



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## La trascendencia de la práctica reflexiva acompañada en el desarrollo profesional de dos docentes de lenguas segundas y extranjeras

Paula Novillo Navarro

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## TESIS DOCTORAL

# **La trascendencia de la práctica reflexiva acompañada en el desarrollo profesional de dos docentes de lenguas segundas y extranjeras**

Paula A. Novillo Navarro

2022



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# La trascendencia de la práctica reflexiva acompañada en el desarrollo profesional de dos docentes de lenguas segundas y extranjeras

Paula A. Novillo Navarro

Facultad de Educación

Doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las  
Humanidades

Director y tutor: Dr. Joan-Tomàs Pujolà Font

Barcelona, septiembre 2022

## Agradecimientos

No puedo empezar estas líneas sin hacer referencia, en un primer y destacado lugar, a los dos docentes que han hecho posible esta tesis, a los que estoy profundamente agradecida por su disponibilidad, su dedicación y su buen hacer, y con los que tanto he aprendido. Considero fundamental tener muy presente que el avance del conocimiento en nuestro ámbito no sería posible sin los docentes que participan en las investigaciones.

En todo proceso de acompañamiento resulta esencial el papel que ejerce el acompañante, y yo no puedo imaginar haber tenido uno mejor en este proceso, alguien por quien profeso una gran admiración y un profundo respeto, el Dr. Joan-Tomàs Pujolà. Resulta de un valor inestimable poder establecer una comunicación tan fluida y fructífera con alguien que no solo haga fácil el trabajo, sino que lo haga también estimulante y gratificante. Y no solo me remito a su acompañamiento en la elaboración de esta tesis, sino al que lleva realizando desde hace ya muchos años. Gracias por hacerme disfrutar de esta experiencia de aprendizaje a lo largo de estos años, por la complicidad, la confianza que siempre has depositado en mí y el cariño y la motivación que se desprende siempre de tu acompañamiento. Esta tesis no sería posible sin los docentes que han participado en la investigación, pero no sería la misma sin tu acompañamiento.

Este regalo que supone entenderse fácilmente con alguien a la hora de trabajar he tenido la suerte de recibirlo también de la mano de Marta Mejías Guerrero, quien me ha ayudado a transmitir de forma gráfica mis ideas y a maquetar esta tesis. Gracias, *primis*, por hacerlo tan fácil.

Quería aprovechar también para darle las gracias a la Dra. Elisa Rosado, quien a lo largo de este viaje ha resultado ser una suerte de *parada y fonda* donde hacer un alto en el camino y llenar la *maleta* de buenos consejos para seguir adelante. Gracias también por la confianza.

Es importante destacar que de todo el proceso de investigación realizado han quedado fuera numerosos aspectos que aun así han supuesto un gran aprendizaje. Por eso, quiero agradecerles a Azahara y a Jaume su predisposición y su tiempo para llevar a cabo la sesión de codificación, y a Héctor y a Iris por ayudarme a mirar los datos desde otra perspectiva. Tomar decisiones forma parte del proceso y al final la reflexión que subyace es que el aprendizaje resultante de todo el proceso es infinitamente mayor del que finalmente se refleja en esta tesis.

Este aprendizaje lo he ido construyendo junto a otras muchas personas que me han aportado conocimientos y experiencias de diversa naturaleza tanto en el ámbito personal como en el laboral y el académico. Ámbitos estos en los que me siento muy afortunada por la calidad y

calidez de las personas que los conforman, y a las que estoy profundamente agradecida, haya sido por unas palabras de ánimo, unas risas, un abrazo, unos consejos o simplemente por escuchar.

A mis compañeras y compañeros de UNIBA y de Mundet —a mi *Carbonell* con especial cariño, por la complicidad y los ánimos. No solo se aprende en las aulas, sino también (y mucho) en los despachos y en los descansos de las conversaciones que nos nutren personal y profesionalmente.

Cuando pensaba en cómo estructurar las palabras que aquí recojo para incluir a las personas que forman parte de mi círculo personal más próximo iba pensando en ellas a partir de los sitios en los que he vivido. Y empecé por Granada, periodo del que aún conservo a personas para mí esenciales hoy en día como Esther, esa otra hermana que me regaló la vida y que me sigue acompañando en lo bueno y en lo malo, aunque sea en la distancia. Después pensé en Eastbourne y en Londres, lugares donde crecí profesional y personalmente, y de donde me llevé grandes amistades también, ahora repartidas por el mundo. Y de ahí a Barcelona, donde la familia de *Trafalgar* ha constituido un pilar fundamental durante estos años, tanto que resultaría imposible resumir en unas pocas líneas lo aprendido y compartido con ellos —Gracia y Adri, sois únicas. En esta familia incluyo a aquellas personas que, sin haber vivido allí necesariamente, han sostenido firmemente ese pilar, como mis *fareeritas*, Yasmina y Fina.

Y de Barcelona a mi otra casa, Madrid—La Mancha, esa que, por más tiempo que pase sin ir, me acoge siempre con los brazos abiertos. Gracias a mis *niñas manchegas*, quienes se sienten siempre hogar. Y el hogar me dirige siempre, y en cualquier dirección, a mi familia, la de *cuna*. Soy muy afortunada por teneros, gracias por estar siempre ahí.

Y, cómo no, en especial a mis padres, por su amor y su apoyo incondicionales, por enseñarme con vuestro ejemplo valores tan fundamentales como la honestidad, el respeto y el amor que hemos de poner en todo lo que hacemos, sea grande o pequeño. Papá, gracias una vez más por tu mirada crítica y tu tiempo, por la seguridad que me ha aportado saber que has leído cada una de las palabras que hilvanan esta tesis.

No podía terminar estas líneas sino dando las gracias a quien ha estado a mi lado apoyándome y acompañándome cada día durante estos dos últimos años, a quien ha hecho que esta fase final de la tesis sea, contra todo pronóstico, una fácilmente transitable y extrañamente bonita. Gracias, Xavi, por tu amor, tu complicidad, tu empatía y tu paciencia; por poner tanta luz en el camino y hacer de los *túneles* algo tan bonito. *Y, así, sucesivamente...*

## Resumen

Esta investigación cualitativa se enmarca en un estudio de caso instrumental sobre la trascendencia de la práctica reflexiva (PR) en la etapa inicial del desarrollo profesional de una docente de español como segunda lengua y de un docente de inglés como lengua extranjera, realizado mediante un proceso de práctica reflexiva acompañada (PRA) en un contexto no formal. El acompañamiento a los docentes se lleva a cabo a partir de su trabajo en sus respectivas escuelas privadas de idiomas por parte de una docente-acompañante externa a dichas instituciones. Además de la trascendencia, en esta investigación se analizan el acompañamiento a los docentes en el proceso, la sostenibilidad de la PR y la opinión de los docentes acerca de la PR y su integración en la práctica profesional.

El proceso de PR de los docentes se lleva a cabo en tres fases: la individual, la PRA — que es la fase central de nuestro estudio— y una fase posciclos realizada dos años después en el caso de la docente (C1) y un año y dos meses en el caso del docente (C2) para observar la sostenibilidad de la PR a partir de entrevistas.

El proceso de PRA se estructura en seis sesiones por caso en las que los docentes y la docente-acompañante observan, conjuntamente y por separado, las grabaciones en vídeo de las clases impartidas por los docentes y reflexionan sobre ellas. Estas sesiones, grabadas a su vez en audio, se analizan mediante un análisis cualitativo de los datos para observar la trascendencia de la PRA a su actuación en el aula, a los materiales didácticos (C1) y planes de clase (C2), y al proceso reflexivo de ambos docentes en las sesiones. Esta trascendencia se observa a partir de la identificación de los temas que surgen y se tratan en las sesiones, y de sus desencadenantes, y su trazado se dibuja en dichas grabaciones y materiales, en los diarios reflexivos de los docentes y en las entrevistas realizadas tras cada una de las tres fases. La mayoría de los temas identificados son temas didácticos relacionados con la gestión del aula y con el diseño de materiales (C1) y la planificación de las clases (C2), así como con los alumnos y su comportamiento (C1) o la interacción entre estos (C2). En ambos casos son los docentes quienes inician la mayoría de los temas, y los motivos que los desencadenan son principalmente la autoobservación de la actuación en el aula a partir de las grabaciones en vídeo, los materiales elaborados y empleados por los docentes, y las intervenciones de la docente-acompañante en las sesiones.

El análisis de la trascendencia de la PRA ilustra una serie de cambios en la práctica de los docentes (C1, C2), en la conceptualización de la propia práctica (C2) y en sus emociones (C2) a

partir de las contradicciones identificadas entre sus expectativas y la realidad de su actuación en el aula. De la opinión de los docentes sobre la PR se desprende la importancia del acompañamiento y de la autoobservación, que se erigen como procesos fundamentales para la identificación de las contradicciones de los docentes y la gestión de sus emociones, tales como la inseguridad propia de los docentes noveles. Estos resultados también señalan la necesidad de dotar de continuidad el acompañamiento, así como las dificultades experimentadas por estos docentes en todo el proceso, y el tiempo que conlleva realizarlo.

Con respecto a la sostenibilidad de la PR, los resultados constatan la necesidad de sistematicidad en la realización de procesos como la autoobservación, tanto para integrarlos en la práctica de forma continuada como para seguir avanzando en el desarrollo profesional. Para que la PR se pueda integrar en la práctica profesional de los docentes el apoyo institucional resulta esencial.

## Abstract

This piece of qualitative research is part of an instrumental case study on the transfer-to-teaching of reflective practice (RP) within the initial stage of the professional development of a teacher of Spanish as a second language and a teacher of English as a foreign language, carried out through a process of accompanied reflective practice (ARP) in a non-formal context. The accompaniment of these teachers is carried out based on their work in their respective private language schools by a teacher-companion who is external to these institutions. In addition to transfer-to-teaching, an analysis is also carried out of the accompaniment of teachers in the process, the sustainability of RP, and the opinion of teachers about RP and its integration into professional practice.

The teachers' RP process is carried out in three phases: the individual phase; the ARP, which is the central phase of our study; and a post-cycle phase —carried out based on interviews two years later in the case of teacher C1 and one year and two months later in the case of teacher C2— to observe the sustainability of the RP of these teachers.

The ARP process is structured into six sessions per teacher, in which they and the teacher-companion jointly and separately observe the video recordings of the classes given by the teachers, and reflect on these classes. These sessions are in turn recorded (in audio form) and a qualitative analysis of the data is carried out in order to observe the transfer-to-teaching of the ARP within the teachers' performance in the classroom, the teaching materials used (C1) and the lesson plans prepared (C2), and on the reflective process of both teachers in the sessions. This transfer-to-teaching is seen in the identification of the themes which arise and which are discussed in the sessions, and their triggers; and the trajectory of which is observed in the aforementioned recordings and materials, in the reflective diaries of the teachers and in the interviews carried out after each of the three phases. Most of the themes identified are clustered around the topic of instruction, related to the teachers' classroom management and material design (C1) and lesson planning (C2), as well as students and their behaviour (C1) or student interaction (C2). In both cases, it is the teachers who initiate the majority of the themes, and the triggers for these are mainly self-observation of their performance in the classroom from the video recordings, the materials prepared and used by the teachers, and the interventions of the teacher-companion in the sessions.

The analysis of the transfer-to-teaching of the ARP brings to light a series of changes in the teachers' practices (C1, C2), in their conceptualization of practice itself (C2) and in their emotions (C2), based on contradictions identified between their expectations and the reality of



their performance in the classroom. What most clearly emerges from the opinions of the teachers is the value of accompaniment and self-observation, these being seen to be fundamental processes for the identification of the aforementioned contradictions and the management of emotions, such as the insecurity often felt by beginning teachers such as these. These results also highlight the need for continuity in accompaniment, as well as the difficulties experienced by these teachers throughout the process, such as the time it takes to carry it out.

Regarding the sustainability of RP, the results confirm the need for systematicity in carrying out processes such as self-observation, not only to integrate them into practice on an ongoing basis but also to continue making advances in professional development. For RP to be integrated into teachers' professional practice, institutional support is essential.

# Índice

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....  | <b>1</b>   |
| <b>1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA</b> .....  | <b>9</b>   |
| 1.1. BASES CONCEPTUALES DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA .....   | 9          |
| 1.2. LA PRÁCTICA REFLEXIVA: APROXIMACIONES TERMINOLÓGICAS .....  | 18         |
| 1.3. ASPECTOS SUBYACENTES A LOS PROCESOS DE PRÁCTICA REFLEXIVA.....  | 22         |
| 1.3.1. <i>El papel de las creencias de los docentes en la práctica reflexiva</i> .....   | 23         |
| 1.3.2. <i>El papel de las emociones de los docentes en la práctica reflexiva</i> .....   | 28         |
| 1.4. EL CONTENIDO DE LA REFLEXIÓN Y SUS DESENCADENANTES .....  | 35         |
| 1.5. EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN LA PRÁCTICA REFLEXIVA .....  | 44         |
| 1.5.1. <i>Los ciclos reflexivos</i> .....  | 48         |
| 1.5.2. <i>La observación de la práctica docente</i> .....  | 62         |
| 1.5.3. <i>La reflexión sistemática a partir de los ciclos reflexivos</i> .....   | 79         |
| 1.5.4. <i>La relación entre la práctica, la teoría y la investigación a partir de la práctica reflexiva</i> .....                  | 81         |
| 1.6. DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA INDIVIDUAL A LA GRUPAL: LA CONCEPCIÓN DE LA PR COMO ESPACIO DE REFLEXIÓN, DISCUSIÓN Y ANÁLISIS ..... | 85         |
| 1.7. LAS APORTACIONES DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL A LA PRÁCTICA REFLEXIVA.....  | 90         |
| 1.8. DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE A SU DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO .  | 97         |
| 1.8.1. <i>La práctica reflexiva en la formación inicial del docente</i> .....  | 99         |
| 1.8.2. <i>La práctica reflexiva en el desarrollo profesional continuo de los docentes</i> .....                                    | 106        |
| 1.9. FUNCIONES Y RETOS DEL ACOMPAÑAMIENTO EN LA PRÁCTICA REFLEXIVA .....   | 118        |
| 1.10. LAS LUCES Y LAS SOMBRAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA.....   | 126        |
| 1.10.1. <i>Las luces de la implementación de la práctica reflexiva</i> .....   | 126        |
| 1.10.2. <i>Las sombras de la implementación de la práctica reflexiva</i> .....   | 131        |
| 1.11. CONSIDERACIONES FINALES .....  | 138        |
| <b>2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</b> .....   | <b>146</b> |
| <b>3. METODOLOGÍA</b> .....  | <b>151</b> |
| 3.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....   | 151        |
| 3.2. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....   | 154        |
| 3.2.1. <i>El caso 1: la docente</i> .....  | 156        |
| 3.2.2. <i>El caso 2: el docente</i> .....  | 156        |
| 3.2.3. <i>La docente-acompañante e investigadora</i> .....   | 157        |
| 3.2.4. <i>Bases de la relación entre los docentes y la docente-acompañante</i> .....   | 159        |

|  |            |
|--|------------|
| 3.2.5. Aspectos éticos de la investigación .....   | 161        |
| <b>3.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>   | <b>161</b> |
| 3.3.1. Fases de la investigación .....   | 162        |
| 3.3.2. Diseño y realización de la fase 1: la práctica reflexiva individual de los docentes .....   | 164        |
| 3.3.2.1. La fase de práctica reflexiva individual en el C1: el ciclo reflexivo individual de la docente .....                                | 164        |
| 3.3.2.2. La fase de práctica reflexiva individual en el C2: el ciclo reflexivo individual del docente .....                                  | 166        |
| 3.3.3. Diseño y realización de la fase 2: la práctica reflexiva acompañada de los docentes y la docente-acompañante.....                     | 168        |
| 3.3.3.1. La fase de práctica reflexiva acompañada en el C1: el ciclo reflexivo acompañado de la docente .....                                | 169        |
| 3.3.3.2. La fase de práctica reflexiva acompañada en el C2: el ciclo reflexivo acompañado del docente .....                                  | 171        |
| 3.3.4. Diseño y realización de la fase 3: la fase posciclos.....   | 172        |
| <b>3.4. INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS EN EL C1 Y EN EL C2..</b>   | <b>173</b> |
| 3.4.1. Preparación para la acción: Materiales proporcionados por los docentes .....  | 176        |
| 3.4.1.1. Material didáctico elaborado por la docente en el C1 .....  | 176        |
| 3.4.1.2. Planes de clase elaborados por el docente en el C2 .....  | 177        |
| 3.4.2. Acción: grabaciones en vídeo de las clases, heteroobservación, fichas de observación y retroalimentación de los alumnos en el C2..... | 177        |
| 3.4.2.1. La grabación en vídeo de las clases.....  | 177        |
| 3.4.2.2. La heteroobservación del aula por parte de la DA y las fichas de observación .....  | 178        |
| 3.4.3. Autoconfrontación: autoobservación, reflexión con preguntas guía y diarios de los docentes.....                                       | 180        |
| 3.4.4. Contraste: las sesiones de PRA.....   | 182        |
| 3.4.4.1. Las sesiones de PRA en el C1 .....  | 184        |
| 3.4.4.2. Las sesiones de PRA en el C2 .....  | 185        |
| 3.4.5. Redescrípción: las entrevistas de cierre de los ciclos .....  | 186        |
| 3.4.6. Retrospección: las entrevistas posciclos y la conversación de cierre .....  | 189        |
| 3.4.6.1. Las entrevistas posciclos .....   | 189        |
| 3.4.6.2. La conversación de cierre de la investigación .....   | 190        |
| <b>3.5. SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN .....</b>   | <b>191</b> |
| <b>3.6. MÉTODOS DE ANÁLISIS.....</b>   | <b>193</b> |
| 3.6.1. El análisis de la trascendencia de la PRA .....   | 194        |
| 3.6.1.1. Fase previa al análisis de la trascendencia de la PRA .....   | 196        |
| 3.6.1.2. Procedimiento seguido en el análisis de la trascendencia .....  | 201        |
| 3.6.2. Método de análisis del acompañamiento .....   | 217        |
| 3.6.3. Método de análisis de las entrevistas y de la conversación de cierre.....   | 223        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS</b> .....  | <b>228</b> |
| 4.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL C1: PASO 1 DEL ANÁLISIS DE LA TRASCENDENCIA DE LA PRA A LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA DOCENTE ..... | 228        |
| 4.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL C1: PASO 2 DEL ANÁLISIS DE LA TRASCENDENCIA DE LA PRA A LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA DOCENTE ..... | 229        |
| 4.2.1. <i>El desencadenante de los temas que trascienden en el proceso reflexivo a la práctica profesional de la docente</i> .....   | 231        |
| 4.2.2. <i>Los planos a los que trascienden los temas identificados</i> .....   | 233        |
| 4.2.3. <i>Manifestación de la trascendencia de los temas identificados en el C1</i> .....  | 234        |
| 4.2.4. <i>Temas que no trascienden</i> .....   | 237        |
| 4.3. EJEMPLOS DE LOS RESULTADOS DE LA TRASCENDENCIA DE LA PRA A LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA DOCENTE .....                          | 238        |
| 4.3.1. <i>Material didáctico: planteamiento de las actividades</i> .....   | 239        |
| 4.3.2. <i>Objetivos de aprendizaje: consecución, formulación, presentación y recapitulación</i> .....                                | 246        |
| 4.3.3. <i>Contenido: lectoescritura</i> .....  | 254        |
| 4.3.4. <i>Gestión de conflictos en el aula: comportamiento de los alumnos y el uso del móvil</i> .....                               | 257        |
| 4.3.5. <i>Actuación docente: atención selectiva</i> .....  | 268        |
| 4.3.6. <i>Emociones y sensaciones de la docente</i> .....  | 270        |
| 4.4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL C2: PASO 1 DEL ANÁLISIS DE LA TRASCENDENCIA DE LA PRA A LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL DOCENTE.....    | 276        |
| 4.5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL C2: PASO 2 DEL ANÁLISIS DE LA TRASCENDENCIA DE LA PRA A LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL DOCENTE.....    | 277        |
| 4.5.1. <i>El desencadenante de los temas que trascienden en el proceso reflexivo a la práctica profesional del docente</i> .....     | 278        |
| 4.5.2. <i>Los planos a los que trascienden los temas identificados</i> .....   | 279        |
| 4.5.3. <i>Manifestación de la trascendencia de los temas identificados en el C2</i> .....  | 281        |
| 4.5.4. <i>Temas que no trascienden</i> .....   | 283        |
| 4.6. EJEMPLOS DE LOS RESULTADOS DE LA TRASCENDENCIA DE LA PRA A LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL DOCENTE .....                            | 284        |
| 4.6.1. <i>Actuación docente: uso de la L1 de los alumnos</i> .....   | 286        |
| 4.6.2. <i>Corrección: dinámicas de corrección y gestión del error</i> .....  | 289        |
| 4.6.3. <i>Emociones y sensaciones del docente: continuum inseguridad-seguridad</i> .....   | 302        |
| 4.6.4. <i>Creencias y percepciones: la concepción de la clase ideal frente a la realidad de la actuación docente</i> 312             |            |
| 4.6.4.1. <i>La preferencia del docente por la improvisación en el aula</i> .....   | 319        |
| 4.6.4.2. <i>La importancia de la expresión e interacción oral en el aprendizaje de los alumnos</i> .....                             | 322        |
| 4.6.4.3. <i>La concepción del propio rol como docente</i> .....  | 326        |
| 4.7. LA GESTIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO POR PARTE DE LA DA EN LAS SESIONES DE PRA REALIZADAS EN EL C1.....                                | 341        |

|  |            |
|--|------------|
| 4.7.1. Temas que inicia la DA en las sesiones de PRA y los motivos que subyacen.....                                     | 341        |
| 4.7.2. Las intervenciones de la DA que desencadenan el inicio de los temas por parte de la docente .....                 | 342        |
| 4.7.3. Las funciones de acompañamiento de la DA para ayudar a la docente en la consecución de su objetivo en el CRA..... | 343        |
| 4.7.4. La gestión de los retos del acompañamiento que surgen en las sesiones del C1 .....                                | 345        |
| <b>4.8. LA GESTIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO POR PARTE DE LA DA EN LAS SESIONES DE PRA REALIZADAS EN EL C2.....</b>             | <b>348</b> |
| 4.8.1. Los temas que inicia la DA en las sesiones de PRA y los motivos que subyacen.....                                 | 348        |
| 4.8.2. Las intervenciones de la DA que desencadenan el inicio de los temas por parte del docente.....                    | 350        |
| 4.8.3. Las funciones de acompañamiento de la DA para ayudar al docente en la consecución de su objetivo en el CRA .....  | 351        |
| 4.8.4. La gestión de los retos del acompañamiento que surgen en las sesiones del C2 .....                                | 353        |
| <b>4.9. LA SOSTENIBILIDAD DE LA PR EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA DOCENTE.....</b>                                     | <b>356</b> |
| <b>4.10. LA SOSTENIBILIDAD DE LA PR EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL DOCENTE .....</b>                                     | <b>358</b> |
| <b>4.11. LA OPINIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LOS PROCESOS DE PR Y SU INTEGRACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL .....</b>       | <b>360</b> |
| 4.11.1 La opinión de la docente (C1).....  | 360        |
| 4.11.2 La opinión del docente (C2).....  | 367        |
| 4.11.3 La opinión de los docentes y la docente-acompañante .....   | 375        |
| <b>5. DISCUSIÓN .....</b>  | <b>384</b> |
| <b>5.1. LA TRASCENDENCIA DE LA PRA A LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES.....</b>                                    | <b>384</b> |
| 5.1.1. La naturaleza de los temas de la práctica de los docentes que trascienden a su práctica profesional.....          | 384        |
| 5.1.2. El desencadenante de los temas que trascienden a la práctica profesional de los docentes .....                    | 389        |
| 5.1.3. Planos a los que trascienden los temas de la práctica de los docentes .....                                       | 394        |
| 5.1.4. Manifestación de la trascendencia .....   | 395        |
| 5.1.4.1. Los cambios identificados a partir del trazado de la trascendencia de la PRA.....                               | 400        |
| 5.1.4.2. Contradicciones manifestadas en la PRA y el papel de las emociones .....  | 403        |
| <b>5.2. GESTIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO POR PARTE DE LA DA EN LAS SESIONES DE PRA.....</b>                                    | <b>414</b> |
| <b>5.3. LA SOSTENIBILIDAD DE LA PR .....</b>   | <b>422</b> |
| <b>5.4. LA OPINIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LOS PROCESOS DE PR Y SU INTEGRACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL .....</b>        | <b>429</b> |
| <b>5.5. PROPUESTA DE APLICACIÓN DE LA PRA Y DEL TRAZADO DE SU TRASCENDENCIA A OTROS CONTEXTOS.....</b>                   | <b>440</b> |
| 5.5.1. Propuesta de aplicación del modelo de Práctica reflexiva acompañada (PRA).....                                    | 440        |
| 5.5.2. Propuesta de aplicación del trazado de la trascendencia de la PRA a la práctica profesional .....                 | 448        |
| <b>6. CONCLUSIONES .....</b>   | <b>451</b> |
| 6.1. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....  | 466        |

|  |            |
|--|------------|
| 6.2. POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL FUTURO ..... | 467        |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                    | <b>470</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>503</b> |

## Abreviaturas

|            |  |
|------------|--|
| <b>C1</b>  | Caso 1   |
| <b>C2</b>  | Caso 2   |
| <b>CR</b>  | Ciclo reflexivo                                |
| <b>CRA</b> | Ciclo reflexivo acompañado                     |
| <b>CRI</b> | Ciclo reflexivo individual                     |
| <b>DA</b>  | Docente–acompañante                            |
| <b>EFL</b> | English as a Foreign Language                  |
| <b>EL2</b> | Español como segunda lengua (L2)               |
| <b>ELE</b> | Español como Lengua Extranjera                 |
| <b>GD</b>  | Guía didáctica de la propuesta                 |
| <b>IP</b>  | Informe del pilotaje de la propuesta didáctica |
| <b>PR</b>  | Práctica reflexiva                             |
| <b>PRA</b> | Práctica reflexiva acompañada                  |
| <b>PRI</b> | Práctica reflexiva individual                  |
| <b>TFM</b> | Trabajo final de máster                        |
| <b>TSC</b> | Teoría Sociocultural                           |
| <b>VFP</b> | Versión final de la propuesta didáctica        |
| <b>VIP</b> | Versión inicial de la propuesta didáctica      |

## Índice de figuras

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1:</b> Estructura de la investigación siguiendo las fases de un ciclo reflexivo.....                                   | 7   |
| <b>Figura 1.2:</b> Representación de los componentes de un ciclo reflexivo<br>(Mena Marcos, Sánchez y Tillema, 2008, p. 97)..... | 50  |
| <b>Figura 1.3:</b> Modelo ALACT (Korthagen, 2001).....   | 51  |
| <b>Figura 1.4:</b> Preguntas para el desarrollo de la fase 2 del modelo ALACT (Korthagen, 2001)....                              | 52  |
| <b>Figura 1.5:</b> The Onion Model (Korthagen y Vasalos, 2005).....  | 54  |
| <b>Figura 1.6:</b> Modelo ALACT con las fases adaptadas a la reflexión esencial<br>(Korthagen y Vasalos, 2005).....              | 56  |
| <b>Figura 1.7:</b> Método R4 de práctica reflexiva individual (Domingo, 2013).....   | 57  |
| <b>Figura 1.8:</b> Método R5 de práctica reflexiva colaborativa (Domingo, 2013).....   | 59  |
| <b>Figura 1.9:</b> Relación entre los triángulos de Lewin (1964) y van Lier (1996).....  | 83  |
| <b>Figura 1.10:</b> Fases de un ciclo de Lesson Study (Lewis et al., 2019).....  | 114 |
| <b>Figura 3.1:</b> Las tres fases de la investigación.....   | 163 |
| <b>Figura 3.2:</b> Temporalización de las fases de la investigación.....   | 163 |
| <b>Figura 3.3:</b> Configuración de la fase PRA en los dos casos.....  | 169 |
| <b>Figura 3.4:</b> Cronograma del ciclo reflexivo acompañado (CRA) del C1.....   | 171 |
| <b>Figura 3.5:</b> Cronograma del ciclo reflexivo acompañado (CRA) del C2.....   | 172 |
| <b>Figura 3.6:</b> Instrumentos empleados para la recogida de datos siguiendo las fases del CRA...                               | 175 |
| <b>Figura 3.7:</b> Esquema del análisis de los datos.....  | 194 |
| <b>Figura 3.8:</b> Imágenes de clases 3, 4 y 5 en el C1 para ilustrar la presentación de los objetivos..                         | 211 |
| <b>Figura 3.9:</b> Esquema del análisis de la trascendencia de la PRA en el C1.....  | 214 |
| <b>Figura 3.10:</b> Esquema del análisis de la trascendencia de la PRA en el C2.....   | 215 |
| <b>Figura 3.11:</b> Ejemplo dimensión gestión conjunta de la participación.....  | 219 |
| <b>Figura 3.12:</b> Ejemplo dimensión gestión conjunta de la tarea.....  | 219 |
| <b>Figura 3.13:</b> Ejemplo dimensión gestión conjunta de los significados.....  | 220 |
| <b>Figura 4.1:</b> Trazado actividad complementaria reportaje neveras.....   | 240 |
| <b>Figura 4.2:</b> Trazado actividad 1.B Hábitos de compra de los españoles.....   | 243 |
| <b>Figura 4.3:</b> Trazado objetivos de aprendizaje.....   | 246 |
| <b>Figura 4.4:</b> Recorrido objetivos de aprendizaje.....   | 250 |
| <b>Figura 4.5:</b> Trazado lectoescritura.....   | 254 |
| <b>Figura 4.6:</b> Recorrido lectoescritura.....   | 256 |



|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 4.7:</b> Trazado gestión de conflictos en el aula.....                                       | 257 |
| <b>Figura 4.8:</b> Recorrido gestión de conflictos en el aula.....                                     | 266 |
| <b>Figura 4.9:</b> Trazado atención selectiva.....   | 268 |
| <b>Figura 4.10:</b> Recorrido emociones y sensaciones de la docente.....                               | 275 |
| <b>Figura 4.11:</b> Trazado uso de la L1 de los alumnos.....   | 287 |
| <b>Figura 4.12:</b> Trazado dinámicas de corrección.....   | 289 |
| <b>Figura 4.13:</b> Trazado gestión del error.....   | 290 |
| <b>Figura 4.14:</b> Recorrido dinámicas de corrección.....   | 301 |
| <b>Figura 4.15:</b> Recorrido gestión del error.....   | 301 |
| <b>Figura 4.16:</b> Trazado emociones y sensaciones del docente.....                                   | 303 |
| <b>Figura 4.17:</b> <i>Continuum</i> inseguridad-seguridad en el C2.....                               | 307 |
| <b>Figura 4.18:</b> Recorrido emociones y sensaciones del docente.....                                 | 309 |
| <b>Figura 4.19:</b> Trazado creencias y percepciones del docente.....                                  | 313 |
| <b>Figura 4.20:</b> Trazado improvisación en el aula.....  | 319 |
| <b>Figura 4.21:</b> Trazado importancia de la expresión e interacción oral de los alumnos.....         | 322 |
| <b>Figura 4.22:</b> Trazado trascendencia concepción del propio rol como docente.....                  | 326 |
| <b>Figura 4.23:</b> <i>Continuum</i> foco en el yo el C2.....  | 329 |
| <b>Figura 4.24:</b> Recorrido creencias y percepciones del docente.....                                | 333 |
| <b>Figura 4.25:</b> Fragmento C2_18_CRE.....   | 324 |
| <b>Figura 5.1:</b> Modelo PRA.....   | 441 |
| <b>Figura 5.2:</b> Aplicación del trazado de la trascendencia de la PRA a la práctica profesional..... | 449 |

