenguaje con sus estudiantes y sus familias.

Atributos como la *flexibilidad*, la *empatía*, la *comunicación*, y el hecho de brindar retroalimentación orientada hacia el proceso, permitieron a Alicia contribuir al mejoramiento del clima de aula, donde sus estudiantes constataron que era posible perder el temor a equivocarse en inglés. Estos fueron aspectos que Alicia consideró necesario transformar y que dilucidaron un cambio en su cognición y en su práctica pedagógica. De esta manera, es posible establecer que, en este caso, se constató la relación simbiótica que existe entre la CD, donde se incluye la MC, y la práctica educativa, como lo ha sugerido Borg (2003).

Por otra parte, Alicia explícitamente reformuló y modificó aspectos de su mentalidad en las entrevistas y luego de las observaciones, lo cual se encuentra en sintonía con Seaton (2018), quien encontró que es posible ver cambios hacia la MC en docentes que participan en procesos de formación en este tema, a partir del fortalecimiento de sus conocimientos y su nivel de confianza.

Como mecanismo reflexivo entre la teoría y la práctica educativa

Durante la primera observación, se apreció que la clase de Alicia, así como las decisiones que tomaba, giraban en torno al cumplimiento de las necesidades curriculares institucionales y oficiales. Esta dependencia interfiere con sus propias creencias frente a la enseñanza del inglés y la impulsa a quedarse en una zona de confort. En su práctica educativa, se observó que ni ella ni sus estudiantes se comunicaban en inglés, siendo esto un impedimento para promover su uso mediante una interacción más genuina. Asimismo, se hizo evidente que la clase de inglés de Alicia podía convertirse en un espacio donde ella y sus estudiantes construyeran e intercambiarian, a partir de intereses y necesidades propios de su contexto.

Con esto en mente, participar en un proceso de formación en MC y un acompañamiento posterior, le permitió a Alicia reflexionar y alinear sus creencias, sus conocimientos teóricos y su puesta en práctica. El desarrollo de la reflexividad es una ventaja que se interrelaciona con el desarrollo de una MC; también, sirve como mecanismo consciente de alerta y de apertura para salir de la zona de confort. Autónomamente, Alicia propuso cambios en su planeación ofreciendo un panorama más holístico, considerando actividades centradas en sus estudiantes, usando el inglés y brindando retroalimentación; lo cual se traduce en un proceso de empoderamiento de la profesora.

El proceso reflexivo de Alicia indica que ella experimenta varios retos en la interacción con su contexto, como las restricciones curriculares, políticas, carencia de recursos, particularidades de sus estudiantes, entre otros, que influyen en la percepción de su propio rol como profesora, tal y como lo expone Borg (1998; 2003). Aunque no se evidenciaron alusiones puntuales desde la MC frente a estos retos, sí fue posible apreciar que el lenguaje constituye una herramienta muy valiosa para Alicia. Ella expone una transición desde una mentalidad fija hacia crecimiento, con respecto a la interacción con sus colegas, estudiantes y familias, y recurre a la conciencia sobre el lenguaje como herramienta para ajustar sus relaciones con ellos.

Para concluir, resultó revelador que, tras el reconocimiento de sus prácticas y discursos en un lapso corto de tiempo, Alicia mostrara cambios emergentes en su CD y en su mentalidad. Esto refuerza la pertinencia de procesos de formación que trasciendan el ámbito didáctico y disciplinar, puesto que el desarrollo profesional docente no solo debe centrarse en la capacitación en aspectos técnicos de su disciplina, nuevas metodologías o prácticas evaluativas, sino que también los docentes deben aprender y desaprender sobre prácticas pedagógicas y mantenerse en un proceso reflexivo, de apertura mental y de aprendizaje continuo (Díaz et al., 2010).

De acuerdo con Kubanyiova & Feryok (2015), la reflexión tiene un impacto a lo largo de la práctica educativa. Asimismo, a pesar de ser un ejercicio personal, la reflexión se beneficia de

un espacio de formación, donde la retroalimentación entre pares facilita transformaciones de creencias, conocimientos, comportamientos y actitudes. Este estudio se suma a este planteamiento y sugiere que para que las prácticas pedagógicas de los docentes sean innovadoras y movilicen transformaciones sociales y significativas, se hace necesario que desarrollen autoconciencia sobre su ejercicio y sus imaginarios. Una aproximación explícita a los componentes propios de la mentalidad de crecimiento permite potencializar esa reflexividad, así como habilidades relacionadas con el ser para enfrentar los retos educativos de la actualidad.