## Índice de tablas

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tabla 1:</b> Funciones y retos del acompañamiento a los docentes en la PR.....                                    | 121 |
| <b>Tabla 3.1:</b> Resumen de la información que conforma el punto de partida de los agentes de la investigación..... | 159 |
| <b>Tabla 3.2:</b> Cronograma del ciclo reflexivo individual (CRI) del C1.....  | 165 |
| <b>Tabla 3.3:</b> Cronograma del ciclo reflexivo individual (CRI) del C2.....  | 167 |
| <b>Tabla 3.4:</b> Instrumentos empleados para la recogida de datos en las distintas fases.....                       | 174 |
| <b>Tabla 3.5:</b> Información de las sesiones de PRA en el C1.....   | 185 |
| <b>Tabla 3.6:</b> Información de las sesiones de PRA en el C2.....   | 185 |
| <b>Tabla 3.7:</b> Sistema de transcripción de los datos.....   | 192 |
| <b>Tabla 3.8:</b> Categorías preestablecidas de indicadores y formas de manifestación de la trascendencia.....       | 198 |
| <b>Tabla 3.9:</b> Ejemplo del paso 1 del análisis de la trascendencia de las sesiones de PARA.....                   | 204 |
| <b>Tabla 3.10:</b> Ejemplo del paso 2 del análisis de la trascendencia de las sesiones de PARA.....                  | 209 |
| <b>Tabla 3.11:</b> Ejemplo del análisis del acompañamiento de la DA en el C1.....                                    | 220 |
| <b>Tabla 3.12:</b> Ejemplo del análisis del acompañamiento de la DA en el C2.....                                    | 221 |
| <b>Tabla 3.13:</b> Categorías del análisis de las entrevistas de cierre de los ciclos.....                           | 224 |
| <b>Tabla 3.14:</b> Categorías del análisis de las entrevistas posciclos.....   | 226 |
| <b>Tabla 4.1:</b> Resultados del análisis del desencadenante de los temas que trascienden en el C1...                | 231 |
| <b>Tabla 4.2:</b> Modelos de trascendencia en el C1.....   | 233 |
| <b>Tabla 4.3:</b> Resultados del análisis del desencadenante de los temas que trascienden en el C2...                | 278 |
| <b>Tabla 4.4:</b> Modelos de trascendencia en el C2.....   | 280 |

## Introducción

En estos tiempos de cambio en todos los aspectos, en los que tenemos acceso inmediato a todo tipo de información y estamos de continuo —y de forma casi obligada— conectados digitalmente, parece haberse instaurado, en consecuencia, la exigencia de actuar también con dicha inmediatez y de ser lo más productivos posible. Como señala Han (2020), “la sociedad del XXI ya no es disciplinaria [como la de Foucault], sino una sociedad de rendimiento” (p. 25), una sociedad cuyo entorno tiene siglas propias: VICA (volátil, incierto, complejo y ambiguo). Las consecuencias que esto conlleva podríamos debatirlas con mucho más detenimiento, pues se dan en todos los niveles de nuestras esferas personal y profesional, pero a buen seguro quien está leyendo estas líneas posiblemente lo puede relacionar con algún ejemplo, ya sea personal o profesional.

Estos cambios vertiginosos parecen estar anunciando una nueva llamada a estar presentes y ser conscientes del momento actual, marcada aún más en estos últimos años por la COVID-19, tendencia que en apariencia pretende contrarrestar lo que representa la “modernidad líquida” de Bauman (2013), “una sociedad de consumidores individualizada y sin regulaciones, formada en un escenario crecientemente globalizado” (p. 26). Esta *llamada* queda reflejada en muchas áreas de nuestra sociedad actual, desde el gran abanico de opciones que se nos presentan hoy en día para el autocuidado físico y mental en el plano personal, hasta los conceptos emergentes de “pedagogía orgánica” (Trujillo, 2012, 2018), “educación expandida” (Díaz y Freire, 2012) y “educación sostenible” (Torres, 2020) en el ámbito educativo, o en los omnipresentes Objetivos de Desarrollo Sostenible<sup>1</sup> (ODS) que la ONU aprobó en 2015 como parte de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. No obstante, somos conscientes de que ponerle la etiqueta de “nueva llamada” puede resultar un tanto discutible.

En este ámbito, el educativo, y más concretamente en el que nos ocupa —la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras—, las condiciones laborales de muchos docentes<sup>2</sup>, marcadas por la inestabilidad, la incertidumbre y, sobre todo, la precariedad, son también algo propio de

---

<sup>1</sup> <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

<sup>2</sup> En esta tesis se recurre al uso del masculino genérico por una cuestión de economía y simplificación expositiva. Su uso no responde, en ningún caso, a una falta de compromiso o sensibilidad hacia la visibilización de las docentes y las alumnas.

estos tiempos, por más que en este caso no resulte tan nuevo. Algo que no solo se observa en la experiencia propia y la de muchos otros compañeros de profesión, sino también en valoraciones que pueden encontrarse en medios de comunicación en las que se caracteriza al profesorado de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) o de español como segunda lengua (en adelante, EL2) “las kellys de la enseñanza” (Durán Rodríguez, 2018), haciendo una analogía con la situación precaria de las camareras de piso de hoteles, o en el cierre de muchas escuelas privadas de idiomas. Una situación que se trata en artículos como el de Bruzos y Méndez (2016), en el que los autores presentan una aproximación crítica a la inclusión de la docencia de ELE en la industria del “turismo idiomático”, o en los estudios sobre la mercantilización de la formación docente y el neoliberalismo, como los de Block (2017), Block y Gray (2016), Gray y Block (2012), Hill (2007) y Mockler (2013), entre otros. Gray y Block (2012) abordan esta situación en el ámbito de la formación de docentes de lenguas extranjeras en Reino Unido usando, para ilustrarla, el término “McDonaldisation” (p. 115). Bauman (2013) cita al sociólogo Alberto Melucci (1996) para reflejar una situación y un tiempo en el que “estamos infectados por la fragilidad de un presente que demanda cimientos firmes donde no existe ninguno” (p. 22).

Por todo ello, puede resultar casi una impertinencia pedirle a un docente de lenguas segundas y extranjeras en el ámbito de las escuelas privadas de idiomas, y en los tiempos que corren, que se pare a reflexionar sobre su propia práctica y analizarla, y que lo haga en su tiempo libre —si lo tiene— para mejorarla y, con ello, hacer del aprendizaje de sus alumnos uno más significativo. Este es el caso y el contexto de los dos docentes que conforman el centro de esta investigación.

Los resultados del estudio de Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya (2017) sobre el perfil laboral, formativo e investigador de 1.675 docentes de ELE y EL2 muestran, en relación con los ámbitos específicos en los que los participantes han ejercido la docencia, que el ámbito de la enseñanza no reglada, como es el caso de las academias y centros privados, es el segundo más mencionado (23,4%) por detrás del ámbito universitario (27,8%). Estos resultados confirman que la enseñanza no reglada en el sector privado constituye un ámbito laboral relevante para la profesión. Con respecto a la situación laboral de los participantes, los resultados ponen de manifiesto la precariedad del sector en su conjunto (p. 9), situación que Hidalgo Gallardo y Méndez Santos (2021) tildan de “especialmente sangrante en la enseñanza privada de academias y centros similares” (p. 112), y que no ha cambiado a pesar del aumento notable del

alumnado de ELE y EL2 —con un número estimado para 2021 en más de 24 millones<sup>3</sup> de alumnos de ELE en todos los niveles de enseñanza, incluida la no reglada (Fernández Vitores, 2021)— y de la demanda de profesionales en este campo, que “no se ha traducido en una consolidación o en un reconocimiento de la situación laboral de los profesionales de ELE/EL2” (Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya, 2017, p. 6).

A pesar de todo, no tenemos duda alguna de que reflexionar sobre la propia práctica ayuda al docente a ser más consciente de esta y de las bases que la sustentan, como paso previo necesario para acometer los cambios correspondientes. Estas bases vienen determinadas por muchos factores, desde la experiencia vivida como alumnos, a partir de la que conformamos una idea de lo que es una “buena” práctica docente, pasando por la(s) experiencia(s) docente(s) que tengamos, hasta nuestra personalidad en el sentido más amplio del término; es decir, que en este proceso reflexivo es esencial tener en cuenta no solo nuestra experiencia docente y la formación en este ámbito, sino también nuestro sistema de creencias sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, y la gestión que hacemos de las emociones en el aula. Es esencial que estas bases se revisen, se cuestionen y se confronten, pues son los cimientos sobre los que nuestra práctica se sustenta y a partir de los que se construye. Todo ello, por supuesto, considerando los objetivos y necesidades del docente y los de su contexto de enseñanza–aprendizaje como indiscutible punto de partida de un proceso que requiere ser estructurado, sistematizado e integrado en la práctica profesional para que se pueda motivar la transformación esperada. Por tanto, no hablamos aquí de un pensamiento intuitivo que nos mueve a hacer cambios en un momento concreto de una clase que percibimos que no está yendo como preveíamos, sino de un enfoque reflexivo e indagador acerca de nuestra propia práctica en nuestras propias aulas: la práctica reflexiva (en adelante, PR).

Son numerosos los estudios que constatan la importancia de la PR y sus beneficios en la práctica docente —así como en la de profesionales de otros muchos campos en los que se lleva a cabo—, especialmente la de la PR en interacción (Clarà et al., 2019; Collin y Karsenti, 2011; Domingo, 2021; Leijen et al., 2014; López-de-Arana Prado et al., 2019; Loughran, 2010; Mann y Walsh, 2013, 2017; Mauri et al., 2015, 2017; Mena et al., 2016; Ulmer y Timothy, 2001).

Partiendo del aprendizaje de los alumnos como objetivo último de toda experiencia didáctica, consideramos que tan necesario es investigar sobre el proceso de aprendizaje de

---

<sup>3</sup> Según el informe, estos son datos con carácter provisional por la ausencia de datos universales, completos y comparables, ya que apenas reflejan los datos de los centros de enseñanza privada, por lo que se estima que hay un número considerable de alumnos de español no contabilizados.

nuestros alumnos como sobre el proceso de aprendizaje de los docentes, que son quienes facilitan el de aquellos. Para ello, consideramos esencial ir más allá del estudio del proceso de aprendizaje reflexivo de los docentes para observar también la trascendencia que este puede tener en su práctica docente, es decir, observar los resultados del proceso de PR en la práctica profesional de los docentes: en sus aulas, en los materiales que diseñan e implementan, y en sus contextos laborales.

Según Loughran (2010), esta es una pregunta que se encuentra a menudo en la literatura sobre el tema: “How does teacher reflection affect teaching practices?” (p. 402), lo que lleva a no pocos investigadores a apuntar a la necesidad de estudiar los resultados de los procesos reflexivos de los docentes en su práctica profesional. Warwick et al. (2016) hacen referencia a la necesidad de analizar si las intenciones pedagógicas que los docentes manifiestan en los procesos de PR se traducen en resultados pedagógicos, y señalan que es esta un área de estudio que requiere una mayor atención por parte de los académicos. Charteris y Smardon (2013), por su parte, plantean una serie de preguntas sobre el impacto que la PR puede tener en la práctica del aula, y en un estudio posterior siguen apuntando a este aspecto como objeto de estudio para futuras líneas de investigación (Charteris y Smardon, 2015). En esta misma línea, Mauri et al. (2016a) indican, también como futura línea de investigación, la necesidad de examinar con mayor detalle la relación entre el acompañamiento a los docentes en estos procesos y su progreso. Van Esch y Tillema (2015) también apuntan en la misma dirección, a la necesidad de analizar no solo el proceso (en su caso, las conversaciones mantenidas entre mentores y docentes en formación), sino también los resultados. Ward y McCotter (2004) advierten del problema que supone no enfrentarse a este reto de visibilizar los resultados de la PR en la práctica docente y limitarse a describir los procesos de PR.

Y es este, concretamente, el objetivo general de la presente investigación: observar la trascendencia de la PR en el desarrollo profesional de una docente de español como segunda lengua y de un docente de inglés como lengua extranjera mediante un proceso de práctica reflexiva acompañada en un contexto no formal. En otras palabras, nos interesa observar la transposición de lo aprendido a las aulas (Monereo, 2010a), a los materiales de los docentes y, en general, a su práctica profesional, así como su sostenibilidad en el tiempo.

Con este objetivo general como punto de partida, recogemos los principios fundamentales de la PR, que serán los anclajes necesarios para no desviarnos del mismo: que el proceso de PR parta de las necesidades del docente y de su contexto educativo, que tenga unos

objetivos delimitados susceptibles de ser alcanzados y se documente, y que se integre de forma sistemática y continuada en la práctica profesional del docente.

La cuestión es que la docencia, además de ser una profesión que puede resultar enriquecedora y gratificante, es innegablemente compleja —independientemente de la experiencia que se tenga— por el mero hecho de trabajar directamente con alumnos cuyas personalidades, bagajes de distinta índole y motivaciones son extraordinariamente diversas. Si, además, hablamos de la docencia de lenguas segundas y extranjeras, en la que el objeto de aprendizaje es a su vez el medio de enseñanza, esta labor se hace si cabe más compleja.

Uno de los aspectos clave en nuestra profesión es la importancia del contexto, elemento esencial que va a determinar la complejidad y la singularidad de la acción docente, un aspecto que conocemos en el plano teórico y experimentamos en la práctica. Por ello, los docentes tenemos —o al menos se nos presuponen— una capacidad excepcional de adaptación al mismo y una serie de competencias asociadas a nuestra profesión<sup>4</sup>, competencias a las que en determinados centros educativos a menudo se acude más para evaluar nuestra labor que para ayudar a autoevaluarnos, a conocer mejor tanto nuestras fortalezas como aquellos aspectos que son susceptibles de mejorarse, de cambiarse. En este punto, el papel de la PR es clave, pues puede posibilitarnos desarrollar y/o transformar los aspectos que conforman las distintas competencias, para así adquirirlas o potenciarlas.

En este camino de transformación, el docente necesita saber cómo desarrollar la PR de forma adecuada para alcanzar sus objetivos, y contar con una serie de herramientas y pautas que le ayuden a hacerlo de forma (cada vez más) autónoma para poder incorporar con el tiempo la PR a su práctica profesional. Tal y como señala Domingo (2021), “la formación de este tipo de profesorado se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, más humana, que potencia un desarrollo profesional y personal del docente mucho más profundo y valioso”, pues se trata de preparar a los docentes para una labor de reflexión que conlleva “fuertes dilemas y procesos de toma de decisiones” y no solo de “pensar en medios para lograr fines que no se cuestionan” (p. 6).

Como en todo proceso de aprendizaje —pues este es un camino que nos lleva a convertirnos en docentes–aprendientes más autónomos y más conscientes de la propia práctica—, una pieza que consideramos fundamental en este engranaje es el acompañamiento a los docentes en estos procesos de PR. En función de la etapa en la que se encuentre el docente,

---

<sup>4</sup> Véanse las Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes (2012).

así será el acompañamiento que este tenga en el proceso; si se trata de la formación inicial, este acompañamiento suele darse por parte de un formador, mentor o tutor, quien, además de acompañar, hará una evaluación del desempeño del docente en formación —o, como mínimo, será parte de esta. Estas condiciones definen el acompañamiento del docente en el proceso de PR y lo distinguen del que se puede dar en otras etapas, como el desarrollo profesional continuo del docente o una situación de PR colaborativa entre iguales.

La mayoría de estudios sobre la PR y sus beneficios se inscriben en el ámbito de la formación inicial del docente (Vrikki et al., 2017) o como parte de proyectos de innovación docente (Domingo y Gómez, 2014; Esteve et al., 2019; Esteve, Melief y Alsina, 2010; Lupión y Gallego, 2017; Verdía, 2020). Puesto que la PR aspira a sistematizarse e integrarse de forma regular en la práctica de los docentes, consideramos que se debe prestar especial atención a los procesos de PR en el desarrollo profesional continuo de los docentes que no se realizan como parte de un proyecto de innovación docente ni de una actividad ocasional de formación que pueda ofrecer el centro de trabajo, para poder valorar así si las condiciones que se dan en este tipo de contexto resultan óptimas para que este aprendizaje reflexivo pueda darse.

Estas condiciones óptimas necesarias para integrar la PR en la práctica profesional están relacionadas a su vez con unas condiciones laborales básicas que faciliten la adaptación a los tiempos que vivimos y a los contextos en los que ejercemos nuestra práctica docente; en definitiva, unas condiciones laborales que nos hagan el camino más transitable. De ahí que, si bien la PR tiene un gran potencial transformador, resulte esencial observar también las condiciones en las que esta se da, si la favorecen o la dificultan, en función de las necesidades particulares del docente que realiza el proceso de PR y las características de su contexto profesional concreto. Si uno de los objetivos de la PR es ayudar al docente a transformar algún aspecto de su práctica, resulta necesario —y, cuanto menos, lógico— observar si esta transformación se da o no y cómo se puede ayudar al docente a alcanzarla. Para ello, es esencial ayudar al docente a conocer su práctica desde las bases sobre las que esta se construye, de forma que dicho conocimiento ayude a determinar la dirección en la que proyectar los cambios que le ayuden a transformarla y a adaptarla a las necesidades de aprendizaje de su alumnado y a las de los centros docentes, y, en definitiva, a la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras en estos tiempos de cambio.

Esta investigación se enmarca en la etapa de **desarrollo profesional continuo** de dos casos: el de **una docente de EL2** y el de **un docente de inglés como lengua extranjera** (en

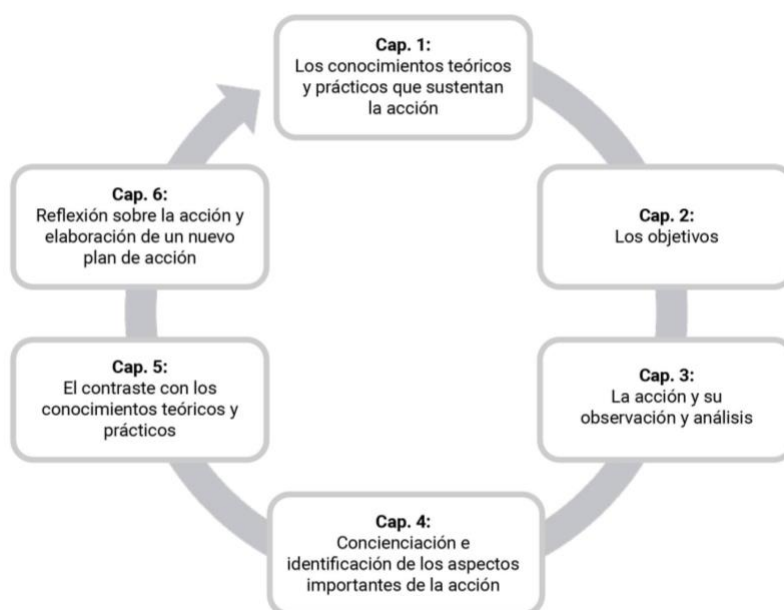


adelante, EFL<sup>5</sup>), enmarcados en un proceso de **práctica reflexiva acompañada**, por tratarse de un contexto específico en el que se da el acompañamiento de los docentes en su proceso de PR dentro de un **contexto no formal** —que no informal—, pues se lleva a cabo a partir de su trabajo en sus respectivas escuelas privadas de idiomas, donde se han observado y grabado las clases objeto de discusión y análisis, pero por parte de una persona externa a dichas instituciones, que no tiene, por tanto, una relación laboral con ellas.

Esta tesis consta de seis capítulos y sus correspondientes apartados, cuya estructura refleja los diferentes pasos de un ciclo reflexivo, que es el proceso central de la investigación en los dos casos mencionados. Estos pasos los presentamos en la siguiente figura, que muestra la relación entre la información incluida en cada capítulo y la fase del ciclo correspondiente:

### Figura 1

*Estructura de la tesis siguiendo las fases de un ciclo reflexivo*



En el capítulo que sigue a esta introducción, el primero, presentamos las bases teóricas de nuestro tema central, la PR, así como las aportaciones más relevantes de los estudios publicados hasta la fecha en este campo.

---

<sup>5</sup> Hemos optado por emplear las siglas en inglés por ser las empleadas oficialmente en el ámbito de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (English as a Foreign Language).

En el segundo capítulo exponemos el objetivo general de la investigación, junto con los objetivos específicos que lo conforman, y las preguntas de investigación que nos han guiado a lo largo del proceso para poder alcanzar dichos objetivos.

En el tercer capítulo damos cuenta de todos los elementos que configuran la metodología de la investigación, comenzando por el paradigma en el que esta se inscribe, el cualitativo, con el estudio de casos como metodología de la investigación. Sentadas las bases metodológicas, presentamos el contexto de la investigación, a los docentes participantes en esta y a la docente–acompañante en el proceso de PR, para después describir las tres fases que conforman la investigación y los instrumentos y procesos mediante los que se han recogido los datos en cada una de ellas. Tras la descripción del contexto y las fases de la investigación, exponemos el método de análisis de los datos recogidos y las fases de las que se compone.

En el cuarto capítulo presentamos los resultados de nuestra investigación, estructurados por casos y divididos en las cuatro áreas de estudio correspondientes a los cuatro objetivos específicos establecidos en la investigación, siguiendo una misma estructura para los dos casos.

En el quinto capítulo entablamos una conversación entre los resultados y los conceptos teóricos y las aportaciones de los estudios sobre la PR que presentamos en el primer capítulo para así interpretarlos y aportar, como resultado de dicha conversación, una serie de puntos clave que consideramos esenciales en un proceso de PRA y en el trazado de su trascendencia.

En el sexto capítulo, con el que cerramos esta tesis, compartimos las conclusiones a las que llegamos en nuestra investigación y las limitaciones encontradas en el proceso. Asimismo, apuntamos a futuras líneas de investigación a partir de las cuales poder continuar en esta línea de estudio.

## 1. Fundamentos teóricos de la práctica reflexiva

Este primer capítulo recoge las bases teóricas de nuestro tema central, la práctica reflexiva (PR), así como las aportaciones más relevantes para esta investigación de los estudios publicados hasta la fecha en este ámbito.

### 1.1. Bases conceptuales de la práctica reflexiva

En este primer apartado nos aproximamos a la práctica reflexiva haciendo una revisión de las bases conceptuales que la sustentan, los elementos que la conforman y las características que la definen.

Nos podríamos remontar a Platón, a Aristóteles o al mismo Sócrates para establecer el origen de la relación entre la educación y la reflexión, aludir a las obras de Kant y Wittgenstein como contribuciones clave en lo que respecta a la consideración de la reflexión como aspecto fundamental para la educación individual y el crecimiento personal (Cornford, 2002, citado en Mann y Walsh, 2017, p. 7), o referirnos incluso a la asociación que algunos autores hacen de la noción de enseñanza reflexiva con el feminismo cultural (Fendler, 2003) y la pedagogía feminista (Goodman, 1992; Akbari, 2007; Akbari, Behzadpoor y Dadvand, 2010) al apuntar a los enfoques feministas como “la fuerza detrás del auge del movimiento reflexivo en educación” (Akbari, 2007, p. 195; Akbari, Behzadpoor y Dadvand, 2010, pp. 212-213). No obstante, no pretendemos esbozar un panorama histórico de los orígenes del tema central de esta investigación, pues coincidimos con Gray y Block (2012) cuando señalan la dificultad para decidir dónde establecer el inicio: “the initial problem with any attempt to historicise any field of academic inquiry is deciding where to begin” (p. 115).

Si bien la PR se establece a finales de los años 80 y, según apuntan Mann y Walsh (2013, p. 295), se convierte en una “moda” en los años 90 —algo discutible según estos y algunos otros autores como Rodgers (2002), que reivindica el hecho de que el pensamiento reflexivo no se considere una moda—, el referente teórico por excelencia a la hora de sustentar las justificaciones para el uso de la PR, y no solo en el ámbito de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, es Dewey (1910; 1933<sup>6</sup>), quien toma la noción de reflexión del campo de la filosofía y

---

<sup>6</sup> John Dewey escribió dos versiones de “How We Think”, una en 1910 y la otra en 1933, siendo esta última “considerablemente diferente” de la primera (Rodgers, 2002, p. 864).

la aplica al de la pedagogía (O’Leary, 2020, p. 137), y a quien en el ámbito de la enseñanza de lenguas no siempre se hace referencia desde una buena comprensión de su trabajo y de las bases teóricas en las que se asienta (Farrell, 2018a, 2022), o bien esta referencia resulta escasa cuando no ausente (Rodgers, 2002). En cualquier caso, resulta imposible abordar la PR sin hacer referencia a este autor, por ser él quien ha establecido las bases teóricas de las que parten numerosos estudios de referencia sobre la PR, bases que han influido indiscutiblemente en la perspectiva actual de la pedagogía reflexiva (Bailey, 2012).

Dewey (1933) establece la diferenciación entre el pensamiento reflexivo (consciente y voluntario) y el rutinario (impulsivo), y propone la reflexión como “la única alternativa para eludir la acción puramente rutinaria o impulsiva”<sup>7</sup> (Mann y Walsh, 2017, p. 6). Siguiendo a Walsh y Mann (2015, p. 1), son dos los aspectos de la obra de Dewey (1910; 1933) que nos resultan de mayor relevancia: (1) el énfasis en establecer un compromiso serio, activo y persistente con las situaciones de duda o desconcierto, y (2) la necesidad de análisis<sup>8</sup> y de un enfoque estructurado y sistemático (p. 1); un análisis sustentado en la evidencia, en contraposición con la impulsividad, tradición o autoridad como desencadenantes del pensamiento rutinario (Farrell, 2012). Tal y como indica Farrell (2022), Dewey (1910) señala los datos (hechos) y las ideas (sugerencias, posibles soluciones) como “dos factores indispensables y correlativos de toda actividad reflexiva” (p. 6). El autor señala como lo esencial del pensamiento “mantener el estado de duda y mantener una indagación sistemática y continuada” (p. 13).

Ese compromiso del que hablan los autores es necesario, pues el pensamiento reflexivo, como señala Dewey (1910), resulta siempre más problemático porque “implica superar la inercia que nos lleva a aceptar sugerencias al pie de la letra; conlleva la voluntad de soportar una situación de inquietud y perturbación mental” (p. 13).

Rodgers (2002) alude a la dificultad que puede suponer abordar el trabajo de Dewey, y en su intento por hacerlo más accesible expone cuatro criterios que caracterizan la concepción de reflexión de este autor y su finalidad, a los que haremos referencia a lo largo de este capítulo:

1. Reflection is a meaning-making process that moves a learner from one experience into the next with deeper understanding of its relationships with and connections to other experiences and ideas. It is the thread that makes continuity of learning possible, and

---

<sup>7</sup> Las traducciones que se exponen en este capítulo son todas nuestras a menos que se indique lo contrario.

<sup>8</sup> “Hypothesis testing” en el texto original.

ensures the progress of the individual and, ultimately, society. It is a means to essentially moral ends.

2. Reflection is a systematic, rigorous, disciplined way of thinking, with its roots in scientific inquiry.
3. Reflection needs to happen in community, in interaction with others.
4. Reflection requires attitudes that value the personal and intellectual growth of oneself and of others. (p. 844)

A partir de estos cuatro criterios, Rodgers (2002) proporciona una definición de “reflexión”:

Reflection is not an end in itself but a tool or vehicle used in the transformation of raw experience into meaning-filled theory that is grounded in experience, informed by existing theory, and serves the larger purpose of the moral growth of the individual and society. It is an iterative, forward-moving spiral from practice to theory and theory to practice. (p. 863)

En los criterios expuestos por Rodgers (2002) y en la definición que la autora hace de “reflexión” a partir de su comprensión del legado de Dewey se recogen algunos principios y rasgos que consideramos esenciales en el estudio de la PR y que irán hilando este capítulo como el hecho de que la reflexión no es un fin en sí misma sino una herramienta para transformar la experiencia a partir de la relación bidireccional teoría-práctica, y que el proceso reflexivo requiere sistematicidad, rigor y continuidad, y realizarse en interacción, y cuyo objetivo trascienda al desarrollo del individuo y su práctica para proyectarse asimismo en los planos moral y social. Rodgers (2002) recoge, además, los pasos precisos que requiere el proceso, aludiendo a esa asociación que hace Dewey entre pensamiento reflexivo y método científico: (1) la observación y descripción detallada de una experiencia, (2) el análisis de dicha experiencia que incluya la producción de explicaciones y el desarrollo de teorías, y (3) la experimentación como prueba de dichas teorías (p. 863). Esta experimentación, que implica la interacción con uno mismo, con otros y con el entorno, actúa como una nueva experiencia a partir de la que el aprendizaje puede continuar, a lo que Dewey se refiere como “continuidad”, una experiencia cuya comprensión será mayor si el “aprendiente” —en nuestro caso, el docente— realiza el proceso “en comunidad” (p. 863). Por último, Rodgers (2002) hace una observación que consideramos esencial recoger aquí sobre el alcance del proceso: “one must accept that a shift in understanding of an experience may call for an entire shift in outlook” (p. 864).

La base conceptual de Dewey sobre la relación que se establece entre la reflexión y la acción la recuperan posteriormente autores como Habermas (1972), Stenhouse (1975), van Manen (1977), Schön (1983) y Kolb (1984) (citados en Mann y Walsh, 2017, p. 6). En concreto, la contribución de Schön (1983; 1987) —a quien, junto con Dewey, se reconoce como uno de los principales teóricos de la PR— es ampliamente mencionada en la literatura por la diferencia que este establece entre la “reflexión *sobre* la práctica” —de la que habla Dewey (1933): la reflexión *después* de la acción— y la “reflexión *en* la práctica”, es decir, *durante* la acción. Schön (1983, 1987) sostiene que los “profesionales” tienen más conocimientos de los que pueden expresar y estudia cómo estos pueden articular lo que saben y hacen a partir de esta “reflexión *en* la práctica”. Además, si bien Schön no trabajó principalmente con docentes (Farrell, 2022), su contribución ha sentado las bases para el desarrollo de la reflexión en la formación de profesores (Mann y Walsh, 2017), pues resalta la importancia de los docentes como “practicantes reflexivos” que pueden alcanzar nuevos conocimientos sobre su propia práctica profesional llevando a cabo procesos de reflexión y reconfiguración (p. 7). La capacidad de los docentes para reflexionar durante la práctica ha sido una cuestión ampliamente debatida (O’Leary, 2020); autores como Hargreaves y Fullan (2012, citados en O’Leary, 2020, p. 138) sostienen que un tipo de reflexión promueve la otra: “get the reflection on action right and it enables you to start reflecting in action more effectively too”.

Más adelante, a los dos tipos de reflexión ya señalados se añade un tercero, la “reflexión *para* la práctica” (Killion y Todnem, 1991), que en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras se puede entender como “la reflexión prospectiva sobre la planificación y los conocimientos didácticos antes de la práctica docente” (Pujolà, 2010, p. 136). Killion y Todnem (1991) señalan que reflexionamos para guiar una acción futura más que para revisar la acción pasada o ser conscientes del proceso metacognitivo que estamos experimentando (Farrell, 2022, p. 17).

Van Manen (1995) alude a esta dimensión temporal de los contextos de la práctica en los que la reflexión tiene lugar como un aspecto que complica aún más la noción misma de “reflexión” y apunta a que hay matices que se deben considerar dentro de lo que él denomina la “reflexión contemporánea”, distinguiendo entre la reflexión que nos permite pararnos a pensar y la de tipo más inmediato durante la práctica (p. 2):

The thinking *on* or about the experience of teaching and the thinking *in* the experience of teaching seem to be differently structured. *Retrospective reflection* on (past) experiences differs importantly from *anticipatory reflection* on (future) experiences (van Manen, 1991). In

contrast, *contemporaneous reflection* in situations allow for a “stop and think” kind of action that may differ markedly from the more immediate “reflective” awareness that characterizes, for example, the active and dynamic process of a class discussion, a lecture, a conflict situation, a monitoring activity, a one-on-one, a routine lesson, and so forth.

En esta línea, Loughran (1996) habla de la “reflexión anticipatoria”, que implica considerar posibles alternativas y no solo planificar, sino también anticipar, las experiencias que puedan resultar de dicha planificación (p. 276). Por su parte, Mason (2002), en su afán por “desmontar” la terminología, como señalan Harrison, Lawson y Wortley (2005a, p. 289), habla de “flection” como un “darse cuenta en el momento” (*noticing in the moment*), a “reflection” como un “mirar hacia atrás” (*bending or looking backwards*) y “preflection” como un “mirar hacia delante” (*looking ahead*). Esteve et al. (2019) apuntan a los términos “pausada” y “consciente” para definir la reflexión *sobre* la acción como el tipo de reflexión “que conduce al desarrollo profesional y la que abre el camino hacia la mejora de la calidad docente” (p. 35).

Estos tipos de reflexión, definidos por los momentos de la acción en los que presumiblemente se da, se corresponden con los tipos de reflexión *introspectiva*, *retrospectiva* y *prospectiva* respectivamente.

La reflexión *para* la práctica se solapa con nociones de investigación como la investigación-acción o la práctica exploratoria (Mann y Walsh, 2017, p. 8). A su vez, con estos tres tipos de reflexión podemos relacionar distintas concepciones del profesorado: “la visión del profesorado como estudiante que aprende (Dewey, 1933, citado en Latorre, 2003), como práctico reflexivo (Schön, 1983) y como investigador (Stenhouse, 1975)” (Novillo, 2016, p. 5).

Asimismo, hay estudios que relacionan la reflexión *en* la práctica con lo que en inglés se denomina “professional noticing” o, en el caso que nos ocupa, “teacher noticing” (van Driel et al., 2021; Jackson y Cho, 2018; Vikkri et al., 2016), concepto sobre el que se ha estudiado principalmente en el área de la enseñanza de las matemáticas (Schack, Fisher, y Wilhelm, 2017; Sherin, Jacobs y Philipp, 2011) y se define como “the process through which teachers manage... the ongoing information with which they are presented during instruction” (Sherin, Jacobs y Philipp, 2011, p. 5). Este conlleva, a su vez, dos procesos principales: ocuparse de situaciones particulares en el lugar donde se da la práctica docente, e interpretarlas; procesos que se relacionan entre sí y son cíclicos: “teachers select and ignore on the basis of their sense making; the way they respond shapes subsequent instructional events, resulting in a new and varied set of experiences from which teachers attend and make sense” (Sherin, Jacobs y Philipp, 2011, p. 5).

Según estos mismos autores, la experiencia desarrolla la capacidad de los docentes en este sentido. Sherin (2017) apunta a que estos dos procesos no se dan en orden cronológico, sino que la relación que se establece entre ellos es “dinámica y compleja” (p. 404). La autora indica que en algunos estudios recientes se contempla, por una parte, añadir un tercer proceso, el de decidir cómo reaccionar, y, por otra, la idea de no restringir el estudio del “teacher noticing” a los momentos de interacción con los alumnos, sino entenderlo como un proceso que ocurre también en la fase de planificación de la práctica docente, así como cuando se reflexiona *sobre* esta (p. 405).

En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas contamos con el estudio de Jackson y Cho (2018), donde los autores observan los contextos de interacción en los que se da el “teacher noticing” e identifican los temas relacionados que emergen en el estudio, en el contexto de un grupo de ocho docentes noveles de segundas lenguas en un curso de formación universitaria de grado. En esta investigación los autores definen el concepto de “teacher noticing” como “awareness of features of second language classroom interaction that may influence student learning” (p. 30). Los resultados muestran que el “teacher noticing” se da principalmente en los momentos en los que los participantes enseñan a todo el grupo y perciben un desajuste entre lo planificado y la realidad del aula, el “noticing” como desencadenante de la acción y las contribuciones individuales por parte de los alumnos. Los autores concluyen explicando los beneficios que tiene para la investigación en la formación de profesores de lenguas poner el foco en el sentido que le dan los docentes a las interacciones en el aula de las que son conscientes durante sus clases (p. 29).

La práctica docente conlleva una toma constante de decisiones, por lo que, como docentes, reflexionamos constantemente en nuestras aulas y en nuestros centros de trabajo, a veces casi de forma imperceptible (Esteve et al., 2019, p. 34). El resultado de esta reflexión es lo que nos lleva a tomar numerosas decisiones durante la clase (reflexión *en* la práctica) por la inmediatez e imprevisibilidad que caracterizan el aula y que contribuyen a la complejidad de esta profesión, después de clase (reflexión *sobre* la práctica) para valorar cómo ha resultado esta y tomar decisiones en consecuencia, así como en preparación de la próxima clase (reflexión *para* la práctica), teniendo en cuenta los resultados de la reflexión que hemos hecho *sobre* la acción pedagógica anterior. Este último tipo de reflexión es el que se da, por ejemplo, en el proceso de planificación de clases posteriores o en su *reajuste*.

Sin embargo, lo esencial de la reflexión en la PR, independientemente del tipo de que se trate o de los términos en los que esta se defina, es no entenderla como un fin en sí misma, tal y



como apunta Rodgers (2002). Kegan y Lahey (2010, en Lyons, 2010) comparten esta idea y añaden algunos elementos definitorios de la reflexión en los términos en que la concebimos tales como la capacidad para tomar perspectiva desde *fuera* —fuera de nuestro modo de pensar y sentir habitual—, de forma que podamos cambiar no solo nuestra forma de proceder, sino también las creencias que la originan:

Reflection involves something more than thinking hard about things; more even than feeling hard about things in a thoughtful way. It involves stepping enough outside our current way of thinking and feeling that we have a chance to alter, not just our behavior, but the reality-shaping beliefs and assumptions that give rise to our behavior. (p. 434)

La importancia de atender no solo a cómo desarrollamos nuestra práctica docente sino también a las creencias que la sustentan es un punto esencial al que remiten igualmente Williams y Burden (1999) desde el marco psicológico sobre el desarrollo profesional y que desarrollamos más adelante en el apartado 1.3.1.

Hasta ahora hemos apuntado a algunos elementos y características clave de la PR: las situaciones de duda, desconcierto, inquietud o perturbación mental como catalizadores del proceso de PR; el desarrollo pausado, voluntario, consciente y sistemático de este proceso mediante una observación de la práctica y su correspondiente análisis estructurado, riguroso y sistemático que se sustente en evidencias. A estos elementos añadimos otros, también esenciales, como son el desarrollo continuado del proceso y su integración en la práctica para que se dé el crecimiento profesional de los docentes y, de ser posible, lo sea en interacción con otros.

La importancia de la PR para el desarrollo profesional de los docentes es una cuestión ampliamente consensuada por los investigadores en este campo, si bien no ocurre así con las definiciones de reflexión y PR, tal y como se señala frecuentemente en la literatura sobre la PR (Rodgers, 2002; Loughran, 2006; Abkari, 2007; Farrell, 2012, 2022; Korthagen, 2001; Lyons, 2010; Clarà, 2015; Mann y Walsh, 2013, 2017; Walsh, 2011; Walsh y Mann, 2015). Rodgers (2002), indicaba hace ya veinte años que durante los últimos quince la reflexión había sufrido una pérdida de significado, “in becoming everything to everybody, it has lost its ability to be seen” (p. 843). La autora plantea cuatro problemas asociados a la falta de una definición clara de “reflexión”: (1) no está clara la diferencia entre la reflexión sistemática y otros tipos de pensamiento y las dificultades para (2) valorar una competencia que no está claramente definida; (3) hablar de la reflexión sin una descripción clara de la misma y desde esa base (4) investigar los efectos de la formación y el desarrollo profesional de los docentes reflexivos en su práctica y en el aprendizaje de sus alumnos (p. 843).

Mann y Walsh (2013) hacen una revisión de distintas definiciones de PR existentes en torno a los elementos sobre los que convergen y divergen, concluyendo con que no se ha de esperar mucho consenso al respecto, dada la variedad de uso y del énfasis que se pone en distintos conceptos (p. 295). A esta falta de consenso acerca de la definición de PR, Farrell (2022) añade la que existe acerca de las estrategias que fomenta y hace operativa la práctica docente reflexiva (p. 3), afirmación con la que coinciden numerosos autores dentro del marco de la PR en la formación docente (Beauchamp, 2015; Clarà 2015; Mena, Sánchez y Tillema, 2011; Moon 1999; Rodgers 2002; Mauri et al., 2016b, 2017) o con respecto a la idea de la “enseñanza reflexiva” en general (Harrison, Lawson y Wortley, 2005a; Elías, Barcia y Hernando, 2009; Ravitch, 2010, citado en Zeichner y Liston, 2014), idea que, según Elías, Barcia y Hernando (2009), alcanza un alto grado de adhesión y se ha convertido en “una especie de ‘paraguas’ conceptual bajo cuya invocación se presentan planes y dispositivos de formación muy diferentes” (p. 104). Las autoras, siguiendo a Fendler (2003), sostienen que el término “reflexión” es ampliamente aceptado precisamente por esa diversidad de fuentes teóricas que han influido en su contenido y significado (p. 105). Zeichner y Liston (2014, p. xv) van más allá, y señalan que la reflexión es una idea de la que se abusa frecuentemente.

A este respecto, en una revisión de 138 estudios publicados entre 2009 y 2015 en revistas académicas en las que se realiza la revisión por pares, Farrell (2022) señala que solo 52 del total trataron de definir la PR en el ámbito de la certificación TESOL y que, de esos 52, solo 11 trataron de definir o definieron el concepto “vagamente” citando estudios académicos (p. 5). El autor destaca la gran variedad de términos que en estos estudios se emplean equiparando sus significados al de reflexión y PR: “reflection, reflective practice, critical reflection, reflective teaching, reflective action, reflection-in-action, reflection-on-action, reflective practitioner, reflective thinking, reflective inquiry, analytical reflection” (pp. 5-6). Mauri et al. (2016a) reconocen que la PR ocupa un lugar importante en los programas de formación docente, pero destacan la necesidad de alcanzar una mayor comprensión sobre cómo fomentar el aprendizaje reflexivo: “there is no body of commonly accepted knowledge on which a model of reflection might be based, and nor do we really understand how the learning of this reflection might be promoted (p. 290)”, postulado con el que coinciden otros autores como Ruffinelli (2021) y Mena, Sánchez y Tillema (2011). Es más, Mauri et al. (2016a) aluden al hecho de que la gran diversidad de modelos de reflexión que se plantean en diferentes modelos educativos presentan desacuerdos considerables con respecto a las condiciones en las que los docentes en formación aprenden a reflexionar (p. 291).

En este sentido, observamos cómo a lo largo de los últimos años se ha teorizado mucho sobre las “alianzas” establecidas con las teorías que fundamentan el uso de la PR de determinadas formas según sea su ámbito de aplicación, cuando la motivación última de la PR no es otra que hacer del profesional un actor más consciente de su propia práctica y de las bases que la sustentan.

Esta falta de concreción del término “reflexión” y el nivel de abstracción que parece requerir su definición están también presentes cuando les pedimos a los docentes en formación inicial que reflexionen. Muchos de ellos reaccionan con cierta desazón porque asocian reflexionar con algo abstracto, algo que posiblemente creen no saber hacer y que, además, conlleva una dificultad cognitiva tal que, más que motivarlos, los desalienta. Esto se da, de entrada, porque nosotros, los formadores, muchas veces no sabemos dar una definición precisa del término y terminamos explicando que “reflexionar no es solo pensar”, de forma que involuntariamente propiciamos esa tensión conceptual del docente en formación con la reflexión. A este respecto, tal y como señalan Ward y McCotter (2004),

we have often asked our students to reflect on field experiences without ever discussing the qualities of good reflection, often with disappointing results. Students do not automatically know what we mean by reflection; often they assume reflection is an introspective after-the-fact description of teaching. Reflection, meant to make teaching and learning understandable and open, has itself been an invisible process to many. (p. 255)

Zeichner y Liston (2014) asocian el concepto de “reflective teaching” al compromiso de los docentes con estudiar su práctica (para mejorarla con el tiempo) y responsabilizarse de su propio desarrollo profesional (p. 6). Ese ejercicio de compromiso y responsabilidad se recoge también en una de las Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes (2012) (en adelante, Competencias clave), la de “desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución” (p. 8), competencia que consiste en:

La capacidad del profesorado para planificar, gestionar y evaluar su propio proceso continuo de formación, con el fin de responsabilizarse de su desempeño profesional. Implica adentrarse en una reflexión continua sobre su actuación profesional con vistas a mejorarla, tanto en el ámbito del aula como del centro, de la institución y de la comunidad de profesores de lenguas. Además, implica aprender a partir de los intercambios con los compañeros de trabajo y otros profesionales de la enseñanza de lenguas y contribuir al desarrollo profesional de los demás. (p. 21)

Otros autores como Correa Molina et al. (2010, citados en Beauchamp, 2015, p. 134) sugieren considerar la reflexión como una metacompetencia de la enseñanza, que abarque y dé apoyo al resto de competencias que se requieren en este campo.

Por último, si bien la PR se ha estudiado en ámbitos tan distintos como el de la educación, el trabajo social, la salud o el derecho (Farrell, 2022; Lyons, 2010; Bradbury et al., 2010; Gould y Baldwin, 2004), en esta investigación abordamos el estudio de la PR en el ámbito de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras y, concretamente, en el desarrollo profesional de los docentes de lenguas segundas y extranjeras. No obstante, consideramos importante tener en cuenta aspectos relevantes de los estudios realizados tanto en el marco de la formación docente como en el de otros campos profesionales que contribuyan a alcanzar una mayor comprensión de los procesos de PR de forma transversal.

## 1.2. La práctica reflexiva: aproximaciones terminológicas

En este apartado exponemos las aproximaciones terminológicas a partir de las cuales los teóricos abordan los distintos conceptos básicos asociados a la PR, lo que constituye otra de las cuestiones recurrentes en la literatura sobre la misma, relacionada a su vez con la falta de consenso al respecto que apuntábamos en el apartado anterior. La variedad en la terminología empleada ya nos ofrece pistas acerca de esta relación.

Por una parte, y en el ámbito de la enseñanza del inglés, Mann y Walsh (2017) señalan los diferentes niveles o fases de reflexión que muestran distintos estudios relacionados con la PR en este campo. Los autores recogen, en primer lugar, las cinco fases de reflexión del modelo de Zeichner y Liston (1996) en el ámbito de la enseñanza de inglés como L1:

- *Rapid reaction* which occurs instinctively and immediately (rapid and private);
- *Repair* that may entail reflection-in-action but with a brief pause for thought;
- *Review* which involves interpersonal and collaborative elements and happens after the teacher's work day (reflection-on-action);
- *Research* which may take place over weeks or months and is more systematic and focuses on particular issues;
- *Retheorize and reformulate* that takes place over months or years and is more abstract and rigorous, critical examination (in relation to public academic theories). (p. 9)

Más adelante, los autores apuntan a los cinco niveles de reflexión de Stanley (1998), si bien la autora hace alusión al término “fases” (“phases”) en su estudio (p. 585): “(a) engaging with reflection, (b) thinking reflectively, (c) using reflection, (d) sustaining reflection, and (e) practicing reflection”. Stanley (1998) matiza que dichas fases no son secuenciales, sino “moments in time and particular experiences that constitute a particular phase” (p. 585). Estas son diferentes fases en que los docentes se pueden encontrar en función del momento y de las circunstancias personales, y del contexto en el que ejerzan su docencia.

Por su parte, Habermas (1970; 1974, citado en van Manen, 1977) hace una división del “análisis racional” entre modos de razonamiento empírico-analítico, hermenéutico y crítico, perspectiva de la que parte van Manen (1977) para establecer los “niveles de reflexividad de la racionalidad deliberativa” (p. 226).

Hatton y Smith (1995) hacen referencia a cuatro niveles de reflexión: técnico, descriptivo, dialógico y crítico. A propósito de estos, Mann y Walsh (2017) señalan que, aunque existan ciertas diferencias en relación con el énfasis que se pone en diferentes aspectos, la mayoría de estudios identifican tres niveles de reflexión (Day, 1993; Farrell, 2004; Jay y Johnson, 2002; Larrivee, 2004, citados en Mann y Walsh, 2017, p. 9). El nivel inicial, al que se suele hacer referencia como “descriptivo”, se basa en acciones específicas, técnicas y problemas; el segundo nivel se relaciona con el razonamiento (“rationale”), la justificación y la evaluación; y el tercer nivel —y, según los autores, el máspreciado— es el que normalmente se sitúa en el plano moral, social y político, y se describe a menudo como “crítico” (Mann y Walsh, 2017, p. 9).

Otros autores como Ward y McCotter (2004, pp. 245-246) dividen los niveles de reflexión en “bajos” y “altos”, caracterizándolos con elementos comunes a diferentes marcos reflexivos identificados en distintos estudios, como son, en el caso de los niveles altos, la reflexión situada en la práctica, que es cíclica por naturaleza, abordada desde múltiples perspectivas y que considera cuestiones moralmente importantes, o, en el caso de los niveles más bajos, por la ausencia de alguna de las características anteriores, asociadas a los niveles altos. Los autores señalan que los niveles bajos se describen también como “técnicos”, “rutinarios” o “descriptivos”, y los altos, por lo general, hacen referencia a la “reflexión crítica”, coincidiendo con lo que apuntan Mann y Walsh (2017) a este respecto. Ward y McCotter (2004), en su estudio, elaboran una rúbrica (p. 250) para evaluar la reflexión a partir de distintas dimensiones y niveles de reflexión en el marco de la formación docente, estableciendo tres dimensiones de reflexión: el *foco*, la *indagación* y el *cambio* (p. 249), y cuatro niveles de reflexión en función del grado de complejidad o elaboración de los fragmentos que analizan: los más altos, los niveles *transformativo*

y *dialógico*, cuando los docentes presentan rasgos de diálogo interno o consideran otras perspectivas distintas a las propias, respectivamente. El siguiente nivel, el nivel *técnico*, se considera cuando se da una respuesta instrumental a situaciones específicas, y el más bajo, el nivel *rutinario*, se relaciona con preocupaciones de los docentes que presentan falta de cuestionamiento o de responsabilidad por el cambio; este último nivel es, según los resultados del estudio, el que se identificó en la mayoría de los fragmentos analizados. Pese a todo, Harrison, Lawson y Wortley (2005a) no ven tan claro cómo reconocer las fases de desarrollo de la PR y su alcance a la hora de incrementar la autonomía profesional o el empoderamiento personal (p. 275).

Harrison, Lawson y Wortley (2005a), siguiendo a van Manen (1991), destacan diferentes niveles de aplicación de la reflexión: 1. “Thinking and acting on an everyday basis”; 2. “specific reflection on incidents and events”; 3. “development of understanding through interpretation” —lo que se consigue reflexionando sobre la propia experiencia y la ajena— y 4. “reflecting on the conditions that shape the experience” (p. 274). Los autores señalan que la premisa desde la que se fundamentan las “estrategias” de la PR es que a través de la suma de la reflexión y la acción generamos una práctica en constante desarrollo (“developing practice”) (Harrison, Lawson y Wortley, 2005a, p. 276; las comillas simples son del texto original). Esta idea subyace al ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y al modelo reflexivo de Wallace (1991).

Por su parte, Korthagen (2014) hace referencia a la “reflexión orientada a la acción” (“action-oriented reflection”) y a la “reflexión orientada al significado” (“meaning-oriented reflection”), que es aquella orientada a entender los procesos subyacentes (Mansvelder-Longaroux, Beijaard, y Verloop, 2007, p. 57, citados en Korthagen, 2014, p. 75). El autor hace referencia a que el hecho de que los docentes suelen tener poco tiempo para reflexionar hace que estos tiendan a focalizar su atención en la reflexión orientada a la acción o, en otras palabras, “to quickly jump to a solution and skip the deeper understanding of the meaning of the situation under reflection” (pp. 75-76). A este respecto, Korthagen y Vasalos (2005) advierten de que, si bien esta medida puede resultar efectiva a corto plazo, existe el riesgo de que el desarrollo profesional del docente se estanque con el tiempo. Ante este riesgo, los autores señalan la “reflexión estructurada” como elemento esencial en el proceso: “thus, structured reflection is important in promoting sound professional behaviour” (p. 48).

Algunos estudios apuntan a la necesidad de una reconceptualización de la PR (Domingo, 2021), a la de la reflexión para recuperar sus dimensiones social y crítica (Mann y Walsh, 2017; Brookfield, 2017; O’Leary, 2020), así como a las dimensiones éticas de la PR (Lyons, 2010;

LaBoskey y Hamilton, 2010). Otros estudios hacen referencia a la “**PR crítica**” (Thompson y Pascal, 2011), y a la “**reflexión crítica**” en el **aprendizaje** (Brookfield, 2010) y la **enseñanza** (Barlett, 1990), así como en el ámbito de la **formación** docente, como los de Boud, Keogh y Walker (1985), Brookfield (2017); King y Kitchener (1994, citados en Harrison, Lawson y Wortley, 2005a), Esteve (2004b, 2011, 2018), Harrison, Lawson y Wortley (2005a, 2005b), Larrivee (2000), Melief, Tigchelaar y Korthagen (2010), Fook (2010), Pareja y Margalef (2013), Liu (2015) y van Houten (2021). Autores como Zuber-Skerritt (2001) afirman que el **pensamiento crítico** es un requisito necesario para aspirar al cambio y otros, como Bannell (1997, citado en Allwright, 2003) apuntan a la **pedagogía crítica** como el camino a la transformación.

Farrell (2015) define la reflexión crítica como la reflexión que “moves the teacher beyond practice and links practice more closely to the broader socio-political as well as affective/moral issues that impact practice” (p. 86), tanto dentro como fuera del aula. Fook (2010) la define de forma similar aludiendo a que esta implica la capacidad de entender las dimensiones sociales y funciones políticas de la experiencia y la construcción de significados” (p. 50) —dimensiones a las que también alude Farrell— y, añade, la capacidad de aplicar dicha comprensión a los contextos sociales. La misma Fook (2010) apunta a los numerosos beneficios y resultados de la reflexión crítica, como “a better informed practice; self-awareness and emotional support; more inclusive and emancipatory practice; and improved professionalism, collegiality and organizational learning (Fook y Gardner, 2007, p. 143)” (p. 49). LaBoskey y Hamilton (2010), partiendo de los criterios de Rodgers (2002) basados en el trabajo de Dewey ya analizado (apartado 1.1.), apelan al componente moral de la reflexión:

If engaged in this manner, reflection can be the means by which teachers learn from their experiences so as to improve themselves and their profession. It is not a way, but the way for making meaning that is justified —empirically, theoretically, morally. (p. 334)

Van Manen (1977), por su parte, aborda el concepto de “**conciencia crítica**”, que relaciona con el de “concientización” de Freire (1970), al señalarla como paradigma de la “**práctica crítica**”, que el autor define como “el proceso mediante el cual las personas alcanzan un conocimiento cada vez más profundo de la realidad sociocultural que da forma a sus vidas y de su capacidad de transformarla” (p. 222). Observamos, por tanto, que “emancipación” y “transformación” son dos de los términos relacionados con la reflexión crítica desde el postulado de estos autores. Pareja y Margalef (2013), siguiendo a Achinstein (2002), señalan que la reflexión crítica es “vital para promover el aprendizaje” (p. 29), pues este tipo de reflexión, al sacar a la luz desacuerdos y

tensiones, da la oportunidad a los docentes de cuestionar sus propias creencias y considerar otros puntos de vista. Achinstein apunta a que la forma en la que los docentes manejan los conflictos —sea porque los reprimen o porque los aceptan— define su potencial para el aprendizaje y el cambio (Pareja y Margalef, 2013, p. 29). El reconocimiento de dichos dilemas por parte de los docentes (y el grado de aceptación con el que lo hagan) les permite adoptar una perspectiva crítica de sus creencias educativas y su práctica, fortaleciendo así la reflexión crítica (Pareja y Margalef, 2013). En definitiva, entendemos que la dimensión crítica desde la que se aborda la PR implica que este proceso va más allá del docente y su práctica, pues esta se aborda teniendo en cuenta su relación con el entorno sociopolítico en el que se enmarca, así como los aspectos morales y afectivos que se desprenden de dicha relación. Brookfield (2010) advierte de la tendencia problemática de confundir los términos “reflexión” y “reflexión crítica”, al no significar lo mismo, pues, según este, la reflexión por definición no es necesariamente crítica.