REFERENCIAS

Alcaldía de Bogotá. (2017). Localidad Rafael Uribe Uribe, diagnóstico local con participación social.

Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39 (3), 281-289. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001>

Borg, S. (2003). *Language teaching. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do.* 36 (2), 81-109. ISSN 1475-3049. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>

Borg, S. (2015). *Teacher research for professional development. Innovation in English language teacher education.*

Borg, S. (2019). Language teacher cognition: Perspectives and debates. En Xuesong Gao (ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 1149-1170). Cham: Springer International Publishing.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1191/1478088706qpo63oa>

Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R. & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, 22 (4), 470-501.

Brock, A. & Hundley, H. (2017). *The growth mindset playbook: A teacher's guide to promoting student success.* Berkeley: Ulysses Press.

Brock, A. & Hundley, H. (2018). *In other words: Phrases for growth mindset: A teacher's guide to empowering students through effective praise and feedback.* Berkeley: Ulysses Press.

Burri, M., Chen, H. & Baker, A. (2017). Joint development of teacher cognition and identity through learning to teach L2 pronunciation. *The Modern Language Journal*, 101 (1), 128-142. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1111/modl.12388>

Cárdenas, M., González, A. & Álvarez, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, 31, 49-68. <https://doi.org/10.17227/01234870.31folios49.67>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education.* Londres: Routledge.

Crookes, G. (2009). Values, philosophies, and beliefs in TESOL: Making a statement. *ELT journal* 65 (2), 196 -198. <https://doi.org/10.1093/elt/ccro10>

Cutumisu, M. y Lou, N. M. (2020). The moderating effect of mindset on the relation between university students' critical feedback-seeking and learning. *Comput. Human. Behav.*, 112: 106-445. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106445>

Davin, K. J., Chavoshan, I. & Donato, R. (2018). Images of past teachers: Present when you teach. *System*, 72, 139-150. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.12.001>

Díaz, L., Martínez, I., Roa, G. y Sanhueza, J. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9 (25), 421-436. <http://journals.openedition.org/polis/625>

Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Nueva York: Ballantine Books.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95 (2), 256-273. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1037/0033-295X.95.2.256>

Dweck, C. (2016). *Managing yourself: What having a “growth mindset” actually means*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2016/01/what-having-a-growth-mindset-actually-means>

Feryok, A. (2010). Language teacher cognitions: Complex dynamic systems? *System*, 38 (2), 272-279. <http://doi.org/10.1016/j.system.2010.02.001>

Feryok, A. & Pryde, M. (2012). Images as orienting activity: Using theory to inform classroom practices. *Teachers and Teaching*, 18 (4), 441-454. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696045>

Gilakjani, A. P. & Sabouri, N. B. (2017). Teachers' beliefs in English language teaching and learning: A review of the literature. *English Language Teaching*, 10 (4), 78-86. <http://doi.org/10.5539/elt.v10n4p78>

Golombok, P. R. (2015). Redrawing the boundaries of language teacher cognition: Language teacher educators' emotion, cognition, and activity. *The Modern Language Journal*, 99 (3), 470-484. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1111/modl.12236>

Hatch, J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.

Irie, K., Ryan, S. & Mercer, S. (2018). Using Q methodology to investigate pre-service EFL teachers' mindsets about teaching competences. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 (3), 575-598. DOI: [10.14746/ssllt.2018.8.3.3](https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.3.3)

Kramsch, C. & Steffensen, S. (2007). Ecological perspectives on second language acquisition and socialization. En N. Hornberger & P. Duff (eds.), *Encyclopaedia of language and education* (vol. 8, pp. 17-28). Dordrecht: Springer Verlag.

Kubanyiova, M. & Feryok, A. (2015). Language teacher cognition in applied linguistics research: Revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance. *Modern Language Journal*, 99 (3), 435-449. <http://doi.org/10.1111/modl.12239>

Levin, T. & Wadmany, R (2006) Teachers' beliefs and practices in technology-based classrooms. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (2), 157-181, <http://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782478>

McLellan, E., MacQueen, K. M. & Neidig, J. L. (2003). Beyond the qualitative interview: Data preparation and transcription. *Field Methods*, 15 (1), 63-84.