Esta cuestión sobre el significado de la reflexión y, particularmente, el de la reflexión crítica es una de las preocupaciones que persisten en la literatura sobre la PR según Beauchamp (2015). La autora señala que esta preocupación radica en que los significados de estos términos “se escapan” de la comprensión total por parte de aquellos que los promueven (p. 126).

Coincidimos con Mann y Walsh (2017) al considerar que lo importante con respecto a estas diferentes concepciones de la reflexión, representadas en los diferentes niveles, fases y dimensiones mencionados, es que la faciliten, no que la obstaculicen. Como señalan los autores, “at its most worrying, reflective practice becomes so much part of the landscape that we forget to ask questions about why we are promoting it” (p. 21).

Una vez establecidas las bases conceptuales de la PR y las aproximaciones terminológicas a esta, abordamos en el siguiente apartado dos aspectos fundamentales que subyacen a los procesos de PR y que inciden tanto en la práctica docente como en las bases en las que esta se sustenta: las creencias y las emociones de los docentes.

### **1.3. Aspectos subyacentes a los procesos de práctica reflexiva**

Hay dos aspectos subyacentes a los procesos de PR y, por tanto, consideramos esencial abordarlos. Estos aspectos son, por un lado, las creencias de los docentes y, por otro, sus emociones.



### ***1.3.1. El papel de las creencias de los docentes en la práctica reflexiva***

Las creencias de los docentes desempeñan un papel esencial tanto en el aula como en su práctica profesional en general, pues intervienen directamente en la concepción que los docentes tienen de su propio papel y del papel del alumno, y determinan su actuación pedagógica. En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, docentes y alumnos tienen concepciones, teorías personales o representaciones sobre cómo se aprende una lengua, para qué sirve, qué elementos o factores desempeñan un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.; unos y otros llegan al aula con ideas preconcebidas sobre qué significa aprender una lengua y cómo hacerlo. Por tanto, tal y como señalan Pozo et al. (2006), “concepciones y práctica son dos aspectos indisolubles del proceso de enseñanza” (p. 82).

En el tratamiento de las creencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje partimos de la definición de Ramos Méndez (2005) como

ideas muy estables que forman parte integral y orgánica de nuestro pensamiento y, por tanto, estamos convencidos de que son verdad; tienen valor interpretativo y evaluativo, puesto que nos ayudan a enfrentarnos al mundo, guiando y orientando nuestras acciones y conductas, sean de carácter intelectual o no. (p. 16)

En diversos estudios se ha expuesto la importancia de investigar las creencias de los profesores (Ballesteros et al., 2001; Borg, 2011; Caro Muñoz, 2017; Pozo et al., 2006; Ramos Méndez, 2005; Pajares, 1992), ya sean abordadas desde el punto de vista psicológico (Williams y Burden, 1999) o cognitivo (Woods, 1996), pues estas influyen de forma sustancial en la toma de decisiones del docente, tanto en el ámbito de planificación como en los de interacción en el aula y de evaluación (Ramos Méndez, 2005).

El origen de las creencias de los profesores es diverso. Richards y Lockhart (1998) señalan seis elementos de los que estas pueden partir: (1) la propia experiencia de los profesores como alumnos de lenguas, (2) el conocimiento de lo que funciona mejor según su experiencia, (3) la práctica docente que establecen los centros educativos donde se desempeña la labor docente, (4) factores de la personalidad, (5) principios basados en la educación o en la investigación, como la psicología o la adquisición de segundas lenguas, y (6) los basados en un enfoque o método de la enseñanza de idiomas, como el comunicativo (pp. 35-36). Ballesteros et al. (2001) establecen que estos “sistemas conceptuales” están determinados por los contextos educativos y se originan y se desarrollan en la experiencia (p. 197), postulado compartido por

otros autores como Frick, Carl y Beets (2018), que señalan que las creencias se interpretan en función de los conocimientos adquiridos y se desarrollan y reestructuran a través de la experiencia en diferentes contextos (p. 423).

En este campo de investigación son numerosos los conceptos y términos relacionados con el de “creencias” que empleamos aquí: pensamientos, ideaciones, cognición, representaciones, concepciones, teorías, etc. Si bien todos añaden matices significativos, también pueden solaparse (Borg, 2003). Los diversos estudios en este campo destacan que las creencias son sistemas o redes de pensamientos, tanto personales con una fuerte carga afectiva, no siempre observables, como sensibles al contexto que se orienta a la práctica y que se interrelacionan entre sí de forma compleja (Caro Muñoz, 2017). Ballesteros et al. (2001) los describen detalladamente como sigue:

Estos sistemas conceptuales... son eclécticos, desorganizados, parciales y sin cohesión; no tienen por qué reproducir significados estandarizados o comúnmente aceptados y, a diferencia del conocimiento científico, tienen un carácter subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicos; se mantienen normalmente implícitos, incluyendo elementos conscientes y preelaborados a la vez que elementos inconscientes e improvisados. (p. 197)

Borg (2003, 2009) habla de “cognición del docente” para hacer referencia a la dimensión cognitiva de la enseñanza que no es observable, “what teachers know, believe, and think” (2003, p. 81), término que emplea para abarcar la “complejidad de las vidas mentales de los docentes” (2003, p. 86), si bien en un estudio posterior de 2011 el autor ya habla de creencias (“beliefs”).

Un aspecto que consideramos de especial interés y al que apuntan Ballesteros et al. (2001) es que las creencias, si bien presentan resistencia al cambio, pueden evolucionar en el marco de la reflexión, la formación y la investigación “por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate” (p. 197). Para alcanzar este cambio es esencial identificarlas, conocer su naturaleza y la relación que estas guardan con la práctica docente. Pozo et al. (2006) señalan la dificultad que este proceso entraña porque las creencias son “un objeto de estudio especialmente elusivo y resbaladizo, un objeto poliédrico o polifacético que se resiste también a cualquier simplificación” (p. 32). A este respecto, Argyris y Schön (1974) señalan que, como son un aspecto difícil de medir, “normalmente tenemos que deducir las creencias por la forma en que se comportan las personas más que por lo que dicen creer” (Williams y Burden, 1999, p. 65).

Las creencias más internas pueden ser las más resistentes al cambio, incluso pueden contradecirse con otras que conviven en el mismo sistema de creencias. Calderhead y Robson (1991, citados en Korthagen y Vasalos, 2005, p. 52) las definen como “muy arraigadas y persistentes”. Como señala Caro Muñoz (2017), tales resistencias pueden explicar la persistencia de muchas prácticas educativas que resultan incoherentes con los nuevos enfoques metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Borg (2003) identifica como resistentes al cambio las creencias que se establecen temprano en la vida del docente, incluso cuando estas se confrontan con evidencias que las contradicen (p. 86).

Pozo et al. (2006) también indican que los pensamientos del docente “guían y orientan su conducta” (p. 73), y señalan tres categorías distintas de procesos de pensamiento: la planificación, los pensamientos y decisiones interactivas, y las teorías y creencias; pensamientos que se influyen entre sí y, a su vez, con la acción del docente de forma recíproca. Haciendo referencia a Shavelson y Stern (1981), los autores hablan de la relación entre estos pensamientos a partir de las decisiones que toma el docente en la planificación y en el aula, y de la información que utiliza para tomarlas en ambas fases, la relativa al contexto de enseñanza-aprendizaje (alumnos, clase, centro), y sus creencias. Borg (2003) indica que lo que configura la base de la conceptualización inicial de la enseñanza de segundas lenguas durante su formación son las experiencias previas del docente como aprendiente de lenguas, base que seguirá influyendo durante su vida profesional (p. 88). Caro Muñoz (2017) también apunta a esta relación bidireccional entre los pensamientos del docente y su práctica, y señala que “los dos tipos de creencias no tienen por qué ser incompatibles, pero los profesores pueden ser más o menos conscientes de las contradicciones” (p. 27). En este sentido, es importante que los docentes puedan concienciarse de estas contradicciones y consideramos que la PR es el proceso necesario para hacerlo. Barcelos y Ruohotie-Lyhty (2018) señalan que atender a las “tensiones” entre sus creencias y sus acciones es un aspecto clave en la investigación de las creencias de los docentes, aspecto que ha ganado interés recientemente por parte de los investigadores (p. 112), sin olvidar un aspecto esencial como el papel que desempeña el contexto en las creencias de los docentes (Borg, 2003), ya que determina la medida en la que estos enseñan de acuerdo con sus creencias (p. 112).

Negueruela-Azarola (2011) y Verdía (2020) abordan las creencias desde una perspectiva contextual y sociocultural, marco en el que Negueruela-Azarola, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de L2 las define como “[a] conceptualizing activity in which contradictions and connections between theoretical ideas, personal understandings, and practical applications emerge in the L2 classroom” (p. 360), como una “herramienta de conceptualización” a la que

alude Verdía (2020, p. 195), proceso en el que tienen lugar dichas contradicciones y conexiones entre lo personal, lo teórico y lo práctico. La autora otorga a las creencias, por su vinculación con las prácticas sociales, las cualidades de situadas, personales, subjetivas y significativas (p. 198).

Las “contradicciones” son un concepto que se repite frecuentemente al abordar las creencias de los docentes, alineado con el de “disonancia cognitiva y emocional” (Golombek, 2022; Golombek y Doran, 2014; Golombek y Johnson, 2004; Johnson y Worden, 2014; Johnson y Golombek, 2016; Verdía, 2020), concepto que tratamos en el siguiente apartado. Estas investigaciones sugieren que las contradicciones o disonancias cognitivas y emocionales suponen oportunidades para el desarrollo profesional de los docentes (Golombek, 2022).

Dewey (1933) apuntó ya entonces a la integración necesaria del plano intelectual y del plano emocional: “there is no integration of character and mind unless there is fusion of the intellectual and the emotional, of meaning and value, of fact and imaginative running beyond fact into the realm of desired possibilities” (Rodgers, 2002, p. 858). Arnold (2000) y Swain (2013) también apuntan a la relación necesaria de la dimensión afectiva con la cognitiva en la enseñanza de L2, dimensiones que se condicionan entre sí y determinan la práctica de los docentes en el aula. Por esta razón, en el proceso de PR resulta tan necesario indagar en nuestra propia práctica como en nuestras creencias acerca de esta, para lo que se requiere el desarrollo de una serie de habilidades dirigidas no solo a abordar y solucionar problemas propios de la profesión, sino también aquellas que ayuden a incrementar la autonomía, autoconfianza e iniciativa en su crecimiento profesional (Esteve et al., 2019). Dichas habilidades se relacionan con competencias orientadas a la reflexión, observación y análisis, así como a “la indagación en las propias ideas y creencias sobre el acto de enseñar y ... a la autoconciencia sobre el avance tanto en relación con las creencias como en la actuación docente” (Esteve et al., 2019, p. 9), es decir, que la indagación en las propias creencias sobre la práctica docente y la concienciación a este respecto resultan factores esenciales para el desarrollo profesional. Monereo (2010a) también sostiene esta idea de que los cambios a los que se aspire en la práctica docente han de ir más allá de lo que hacemos en clase, de la aplicación de ciertos métodos didácticos:

Modificar lo que se hace en clase... no resulta suficiente para un cambio profundo y sostenible, si dejamos intactas, por una parte, las concepciones, creencias, percepciones y representaciones del docente sobre su rol, y el significado de enseñar, aprender y evaluar su materia, y por otro las emociones y sentimientos asociados a esas concepciones y a las estrategias que pone en juego en el aula. (p. 157)

Sobre estos procesos de cambio de las creencias de los docentes, Yuan y Lee (2014) investigan los de tres docentes de EFL en formación inicial durante el periodo de prácticas (cuatro semanas, en las que imparten ocho clases) en una universidad en China. Los resultados del análisis de diferentes tipos de datos (entrevistas, observación de clases y sesiones realizadas posteriormente mediante la técnica del recuerdo estimulado, y diarios), basado en el modelo de Cabaroglu y Roberts (2000), indican que las creencias de los docentes experimentaron diferentes procesos de cambio, incluyendo la confirmación, el reconocimiento, el desacuerdo, la elaboración, la integración y la modificación (p. 8). A partir de estos resultados, los autores señalan que las creencias no tienen una naturaleza predeterminada ni estable y que enfrentarse a las realidades de la enseñanza de lenguas a partir de las prácticas puede desencadenar una serie de cambios en sus creencias. Estos resultados están en consonancia con la necesidad que plantean Esteve et al. (2019) de “adoptar creencias potenciadoras que nos acerquen a nuestros objetivos” (p. 32) como paso imprescindible para que se den cambios en la práctica. En definitiva, tal y como mencionan Pozo et al. (2006), realizar cambios en el plano educativo conlleva, entre otras muchas cuestiones, cambiar las “representaciones” de los profesores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo que resulta esencial saber cuáles son, su naturaleza y las relaciones de estas con la propia práctica (p. 32).

Como detallamos más adelante en el apartado 1.4 sobre el contenido de la reflexión, Korthagen y Vasalos (2005) sitúan las creencias como uno de los temas en los que los docentes focalizan su reflexión habitualmente. Los autores hacen referencia al “autoconcepto” como un aspecto esencial que puede influir en la práctica de los docentes, dentro del que se incluyen las creencias sobre la propia seguridad (Pajares, 1992, p. 194). Los autores explicitan una serie de “factores limitantes” (p. 54) que pueden frenar a los docentes a la hora de abordar los problemas con que se enfrentan para alcanzar su “ideal” en la labor docente —como la seguridad en el aula o la confianza en uno mismo—, entre los que identifican las “creencias limitantes”. En la formulación de esa situación ideal, junto con los factores limitantes para alcanzarla, entra en juego la concienciación de una “tensión o discrepancia interna” (p. 55). Según los autores, es esencial que el docente tome perspectiva y sea consciente de que tiene la opción de no permitir que dichos factores limitantes determinen su comportamiento; dicha concienciación es uno de los factores fundamentales en el desarrollo del docente, ya que fomenta su autonomía. Identificar dicha “tensión o discrepancia” entre la situación ideal y las limitaciones suele ser suficiente para aclarar un problema que puede constituir la base de otros muchos en los niveles de

comportamiento, competencias o creencias (p. 55), que los autores identifican como “niveles externos” y sobre los que actúan los “niveles internos” de identidad y misión (p. 53).

Barcelos (2015), además de relacionar las creencias con la identidad, las relaciona con las emociones, esa “unidad dialéctica” entre ambos aspectos de la que hablan Johnson y Worden (2014, p. 127). Por esa relación a la que apuntan estas investigaciones y por el papel esencial que desempeñan en los procesos de PR (Farrell, 2022), abordamos en el siguiente apartado el tema de las emociones de los docentes.

### ***1.3.2. El papel de las emociones de los docentes en la práctica reflexiva***

El estudio de las emociones de los docentes ha ido cobrando relevancia en los últimos años en el ámbito de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, hasta alcanzar un punto en el que hay estudios que apuntan a un “emotional turn” en el campo de la lingüística aplicada y de la enseñanza de inglés como lengua segunda y extranjera (Teaching English to Speakers of Other Languages; en adelante, TESOL) (White, 2018), siguiendo la idea del “affective turn” de Pavlenko (2013). Muchos de estos estudios señalan la falta de atención que se ha otorgado a las emociones de los docentes (Farrell, 2022; Martínez Agudo, 2018; Swain, 2013). Martínez Agudo (2018) expone algunas de las razones que podrían explicar esta falta de atención, como el hecho de que las emociones son “extremadamente subjetivas y, por tanto, ni son fácilmente observables ni —obviamente— susceptibles de medirse objetivamente” (p. 1), por poner tradicionalmente la razón por encima de las emociones o lo cognitivo por encima de lo afectivo. Xu (2018), además de referirse también a la ambigüedad metodológica existente en la investigación sobre las emociones como posible causa de dicha falta de atención, alude a la creencia errónea de la cultura occidental que equipara las emociones con la irracionalidad (p. 36). Aun así, Martínez Agudo (2018) afirma que recientemente las emociones se consideran parte integral de la cognición, postulado que encontramos en el ámbito de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras en los estudios de Swain (2013) y Arnold (2000, 2006, 2011), así como en el de la formación y desarrollo de los docentes de L2 en los de Golombek y Doran (2014), Cuéllar y Oxford (2018) y Farrell (2022).

Barcelos (2015) define las emociones como “dynamic constructs, a complex network which colors our perceptions and influences how we choose to act in the future” (Barcelos y Ruohotie-Lyhty, 2018, p. 113). Barcelos y Ruohotie-Lyhty (2018) completan la definición anterior haciendo referencia a las diferentes características que las conforman: interactivas,

contextuales, sociales, *in-corporadas* (“embodied”) e integradas en las prácticas discursivas e ideológicas (p. 113).

Farrell (2018b) señala que la “buena docencia” no es solo una cuestión de dominar la materia, emplear las técnicas más novedosas o ser eficiente; el autor la define como “an emotionally charged event where teachers connect with each student as they passionately deliver their lesson in a pleasurable environment” (p. vii), por lo que apunta al componente emocional y afectivo como un aspecto inherente a la práctica docente. Farrell (2022) menciona asimismo la necesidad de considerar la interacción entre nuestras emociones y nuestras reflexiones a la hora de reflexionar de forma crítica sobre nuestra práctica, por lo que integra las emociones del docente en el marco de su estudio como un “aspecto integral de la enseñanza reflexiva” (p. 7) y aboga por un número mayor de estudios empíricos en esta línea, y no solo sobre la dimensión individual del docente en su PR sino también sobre cómo percibe este el componente emocional de la enseñanza en un contexto particular o institución, así como en sus relaciones con sus alumnos, compañeros y superiores en dicho contexto; “perhaps the research on teaching reflection should move toward a greater understanding of the teacher self and how teachers’ emotions can become sites of resistance and even self-transformation” (p. 40). Frijda, Manstead y Bem (2000) ya recogen esta idea de que las emociones pueden crear y alterar las creencias y hacerlas más resistentes al cambio, idea de la que se desprende una relación dinámica, interactiva y recíproca entre ambos constructos.

En esta misma línea, Barcelos y Ruohotie-Lyhty (2018), haciendo referencia a Zembylas (2005), advierten de que los estudios sobre las emociones de los docentes establecen una conexión “inevitable” con la identidad del docente y destacan el papel que desempeñan las estructuras de poder, el contexto y las “culturas emocionales” (p. 114). De este mismo postulado parte Fook (2010) al señalar la necesidad de alcanzar una mayor comprensión de la forma en la que los aspectos emocionales asociados a la experiencia profesional, sean estos positivos o negativos, contribuyen a la construcción de las identidades y prácticas profesionales en determinados contextos laborales (p. 49).

Esteve y Fernández (2019) plantean la pregunta sobre por qué es necesario el equilibrio entre la vertiente cognitiva del aprendizaje y la más emocional, es decir, entre lo que el docente debe ser capaz de hacer y la manera en la que percibe su profesión y se enfrenta a ella (p. 304), y la responden como sigue:

Porque avanzar en la práctica docente conforma un proceso afectivo y cognitivo en el cual es el docente quien otorga un significado al conocimiento práctico que va construyendo, significado que es indisociable de las propias representaciones sobre lo que significa enseñar y aprender, así como la influencia del contexto en el que el docente desarrolla su actividad. (p. 304)

Son numerosos los autores que vienen señalando la importancia que las emociones tienen en el proceso reflexivo, desde Dewey (1910, 1933) y Schön (1983, 1987) hasta los de estudios más recientes que consideran significativo el papel de las emociones en la reflexión (Mauri et al., 2017; Farrell, 2022), definido como “una condición clave para que se produzca la reflexión docente” (Nocetti y Medina, 2018, p. 9). Dewey (1933), que ya entonces incorporaba el componente emocional en la definición de la reflexión como “a complex, rigorous, intellectual, and emotional enterprise that takes time to do well” (Rodgers, 2002, p. 858), señala la importancia de la concienciación sobre las propias emociones y actitudes. Alude Dewey a la disciplina cognitiva y emocional que requiere la reflexión (p. 863). No obstante, Farrell (2022) sostiene que si bien Dewey y Schön reconocen el papel de las emociones en la PR, ninguno implementó ningún aspecto de la PR relacionado con las emociones de los docentes (p. 40). El autor apunta, además, al hecho de que la investigación sobre la PR se centra en la reflexión como un “acto cognitivo” que responde a los “problemas” habituales de la docencia, separando así la dimensión emocional del docente del acto de enseñar (p. 40).

Distintos estudios sobre las creencias de los docentes muestran que para lograr una mayor comprensión a este respecto es necesario observar las conexiones que se establecen entre estas y las emociones (Borg, 2006). De hecho Borg, en estudios posteriores (2011, 2012) ya incluye como parte de la cognición del docente otros constructos como las actitudes, las identidades y las emociones, “in recognition of the fact that these are all aspects of the unobservable dimension of teaching” (2012, p. 11). Desde la perspectiva sociocultural, Swain (2013) señala que Vygotsky (2000) ya establece el papel crucial que tienen las emociones en la cognición, haciendo referencia a ese “sistema dinámico de significado en el que se unen lo afectivo y lo intelectual” (p. 202).

En el estudio de las emociones de los docentes desde los postulados de la Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1987), son diversas las investigaciones que señalan la identificación de **tensiones** (Barcelos y Ruohotie-Lyhty, 2018; Phipps y Borg, 2009) o **disonancias emocionales** y **cognitivas** de los docentes (Golombek, 2022; Golombek y Doran, 2014; Golombek y Johnson, 2004; Johnson y Worden, 2014; Johnson y Golombek, 2016; Verdía, 2020) como



catalizadores del desarrollo de los docentes si se da la mediación adecuada —por parte de los formadores especialmente— para apoyar dicho desarrollo (Golombek, 2022; Golombek y Doran, 2014; Golombek y Johnson, 2004; Johnson y Golombek, 2016; Johnson y Worden, 2014). Los formadores pueden identificar lo que Johnson y Worden (2014) denominan “**puntos de desarrollo**” (“growth points”) en el caso de docentes noveles de inglés como L2, que son los momentos en los que las disonancias emocionales y cognitivas de dichos docentes se manifiestan (Golombek, 2022) a partir de “lenguaje y comportamientos cargados emocionalmente” (p. 27). Sin embargo, algunas investigaciones muestran que las disonancias emocionales no desembocan necesariamente en cambios conceptuales (Kubanyiova, 2012, citada en Golombek y Doran, 2014, p. 110) ni en cambios en la práctica docente (Golombek y Johnson, 2004).

Barcelos y Ruohotie-Lyhty (2018) reivindican el papel de las emociones en el tratamiento de estas disonancias, pues estas no se podrían dar sin la intervención de las emociones. A este respecto las autoras subrayan que en el desarrollo del docente de lenguas estas se han abordado desde la perspectiva cognitiva; “recent research shows that cognitive and intellectual challenges alone have little impact on teachers’ actions, but that teacher development always also includes emotions (Golombek y Johnson, 2004)” (p. 116). Golombek y Doran (2014) ilustran esta relación necesaria entre las creencias y las emociones señalando que las **emociones negativas** del docente surgen cuando se da una contradicción entre lo ideal (los resultados esperados o la concepción de lo que la docencia debería ser) y lo real (la actividad real), resultando en una “**disonancia cognitiva**”; si ocurre lo contrario, es decir, si hay una correspondencia entre lo ideal y lo real, el resultado es una “**congruencia cognitiva**”, lo que lleva al docente a experimentar **emociones positivas** (p. 105). Maló Pe (2010, citado en Cuéllar y Oxford, 2018, p. 58) lo explica como sigue:

If reality does not correspond to our tendencies, we might react with painful emotions; however, if the situation balances reality and our purposes, then pleasurable emotions will emerge. Thus, emotions, like consciousness in general, help regulate the balance between the self and the environment.

Afrontar una actividad tan compleja como la docencia conlleva experimentar cierta **vulnerabilidad**, especialmente —aunque no solo— en el caso de los docentes noveles, lo que puede conllevar una cierta “**crisis**” de **confianza**, de **seguridad** en su propia competencia docente. A este respecto, en el campo de la enseñanza de ELE observamos que el Instituto Cervantes también otorga un papel relevante a las emociones de los docentes, al ser una de las

Competencias clave (Instituto Cervantes, 2012) la de “gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo” (p. 11). Es interesante observar que en la explicación de la primera competencia específica relacionada, “gestionar las propias emociones”, se establece una conexión entre las creencias y las emociones de los docentes, pues, además de aludir a la necesidad de identificar las emociones que surgen, sus repercusiones y la gestión de estas, los autores exponen lo siguiente:

El profesor reconoce que las desavenencias o adversidades que surgen en el ámbito laboral son consustanciales al desempeño de su trabajo; toma conciencia de estar inmerso en un continuo aprendizaje y actúa desde una actitud receptiva y de apertura; experimenta con procedimientos **para ajustar creencias y autorregular sus propias emociones...** (p. 23; la negrita es nuestra)

Esteve et al. (2019) indican que a medida que nos vamos desarrollando profesionalmente se dan una serie de modificaciones en nuestra actuación docente y en la percepción que tenemos de esta, así como en nuestras “**autorrepresentaciones**”, dentro de las cuales las autoras<sup>9</sup> engloban la autoestima y la autoeficacia, y, por tanto, dichas modificaciones se dan también en las emociones y sentimientos que experimentamos en nuestra práctica profesional (p. 27). A este respecto, las autoras hablan de los momentos que nos desestabilizan emocionalmente de forma temporal por no poder resolverlos en la acción al no tener una respuesta interiorizada, momentos a los que se refieren como “**incidentes críticos**” (Monereo, 2010a, 2010b; Monereo et al., 2009; Monereo y Badía, 2011) y a los que relacionan con “una falta de encaje” entre lo ocurrido y nuestra forma de ver el mundo, lo que se puede asociar a la idea de “disonancia” o falta de coherencia entre lo ideal y lo real que señalamos antes. Esteve et al. (2019) señalan que cuando estos incidentes se dan recurrimos intuitivamente a “la interacción de carácter intrapersonal” para tratar de entenderlo (pp. 36-37). Stanley (1998) incluye este factor de la intuición al afirmar que la reflexión, además de los procesos de pensamiento lógico, implica “emociones, pasiones e intuiciones” (p. 584). Harrison, Lawson y Wortley (2005a) también destacan el componente emocional y la intuición como parte de la reflexión.

En este sentido, Korthagen (2014) indica que la investigación ha mostrado de manera convincente que las acciones de los docentes no están guiadas solo por el pensamiento cognitivo sino también por los sentimientos, las emociones y las necesidades personales (p. 75). A este

---

<sup>9</sup> Sin ánimo de invisibilizar a Juan Urbán, al ser él el único autor de cinco hemos optado por emplear la forma del femenino plural.

respecto, Korthagen y Vasalos (2005) advierten de la necesidad de realizar un análisis detallado del contenido de la reflexión con un enfoque holístico que abarque los sentimientos y las emociones de los docentes:

We believe that the affective aspects of human behaviour and human learning need to receive balanced attention in reflection processes... This can help to make it more natural to include feelings, emotions, needs, and values in people's reflection on and decisions in educational settings. (p. 68)

Korthagen y Vasalos (2005) apelan a un tipo de reflexión que denominan “esencial” (Korthagen, 2010b) (“core reflection” en inglés) —concepto que desarrollamos en el apartado 1.4— y que los autores respaldan por estar alineada con el énfasis de la psicología en atender a las fortalezas de los individuos —más que a sus debilidades— como base fundamental para el desarrollo, y que estos relacionan con las “cualidades esenciales” (Korthagen, 2010b) (“core qualities” en inglés). Estas son atributos personales esenciales, fortalezas que, como advierte Korthagen (2013), raramente se incluyen en listas oficiales de competencias de los docentes y en los criterios de evaluación de estos (p. 17). Según comentan Korthagen y Vasalos (2005), una cuestión central en la psicología positiva es la forma en la que estas cualidades actúan como mediadoras entre los eventos externos y la naturaleza de la experiencia, lo cual es relevante para la formación de los docentes (p. 56), y más aún si tenemos en cuenta que entre los formadores no es hábito común destacar las fortalezas (p. 61).

White (2018), siguiendo también los postulados de la psicología positiva y haciendo referencia, entre otros, a los estudios de MacIntyre y Mercer (2014) y MacIntyre y Gregersen (2016) en el ámbito de la adquisición de L2, aboga asimismo por otorgarle una mayor importancia a las emociones positivas, que tradicionalmente han tenido una menor presencia que las negativas en la investigación, como es el caso de la ansiedad en el aprendizaje de L2, que ha sido ampliamente estudiada. A este respecto, Barcelos y Ruohotie-Lyhty (2018), Tsang y Jiang (2018), y Cuéllar y Oxford (2018) señalan, además, que en la investigación se ha prestado especial atención a las emociones de los aprendientes de L2, no siendo este el caso de las de los docentes de L2. Cuéllar y Oxford (2018) hacen referencia a la teoría de las emociones positivas de Frederickson<sup>10</sup> (2004), según la cual las emociones positivas capacitan el desarrollo de habilidades

---

<sup>10</sup> “The broaden-and-build theory of positive emotions”. Para más información, consultar: Frederickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London (Biological Sciences)*, 359, 1367–1377.

productivas y de talentos, al contrario que las emociones negativas, que resultan en “un mero comportamiento de supervivencia” (p. 56), para cuestionar la validez de esta polaridad y aludir al hecho de que estudios más recientes en el campo del aprendizaje de lenguas sugieren que estos dos tipos de emociones no resultan tan fácilmente divisibles, asumiendo que ambas pueden resultar productivas y operativas en nuestras vidas (p. 56).

Con respecto a la investigación en este campo, Xu (2018) hace una revisión de los estudios empíricos sobre las emociones de los docentes de L2 y de otras disciplinas publicados en inglés hasta 2016 con el objetivo de aclarar y traer a discusión las cuestiones metodológicas subyacentes. La autora señala que los métodos cualitativos han dominado las investigaciones en este campo durante las últimas décadas y sostiene que se requiere una mayor variedad en la naturaleza de los datos que se recogen, así como una mayor transparencia en los procesos de análisis que se realizan. Asimismo, sugiere promover la realización de estudios con métodos cuantitativos y métodos mixtos, siempre que estos se desarrollen con rigor y validez.

En relación con la formación de los docentes, Ferrer Rovira y García (2021) señalan que aún son pocos los programas que abordan el tratamiento de la dimensión emocional y aún menos los que dedican tiempo a dotar a los docentes de herramientas con las que regular “las vivencias que experimentan con una carga emocional significativa y que pueden desestabilizarlos” (p. 9), afirmación con la que coinciden otros investigadores como Nagamine, Fujieda e Iida (2018), que proponen emplear “herramientas de andamiaje” (p. 150) en este proceso.

En este sentido, Barcelos y Ruohotie-Lyhty (2018) sugieren que la investigación sobre las emociones de los docentes debería poner el foco en lo que estas “hacen” en vez de en lo que “son” (Pavlenko, 2013) y, a partir de esta premisa, observar la práctica de los docentes en el aula y su comportamiento (p. 115) en el contexto en el que la práctica docente se enmarca, puesto que las emociones, como apuntamos antes, son contextuales, sociales, situadas y dinámicas. Dewaele, Gkonou y Mercer (2018) también señalan que es fundamental investigar la gestión que hacen los docentes de sus emociones, así como la posible relación entre estas y su práctica en el aula.

Barcelos y Ruohotie-Lyhty (2018) apuntan también a la necesidad de ayudar a los docentes en formación a tomar conciencia de sus creencias y de la necesidad de reflexionar sobre su práctica, y a ayudarlos “de forma activa” a que reflexionen sobre sus propias emociones negativas en situaciones concretas para poder convertirlas en situaciones de aprendizaje (p. 120). En esta misma línea, Swain (2013) señala la necesidad de que los docentes reflexionen también

sobre qué actúa como mediador de las propias respuestas emocionales a los alumnos y de las de estos a los docentes y a las actividades que se les proponen (p. 204).

Como cierre de estos apartados correspondientes al papel de las creencias y de las emociones en la PR, recogemos las palabras de Pérez Gómez (2019b) sobre el aprendizaje humano, al que define como un “proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción del entramado de representaciones emocionales y cognitivas, conscientes y subconscientes que gobiernan nuestras percepciones, interpretaciones, toma de decisiones y conductas” (p. 7).

En el siguiente apartado reflexionamos sobre el contenido de la reflexión y sus desencadenantes, aspectos estos que están directamente vinculados con los anteriores y que constituyen elementos centrales en los procesos de PR.

#### **1.4. El contenido de la reflexión y sus desencadenantes**

El **contenido de la reflexión** puede resultar condicionante de la misma en tanto que para reflexionar es necesario tener una idea clara acerca del objeto de dicha reflexión y, por muy obvia que pueda resultar esta afirmación, saber por dónde comenzar el proceso de PR no es necesariamente una tarea fácil, si bien “sólo así podrán ser conscientes de lo que sucede en su ámbito de actuación y, tras analizar el problema, iniciar acciones pedagógicas para solucionarlo” (Esteve, 2004a, p. 85). Por tanto, los docentes tienen que identificar dicho contenido—objeto de reflexión, así como los factores internos y externos asociados al mismo, y en muchos casos ello requiere una ayuda y una preparación mínimas que resulten adecuadas en relación con los objetivos establecidos. En este sentido, van Lier (1996) señala el contenido de la reflexión como uno de los “aspectos problemáticos” de la reflexión, en el sentido de que dificulta adoptar una posición reflexiva sobre nuestra propia práctica y, por ende, enseñar a los docentes noveles a adoptarla.

Partiendo de la dificultad para establecer el contenido—objeto de reflexión, exploramos a continuación los diferentes temas que conforman con mayor frecuencia el contenido de la reflexión de los docentes en las investigaciones sobre la PR.

Por una parte, Esteve et al. (2019) dentro del campo de la enseñanza de ELE establecen **cuatro dimensiones de la profesión** docente que comprenden las áreas esenciales de las que se desprende el contenido propio de la reflexión docente:

1. El **profesor como persona**, relacionada con “su forma de enfrentarse a la vida” y la regulación que hace de sus pensamientos, sentimientos y emociones;
2. el **profesor como aprendiz**, asociada a su aprendizaje a lo largo de toda la vida en las esferas personal y profesional, y a “los procesos de indagación que pone en marcha para su mejora”;
3. la **dimensión docente**, correspondiente al proceso de enseñanza-aprendizaje, al aula y a las relaciones con los alumnos, y en la que se incluyen la planificación de las clases, la gestión del aula, la interacción con los alumnos y la evaluación de las clases;
4. la **dimensión profesional**, que trasciende el aula y comporta el centro de trabajo, la relación con el equipo docente y no docente, y la comunidad ELE en general. (p. 17)

Estas cuatro dimensiones que recogen Esteve et al. (2019) se ven reflejadas en las distintas aproximaciones a los temas que conforman el contenido de la reflexión que hacen otros autores, como la de Murillo (2005, pp. 15-16), también en el ámbito de la enseñanza de ELE. En su estudio sobre las tutorías realizadas entre una tutora y dos docentes en formación en el contexto de las prácticas del programa, la autora agrupa los temas identificados —a los que ella denomina “problemas”— en diferentes categorías relacionadas entre sí: la **planificación de las clases** (elaboración de la programación, secuenciación de las actividades y planificación de contenidos a partir del programa), la **gestión de las actividades** en relación con el desempeño de los profesores en la clase (la rentabilidad de materiales y actividades, la corrección de deberes en relación con el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje y las instrucciones), la **gestión del tiempo** (el ritmo de las clases, la impuntualidad y el cumplimiento del plan de clases), el **nivel del curso** (la dificultad para determinar las necesidades, el nerviosismo e inseguridad y el dominio de los contenidos gramaticales) y el **desconocimiento de la rutina**.

En el ámbito de la enseñanza de inglés como L1, Zeichner y Liston (2014, p. xvii) apuntan al **contenido objeto de enseñanza**, los **estudiantes** y **su aprendizaje**, y el **contexto** en el que se enmarca la docencia como los **temas que promueven los distintos tipos de reflexión**, que hacen que se focalice más en unos que en otros si bien el denominador común es la importancia de examinar los pensamientos y los puntos de vista subyacentes a nuestra práctica.

A los temas identificados por Zeichner y Liston (2014) se añaden los que proponen Korthagen y Vasalos (2005) en el marco de la formación inicial de los docentes, que estructuran el contenido de la reflexión a partir de los niveles que conforman el “Onion model”, una variante del modelo Bateson (Dilts, 1990; Korthagen, 2004, citados en Korthagen y Vasalos, 2005) que desarrollamos más adelante en el apartado 1.5.1, a saber: el **entorno**, el **comportamiento**, las

**competencias**<sup>11</sup>, las **creencias**, la **identidad** (profesional) y la **misión** (lo que nos inspira, lo que da significado y sentido a nuestro trabajo y a nuestras vidas) (pp. 52-54).

En relación con la pertinencia que comporta **analizar el contenido de la reflexión**, Korthagen y Vasalos (2005) manifiestan la necesidad de analizarlo minuciosamente por la atención que se presta a otras áreas de reflexión, como el **componente emocional**, por ejemplo, distintas de las “razones lógicas que guían las acciones de los docentes” (p. 51). En esta línea, Cuéllar y Oxford (2018) llevan a cabo una investigación sobre las emociones de una docente universitaria de chino en México a partir de la narrativa de la docente misma sobre sus propias emociones. Del análisis que llevaron a cabo mediante la teoría fundamentada emergieron varios temas: (1) las **emociones “dolorosas”** (“painful emotions”) y (2) las **“placenteras”** (“enjoyable or pleasurable emotions”) como docente o alumna, (3) las **interacciones y relaciones entre docente y alumnos**, (4) el **clima de clase** y (5) los **medios o recursos**.

Al contenido de la reflexión identificado por los autores mencionados antes se suma el que conforman las diferentes áreas que señalan van der Merwe y Westhuizen (2015, p. 200) en el contexto de las conversaciones de mentoría: las **percepciones del docente y del aprendiente**, la **disciplina** y el **conflicto**, las **familias** y la **intervención de los padres**, la **formación del docente**, y las nociones de **autoconcepto**, **autoestima** y **autoeficacia**.

En este mismo contexto, el de las sesiones de mentoría, Hennissen et al. (2008) muestran que el **contenido** es motivo de interés en 14 de los 26 estudios analizados en su investigación sobre los diálogos que construyen en estas sesiones, y organizan los temas identificados en torno a **tres categorías**: (1) **instrucción y organización** (planificación, enfoque, material, la gestión del aula y mantener el orden), (2) los **alumnos** y la **clase** (comportamiento, estilos de aprendizaje, aptitud, reacciones y proceso de aprendizaje) y (3) la **materia objeto de aprendizaje** (fuentes, términos e ideas). Además de estas tres categorías principales, los autores identifican una cuarta, la categoría **“varios”**, que incluye temas como el **desarrollo profesional** de los futuros docentes y los **requisitos del centro de formación** (pp. 173-174). Los temas que se comentan en los diálogos por parte de los mentores versan principalmente sobre aspectos relacionados con la **instrucción** y la **organización** y, en menor medida, sobre alumnos concretos, la clase o la materia (p. 180).

Siguiendo con el contexto de la mentoría, Gorichon et al. (2020), en el análisis de las sesiones de mentoría para la inducción de docentes noveles en Chile, además de aquellos

---

<sup>11</sup> Korthagen y Vasalos (2005) emplean el término “competencies” que hemos denominado “competencias”, por ser la traducción del término al español incluida en Korthagen (2010b).

relacionados directamente con el propósito de la mentoría, las acciones dentro de este contexto y el rol del mentor, identifican los siguientes temas:

- El **estado socioemocional** del docente en relación con los ámbitos personal y laboral.
- El **análisis de las prácticas**, el **conocimiento docente** y las **sugerencias de mejora** en relación con: el **diseño de planificaciones, implementación, interacciones y normas de convivencia en el aula**, y **evaluación**.
- Los **marcos regulatorios e instrumentos de gestión escolar**, y
- las **tareas administrativas** y las **dudas del docente**. (pp. 35-36)

Los autores indican que los temas más abordados en las sesiones fueron el estado socioemocional de los docentes noveles, el análisis de sus prácticas, la valoración de la mentoría y el aprendizaje obtenido (p. 36).

El de Borg (2003) es uno de los estudios de referencia en la literatura sobre la investigación de los **conocimientos, creencias y pensamientos** de docentes de lenguas segundas o extranjeras en cualquier etapa de sus carreras sobre temas **relacionados con la enseñanza de lenguas**. El autor hace una revisión de 64 estudios publicados entre 1976 y 2002 (47 de ellos son de 1996 en adelante) en la que identifica algunos temas recurrentes, correspondientes a las relaciones que se establecen entre la **cognición** y la **práctica** en la enseñanza de lenguas, que recoge en cinco puntos:

**1. Las razones habituales para la toma de decisiones pedagógicas**, como facilitar el aprendizaje, la comprensión y la motivación de los alumnos, el comportamiento inesperado de estos, el ritmo y la gestión del tiempo de las clases, el tiempo de habla del profesor y la calidad de las explicaciones e instrucciones. Algunos de los estudios revisados también hacen referencia a las “máximas” de los docentes (en Richards, 1996, incluidas en Borg, 2003, p. 93) que hacen referencia a los principios en los que estos basan su docencia. (p. 93)

**2. Las desviaciones de los planes de clase**, en relación con la improvisación y la toma de decisiones imprevistas en el aula, y las correspondientes justificaciones. La investigación a este respecto muestra que estas desviaciones son el resultado de la interacción entre las elecciones pedagógicas de los docentes y su percepción del contexto de enseñanza y de los alumnos en particular. (p. 94)

**3. Cognición y contexto**, con referencia a que la práctica de los docentes está configurada por las realidades sociales, psicológicas y ambientales del centro educativo y del aula (p. 94). Entre estos factores se encuentran los padres, las exigencias de los superiores, el centro,



la sociedad, las prescripciones del currículum, la configuración de la clase, las políticas del centro, los compañeros y los recursos disponibles, entre otros (p. 94). Todos estos factores pueden dificultar la capacidad de los docentes para **adoptar prácticas que reflejen sus creencias**. Borg hace referencia a que los problemas de comportamiento raramente son un tema que se describa en la literatura sobre la cognición de los docentes de lenguas, al tratarse normalmente de investigaciones llevadas a cabo en clases poco numerosas con alumnos adultos de universidades o instituciones privadas. Un tema que también impacta en las decisiones de los docentes son las condiciones de trabajo, como tener una carga laboral excesiva, lo que limita el tiempo de preparación —entre otras cuestiones—, así como las tensiones entre la necesidad de cubrir todo el material y atender a las preguntas de los alumnos, o la divergencia entre el enfoque didáctico a partir del que se forma a los docentes y la realidad del aula que impide llevarlo a cabo por motivos como clases muy numerosas, alumnos desmotivados, presiones por los exámenes, la programación, la resistencia de los alumnos a nuevas formas de aprender, entre otras. (pp. 94-95).

**4. Cognición y experiencia.** “Cognition not only shapes what teachers do but is in turn shaped by the experiences teachers accumulate” (p. 95). De los estudios revisados que comparan docentes de lenguas con experiencia con otros con menos experiencia se desprende que la transformación en la cognición del docente puede ocurrir con el tiempo. Los resultados del estudio de Nunan (1992) indican que las decisiones de los docentes de lengua con experiencia estaban más relacionadas con aspectos de la lengua, en contraste con las de los docentes menos experimentados, quienes mostraron una mayor preocupación por la gestión del aula, lo que sugiere que los docentes, con la experiencia, aprenden a automatizar ciertas rutinas relacionadas con la gestión del aula y pueden prestar una mayor atención a los aspectos relacionados con el contenido (p. 95).

**5. PPK** (personal practical knowledge), **BAK** (beliefs, attitudes, knowledge) y **principios pedagógicos** en relación con los estudios de Breen et al. (2001), Golombek (1998) y Woods (1996) (todos citados en Borg, 2003). Con respecto al PPK (Golombek, 1998), el estudio muestra que el trabajo de los docentes lo determinaron las cuatro categorías del PPK (**conocimiento de uno mismo, de la materia, de la instrucción y del contexto**), categorías que se solapan e interactúan entre sí. Golombek (1998) muestra el comportamiento de estas categorías a partir del **estudio de las tensiones de los docentes** en el trabajo. El estudio ilustra cómo el PPK de los docentes de L2 es “personally relevant, situational, oriented towards practice, dialectical, and

dynamic as well as moralistic, emotional, and consequential” (p. 96), y concluye con que la práctica del aula y el PPK ejercen una influencia importante y continuada de forma recíproca. En relación con las BAK, en el estudio longitudinal que Woods (1996) llevó a cabo en el ámbito de la enseñanza de inglés como L2 (ESL) se ofrece una comprensión detallada del **proceso de toma de decisiones de los docentes y los factores que las determinan**, que se dividen en **factores externos** (situacionales, que van, por ejemplo, desde la estimación del número de alumnos que asistirá a clase hasta la disponibilidad para hacer fotocopias o una conversación con un compañero) y **factores internos** al propio proceso de toma de decisiones (p. 96). Finalmente, sobre los principios pedagógicos, el estudio de Breen et al. (2001) muestra que los docentes que trabajan en contextos similares pueden implementar una serie de **principios compartidos** mediante prácticas distintas, pero que detrás de esa aparente diversidad de prácticas encontramos una “pedagogía colectiva en la que una práctica del aula adoptada ampliamente es una expresión de un conjunto de principios específicos y particulares” (p. 96).

En estos estudios podemos observar que, independientemente del ámbito concreto en el que se inscriben y si bien se identifican con diferentes términos y con mayor o menor especificidad, los temas que conforman el contenido de la reflexión de los docentes son en la mayoría de los casos coincidentes. De la misma forma, observamos que los temas identificados en todos ellos, con independencia de su estructura en áreas o categorías, se pueden englobar en las dimensiones establecidas por Esteve et al. (2019) presentadas al inicio de este apartado.

Por otra parte, consideramos que en el análisis del contenido de la reflexión de los docentes es importante atender también al control que estos tienen sobre la selección de dicho contenido. A este respecto, en su estudio sobre las reflexiones de un grupo de docentes en formación, Ramsey (2010, citado en Beauchamp, 2015) señala que **ceder un mayor control a los docentes** resulta beneficioso; permitirles tomar decisiones sobre el **contenido** objeto de reflexión y sobre el **proceso** resulta en reflexiones más significativas, pues se generan menos reflexiones superficiales y forzadas (p. 134).

Todos estos temas, que conforman el contenido objeto de reflexión por parte de los docentes, vienen motivados en el proceso de PR por una serie de aspectos que en esta investigación denominamos los **desencadenantes de la reflexión**.

En el apartado 1.5.2, en el que nos detendremos a tratar la observación del aula, destacamos un desencadenante esencial de la reflexión —lo que Sanchez y Grimshaw (2020) denominan “estímulo” en su estudio sobre la técnica del recuerdo estimulado—, la **autoobservación** de los docentes a partir de las grabaciones de las clases. Los resultados del

estudio de Sanchez y Grimshaw (2020) muestran otros desencadenantes además de la autoobservación: **los materiales producidos o empleados por los docentes**, tanto en el contexto de la investigación como para el desarrollo de su práctica, y **los estímulos que genera el investigador** de forma específica con fines investigativos. Los autores sugieren emplear más de un tipo de desencadenante a la vez para potenciar el estímulo y así ayudar a los docentes a recordar los episodios “críticos” o eventos relevantes para el objeto de estudio (p. 317). Con respecto a los **materiales** producidos o empleados por los docentes, Vanhulle et al. (2016, p. 33) señalan que estos “artefactos educativos”, entre otros, ayudan a afianzar el análisis de la práctica del aula y a relacionar la teoría con la práctica a partir de dicho análisis, sea a partir de las sesiones de acompañamiento, de diarios o de portafolios. Los autores atribuyen a dichos artefactos los siguientes objetivos: expresar estados emocionales que se originan en la experiencia en el aula, identificar las habilidades que se están desarrollando, explicitar el conocimiento que se moviliza en la práctica, aclarar intenciones y objetivos, y llevar a cabo una revisión reflexiva de la propia práctica.

A este propósito, Korthagen y Vasalos (2005) explican que, por lo general, la reflexión viene desencadenada por algo que sigue en la mente de los docentes tras la acción, sea **una sensación de insatisfacción con la clase o algún incidente que haya afectado la relación con los alumnos**. Ahora bien, los autores sugieren que el docente que realiza un ciclo reflexivo no debe limitarse a la situación que percibe como problemática en su proceso de reflexión, sino **profundizar** en la raíz de la misma, que es lo que proponen a partir de la llamada “reflexión esencial” (p. 53), cuyo foco se basa más en “(re)establecer [el] contacto [con niveles más profundos de reflexión] y en crear espacio para nuevas posibilidades” (p. 54), observando los posibles **factores limitantes** que subyacen a dicha situación problemática. Los autores explican que el factor limitante inicialmente puede experimentarse a partir del **entorno** (como una clase problemática, ponen como ejemplo); sin embargo, resaltan la importancia de ir más allá y observar las razones por las que los docentes *se* limitan, como los “comportamientos limitantes” (por ejemplo, evitar confrontaciones), los “sentimientos limitantes” (no tener autoridad), las “imágenes limitantes” (percibir la clase como un caos) o las “creencias limitantes” (no tener influencia en dicha situación) (p. 55).

A estos niveles de reflexión “más profundos” también aluden Frick, Carl y Beets (2018, p. 423), mencionando concretamente los niveles de identidad (que refleja el “yo”) y misión (que, más allá del “yo”, abarca a las personas con las que se relaciona y el contexto educativo y profesional en general) (Korthagen, 2004; Korthagen y Vasalos, 2005), e indican que el

**catalizador** del nivel de misión —el nivel de reflexión más profundo— suele ser un **incidente crítico**.

Estas situaciones problemáticas que actúan como **catalizadoras** o **desencadenantes** de la reflexión son aquellas que constituyen en muchos estudios los denominados “**problemas**” (Murillo, 2005) o “**dilemas**” (Cochran-Smith y Lytle, 1999; Shapira-Lishchinsky, 2011; Pareja y Margalef, 2013; López-de-Arana Prado et al., 2019; Mauri et al., 2017) que conforman los llamados “incidentes críticos” (Esteve et al., 2019; Shapira-Lishchinsky, 2011; Monereo, 2010a, 2010b; Monereo et al., 2009; Monereo y Badía, 2011; Husu, Toom y Patrikainen, 2008).

Nocetti y Medina (2018) llevaron a cabo a lo largo de dos años un estudio con alumnos de Pedagogía y sus formadores en Chile para observar las causas de la reflexión docente, cuyos resultados identifican dos tipos de desencadenantes de la reflexión: el **desequilibrio técnico-instrumental** y el **desequilibrio práctico-pedagógico** (p. 3). El primero hace referencia a una reacción emocional, producto del desajuste entre la expectativa y lo experimentado, lo que conlleva un cuestionamiento de la actuación docente, ya sea por autopercepción o autoobservación. A este primer tipo lo denominan “técnico” porque supone un desajuste entre la propia actuación y un estándar establecido por la institución educativa correspondiente. Los autores explican que estos “desequilibrios” se suelen dar cuando hay un bajo nivel de cuestionamiento de la práctica docente —un ejemplo sería el fracaso de las actividades planificadas (pp. 3-4). El segundo, el desequilibrio práctico-pedagógico, también hace referencia a una reacción emocional, esta vez producto del desajuste entre la expectativa y la percepción, que se produce cuando los significados manifestados en la acción contradicen lo esperado por el docente, aludiendo al ajuste entre la acción profesional, su significado y las implicaciones morales y éticas en un contexto concreto, y la autopercepción. En este caso, los autores aluden a que el diálogo favorece la toma de conciencia de dichos significados. Por tanto, los “desequilibrios” se corresponden con la tensión de tipo cognitivo y emocional experimentada por la falta de correspondencia entre lo observado y lo esperado, tanto desde una perspectiva técnica (orientada al producto de la práctica) como práctica (orientada al proceso de enseñanza). Nocetti y Medina (2017) precisan que cuanto mayor es la brecha cognitivo-afectiva, mayor es el carácter moral y ético de la reflexión que desencadena la respuesta emocional a dicho desajuste.

En este punto es pertinente volver a Dewey (1910) para aclarar lo que él concibe como “**problema**”, que no es algo que necesariamente tenga connotaciones negativas. Loughran (2010) enumera algunas de las características de “problema” según esta concepción del término como “puzzling, curious, inviting and engaging” (p. 399), en contraposición con la asociación

habitual de “problema” con “error”, con algo que necesita “arreglarse”. Tal y como señala Loughran, “in regard to reflection and reflective practice, a problem is something that attracts attention and invites further consideration” (2010, p. 399), e indica que reconocer la naturaleza de un problema en el marco de la PR es más importante aún debido a la tendencia que hay por detenerse en lo que no sale como uno espera, que es lo que predomina en la literatura, “en detrimento del valor del aprendizaje que se desprende de aquellos aspectos de la práctica que resultaron satisfactorios” (Loughran, 2006, p. 400). A este respecto, Loughran (2010) aboga por un cambio de perspectiva, dado que la conceptualización de un problema es clave para lo que resulta susceptible de observarse en la práctica.

Esta misma idea la recoge Russell (2012), al señalar que “la manera en que nombramos un problema influye significativamente en la manera en que intentamos resolverlo” (p. 73), y Mann y Walsh (2013), que observan que esta perspectiva puede resultar limitante al correr el riesgo de que el docente termine asociando los “problemas” con la falta de competencia; “an overly evaluative culture around reflection focuses attention on what is good and bad (a dichotomous view of things) and ignores the more interesting grey areas” (Walsh y Mann, 2015, p. 4). Korthagen y Vasalos (2010) son también críticos a este respecto, pues señalan que en ocasiones la reflexión parece emplearse únicamente como “a technical tool generating quick, but often ineffective, solutions to problems that have been only superficially defined” (p. 529).

Además de sobre los desencadenantes de la reflexión, hay diferentes estudios que observan **quién inicia los temas** en situaciones de acompañamiento a los docentes (Beek, Zuiker y Zwart, 2019; Crasborn et al., 2011; Crasborn y Hennissen, 2010, 2014; Hennissen et al., 2008; Mena, Hennissen y Loughran, 2017; Strong y Baron, 2004). Loughran (2010) subraya que las **formas de iniciar la reflexión** son importantes si la intención es que el concepto o la idea pase de lo abstracto a lo concreto, y apunta a la colaboración como elemento clave para facilitar esa transición (p. 400).

En su investigación, Hennissen et al. (2008) observan, entre otros aspectos como el tiempo de habla, quién inicia los temas en las sesiones de mentoría, si es el mentor o el docente en formación, y señalan que por lo general es el mentor quien inicia los temas en las sesiones (p. 175). Los autores denominan “**input activo**” cuando es el mentor quien inicia los temas e “**input reactivo**” cuando el mentor reacciona al tema iniciado por el docente en formación. Los autores toman como referencia al mentor en ambos casos porque quién inicia el tema es una de las variables que consideran para **determinar el rol de los mentores** en las sesiones de mentoría. Con respecto a estos resultados, Geldens et al. (2005, citados en Hennissen et al.,

2008) indican que un **mentor menos activo** en el inicio de los temas y un docente que toma más la iniciativa no resultan automáticamente en un acompañamiento más efectivo (p. 175). Por su parte, Timperley (2001) destaca que la **experiencia docente** del mentor no garantiza un proceso más eficaz. Los resultados de Beek, Zuiker y Zwart (2019) coinciden con los de Hennissen et al. (2008) al mostrar que en seis de los ocho casos analizados los mentores predominaron en relación con el inicio de los temas tratados en las sesiones de mentoría. En esta misma línea, Strong y Baron (2004) indican que los mentores determinan principalmente el formato y los temas de la conversación.

Teniendo en consideración todas las cuestiones hasta ahora planteadas, en el siguiente apartado ahondamos en un elemento esencial de la investigación donde todas ellas desempeñan un papel fundamental e interactúan entre sí: el proceso de aprendizaje reflexivo de los docentes.

## **1.5. El proceso de formación de los docentes en la práctica reflexiva**

En este apartado presentamos los elementos esenciales de que se compone el proceso de PR a partir de los distintos elementos que conforman las fases de los ciclos reflexivos.

Esteve (2004b) señala cuatro características básicas que debe contemplar cualquier proceso de formación dirigido a promover la PR —crítica, puntualiza la autora— en el docente: “[1] explorar la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de la observación y posterior interpretación [2] con la ayuda de técnicas concretas y apropiadas para cada situación, [3] en las mismas aulas donde tiene lugar el proceso de enseñanza y [4] por parte de los mismos docentes” (p. 9). De las características anteriores se desprende la idea fundamental de que el proceso de PR tenga como puntos de partida y de llegada el propio docente que los lleva a cabo, cuyos objetivos se establecen a partir de las necesidades que se detectan en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que los posibles cambios que se deriven de dicho proceso repercutirán asimismo en la práctica del docente. Por tanto, desde esta perspectiva, la evolución del docente se entiende

no como una acumulación de nuevos conocimientos que vienen de fuera, sino como como un desarrollo fruto de la interacción entre lo propio, lo nuevo y lo ajeno; es decir, como un proceso dinámico de reelaboración y enriquecimiento de las propias ideas y maneras de entender la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. (p. 9)

De ahí que las técnicas a las que alude Esteve (2004b) sean “concretas y apropiadas para cada situación”, es decir, que el mismo contexto define cuáles son las adecuadas para llevar a cabo en el proceso de PR, si bien contamos con dos fases del proceso que son esenciales y comunes a todos los contextos, además de la reflexión: la observación y análisis de la práctica docente.