Mello, H. (2001). Learner contributions to language learning: New directions in research. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 41, 267-268. <https://doi.org/10.5007/%x>

Mesler, R. M., Corbin, C. M. & Martin, B. H. (2021). Teacher mindset is associated with development of students' growth mindset. *J Appl Dev Psychol*, 76, 101-299.

Mohammadabadi, A. M., Ketabi, S. & Nejadansari, D. (2019). Factors influencing language teacher cognition: An ecological systems study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9 (4), 657-680. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.4.5>

Molden, D. C. & Dweck, C. S. (2006). Finding “meaning” in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61 (3), 192. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1037/0003-066X.61.3.192>

Montanares, E. G. y Junod, P. A. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (1), 93-103. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>

Mullock, B. (2006). The pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. *The Modern Language Journal*, 90 (1), 48-66. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1111/j.1540-4781.2006.00384.x>

Nalipay, M. J. N., King, R. B., Mordeno, I. G. & Wang, H. (2022). Are good teachers born or made? Teachers who hold a growth mindset about their teaching ability have better well-being. *Educational Psychology*, 42 (1), 23-41. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2001791>

Olsen, B. (2016). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Nueva York: Routledge.

Reyna, J. & Meier, P. (2016). Learning to surf: Explaining the flipped classroom (FC) to science students using an analogy. *American Journal of Educational Research*, 4 (17), 1213-1216.

Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M. & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 204-213. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.002>

Seaton, F. (2018). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational Psychology in Practice*, 34 (1), 41-57, <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1382333>

Secretaría Distrital de Planeación (2018). Informe de Gestión y Resultados. <https://www.sdp.gov.co/transparencia/planeacion/metas-e-indicadores/informe-de-gestion-y-resultados-2018>

Shoshani, A. (2021). Growth mindset in the maths classroom: A key to teachers' well-being and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 27 (8), 730-752, DOI: 10.1080/13540602.2021.2007370

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks: Sage.

ANEXO 1.
CUESTIONARIO DE PREGUNTAS ABIERTAS
SOBRE ATRIBUTOS Y SITUACIONES

Estimado(a) docente, para cada uno de los siguientes enunciados, marque la casilla que más se acerque a su experiencia. También, para cada uno de los siguientes enunciados, de forma breve, explique su respuesta. (Si no tiene comentarios escriba NA).

En los siguientes enunciados, marque la casilla que más se acerque a su experiencia (una sola):								Explique su respuesta
Enunciado	Escala							
Prefiero que los estudiantes trabajen solo el material de la clase. De esta manera todos pueden trabajar al mismo ritmo.	Completa- mente de acuerdo	De acuer- do	Parcial- mente de acuerdo	No estoy de acuer- do ni en desacuer- do	Parcial- mente en des- acuerdo	En des- acuer- do	Comple- tamente en des- acuerdo	
Cuando un colega recibe reconocimiento por su trabajo en el colegio, siento envidia.	Completa- mente de acuerdo	De acuer- do	Parcial- mente de acuerdo	No estoy de acuer- do ni en desacuer- do	Parcial- mente en des- acuerdo	En des- acuer- do	Comple- tamente en des- acuerdo	
El resultado en un examen es la única forma de saber si un estudiante sabe o no. Yo tengo esto en cuenta cuando evalúo.	Completa- mente de acuerdo	De acuer- do	Parcial- mente de acuerdo	No estoy de acuer- do ni en desacuer- do	Parcial- mente en des- acuerdo	En des- acuer- do	Comple- tamente en des- acuerdo	
Es más importante el proceso de cada estudiante al aprender mi materia que el resultado. Yo tengo esto en cuenta cuándo evalúo.	Completa- mente de acuerdo	De acuer- do	Parcial- mente de acuerdo	No estoy de acuer- do ni en desacuer- do	Parcial- mente en des- acuerdo	En des- acuer- do	Comple- tamente en des- acuerdo	