Es importante destacar que cuando hablamos de que el proceso tiene al docente como puntos de partida y llegada no solo nos referimos a su práctica sino, como señala Esteve (2004a), a “todo el conjunto de saberes y experiencias..., de sus propios valores, significados y sentimientos, de su propia percepción del mundo” (p. 82).

Asimismo, Esteve (2004b) destaca que por parte de los docentes también deben darse ciertos requisitos: “sentir la necesidad real de iniciar cambios, perder el respeto al saber teórico y entenderlo como una parte intrínseca de su formación, y contemplar la investigación en minúscula y entenderla como un instrumento de ayuda para la mejora de la propia práctica docente (p. 19). Stanley (1998) y Rodgers (2002) recogen las actitudes que, según Dewey (1933), se han de dar en los docentes para observar tanto las propias creencias y la propia práctica como las de otros, desde múltiples perspectivas, lo que resulta en expandir su campo de conocimiento y su concienciación: “whole-heartedness” (el entusiasmo y la implicación del docente en lo que hace), “directness” (la confianza en uno mismo sin la preocupación constante por los juicios externos), “open-mindedness” (el reconocimiento de las limitaciones de nuestras propias percepciones) y “responsibility” (la responsabilidad intelectual que une y fundamenta las actitudes anteriores) (Rodgers, 2002, pp. 861-862). Estas cuatro actitudes que Dewey considera necesarias para la reflexión conforman los elementos esenciales de lo que el autor denomina “readiness to engage in reflection” (p. 862), si bien admite que hay otras actitudes que resultan también necesarias. Rodgers añade otras dos a las que Dewey hace referencia: “curiosity” y “desire for growth”, sin las cuales “the courage required for truly reflective work would be absent” (p. 863). En esta misma línea apuntan Esteve et al. (2019) al señalar como requisito imprescindible en los docentes para realizar cambios en su práctica una actitud abierta y curiosa, que permita al docente “identificar oportunidades de mejora en los retos que plantea el proceso” (p. 32), y tolerante hacia la ambigüedad y la incertidumbre como características inherentes al proceso reflexivo (p. 32).

Domingo (2021) señala que de la finalidad de la PR debe destacarse el hecho de “transformar la práctica diaria en el aula en un proceso de investigación más que en un proceso de aplicación” (p. 19), un proceso de investigación-acción —precisa la autora— en el que el docente no aplique un conocimiento teórico aprendido sino que construya dicho conocimiento a

partir de la observación y reflexión sobre su propia práctica en un contexto determinado. Con ello, la autora hace referencia a la misma cuestión que establece Esteve (2004b) sobre que el proceso parta del docente y no del saber teórico (p. 9). Para Domingo (2021), el perfil del docente es el de un profesional crítico, “que entra en un proceso de cuestionamiento, indagación, análisis y experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de *reconceptualización* y —si se hace necesario— de cuestionamiento de los esquemas más básicos de funcionamiento, de las creencias y *teorías implícitas*” (p. 19, cursiva del texto original).

Esteve et al. (2019) hablan de “itinerarios de indagación” como herramienta para sistematizar la reflexión y hacer evolucionar la propia práctica y las competencias docentes (p. 10). Las autoras también equiparan el proceso a la investigación-acción, pero puntualizan que, si bien es un proceso “muy cercano” a esta, las prácticas que denominan “indagadoras” van más allá, con el objetivo de promover la autonomía del docente. Uno de los objetivos de la PR es que esta se pueda integrar eventualmente en la práctica profesional de los docentes de forma sistemática y continuada (Esteve, Ràfols y Busquets, 2006). Para ello, fomentar la autonomía del docente a la que aluden Esteve et al. (2019) es fundamental y, en este caso, incidimos aquí en la autonomía del docente para llevar a cabo estos procesos de PR. Tal y como indica Esteve (2004a), la cuestión principal no es acompañar al docente en el proceso, sino ayudarle a que pueda llevar a cabo el proceso de forma autónoma, planteamiento compartido por Perrenoud (2004), al manifestar que “el análisis de la práctica, en calidad de procedimiento colectivo, puede por otro lado concebirse ante todo como una ‘iniciación’ a una práctica reflexiva autónoma” (p. 123).

Esto implica, según Esteve et al. (2019), que el docente sepa “reflexionar acerca de las propias concepciones sobre lo que significa aprender y enseñar lengua, y aprender a ampliarlas y a enriquecerlas a partir del análisis crítico de otras perspectivas que vengan de fuera, sea de otros docentes o de la teoría y la formación” (p. 10). En esta definición ya se perfilan otros rasgos esenciales del proceso tales como el contraste de perspectivas con otros docentes y con la teoría. Mann y Walsh (2013) hacen notar que la tendencia actual en la formación de profesores en los ámbitos de la lingüística aplicada y la enseñanza de inglés como lengua segunda y extranjera es valorar los enfoques que promuevan la autonomía y autodesarrollo de los docentes, para lo que resulta esencial adquirir las habilidades y prácticas necesarias para ello (p. 292).

Una cuestión fundamental a la que apuntan Esteve, Ràfols y Busquets (2006) es que estos procesos de PR deben constituir un hábito consciente. A este respecto, Domingo y Gómez (2014) señalan que, si bien la capacidad de reflexión es una realidad natural y espontánea, “la PR



es, por el contrario, una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, y ... sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (p. 53). Williams y Grudnoff (2011), en la misma línea, señalan que se debe enseñar. No obstante, algunos autores como Dyer y Taylor (2012) advierten de que, a pesar de su enseñanza explícita, los docentes en formación no fueron capaces de reflexionar sobre su propia práctica de forma independiente.

Esta postura la refleja Loughran (1996) al destacar, por una parte, que la reflexión no es un simple “aprendizaje en bruto”, sino “un proceso en el que damos sentido a lo aprendido para entenderlo mejor” (Harrison, Lawson y Wortley, 2005a, p. 275), y, por otra, al caracterizar dicho proceso como un acto de indagación intencionado y deliberado que implica un análisis y, en consecuencia, una respuesta razonada que pueda probarse, concepción que también apunta a los postulados de Dewey (1933). Shulman (1987), por su parte, define la reflexión o pensamiento reflexivo como “a process that involves renewing, reconstructing, reenacting, and critically analyzing one 's own and the class's performance” (p. 15). Barnett (1994), en la misma línea, apunta a la “deconstrucción de la práctica” en su definición de lo que implica “ser reflexivo”, a un estado en el que el docente se separa de la situación y la analiza (Harrison, Lawson y Wortley, 2005a, p. 275), visión que considera a la persona más que un conjunto de habilidades que deben desarrollarse o aprenderse. Recogemos las palabras de Lyons (2010) para definir lo que conlleva ese “separarse de la situación”: “make what might appear familiar and easily grasped strange again, open to fresh insight” (p. v).

Todas estas posturas apuntan a la necesidad de formar a los docentes en la PR, sea en un estadio de formación inicial o continua, puesto que se trata de un proceso que va más allá de la mera capacidad de reflexión natural y espontánea a la que aluden Domingo y Gómez (2014). Por tanto, dado que reflexionar no deriva necesariamente en un aprendizaje reflexivo, ni toda propuesta de proceso reflexivo desemboca en este tipo de aprendizaje, resulta fundamental estudiar las condiciones necesarias para que este se pueda dar.

Si hasta ahora hemos aludido a algunas características fundamentales del proceso reflexivo, a las condiciones que debe contemplar la formación del docente en la PR y a las actitudes y requisitos esperados en el proceso por parte de los docentes, a estos habría que añadir también los de los formadores, tutores o mentores; es decir, los requisitos que se esperan de quienes acompañan a los docentes en este proceso, que han de ser capaces también de confrontar su propia práctica y las posibles incongruencias que se desprendan de esta (Mann y Walsh, 2013, p. 302). Mann y Walsh (2013) señalan el valor de los procesos de PR en los que se

recogen datos, tanto para los docentes en formación como para los formadores. De hecho, tal y como estos indican, es mucho más probable que un formador que predique con el ejemplo promueva la PR y muestre un compromiso al respecto (p. 302).

Partiendo de estas premisas, en el siguiente apartado presentamos cómo se articulan estos procesos de aprendizaje reflexivos, cuáles son sus fases y los distintos procesos que las conforman.

### ***1.5.1. Los ciclos reflexivos***

En la PR este proceso se materializa a partir de los llamados “ciclos reflexivos” (Esteve y Carandell, 2009; Esteve, 2011), que integran la práctica, la teoría y la investigación a partir de la observación (van Lier, 1996) y la reflexión. Esteve (2011) los define como “un *itinerario formativo* que presenta unas fases bien diferenciadas y sistematizadas de reflexión, las cuales han de conducir en su conjunto a la construcción de un conocimiento didáctico propio fundamentado” (p. 31, la cursiva en el texto original). Al hablar de un “conocimiento didáctico propio” la autora hace referencia a que es el docente quien da forma a los contenidos que conforman dicho conocimiento a partir de sus propias experiencias y del correspondiente proceso reflexivo, es decir, “no recibe esos contenidos ya impregnados de significado” (Esteve, 2004b, p. 10). Estos son procesos cíclicos de aprendizaje reflexivo que alternan fases de acción, autoobservación y reflexión, en los que los docentes crean vínculos entre lo que creen, lo que observan y los conocimientos teóricos (Esteve 2011, citada en Novillo Navarro y Alonso Lamilla, 2016, p. 775).

El punto de partida de todo ciclo reflexivo (en adelante, CR) son los objetivos que establecen los docentes, que deben estar necesariamente acotados en función del aspecto o aspectos que estos quieran mejorar o cambiar de su propia práctica, “sea este de nuestro sentir, pensar o actuar” (Esteve et al. 2019, p. 31) y teniendo como objetivo último siempre el aprendizaje de los alumnos, pues, como es lógico, de la observación de la propia práctica pueden surgir aspectos de diversa naturaleza que consideremos susceptibles de mejora. Por tanto, estos objetivos han de ser fundamentalmente realistas, y para ello los docentes han de ser capaces de identificarlos y definirlos. Así pues, es importante señalar que en el CR se debe marcar un objetivo específico y alcanzable, para lo que Esteve et al. (2019) recomiendan establecer objetivos intermedios, pues hacerlo así ayuda a verlos más factibles, algo que motivará al docente en el proceso. Para la identificación de los objetivos hay diferentes vías: (1) hacer una autoevaluación

de las propias habilidades o capacidades como docente a partir de documentos de referencia como las Competencias clave (Instituto Cervantes, 2012) o la Parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas<sup>12</sup> (Parrilla interactiva EPG) (Eaquals, 2013) y (2) la autoobservación de la práctica docente y la observación de nuestros alumnos y lo que sucede en nuestras aulas.

Una vez establecido el objetivo u objetivos que se quieren alcanzar, el docente define el recorrido necesario para realizarlo. En este paso los docentes han de conocer los recursos de los que disponen y que necesitarán en el proceso (Esteve et al., 2019). Documentar la experiencia mediante distintos instrumentos (diarios orales o escritos, portafolios digitales, etc.) será también un paso necesario en el proceso para después recopilar toda la información recogida en las distintas fases del ciclo a partir de dichos instrumentos y poder así analizar y reflexionar sobre los resultados del proceso.

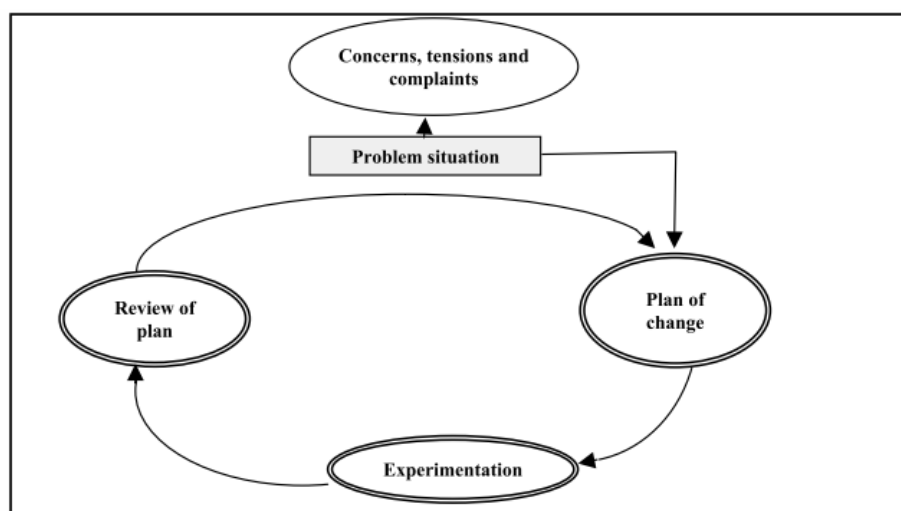
Son numerosos los estudios que presentan distintos modelos reflexivos, ya sea en la formación inicial de los docentes o en su desarrollo profesional continuo. Mena Marcos, Sánchez y Tillema (2008) aluden a la noción de reflexión planteada en la literatura sobre la docencia y los procesos de reflexión-acción de los docentes como “procesos recursivos o cíclicos” (p. 96) y señalan sus principales componentes a partir de distintos modelos de reflexión existentes en la literatura sobre la reflexión docente (Fendler, 2003; Meyers y Rust, 2003; Van, 1995): pensamiento y acción, y una serie de pasos representados de forma cíclica o en espiral que conllevan “planes de cambio” que implican la indagación sobre posibles problemas y el cambio que una situación determinada pueda requerir, y la consideración de posibles respuestas, la experimentación reflexiva y la evaluación o revisión de las acciones requeridas para mejorar la práctica (pp. 96-97). Estos componentes aparecen representados en la siguiente figura:

---

<sup>12</sup> <https://egrid.epg-project.eu/es/content/home>

## Figura 1.2

Representación de los componentes de un ciclo reflexivo (Mena Marcos, Sánchez y Tillema, 2008)



Nota. Figura extraída de Mena Marcos, Sánchez y Tillema (2008, p. 97)

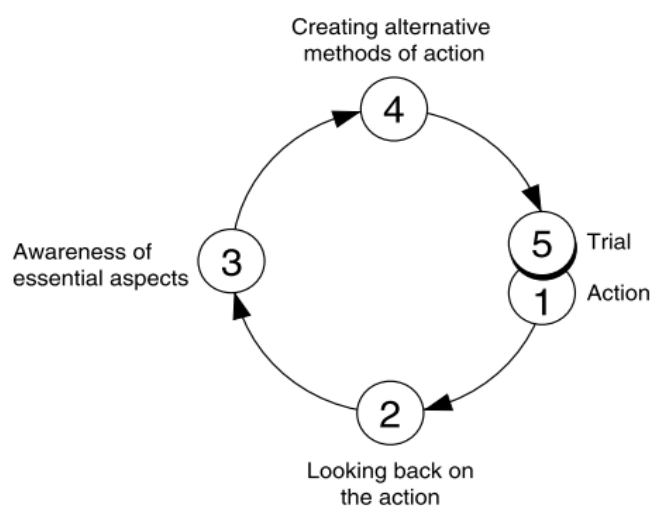
Estos autores mencionan los distintos términos empleados en la investigación sobre la reflexión docente —“etiquetas” los denominan— para hacer referencia a estos procesos, como son “exploration” (Lewin, 1946, y Elliot, Barret y Hull, 1986), “intellectualization” (Dewey, 1910), “reflection in action” (Schön, 1983, 1987) y “examination” (Kemmis y McTaggart, 1998, todos citados en Mena Marcos, Sánchez y Tillema, 2008, p. 97), así como la variedad de términos que emplean los autores anteriores para denominar las distintas fases del proceso (ver Mena Marcos, Sánchez y Tillema, 2008, p. 97).

Como decíamos, son numerosos los modelos reflexivos empleados en la investigación sobre la PR. De entre estos, en los siguientes párrafos presentamos ocho modelos con nombre propio que prestan atención a distintos aspectos ya mencionados como el componente emocional, los que presentan distintas modalidades de PR en función de su alcance, es decir, si esta es individual o grupal, así como otros cuya base epistemológica y metodológica radica en la Teoría Sociocultural, basada en los postulados de Vygotsky (1978a, 1978b, 1987). Estos modelos son (1) el modelo ALACT (Korthagen, 2001) y los resultados de algunas revisiones de este modelo como (2) el Onion model (Korthagen y Vasalos, 2005) y (3) el modelo con las fases del ALACT adaptadas a la reflexión esencial (Korthagen y Vasalos, 2005), (4 y 5) los modelos R4 y R5 de Domingo (2013), (6) el modelo ATOM de Domingo y Gómez (2014), (7) el Modelo Formativo de Barcelona de Esteve (2018) y (8) la Práctica Reflexiva Mediada de Cerecero (2016, 2018).

Para ejemplificar el proceso reflexivo a partir de la realización de los ciclos reflexivos, tomamos como referencia uno de los modelos de CR existentes, el modelo ALACT de Korthagen (2001, p. 44) conformado por cinco fases, cuyas iniciales configuran el nombre del modelo:

### Figura 1.3

Modelo ALACT (Korthagen, 2001)



Nota. Imagen extraída de Korthagen y Vasalos (2010, p. 531)

1. “Action” (acción o experiencia); 2. “Looking back on the action” (volver la mirada hacia la acción o “revisando la acción” (Korthagen, 2010b, p. 91); 3. “Awareness of essential aspects” (tomar conciencia y determinar los aspectos esenciales de la propia actuación); 4. “Creating alternative methods of action” (crear métodos de acción alternativos para la acción, y 5. “Trial” (comprobar su eficacia en una nueva situación) (Melief, Tigchelaar y Korthagen, 2010). Esta “nueva situación” daría lugar a un nuevo CR. Melief, Tigchelaar y Korthagen (2010) señalan que en la fase 3 puede surgir la necesidad de introducir la teoría, cuyos contenidos puede aportarlos la persona que supervise la formación del docente en cuestión o un experto (p. 33).

El modelo ALACT es uno de los modelos que representan la realización de los ciclos reflexivos. Esteve (2011) presenta las distintas fases de la adaptación del modelo ALACT de Esteve, Melief y Alsina (2010) para la formación inicial como sigue: **fase de autoanálisis** (en la que se verbalizan la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y las inquietudes); **fase intensiva de contraste** (de las propias ideas con las de otros y con los saberes teóricos mediante la observación del aula y el planteamiento de preguntas de indagación) y **fase de redescrición**

de los planteamientos iniciales, a partir de la que se enriquece el conocimiento didáctico del docente y de la que se avanza también como persona (p. 32). Esteve (2011) señala la necesidad de “volver atrás” para identificar los avances en los planos cognitivo y afectivo, así como la importancia de documentar el proceso.

Korthagen (2001) desarrolla la fase 2 del ciclo con la técnica denominada “the nine fields” (Korthagen y Vasalos, 2010, p. 533). En la fase 2 del ciclo, los docentes reflexionan tanto sobre sus propios pensamientos, deseos y actuación, como sobre esos mismos aspectos en sus alumnos (Korthagen, 2010b, p. 91). Según Korthagen (2010b), el objetivo es ser más conscientes de cómo estos elementos se guían durante la docencia mediante ciertos indicios como, por ejemplo, los sentimientos de irritación y precipitación, que provienen del interior de la persona (p. 91). En el desarrollo de esta fase mediante “las nueve áreas”, el área 0 se relaciona con “volver la mirada” al contexto en su totalidad; las otras ocho áreas (1-8) se van desarrollando durante el proceso de reflexión y ayudan al docente a concienciarse de la relación que se establece entre las mismas a partir de la reflexión. Esta técnica resulta útil para establecer una conexión entre las fases 1 y 3 del ciclo ALACT, fase esta última en la que puede darse la necesidad de recurrir a aspectos teóricos. Korthagen y Vasalos (2010) indican que esta teoría la puede introducir un formador o tutor, pero destacan la necesidad de personalizar la elección de dicha teoría y su aplicación en la práctica: “if the personal dimension of the five-phase process is taken seriously, the choice of this theory, as well as its translation into practice needs to be tailored to the specific needs and concerns of the practitioner and the situation under reflection” (p. 533). A continuación mostramos las preguntas que los autores proponen en las nueve áreas.

#### Figura 1.4

*Preguntas para el desarrollo de la fase 2 del modelo ALACT (Korthagen, 2001)*

|                         |                                 |
|-------------------------|---------------------------------|
| 0. What is the context? |                                 |
| 1. What did you want?   | 5. What did the other(s) want?  |
| 2. What did you feel?   | 6. What did the other(s) feel?  |
| 3. What did you think?  | 7. What did the other(s) think? |
| 4. What did you do?     | 8. What did the other(s) do?    |

*Nota.* Imagen extraída de Korthagen y Vasalos (2010, p. 533)

Siguiendo con el modelo ALACT, Korthagen (2010b) indica que la transición de la fase 2 a la fase 3 del ciclo es una parte importante del proceso de reflexión:

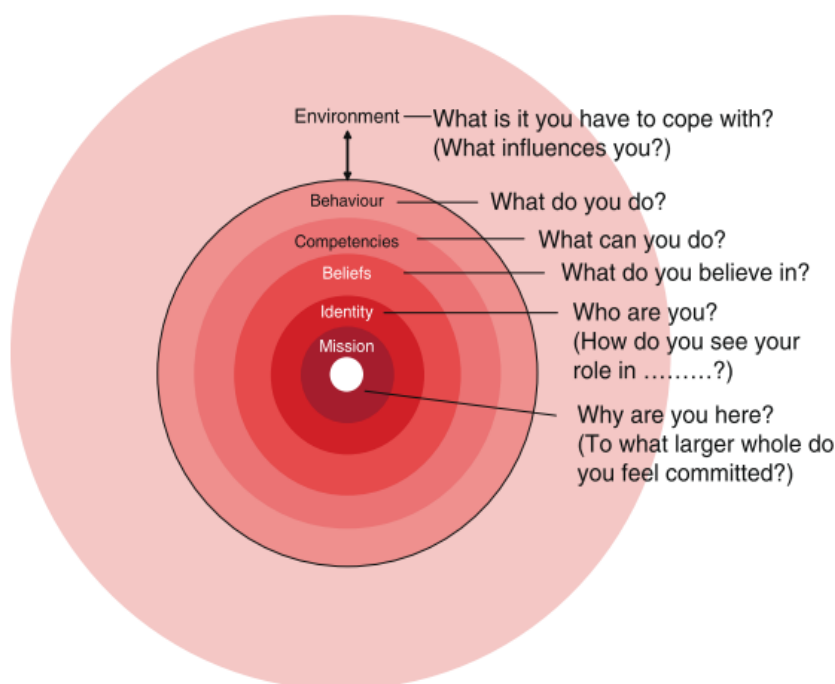
Basándonos en nuestra suposición de que los problemas en la enseñanza están causados generalmente por discrepancias entre el pensamiento, el sentimiento, el deseo y la actuación de una persona, y/o por discrepancias entre dichos aspectos y los mismos aspectos en los alumnos..., animamos a nuestros estudiantes a que exploren dichas discrepancias. Uno de los tipos de discrepancia que ocurre con frecuencia es aquella que tiene lugar entre las creencias de una persona y su comportamiento: los profesores, a menudo, actúan contrariamente a lo que creen que es correcto. (p. 92)

Korthagen (2010b) nos advierte de que reflexionar sobre el origen de estos comportamientos puede causar incomodidad en los docentes —“a menudo es más seguro ceñirse a aspectos más racionales de nuestro funcionamiento de los que ya somos conscientes” (p. 92)—, pero hacerlo promueve la conciencia de la influencia que tienen en nuestro comportamiento los aspectos emocionales y volitivos de nuestras acciones (p. 92).

En la revisión del modelo ALACT que hacen Korthagen y Vasalos (2005), los autores identificaron un problema con respecto a cómo se aborda el concepto de reflexión; los autores indican que, si bien el modelo es útil como un modelo de *proceso*, no da apoyo a quien lo realiza para saber sobre qué reflexionar, lo que resulta en una reflexión un tanto superficial. El resultado de esta revisión llevó a la denominada “reflexión esencial” y a una complementación del modelo ALACT con otro que describe posibles contenidos de la reflexión (apartado 1.4) en seis niveles diferentes: “the Onion Model” (Korthagen y Vasalos, 2005, 2010) o el “modelo cebolla” (Korthagen, 2010b).

**Figura 1.5**

*The Onion Model* (Korthagen y Vasalos, 2005)



*Nota.* Imagen extraída de Korthagen y Vasalos (2010, p. 535)

El contenido, tal y como presentamos en el apartado 1.4, desde la capa externa a la interna del modelo, es el siguiente: el **entorno**, el **comportamiento**, las **competencias**, las **creencias**, la **identidad** profesional<sup>13</sup> y la **misión**. En el modelo observamos que los autores presentan una serie de preguntas guía para la reflexión en cada nivel.

Korthagen y Vasalos (2010), basándose en el análisis de sesiones supervisadas con este modelo, explican que en muchas ocasiones los dos últimos niveles (identidad profesional y misión) no se tratan de forma explícita en las conversaciones, como si los supervisores fueran reacios a abordar estos niveles por considerarlos propios de un ámbito más privado o porque lo asocian con la terapia (p. 536). Korthagen y Vasalos lamentan que este sea el caso, pues consideran que de esta forma se pierden numerosas oportunidades para el desarrollo profesional “profundo” (p. 536): “as soon as people are more in touch with their own identity and mission, this not only creates a change of perspective toward the daily hassles of the profession, but it also opens up the doors to more transformational changes” (p. 536). La idea que subyace a este

<sup>13</sup> En Korthagen (2010b) se indica que la identidad puede ser tanto personal como profesional (p. 94).



modelo es que todos los niveles están interrelacionados, por lo que las discrepancias entre los niveles, como “la tensión entre las creencias y el comportamiento o una marcada distancia entre la misión y el entorno de trabajo de un individuo” (p. 95), pueden causar problemas. Por tanto, trabajar en los niveles internos del modelo influye en los niveles externos, algo que es esencial en este modelo; cuando se crea ese enlace entre “lo interior” y “lo exterior”, el proceso de reflexión ayuda a conectar la esencia (“core”) de la persona con su interacción con el exterior. Esta es la razón por la que los autores han acuñado el término “core reflection” (“reflexión esencial”, Korthagen, 2010b) para denominar la reflexión en la que todos los niveles del modelo están conectados (p. 536) y porque este tipo de reflexión “hace que las personas lleguen a sus cualidades esenciales” (Korthagen, 2010b, p. 96).

Korthagen y Vasalos (2010) destacan los resultados de distintos estudios empíricos en los que se emplean este modelo y este enfoque con respecto a la reflexión (ver Meijer, Korthagen y Vasalos, 2009, citados en Korthagen y Vasalos, 2010), que muestran un mayor entusiasmo por reflexionar y una mejora de la práctica docente. Estos resultados, junto el interés de los autores por la psicología positiva, les llevan a darse cuenta de otra debilidad del modelo ALACT: la tendencia a poner el foco en aspectos problemáticos. Si bien, como resaltan los autores, este modelo no obliga a reflexionar únicamente en situaciones negativas, la fase 1 se tiende a asociar con una “situación problemática” sobre la que reflexionar, algo que los autores observan en la mayoría de enfoques y que sustentan otros autores como Ghaye (2010), que sugiere iniciar el proceso reflexivo con una pregunta enfocada en lo positivo o apreciativo.

Todo ello lleva a Korthagen y Vasalos (2010) a desarrollar el concepto de “cualidades esenciales” (apartado 1.3.2), a destacar la importancia de considerar el potencial que tiene el reconocimiento de las propias fortalezas en profesiones como la nuestra. Sin embargo, estos mismos autores advierten de que no es suficiente poner el foco únicamente en las fortalezas y apelan a una concienciación “cognitiva, emocional y motivacional” tanto de las fortalezas como de los “obstáculos internos” para la manifestación del propio potencial (p. 538). Estos reconocen que los “obstáculos externos” son también muy relevantes y pueden desencadenar los internos.