En los siguientes enunciados, marque la casilla que más se acerque a su experiencia (una sola):								Explique su respuesta	
Enunciado	Escala								
	Completa- men- te de acuerdo	De acuer- do	Parcial- mente de acuerdo	No estoy de acuer- do ni en desacuer- do	Parcial- mente en des- acuerdo	En des- acuer- do	Comple- ta- mente en des- acuerdo		
Busco que mis estudiantes reflexionen sobre sus errores y los comentamos como algo de lo que todos podemos aprender. Lo mismo pasa cuando yo me equivoco; eso nos da más confianza para saber que lo natural es equivocarse y aprender de los errores.									
A todos los estudiantes les pongo los mismos ejercicios de práctica. Después de todo, si les doy ejercicios diferentes a algunos niños, no estaría siendo justo con todos.									
Cuando estoy planeando los ejercicios de práctica para los estudiantes, veo cuáles ejercicios serían más adecuados según las habilidades que cada estudiante debe ejercitarse. Es importante darle a cada estudiante lo que necesita.									
Sé cuáles estudiantes trabajan bien y cuáles mal. De acuerdo a eso les exijo más o menos desde que comienza el año escolar.									

En los siguientes enunciados, marque la casilla que más se acerque a su experiencia (una sola):								Explique su respuesta
Enunciado	Escala							
Frente a una situación problemática con mis estudiantes, le pido al grupo que analicemos y solucionemos el problema entre todos, antes de llevar el asunto fuera del salón. Es importante escucharnos y entendernos mientras resolvemos problemas.	Comple-tamen-te de acuerdo	De acuer-do	Parcial-mente de acuerdo	No estoy de acuer-do ni en desacuer-do	Parcial-mente en des-acuerdo	En des-acuer-do	Comple-tamente en des-acuerdo	
Veo a mis estudiantes sin prejuicios respecto a su personalidad o rendimiento académico; de esta manera no limito sus oportunidades de aprendizaje, pues todos pueden alcanzar lo que quieran, si se lo proponen con esfuerzo y dedicación.	Comple-tamen-te de acuerdo	De acuer-do	Parcial-mente de acuerdo	No estoy de acuer-do ni en desacuer-do	Parcial-mente en des-acuerdo	En des-acuer-do	Comple-tamente en des-acuerdo	
En mi clase, el que hace preguntas soy yo, el que las responde, es el estudiante.	Comple-tamen-te de acuerdo	De acuer-do	Parcial-mente de acuerdo	No estoy de acuer-do ni en desacuer-do	Parcial-mente en des-acuerdo	En des-acuer-do	Comple-tamente en des-acuerdo	
Mis estudiantes me hacen preguntas tanto como yo a ellos. Todos hacemos y respondemos preguntas en mi clase.	Comple-tamen-te de acuerdo	De acuer-do	Parcial-mente de acuerdo	No estoy de acuer-do ni en desacuer-do	Parcial-mente en des-acuerdo	En des-acuer-do	Comple-tamente en des-acuerdo	

En los siguientes enunciados, marque la casilla que más se acerque a su experiencia (una sola):								Explique su respuesta	
Enunciado	Escala								
	Completa- men- te de acuerdo	De acuer- do	Parcial- men- te de acuerdo	No estoy de acuer- do ni en desacuer- do	Parcial- men- te en des- acuerdo	En des- acuer- do	Comple- ta- men- te en des- acuerdo		
El esfuerzo de los estudiantes es valioso siempre y cuando se refleje en las buenas calificaciones. Cuando un estudiante se esfuerza, pero no mejora las calificaciones, es como si no hubiera hecho nada.									
Cuando hay una situación problemática con mis estudiantes, prefiero llevar la situación a mi coordinador para que el/ella me ayude a resolverla. Discutir el asunto con los estudiantes sería perder el tiempo.									
Los estudiantes necesitan que yo esté siempre recordándoles paso a paso cómo hacer sus cosas. De otra forma no hacen lo que se espera de ellos.									
Prefiero que los estudiantes trabajen tanto de manera individual como en equipo. Así son conscientes de su propio proceso de aprendizaje y contribuyen al proceso de su equipo.									