En el modelo ALACT y otros similares también hay lugar para trabajar en las fortalezas, como destacan Korthagen y Vasalos (2010), pues la fase 4 del modelo apunta a la anticipación de una nueva acción que puede ser satisfactoria y, por tanto, proyecta una suerte de situación ideal que se tratará de alcanzar en la fase 5. En cualquier caso, los autores señalan que no es necesario iniciar el proceso abordando una situación problemática para llegar a la ideal; es más, destacan

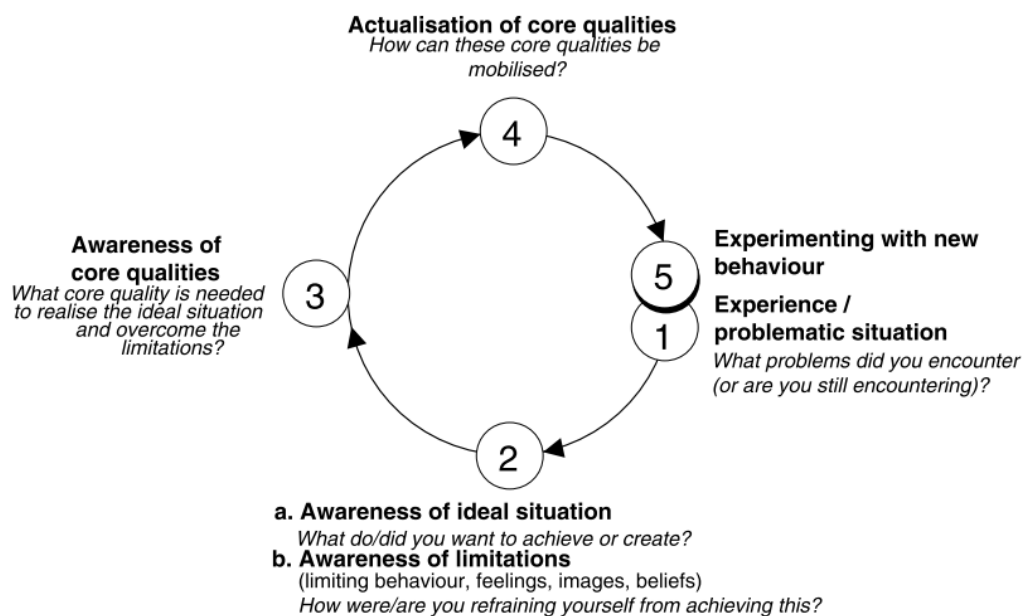
que reflexionar sobre el propio ideal puede ser incluso más efectivo para comprender la esencia de la situación problemática (p. 539).

Esta incorporación de nuevas alternativas objeto de observación, análisis y reflexión de la fase 5 dará lugar a un nuevo ciclo. Es importante resaltar que este proceso se conceptualiza como un proceso en espiral, no circular (Korthagen, 2001; Esteve, 2011), y longitudinal (Novillo, 2016). Como señala Novillo (2016), esta conceptualización se corresponde con el “double-loop learning” de Argyris y Schön (1974), “que representa el tipo de proceso de aprendizaje en el que el pensamiento y la práctica se hacen explícitos y, por tanto, accesibles” (Farrell, 2012, p. 23).

A partir del análisis del modelo ALACT realizado con base en los aspectos anteriormente mencionados, Korthagen y Vasalos (2005, 2010) presentan una adaptación del modelo en el que integran las fases de la reflexión esencial, presentada en la siguiente figura:

**Figura 1.6**

*Modelo ALACT con las fases adaptadas a la reflexión esencial (Korthagen y Vasalos, 2005)*



*Nota.* Imagen extraída de Korthagen y Vasalos (2010, p. 540)

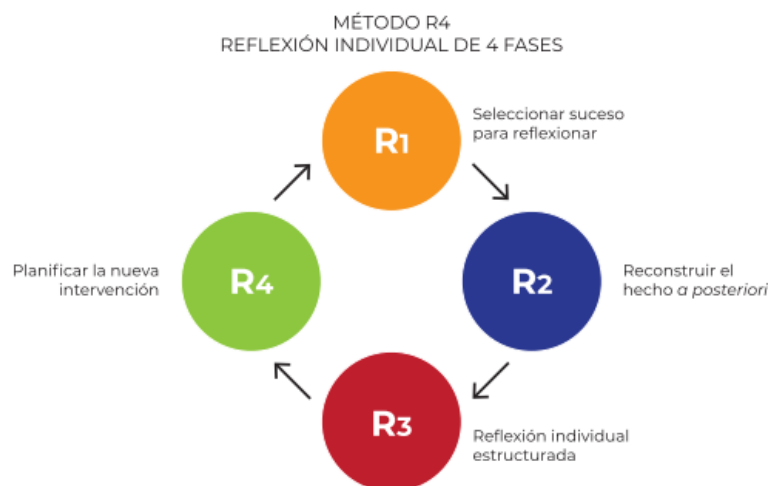
Esta adaptación del modelo ALACT muestra la posibilidad de que el docente no se preocupe tanto por la situación problemática que ha tenido lugar (en el pasado) ni tampoco por lo que le gustaría que pasara (en el futuro), sino que tenga plena conciencia del “aquí y ahora”, tanto en relación con los factores internos como externos (Korthagen y Vasalos, 2020, pp. 541-542).

En relación con la concepción de reflexión del modelo ALACT, Korthagen (2010b) alude a que esta resulta beneficiosa si se estimula la metarreflexión (p. 93), es decir, que los docentes reflexionen sobre su propia manera de reflexionar y la comparen con el modelo ALACT, lo que potencialmente les ayuda a ser conscientes de tendencias que no resultan de ayuda en la realización del ciclo.

Dentro de los modelos con nombre propio, como el de Korthagen (2001) encontramos una amplia variedad en la literatura, en la que se incluyen tanto modelos de PR como de investigación-acción o incluso práctica exploratoria, si bien en muchas de las ocasiones parecen estar todos recogidos bajo el paraguas de la PR, puesto que las tres prácticas se engloban dentro de la investigación docente (“practitioner research”) (Nakamura, 2014). Por lo general, la mayoría de estos modelos se enmarcan en la PR supervisada por un mentor, un tutor o un experto como parte de la formación del docente, o en modelos de PR colaborativa dentro del desarrollo profesional. En relación con la modalidad de PR en función de si esta se realiza de forma individual o grupal, Domingo (2021) expone tres tipologías de modelos de PR, los modelos de desarrollo individual, los de desarrollo grupal y los de desarrollo institucional o interinstitucional (p. 13). Dentro de la PR individual, Domingo (2013) desarrolla el “método R4 de práctica reflexiva individual”, que se compone de cuatro fases consecutivas de reflexión individual, como se muestra en la siguiente figura:

### Figura 1.7

*Método R4 de práctica reflexiva individual* (Domingo, 2013)



*Nota.* Imagen extraída de Domingo (2021, p. 14)

La autora define la R3 como una fase de reflexión individual autorregulada en la que recomienda seguir la secuencia reflexiva propuesta por Schön (1987): conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la “*reflexión en la acción*” (Domingo, 2021, p. 15; el entrecomillado y la cursiva son del texto original). En la R4 se proponen unas preguntas guía para la reflexión<sup>14</sup> (Domingo, 2021): ¿Qué aprendizaje he obtenido de esta reflexión metodológica?; ¿con qué conocimientos teóricos relaciono ese caso?; ¿cómo modifica esta experiencia mis conocimientos teóricos?; ¿qué nuevas necesidades formativas he identificado en esta Práctica Reflexiva?; si volviera a repetirse este caso o parecido, ¿variaría en algo mi intervención como resultado de la práctica reflexiva llevada a cabo?; ¿cómo resumiría en una frase el aprendizaje logrado si tuviera que transmitirlo a un colega? (p. 15).

Además de este método de PR individual, Domingo y Gómez (2014) presentan el modelo ATOM, que propone “una guía para un análisis atomizado de la acción” (p. 109) a partir del aislamiento de los diferentes elementos que configuran la práctica del docente en su contexto profesional para después establecer un plan de mejora “puntual” en una acción futura semejante. El modelo lo configuran siete elementos, aunque las autoras señalan que estos pueden variar según el tipo de práctica: 1. imaginario docente (creencias sobre la profesión); 2. aspectos curriculares y didácticos (el planteamiento y postura del docente a este respecto); 3. conocimiento teórico (referentes); 4. emociones y sentimientos (papel que estos desempeñan en la práctica del docente); 5. aspectos éticos (en la interacción con los alumnos) y 6. intencionalidad (intención de la práctica educativa) (pp. 107-111).

Dentro de los modelos de PR grupal, siguiendo con Domingo (2013), esta desarrolla también el método R5 (Domingo, 2013) “de práctica reflexiva colaborativa” (Domingo, 2021, p. 16) pues, como indica la autora, “la efectividad formativa de la Práctica Reflexiva crece de forma exponencial cuando en el modelo se introduce la reflexión de otras personas” (p. 15) al introducir la interacción y la confluencia de diferentes perspectivas. Domingo (2021) explica que este tipo de actividad formativa se realiza en grupos reducidos de docentes o formadores que cuentan con un “facilitador que dinamiza el proceso” (p. 18). Puesto que el planteamiento de esta actividad es entre iguales, el facilitador (un formador o un experto) “se sitúa en el mismo plano

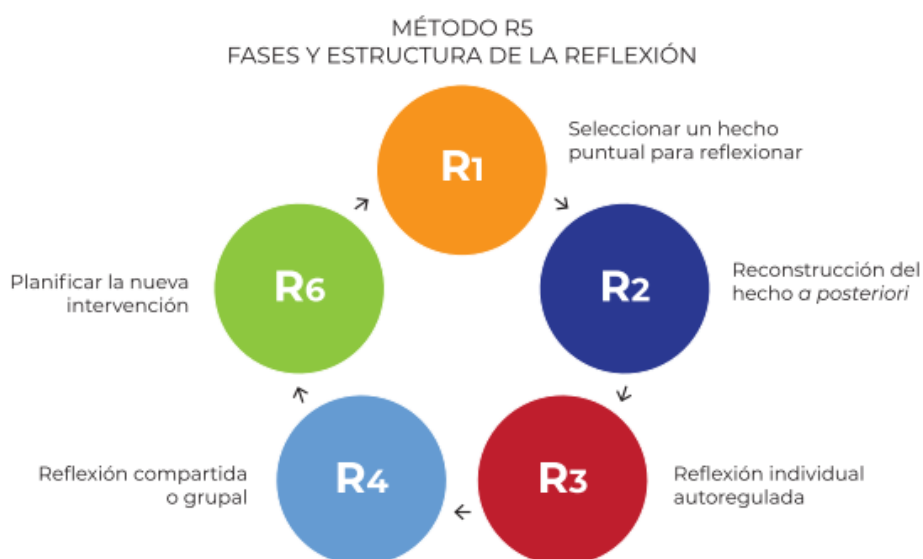
---

<sup>14</sup> En el método R4, en Domingo y Gómez (2014) el número de preguntas y su formulación varía ligeramente con respecto a las que se identifican en esta misma fase en Domingo (2021). En el método R5 ocurre lo mismo si comparamos las preguntas que se plantean en Domingo y Gómez (2014) y Domingo (2018) con las que se incluyen en Domingo (2021), que son las que exponemos aquí en relación con ambos métodos por tratarse de la fuente más reciente.

que los demás, aunque le corresponda ejercer funciones de conducción del grupo para seguir la secuencia metodológica” (p. 18). A los participantes se les requiere unas bases conceptuales previas. El método R5, en comparación con el método R4, incorpora una fase más, en la que se lleva a cabo la reflexión compartida o grupal (fase R4) y la fase R4 del método R4, la de planificar la nueva intervención, pasa a ser aquí la fase R5, como se muestra a continuación:

### Figura 1.8

*Método R5 de práctica reflexiva grupal (Domingo, 2013)*



*Nota.* Imagen extraída de Domingo (2021, p. 16)

Al igual que en el R4, en el R5 —en esta última fase también— se plantean unas preguntas guía: ¿qué he aprendido de esta situación práctica?, ¿con qué conocimientos teóricos relaciono la experiencia vivida en el aula?, ¿cómo influyen o modifican esta experiencia mis conocimientos teóricos?, ¿qué deseo modificar y qué deseo mantener en mi siguiente intervención?, ¿qué necesidades formativas nuevas siento tras esta reflexión sobre mi práctica?, ¿qué aspectos conscientes o inconscientes que han aflorado a través de la reflexión individual y grupal desearía cambiar, superar o mantener?, si volviera a repetirse un caso parecido, ¿haría algo distinto de lo que [he] hecho como resultado de la práctica reflexiva colaborativa que he llevado a cabo con mis colegas? (Domingo, 2021, p. 17).

Al igual que otros estudios recogidos en apartados anteriores como los de Esteve, Melief y Alsina (2010), Golombek y Johnson (2004), Johnson y Worden (2014), Johnson y Golombek (2016) y Verdía (2020), los siguientes modelos que presentamos, los de Esteve (2018) y Cerecero (2016, 2018) se fundamentan en la Teoría Sociocultural basada en los postulados de Vygotsky (1978a, 1978b, 1987), trabajo que desarrolla junto a estudiosos como Lenontiev y Luria, y que posteriormente recogen y amplían otros investigadores en el campo del aprendizaje en general (Monereo, 2007), en la enseñanza de lenguas extranjeras (Antón, 2010; Lantolf y Poehner, 2008, 2013; Lantolf y Thorne, 2006; Lantolf, Poehner y Swain, 2018; Mercer y Howe, 2012, y Thorne y Hellermann, 2015) así como en la formación de los docentes de segundas lenguas (Johnson, 2009 y Harvey, 2011), además de los ya mencionados.

Uno de estos modelos es el Modelo Formativo de Barcelona (en adelante, MFB) (Esteve, 2018; Lantolf y Esteve, 2019), que nace por la preocupación de un grupo de investigadores de Países Bajos, Alemania, Noruega y España, participantes en un proyecto europeo, por el “desequilibrio entre la teoría y la práctica en los programas de formación docente inicial y continua” (p. 488), con el objetivo de “fomentar la construcción autorregulada de competencias profesionales” (Esteve y Alsina, 2010, p. 1). Este grupo de investigadores crean un modelo formativo dirigido a promover el desarrollo profesional docente, basado en el aprendizaje realista (Korthagen, 2001). El MFB se lleva a la práctica a partir del “ciclo reflexivo colaborativo” de Esteve y Carandell (2009), compuesto por tres fases: 1. Análisis por parte de los docentes de sus propios aprendizajes y experiencias docentes; 2. contraste reflexivo de dichas experiencias con las de los compañeros y el conocimiento teórico-científico; 3. redescrición por parte del docente de su propia práctica y comprensión inicial a través de la reflexión sistemática llevada a cabo en la fase anterior. El ciclo lo guía un formador que actúa como facilitador por medio de actividades de reflexión diseñadas de forma específica para cada fase y que pueden ser empleadas de forma autónoma por los docentes. El MFB aspira a “superar la simple reproducción de buenas prácticas y a promover un proceso de formación mucho más profundo” (Esteve, 2018, p. 488), de forma que los docentes transformen tanto sus prácticas como su sistema conceptual. Tras los resultados de una evaluación externa del modelo para determinar su potencial transformador (Esteve, 2018, p. 488) se decidió emplearlo para implementar la enseñanza basada en conceptos<sup>15</sup> (“concept-based instruction”; Galperin, 1992) (p. 489).

---

<sup>15</sup> Para más información, consultar Esteve (2018), Lantolf y Esteve (2019) y Verdía (2020).

Por otra parte, dentro de los modelos con base sociocultural, tenemos el modelo de Práctica Reflexiva Mediada (PRM) de Cerecero (2016, 2018) que integra como base de su investigación tres elementos: la mediación, el autoconocimiento del docente y su práctica como punto de partida, y la transformación del docente “en su actuación real y perceptual” (Cerecero, 2018, p. 48). Con respecto al primer punto, la autora hace referencia a la mediación de un tutor acompañante, de otros docentes a fin de promover la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias así como la de las aportaciones teóricas correspondientes a los temas susceptibles de abordarse, y de los alumnos por la información valiosa que puedan aportar al proceso. Con respecto al segundo, Cerecero (2018) apunta a una diferenciación de este modelo con respecto a otros por no iniciar el proceso a partir de un problema previamente identificado, sino del autoconocimiento del docente y su práctica. Finalmente, con respecto al tercer elemento, la transformación del docente, este modelo no apunta a presentar cambios necesariamente, sino a una coherencia del docente “entre lo que piensa, dice y hace” (p. 48).

El modelo de PRM se compone de tres fases con tres ciclos cada una (Cerecero, 2018, pp. 48-49):

**Fase 1:** Conocimiento del docente y su práctica, a partir de 3 ciclos: (1) introspección; (2) consideración de los resultados del ciclo anterior y de la información que otros le otorguen y (3) verbalización de la valoración de los dos ciclos anteriores mediante el contraste de la autopercepción con la percepción externa de otros.

**Fase 2:** Significación de la práctica. A partir de la información de la Fase 1, el docente (1) describe “un problema o situación significativa” (p. 49) identificado; (2) analiza los datos recogidos en las fases anteriores para fundamentar el problema y (3) elabora un plan de acción.

**Fase 3:** Resignificación del docente y su práctica. En esta fase el docente (1) pone en práctica dicho plan de acción, (2) evalúa los resultados y (3) evalúa una posible transformación en la práctica y en las propias conceptualizaciones acerca de esta y, con ella, una emancipación (“entendida esta como su liberación mental convirtiéndose en alguien más crítico y reflexivo”, p. 49).

Cerecero (2018) define la PRM como sigue:

un proceso de reflexión sobre la praxis del docente y los factores que influyan en ella; el cual debe ser continuo, intencional y sistemático y llevarse a cabo en compañía de un mediador y otros agentes de apoyo, comenzando por un proceso de autoconocimiento y conocimiento del medio, en el cual se toma en cuenta la experiencia, la práctica, la teoría

y el contexto para poder hacer un juicio razonado y reflexivo que ayude a la toma fundamentada de decisiones y al desarrollo personal y profesional del docente que la ejerce. (p. 52)

En el apartado 1.7 tratamos algunos de los constructos de la Teoría Sociocultural que se recogen en los modelos descritos antes por la relevancia que tienen en los procesos de PR.

Con respecto a este tipo de procesos reflexivos, Harrison, Lawson y Wortley (2005a) plantean un aspecto que consideramos importante tener en cuenta: el hecho de que el objetivo se orienta más a alcanzar una mayor comprensión del “problema” que a solucionarlo. Este es un aspecto que se cuestiona en el planteamiento de algunos modelos de PR y que hacen constatar a Ward y McCotter (2004) que:

They [the existing frameworks] are designed to describe a process, but not designed to identify or recognize the qualities of reflection that are related to improvement of practice. The missing link for reflection on teaching is a tool for the comprehensive assessment of reflection that gives shape to the general principles of reflection, helps teachers visualize how reflection can improve their practice, and explicitly links reflection to student learning. (p. 246)

Por último, compartimos dos puntos importantes del proceso de entre los que Esteve et al. (2019) indican como imprescindibles para que se den cambios en la práctica: (1) revisar con cierta regularidad el camino andado y observar a partir de evidencias concretas si es el que nos conduce a nuestros objetivos para reorientarlo si no es el caso; y (2) observar dicho camino y apreciarlo, ya que parar a valorar los esfuerzos realizados puede darnos la fuerza suficiente para seguir avanzando (p. 32).

En los siguientes apartados presentamos los elementos y procesos que se llevan a cabo en los ciclos reflexivos detallados en este apartado: la observación de la práctica docente, la reflexión sistemática y la relación entre la práctica, la teoría y la investigación que se establece a partir de su realización.

### ***1.5.2. La observación de la práctica docente***

En relación con uno de los procesos centrales de los CR, partimos de la definición de la observación de clases que hace O’Leary (2020), puesto que la presenta como “alimento” para el proceso de reflexión:



Classroom observation represents a medium through which the process of reflection can be actively nurtured in teachers at all stages of their careers, from pre-service to in-service, newly qualified teachers... to highly experienced practitioners. (p. 142)

A la definición que hace O’Leary (2020) de observación del aula, la que presenta el equipo dirigido por Martín Peris (s.f.) en el *Diccionario de términos clave de ELE* añade otro aspecto que consideramos importante en este proceso como es el registro de información de forma sistemática y objetiva:

La observación de clases es una práctica que se utiliza tanto en la formación inicial y permanente del profesorado como en la investigación sobre contextos de aprendizaje. Consiste en registrar sistemática y objetivamente lo que sucede en el aula para poder estudiarlo e interpretarlo posteriormente. (Definición Observación de clases)

En esta entrada del Diccionario se explica que, aunque esta práctica nace en el marco de la investigación sobre los métodos de la enseñanza de idiomas con el objetivo de comprobar su eficacia, enseguida se destaca lo valiosa que resulta la observación del aula para la formación de los docentes y se produce “un desplazamiento de la observación de clases desde la pura investigación a la práctica de la enseñanza” (Martín Peris, s.f., definición Observación de clases) y con este, a la práctica de la observación; es decir, un paso de lo prescriptivo a lo descriptivo con respecto a lo que sucede en el aula y “una vuelta de la observación de clases al campo estricto de la investigación del contexto de aprendizaje” (Martín Peris, s.f., definición Observación de clases).

Como explicamos en el apartado anterior, los CR comienzan por la identificación y definición por parte del docente de un objetivo lo más acotado y realista posible. Una vez identificado el objetivo que el docente va a trabajar en el CR, tenemos la fase de “acción” en la que tiene lugar la práctica de los docentes que será objeto de **autoobservación** y/u observación posteriormente. En este caso, entendemos la observación del aula, sea de la propia o de otras ajenas, como un proceso facilitador de un contexto para la reflexión del docente sobre su propia práctica para alcanzar una mayor comprensión de la misma —incluyendo en esta las bases sobre la que se sustenta— y una posterior concienciación de aquellos aspectos que se desprenden del proceso a partir de un análisis de los datos recogidos y su interpretación posterior. La idea es que el docente pueda utilizar lo que ocurre en el aula para obtener una mayor comprensión de su práctica docente y mejorarla para así enriquecer el aprendizaje de sus alumnos.

En el caso de que el CR se realice con el acompañamiento de alguien (un compañero, un tutor o mentor, etc.), habrá también una **heteroobservación directa**, en el aula donde se desarrolla la práctica del docente, o **diferida** a partir de la visualización de la grabación de dicha práctica docente (Cambra, 1992), normalmente de tipo audiovisual —a partir de la que se puede observar tanto la comunicación verbal como la no verbal—, pero puede grabarse únicamente en audio y acompañarse o no de una transcripción. Algunas observaciones de aula implican la participación del observador en función del contexto en el que se enmarque, en cuyo caso hablamos de **observación participativa**. Además, en la observación del aula es importante que se elabore un plan de observación, que está relacionado directamente con la necesidad antes mencionada de delimitar un objetivo, ya que son muchos los aspectos susceptibles de observarse en el aula y puede resultar incluso un proceso abrumador en función de la personalidad del docente y de la carga emocional y cognitiva que implique realizarlo, como es el caso del “efecto cosmético” (Wagner, 1988, citado en Cambra, 1992), que se experimenta en la autoobservación cuando solo se observan los defectos, principalmente los actitudinales, kinésicos, gestuales e incluso estéticos (p. 347). La literatura sobre la observación de clases evidencia que el comportamiento de los profesores cambia cuando se les observa, efecto denominado por otros autores como el “efecto Hawthorne” (O’Leary, 2020), si bien esta noción ha estado siempre sujeta a debate y últimamente se cuestiona si tal efecto existe (Levitt and List, 2011, citados en Page, 2017). Asumiendo que exista, como apunta Komblum (2012, citado en Page, 2017), se entendería como efectos involuntarios causados por el hecho mismo de ser observado (p. 67).

Como apunta Shulman (2004), “classroom teaching is perhaps the most complex, most challenging, and most demanding, subtle, nuanced, and frightening activity that our species has ever invented” (O’Leary, 2017, p. 5). Cambra (1992) lo explica así:

no es pot observar tot al mateix temps: el que passa en una aula en cinc minuts és tan complex, dinàmic i fugisser, amb una constel·lació de participants canviant, que res no és tan difícil com observar-ho tot. (p. 345)

Por ello, es necesario iniciar el proceso de PR teniendo identificado un **objetivo** concreto que se aspira alcanzar. En relación con los objetivos, Esteve (2004a) establece dos objetivos: el “global” y el “concreto”, siendo el primero “la intención específica por la que se opta por la observación” y el segundo, el objetivo específico, relacionado con lo que “se quiere, puede o debe observar” (p. 87). Dentro del objetivo global, la autora diferencia dos objetivos no excluyentes, el dirigido al acompañamiento del proceso de formación y otro dirigido a la evaluación; esto, en contextos de formación del docente.

Además de establecer dichos objetivos, se requiere diseñar un plan que nos permita abordar la observación del aula en relación con estos. Este **plan de observación** contempla el diseño de **instrumentos** que faciliten la recogida de datos y una preparación previa en la que se ha de incidir en las actitudes (Cambra, 1992), partiendo del **respeto** necesario de todo observador hacia el aula que va a observar, a sus participantes y sus dinámicas (Richards y Lockhart, 1998), en intentar **reducir los posibles efectos** que pueda causar la presencia del observador y la cámara o grabadora en el aula, así como en obtener la información sobre los **protocolos del centro educativo** donde se lleve a cabo y los **aspectos éticos y deontológicos** asociados a esta práctica (Cambra, 1992). En este punto es necesario resaltar la importancia de establecer una **relación de “simetría”** entre el observador y el docente observado (Esteve, 2004a, p. 92) para evitar que afloren sentimientos negativos con respecto a la observación, entendida esta simetría como punto de partida para la creación de un contexto común en el que se contemplan el **respeto** y la **afectividad** como aspectos necesarios para alcanzar esa base común compartida (Esteve, 2007). Desde una perspectiva ecológica del aula extrapolada a la formación del docente, Esteve (2004a) establece que “la persona más experta debe saber partir del conocimiento y del saber hacer de la persona menos experta” (p. 93), lo que en este caso se traduce en que el observador ha de conocer el punto de partida del docente observado y entender e interpretar cada situación observada desde la perspectiva de este último para que el proceso resulte constructivo. El objetivo de esta “observación ecológica” (Esteve, 2004a, citando a van Lier, 1997) es la aportación que la observación hace al colectivo involucrado en la misma, y no tanto el producto que se deriva de ella (p. 93). Asimismo, en ese conocimiento necesario por parte del observador del punto de partida del docente observado se incluye un elemento también central en este proceso: el **conocimiento del contexto** en el que se sitúa su práctica y los factores que inciden en esta, desde el enfoque metodológico, unos materiales y una programación determinados, hasta las oportunidades que se ofrezcan al docente para llevar a cabo procesos de aprendizaje reflexivo en los que se incorpora la observación del aula. Contreras (1991) plantea que en el proceso de observación hay que considerar que el contexto está conformado por elementos internos y externos y que se enmarca en un contexto institucional que determina ciertos aspectos de la práctica del aula; en definitiva, en un entorno social determinado (Esteve, 2004a).

En el caso que nos ocupa, la PR, la heteroobservación que se lleva a cabo en el proceso, cuando hay un acompañamiento, se enmarca en el modelo de observación diferenciado (O’Leary, 2020, p. 144), que conlleva la identificación de un foco específico de observación en

contraposición con una observación holística de la práctica del docente observado, es decir, un **modelo personalizado**, adaptado a las necesidades específicas de los docentes, y no uno de “talla única” (p. 144). El objetivo específico donde focalizar la atención lo decide el docente que va a ser observado, si bien se puede negociar o discutir con el observador en función del contexto. O’Leary (2020) señala que este enfoque en la observación potencia el control (“ownership”) de la observación por parte del docente observado, lo cual es “an important feature of facilitating professional learning that is likely to engage teachers in meaningful reflection on their practice and to stand the test of time” (p. 145).

Con respecto a los **instrumentos** para la recogida de datos, Esteve (2004a, p. 88) destaca la distinción que hace Wallace (1998) entre estos en función de hacia dónde se dirige “la mirada” en la observación: los instrumentos para la introspección (“looking inward”) y aquellos para recoger lo que viene “de fuera”, lo externo (“looking outward”), e incide en la importancia de que confluyan ambas miradas en el proceso reflexivo.

De entre los instrumentos para recoger los datos introspectivos, para registrar esa “reflexión privada” a la que alude Esteve (2004a), están las notas de campo, los informes de clase, los diarios, los protocolos o informes orales, los cuestionarios o encuestas (p. 90) y los portafolios. Como señala la autora, para que este tipo de reflexión resulte útil en el proceso reflexivo, es necesario “sistematizarla y dotarla de una base más sólida, de tal modo que pueda ser susceptible de posteriores lecturas y análisis” (p. 89). Para la recogida de datos a partir de estos instrumentos resulta útil seguir una serie de preguntas guía para la reflexión como las que presentan Richards y Lockhart (1998):

- ¿Cuáles fueron los principales objetivos de la clase?
- ¿Qué aprendieron realmente los alumnos?
- ¿Qué procedimientos didácticos utilicé?
- ¿Qué problemas encontré y cómo los resolví?
- ¿Cuáles fueron las partes más productivas de la clase?
- ¿Cuáles fueron las menos?
- ¿Haría algo distinto si diera otra vez la misma clase?. (p. 18)

En lo que respecta a la recogida de datos (más) directamente observables, destacamos las **grabaciones**, sean estas en formato audiovisual o solo audio, las **transcripciones** de dichas grabaciones y las **hojas** o **parrillas de observación** (Esteve, 2004a) o **fichas de observación** (Montmany y González, 2019). Estas, tal y como observa Esteve (2004a), también se pueden utilizar por parte del docente observado como recogida de datos; es más, de utilizarse por ambas

partes, este instrumento puede enriquecer enormemente el proceso si se utiliza como base de un “diálogo constructivo entre ambas partes”, al proporcionar dos perspectivas de un mismo acontecimiento (p. 92).

La elección que se haga de estos instrumentos en el proceso reflexivo dependerá —de nuevo— del objetivo de la observación y del tipo de datos que se quiere recoger. Estos instrumentos ayudan a diferenciar entre “hecho” y “percepción” (Carandell, Keim y Tigchelaar, 2010), es decir, entre los datos basados en acciones directamente observables y las valoraciones subjetivas (Esteve, 2004a).