En los siguientes enunciados, marque la casilla que más se acerque a su experiencia (una sola):								Explique su respuesta	
Enunciado	Escala								
	Comple-tamen-te de acuerdo	De acuer-do	Parcial-mente de acuerdo	No estoy de acuer-do ni en desacuer-do	Parcial-mente en des-acuerdo	En des-acuer-do	Comple-tamente en des-acuerdo		
Es más importante exigir a los estudiantes resultados académicos que enfocarme en sus problemas sociales; pues al colegio se viene es a estudiar.	Comple-tamen-te de acuerdo	De acuer-do	Parcial-mente de acuerdo	No estoy de acuer-do ni en desacuer-do	Parcial-mente en des-acuerdo	En des-acuer-do	Comple-tamente en des-acuerdo		
Se aprende mucho a través de la interacción. Por eso promuevo el trabajo en pares y en grupo y que se respete lo que dice el otro. Recurro a situaciones donde el apoyo entre compañeros da buenos resultados en el aprendizaje.	Comple-tamen-te de acuerdo	De acuer-do	Parcial-mente de acuerdo	No estoy de acuer-do ni en desacuer-do	Parcial-mente en des-acuerdo	En des-acuer-do	Comple-tamente en des-acuerdo		
Cuando me invitan a participar de una actividad en la que no me siento muy hábil, prefiero decir que no y hacer algo en lo que me siento experto.	Comple-tamen-te de acuerdo	De acuer-do	Parcial-mente de acuerdo	No estoy de acuer-do ni en desacuer-do	Parcial-mente en des-acuerdo	En des-acuer-do	Comple-tamente en des-acuerdo		
Prefiero que los estudiantes trabajen de manera individual, que en equipo. Así son conscientes de su propio proceso y no dependen de los demás.	Comple-tamen-te de acuerdo	De acuer-do	Parcial-mente de acuerdo	No estoy de acuer-do ni en desacuer-do	Parcial-mente en des-acuerdo	En des-acuer-do	Comple-tamente en des-acuerdo		
Aprecio la crítica que hacen mis colegas porque reconozco que cada quien está en un proceso distinto. Cualquier comentario para mejorar es bienvenido.	Comple-tamen-te de acuerdo	De acuer-do	Parcial-mente de acuerdo	No estoy de acuer-do ni en desacuer-do	Parcial-mente en des-acuerdo	En des-acuer-do	Comple-tamente en des-acuerdo		

En los siguientes enunciados, marque la casilla que más se acerque a su experiencia (una sola):								Explique su respuesta	
Enunciado	Escala								
	Completa- men- te de acuerdo	De acuer- do	Parcial- men- te de acuerdo	No estoy de acuer- do ni en desacuer- do	Parcial- men- te en des- acuerdo	En des- acuer- do	Comple- ta- men- te en des- acuerdo		
Dentro de mi rutina de clase, los estudiantes tienen espacio para planear la forma en que van a cumplir con las tareas que se plantean, además pueden autoevaluar su progreso y reflexionar sobre el resultado de su plan sin que yo esté todo el tiempo recordándoles el paso a paso.									
Cuando me invitan a participar de una actividad en la que no me siento muy hábil, busco la forma de ejercitarme para poder participar.									
Ante una situación difícil que me presenta obstáculos, yo desisto rápidamente y busco otras alternativas.									
Cuando encuentro obstáculos en algo que me he puesto a hacer, busco la forma de superarlos y cumplir con mi objetivo.									

En los siguientes enunciados, marque la casilla que más se acerque a su experiencia (una sola):								Explique su respuesta
Enunciado	Escala							
Cuando un estudiante se esfuerza por mejorar, pero aún sigue teniendo bajas calificaciones, lo animo a seguir adelante y le recuerdo que el esfuerzo es parte importante de su aprendizaje. La calificación numérica no es todo en el proceso. Cuando personas que valoro mucho dicen que debo mejorar algo, me cuesta aceptar la crítica.	Comple-tamen-te de acuerdo	De acuer-do	Parcial-mente de acuerdo	No estoy de acuer-do ni en desacuer-do	Parcial-mente en des-acuerdo	En des-acuerdo	Comple-tamente en des-acuerdo	
Me siento inspirado cuando un(a) colega es promovido en su carrera porque reconozco el esfuerzo y proceso que ha implicado llegar donde está.	Comple-tamen-te de acuerdo	De acuer-do	Parcial-mente de acuerdo	No estoy de acuer-do ni en desacuer-do	Parcial-mente en des-acuerdo	En des-acuerdo	Comple-tamente en des-acuerdo	