Asimismo, tras la fase de preparación y la fase de observación, dicho plan se completa con la fase posterior a este proceso; si se trata de una autoobservación, el docente reflexionará, analizará e interpretará lo observado, pues es fundamental tener en cuenta que la observación en sí misma no implica la mejora de la práctica docente, algo que constatan Esteve et al. (2019) al apuntar a la reflexión posterior necesaria para que pueda darse una transformación (p. 34); y Montmany y González (2019), que añaden, además, “la voluntad de aprender de lo observado” (p. 285). Siguiendo en esta línea, Cambra (1992) indica que la observación no solo requiere un análisis posterior, sino que, de entrada, la misma observación ha de orientarse a este (p. 337). Si hablamos de la heteroobservación, esa fase posterior a la observación contempla una **conversación** entre el observador y el docente observado sobre los puntos que hayan acordado en la fase de preparación. Esta fase posterior varía en función del tipo de contexto de enseñanza de que se trate y de los objetivos de la observación; no es igual un contexto de formación en el que la observación conlleve algún tipo de evaluación o un contexto laboral en el que la observación se enmarque en un proceso de inspección o acreditación, que un contexto de desarrollo profesional o de innovación docente en los que la observación no contenga esa carga evaluativa. En cualquiera de los casos, no obstante, es habitual que se dé una conversación en la que el observador proporciona una retroalimentación sobre lo observado al docente observado en función de los objetivos establecidos previamente.

Por tanto, entendemos la observación del aula como un paso más en el proceso de PR, si bien un paso fundamental, como “un medio al servicio de la formación y la mejora de la práctica docente” (Esteve, 2004a, p. 87). Ahora bien, coincidimos con Estaire (2004) al señalar que es igualmente importante considerar no solo los aspectos susceptibles de mejora, sino también aquellos que son susceptibles de **consolidarse, promoverse y rentabilizarse** (p. 120).

Por tanto, la observación del aula es un aspecto fundamental de cualquier modelo en el que se lleve a cabo un CR porque permite recuperar lo sucedido en el aula para observarlo,

reflexionar sobre ello, analizarlo e interpretarlo, es decir, para recoger información sobre la práctica docente con el fin de mejorarla, más que evaluarla. Desde esta perspectiva, tal y como indica Estaire (2004), “es de primordial importancia que todo lo que rodea la observación esté imbuido de una actitud de apoyo, constructiva, positiva, reflexiva, activa” (p. 120).

De hecho, una de las razones por la que muchos docentes se muestran reacios a participar en procesos de observación es su asociación a la evaluación (Richards y Lockhart, 1998). Con esta afirmación coinciden Lasagabaster y Sierra (2004) al indicar que la sensación de incomodidad y nerviosismo asociada a esta práctica, así como la equiparación que los docentes hacen de esta con la evaluación son los principales problemas que muestran los resultados de su estudio. Esta perspectiva la aborda O’Leary (2017) desde el ámbito anglosajón señalando que la observación de clases es un tema que en los últimos años ha girado en torno a su uso como un mecanismo para evaluar la calidad de la enseñanza y la eficacia del profesorado (p. 1), mecanismo que califica más adelante como “punitivo” y “disciplinario”, lo que constituye una de las principales razones por las que la observación de clases genera emociones negativas en los docentes, afirmación que también sostienen Haines y Miller (2017). Explica O’Leary (2017) que cuando ese bagaje emocional se abre, “emerge un patrón que no solo cuenta la historia de las experiencias de un individuo, sino la narrativa colectiva de asuntos más sistémicos relativos a culturas de enseñanza y aprendizaje, poder, confianza y control” (p. 4). Tal y como apunta Salaberri (2004), la observación provoca ansiedad particularmente en los casos en los que el observador es un superior o una persona que trabaja para la administración (p. 58), a lo que Lasagabaster y Sierra (2004) añaden que esta sensación de ansiedad con respecto a nuestra actuación docente se manifiesta incluso entre los docentes experimentados y competentes (pp. 216-217). Page (2017) sostiene la necesidad de transformar la idea de la observación como causa de malestar y ansiedad de la que los docentes han de protegerse para contemplarla como un instrumento de desarrollo profesional, “como una oportunidad para recibir retroalimentación, para aprender, para reflexionar y crecer como profesionales” (p. 63), desde la comprensión de los docentes como “profesionales de confianza” (p. 73). Esa es la “confianza profesional” que Smardon y Charteris (2014) reivindican nutrir en las culturas educativas junto con la capacidad de coliderazgo de los docentes.

Cambiar esta perspectiva ayudará no solo a que el docente cambie esa noción de la observación, sino también a “abrir el aula” (Cambra, 1992; Esteve, 2004a) a otros colegas con los que aprender y de los que aprender, pues el contraste de perspectivas derivado de la autoobservación y la heteroobservación enriquece el proceso reflexivo de los docentes. Esta

política de puertas abiertas se denomina en algunos contextos anglosajones “walk-through” o “learning walk” (Stevens, 2017, p. 145), según la cual los docentes y directores de centros educativos pueden observar el aula de los compañeros sin previo aviso y con una duración de unos 10-15 minutos. Por ello, la actitud de los docentes ante estas visitas a sus aulas dependerá en gran medida de la cultura y los valores educativos de la institución a este respecto, pues en algunos contextos esta práctica suscita escepticismo entre los docentes si el centro se apropia de esta idea para realizar observaciones de tipo evaluativo (Stevens, 2017, p. 145).

En este sentido, si bien la observación del aula con una finalidad evaluativa se da universalmente, es necesario entender esta perspectiva, de la que parten Stevens (2017), Page (2017) y O’Leary (2017; 2020) entre otros, en su contexto, pues en el ámbito educativo en Inglaterra se ha empleado comúnmente como parte de la evaluación de la competencia de los docentes en el proceso de la inspección de Ofsted<sup>16</sup> (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), de modo que en este contexto los docentes han experimentado las “graded lesson observation”, nombre con el que se denomina a la observación de las clases en la que los docentes son objeto de calificación por los observadores. Pese a ello, Stevens (2017) alude a la revisión que Ofsted (2015, citado en Stevens, 2017) hizo de su sistema, en la que se explicita que no se otorga una calificación por la calidad de la enseñanza de clases individuales visitadas ni esperan que las escuelas usen su sistema de evaluación para ello, si bien, según la autora, esta sigue siendo una práctica habitual en muchas de ellas.

El inglés es, además, un sistema educativo en el que se asocia el nivel de competencia de los docentes directamente con los resultados que obtienen sus alumnos, un aspecto que menciona O’Leary (2017):

Student achievement is not solely dependent on the quality of teaching, despite politicians and policy makers trying to convince us otherwise. All these elements are part of a dynamic system that can only be properly understood in terms of their interactions and relations with other elements in and beyond the system, and not in isolation. In other words, the model of classrooms as complex adaptive systems is relational. (pp. 5-6)

---

<sup>16</sup> Ofsted es un departamento gubernamental responsable de las inspecciones a centros educativos públicos y privados en la formación inicial de los docentes y su desarrollo profesional, así como en la educación penitenciaria, entre otras instituciones y programas educativos, excepto aquellos correspondientes a la educación superior. Además de en el ámbito de la enseñanza, Ofsted inspecciona y regula temas relacionados con la atención a la infancia, adopción y acogida, y servicios sociales. <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>

Por tanto, teniendo estas cuestiones en cuenta, si bien O’Leary (2017) destaca el gran potencial de la observación para el aprendizaje del docente y reclama la concepción de la observación como medio para construir “comunidades de aprendizaje docente sostenibles y colaborativas” con el objetivo común de alcanzar una mayor comprensión de las complejidades del proceso de enseñanza-aprendizaje con un “sentido renovado de profesionalización” (p. 6), a partir de la que se recupere parte de la autonomía y autoridad profesionales de las que se ha despojado progresivamente a los docentes desde la década de los 80 (p. 4). Por ello, expone la importancia de que los docentes cuestionen y se opongan a estas políticas que no van dirigidas al bien común de la profesión ni de los alumnos. Los autores que critican este uso del proceso de observación destacan que de esta forma ni se puede valorar la actuación docente a lo largo del tiempo (Stevens, 2017), ni hacerlo desemboca en “mejoras tangibles” en la enseñanza o en el aprendizaje (Haines y Miller, 2017, p. 128).

Con respecto a la inspección educativa, Trujillo (2012) precisa que los docentes han de conocer el marco pedagógico desde el que la inspección evalúa y supervisa; “no hay una única forma de enseñar y sería importante conocer cuál es la opción de la inspección educativa en general y de cada inspector o inspectora en particular” (p. 121).

Page (2017), por su parte, manifiesta su oposición al modelo actual de observación de “talla única” al que también alude O’Leary (2017) y propone “The 4Rs model” en el que cada ‘R’ representa una fase en la reacción del docente a ser observado y en función del estadio de formación que se encuentra: *Readiness (disposición<sup>17</sup>)*, *Receptive (receptivo)*, *Reactive (reactivo)* y *Reluctant Realist (realistas reticentes)* (pp. 70-72). En el caso de los docentes de la última fase, los denominados “realistas reticentes”, la autora explica que esta fase se alcanza generalmente a los tres años de haberse capacitado como docentes (según el sistema educativo inglés) y se muestran reticentes ante la observación al haber visto poca recompensa —si no nula— al hacerlo. Aun así, se les denomina “realistas” al cumplir con el sistema, pues reconocen las implicaciones negativas que no hacerlo conlleva, como la de perder sus trabajos. Por tanto, apunta Page (2017) que, según los docentes avanzan de la fase 3 a la 4, se vuelven cada vez más escépticos ante la observación de clases (p. 72). Los docentes de esta fase ya no perciben la observación como una oportunidad para desarrollarse profesionalmente, en parte, por no poder elegir a la persona que les observe —un especialista en la materia que les proporcione una retroalimentación más significativa y una relación basada en el respeto mutuo (p. 72). Los docentes de la fase 4

---

<sup>17</sup> La traducción de las fases del modelo es nuestra.



preferirían entablar un diálogo profesional sobre su práctica con un colega a quien respeten y en quien confíen, si bien Page apunta que para ello se debe consignar el tiempo suficiente para promover una “discusión significativa”, más que “una crítica subjetiva unilateral de su práctica” (p. 72). Para ello, la observación entre iguales debe presentarse como una herramienta para fomentar la relación entre compañeros y construir una comunidad de práctica de aprendizaje docente con mayor apoyo (p. 71).

En esta línea, y retomando los postulados de la psicología positiva comentados en el apartado 1.3.2, Stevens (2017) comparte una estrategia para las observaciones a otros docentes dentro de la política de puertas abiertas (“walk-through”) de algunos centros educativos, denominada “Questions, Favourites, Feelings” (QFF): los observadores escriben preguntas (Q), aspectos positivos de lo que han observado (F) y las sensaciones que han percibido de la observación (F). Para la sección correspondiente a las preguntas, la autora comparte aquellas que le resultan útiles, como: (1) Was this lesson 'typical' in terms of structure, student interaction and tasks?; (2) what were the students learning?; (3) how did I know? y (4) how were the ablest and the weakest students challenged and supported in this lesson? (p. 146). La autora hace referencia a elementos como la estructura de la clase, la interacción de los alumnos y las tareas (primera pregunta) o al comportamiento de los alumnos en términos de complicar o facilitar el desarrollo de la clase (última pregunta). En el caso de enmarcar la estrategia QFF en un CR, consideramos que estas preguntas se deberían formular en función de los objetivos establecidos por los docentes, algo que la autora recomienda aludiendo a la adaptación de las preguntas a las necesidades y características del contexto. Encontramos interesantes la segunda y tercera pregunta; en la segunda, la autora se pregunta sobre el aprendizaje de los alumnos, cuestión esta más o menos compleja de abordar en función de si entendemos “aprendizaje” en términos de la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos en la clase observada o en general, dado que “los procesos de aprendizaje no son observables de forma inmediata” (Illeris, 2007, citado en O’Leary, 2020, p. 103). Eso sí, en este tipo de observaciones los observadores también charlan con los alumnos tras la observación de la clase, por lo que entenderíamos que la respuesta a dicha pregunta no solo se basa en la observación del aula, algo sobre lo que la tercera pregunta nos proporciona pistas. En cualquier caso, consideramos que es una pregunta importante y extrapolable a cualquier pregunta que la preceda, pues nos hace cuestionarnos lo que percibimos y tratar de sustentarlo con evidencias de la observación. En este punto nos preguntamos si una observación de clase de entre diez y quince minutos es suficiente como para hacerse una idea cabal de cómo gestiona el docente algunos elementos como, por ejemplo, la estructura de la

clase, es decir, qué representatividad (O’Leary, 2020) muestra de la actuación docente (Ingersoll y Strong, 2011). Si esta observación se lleva a cabo entre pares y con el objetivo último del aprendizaje de los docentes implicados, todavía se podría contemplar que, aunque sea durante un tiempo reducido, la observación pueda resultar formativa.

Haines y Miller (2017), con el objetivo de devolver la visión de la observación como un proceso importante de gran potencial formativo en vez de como un ejercicio de “rellenar casillas” (p. 127) que genera las actitudes de defensa por parte de los docentes que hemos comentado antes, crean VEO (Video-Enhanced Observation), una herramienta digital que permite a los docentes grabar, revisar, etiquetar y compartir momentos clave de su práctica, también con otros docentes e instituciones educativas como parte de la formación y desarrollo docente, desde y para su propio aprendizaje, promoviendo así el diálogo profesional entre pares y estimulando el desarrollo profesional mediante datos fácilmente accesibles y auténticos (p. 127). La aplicación VEO, que funciona con dispositivos portátiles como tabletas o iPads (O’Leary, 2020, p. 184), permite la grabación de las clases y el uso de etiquetas predefinidas o la creación de otras personalizadas para identificar aquellos momentos susceptibles de analizarse y comentarse —tanto cuantitativos como cualitativos—, lo que permite categorizar los momentos de la clase que son objeto de reflexión, discusión y análisis, y hacerse una idea de las características de la clase a través de los datos. Estas etiquetas, además, funcionan también como marcas que permiten ir a dichos momentos clave sin retroceder en el vídeo (Haines y Miller, 2017, p. 135). Es importante destacar que las opciones de etiquetado con VEO son diversas y presentan por ello un gran potencial de adaptación a las necesidades de cada caso, pues este se puede realizar de forma síncrona y asíncrona, y las etiquetas las puede elaborar el observador, el propio docente observado o ambos, así como un grupo de docentes de forma colaborativa. Estas funciones, además, facilitan la observación focalizada en los objetivos concretos que se establecen en los CR y, además, reducen el tiempo que conlleva hacer el visionado de la clase al poder acceder directamente a determinados momentos de la grabación. Además, la idea de los autores contempla la recopilación de material grabado para analizar e ilustrar el progreso y desarrollo de los docentes con el tiempo, más que limitar su uso para observar y comentar una clase concreta. De esta forma, los docentes pueden identificar las propias necesidades en su desarrollo profesional, tomar acción al respecto e ilustrar el impacto que esta pueda tener en consecuencia (p. 134). Además, la aplicación permite escribir y compartir notas sobre los momentos de la grabación que se han etiquetado y, como si de una suerte de red social se tratara, en la aplicación

se contempla un espacio para dejar comentarios, discutir sobre los aspectos etiquetados y compartir dudas, entre otros (Batlle Rodríguez y González Argüello, 2021, p. 176).

Contamos con estudios recientes que muestran distintas experiencias en el uso de VEO, tanto en la interacción que se da en la sesión de retroalimentación entre compañeros a partir de la observación de clases (Batlle Rodríguez y Seedhouse, 2021; Batlle y Miller, 2017), como en la formación de profesores de ELE para la observación asíncrona de clases (Batlle Rodríguez y González Argüello, 2021) y en la formación de docentes de educación primaria (Körkkö, Morales y Kyrö-Ämmälä, 2019; Körkkö, Kyrö-Ämmälä y Lakkala, 2020).

El uso de las grabaciones en vídeo está muy extendido en el estudio de la PR, sea esta individual o colectiva, ya que permite volver a experimentar la clase cuantas veces sea necesario, parar para reflexionar, tomar notas, etc., sin depender únicamente del recuerdo de lo experimentado en la práctica y en las notas de campo o informes de clase que, si bien son un instrumento valioso, pueden no reflejar con el detalle esperado lo observado, puesto que tomamos notas a la vez que observamos. Es cierto que no todo son ventajas, pues hay que contemplar los posibles problemas técnicos, la falta de recursos tecnológicos, cuestiones éticas y de privacidad de los datos, así como el tiempo que conlleva ver la grabación y comentarla (Haines y Miller, 2017). Haines y Miller (2017) mencionan asimismo que realizar el visionado individual de la grabación, si bien resulta beneficioso, tiene un impacto limitado en comparación con los beneficios que conlleva hacerlo entre pares mediante un “diálogo profesional de apoyo” (p. 134).

Leijen et al. (2014, pp. 317-318) mencionan los **beneficios** de emplear la observación de las grabaciones en vídeo a que se refieren los docentes en formación participantes en su investigación, como fijarse en detalles acerca de ellos mismos o de los alumnos de los que no se habrían percatado de otra forma —siendo los más mencionados el sonido de sus voces, el lenguaje corporal y el vocabulario empleado—, detalles que estos consideran importantes. Además, los resultados mostraron un aumento en la confianza en sí mismos, pues un gran número de participantes coincidieron en que la sensación inicial era más negativa y de una inseguridad mayor en comparación con las sensaciones tras observar la grabación, resultados que coinciden con los de McClean y White (2007, citados en Loughran, 2010) que también revelan beneficios en relación con “el aumento en la confianza, el entusiasmo y el aprendizaje profesional” (p. 403). Leijen et al. (2014) mencionan que los docentes indican también que las observaciones de las grabaciones de vídeo les ayudaron en las siguientes clases al ser más conscientes de los aspectos observados. Otros resultados positivos se relacionan con la mejora

de las habilidades comunicativas fuera del contexto educativo, la oportunidad de observar a los alumnos de forma individual y la posibilidad de volver a ver las grabaciones en el futuro para observar el progreso alcanzado.

No todos los resultados del estudio de Leijen et al. (2014) fueron positivos, pues también se mencionó la **dificultad** de constatar los beneficios de la observación debido a la falta de experiencia previa, el hecho de que el pensamiento mismo de grabarse y verse en vídeo resulte “aterrador” o raro por la falta de costumbre —lo que desaparece con la práctica, según los docentes— o la preocupación por las opiniones de la gente que vea la grabación. Pese a ello, todos los participantes afirmaron que la grabación no afectó al desarrollo de la clase.

Beek, Zuiker y Zwart (2019) señalan que la observación de clases es uno de los principales recursos empleados en procesos de mentoría para obtener una mayor perspectiva de la práctica de los docentes y aluden a que emplearla como una herramienta de evaluación formativa puede proporcionar oportunidades para el asesoramiento y llevar a cabo conversaciones constructivas (p. 15). Beek, Zuiker y Zwart (2019) y Hobson et al. (2009) afirman que la combinación de dichas conversaciones con las observaciones de clase contribuyen al desarrollo profesional de los docentes. No obstante, algunos problemas identificados por parte de los mentores son las dificultades de alcanzar una perspectiva que vaya más allá de sus propias preferencias personales y las dificultades para proporcionar una retroalimentación productiva durante las conversaciones (Beek, Zuiker y Zwart, 2019). Los autores sugieren emplear instrumentos de observación que ayuden potencialmente a los mentores a sortear dichos obstáculos (p. 16).

O’Leary (2020) expone otro de los potenciales de emplear las grabaciones de vídeo como estímulo para la reflexión y el análisis de fragmentos de una clase al facilitar una mayor introspección sobre la toma de decisiones del docente observado, tal como se hace en **la técnica del recuerdo estimulado** (p. 183) (“stimulated recall”; Sanchez y Grimshaw, 2020; Gass y Mackey, 2017; Dörnyei, 2007), un método de investigación introspectivo que tradicionalmente se ha empleado con dos objetivos principalmente: (1) obtener datos de los procesos de pensamiento interactivos (Gass y Mackey, 2017) y (2) recordar acontecimientos “para facilitar una discusión sobre los factores que influyen en estos” (Borg, 2006, citado en Sanchez y Grimshaw, 2020). En este método el “estímulo” es normalmente una grabación de vídeo (mayoritariamente) o de audio, en este caso, del momento de una clase. Normalmente los participantes hacen el visionado o escuchan la grabación y la comentan verbalmente, bien de forma espontánea o guiados por el investigador o la persona que acompañe al docente en este

proceso. La idea es que dicho estímulo actúe como una ayuda para que el docente rememore el momento de la clase en cuestión y como base para “an authentic and accurate reflective dialogue between the observee and observer” (O’Leary, 2020, p. 183). El objetivo es que a partir del estímulo que constituye el visionado de la grabación se vayan deconstruyendo las acciones, las emociones y las razones subyacentes a las decisiones tomadas en ese momento de clase.

Sanchez y Grimshaw (2020) llevan a cabo el análisis de 88 estudios que emplean el recuerdo estimulado en el campo de la lingüística aplicada, publicados en inglés entre enero de 2012 y abril de 2018 en revistas de impacto. Los autores, mediante el análisis de contenido, identifican temas como los **objetivos**, los **participantes**, los **estímulos** y los **procedimientos**, así como sus **fortalezas** y **limitaciones**. Con respecto al **objetivo** de los estudios analizados, de los resultados extraen, aparte de los dos principales objetivos mencionados antes, otros dos más: una combinación de los dos objetivos principales con los que esta técnica se emplea: obtener datos de los procesos de pensamiento interactivos y facilitar una discusión de naturaleza reflexiva, y promover la “autorreflexión crítica” (p. 316).

En relación con el **estímulo**, los autores identifican tres categorías en la muestra analizada; la primera está relacionada con los dispositivos tecnológicos, entre los que las **grabaciones de vídeo** son las más citadas. Por lo general, se les pide a los participantes que observen la grabación completa o algún fragmento de esta. La segunda categoría son los **materiales producidos o empleados por los participantes**, muchos de los cuales se desarrollan en el contexto de la investigación (cuadernos de aprendizaje, tareas, artículos o *feedback* de tutores o pares recogido por escrito, entre otros), y otros constituyen parte de las tareas de los participantes, como materiales didácticos y pruebas de evaluación. Finalmente, la tercera categoría consta de **estímulos que genera el investigador** de forma específica con fines investigativos tales como transcripciones de clases, notas de campo o cuestionarios, entre otros. Gass y Mackey (2017) defienden emplear más de un tipo a la vez para potenciar el estímulo y así ayudar a recordar los episodios “críticos” o eventos relevantes para el objeto de estudio (Sanchez y Grimshaw, 2020, p. 317). Los procedimientos empleados para seleccionar y usar los estímulos y episodios correspondientes siguen siendo claramente del dominio del investigador, si bien Sanchez y Grimshaw (2020) destacan una tendencia cada vez mayor a “valorar y posibilitar la agencia y el empoderamiento de los participantes” (p. 318), lo que, según los autores, contribuye a consolidar la calidad de los datos y de los procedimientos éticos aplicados.

A propósito de las **entrevistas** y los **procedimientos** llevados a cabo en los estudios analizados, Sanchez y Grimshaw (2020) señalan una variedad de **entrevistas** y procedimientos de

recuerdo estimulado; en los estudios en los que se informa sobre el tipo de entrevista realizada, estas suelen ser **abiertas**, en las que se verbalizan libremente las reacciones al visionado de la grabación, y el método más común es entrevistar a los participantes de forma **individual**. En ninguno de los estudios se llevaron a cabo entrevistas estructuradas, si bien en los estudios analizados se informa del **tipo de preguntas empleadas**: preguntas abiertas, preguntas guía, preguntas para indagar en algún aspecto o para confirmar, para promover la reflexión de forma explícita o simplemente para clarificar alguna cuestión (p. 318). Excepto en tres estudios, en el resto la discusión se lleva a cabo de forma **oral y en persona**.

Un elemento que los autores consideran crucial es la **elección de la lengua** mediante la que se lleva a cabo el proceso. En la mayoría de casos, este se llevó a cabo en la L1 de los participantes para asegurar que estos pudieran expresar sus opiniones sin experimentar dificultades lingüísticas, o en la L1 o L2, dando a los participantes en algunos casos la opción de que pudieran responder en la lengua en la que les resultara más natural hacerlo. A propósito de esta opción, Gass y Mackey (2017) reconocen los beneficios que plantea, pero advierten de que los participantes pueden presentar distintos niveles de competencia y, consecuentemente, los datos pueden variar en calidad (p. 318). Además, señalan el reto particular que puede suponer la elección de una lengua para la entrevista o la discusión diferente de la grabación (p. 47).

Por otra parte, los autores mencionan que el lapso entre el evento inicial y las sesiones de recuerdo estimulado en la mayoría de los estudios analizados se da dentro de los siete días siguientes. Con respecto a la **duración** de las sesiones, los datos muestran que la mayoría dura entre media hora y una hora.

Sanchez y Grimshaw (2020) comentan las **limitaciones** expuestas en los estudios analizados, entre los que destacan la “subjetividad inherente a la técnica del recuerdo estimulado” (p. 319), por los posibles razonamientos que se dan a posteriori o por los recuerdos “imaginados”. A estos razonamientos a posteriori también alude Novillo (2016) como un inconveniente potencial de esta técnica, pues los pensamientos que verbalizan los docentes pueden venir estimulados por el momento mismo del visionado y, por tanto, no representar realmente el momento del aula objeto de observación y discusión.

Algunos de los estudios analizados por Sanchez y Grimshaw (2020) apuntan también a que los participantes simplemente olvidan lo que estaban pensando en el momento grabado o tienen lapsos de memoria que conducen a ser selectivos con respecto a las experiencias relatadas; otros identifican la “reactividad” como un aspecto clave, haciendo referencia a “la posibilidad de que los participantes (consciente o inconscientemente) puedan alterar la percepción de la realidad

para darse autobombo” (McCarthy, 2018, citado en Sanchez y Grimshaw, 2020, p. 319) o a que los participantes alteren su actuación o sus informes como consecuencia de ser observados (como el “efecto Hawthorne” que comentamos al inicio del apartado). Gass y Mackey (2017) señalan que uno de los riesgos de las entrevistas que se realizan mediante esta técnica es que los participantes no focalicen la atención en un aspecto concreto y acaben reflexionando sobre temas más amplios, algo que, sin embargo, Borg (2006) considera como lo más útil de esta técnica, que sirva como base para una discusión de naturaleza reflexiva (Sanchez y Grimshaw, 2020, p. 316). Sin embargo, algunos autores como Walsh (2011) mencionan el gran potencial que esta técnica tiene para los procesos de PR.

Estrechamente relacionado con la (auto)observación de clases y la técnica del recuerdo estimulado está el “teacher noticing” (Jackson y Cho, 2018; Vikkri et al., 2016; Schack, Fisher, y Wilhelm, 2017; Sherin, Jacobs y Philipp, 2011), del que hablamos en el apartado 1.1., que “requiere la habilidad de reconocer e identificar episodios críticos o significativos en el aula y centrar la atención en estos” (O’Leary, 2020, p. 189). O’Leary (2020) destaca que en este proceso el apoyo de compañeros con experiencia, tutores o mentores es importante para ayudar a los docentes noveles a dotar de sentido a lo que ven, pues

without such support, teachers’ learning can remain restricted by their limited experience and can inevitably end up drawing on the same frames of reference, as this is dependent ultimately on what they have or have not done or seen in their professional lives. (p. 189)

Según O’Leary (2020), los docentes necesitan exponerse a la autoobservación como un paso esencial para dejar de fijarse en lo superficial, como la apariencia física, los gestos faciales o la pronunciación, y focalizar la atención en lo importante (p. 188). Estos sentimientos de vergüenza son comunes entre los docentes cuando empiezan a autoobservarse y constituyen una “fase necesaria de inmersión” previa a una introspección más profunda sobre su práctica (p. 188). Estudios como el de González Argüello y Montes Hernández (2021), que abordan la observación de la construcción de la identidad de docentes en formación a partir de la observación del aula de docentes expertos de ELE, muestran que la mayor parte de las reflexiones compartidas en los instrumentos analizados (foros y diarios) evidencia “una preocupación mayor por ellos mismos y su proyección como futuros profesores que por aprender de la actuación de los profesores observados” (p. 290).

Por último, consideramos importante tener en cuenta la opinión de los docentes sobre la observación del aula. Lasagabaster y Sierra (2004) realizaron un estudio sobre las opiniones, creencias y actitudes de los docentes de L2 hacia la observación, mediante un cuestionario de 30

ítems con una tipología de preguntas amplia y una muestra de 185 docentes (3 de cada 4 participantes, mujeres), distribuidos por distintos niveles educativos (educación infantil, primaria, secundaria, universitaria y en academias de idiomas) tanto en el ámbito público como privado en el País Vasco. De los resultados se desprenden opiniones que resultan interesantes, como el hecho de que únicamente 1 de cada 4 docentes encuestados tuviera algún tipo de experiencia en cursos, seminarios, congresos o jornadas sobre la observación en el aula de L2, resultados que contrastan con el alto interés que este tema suscitó entre los docentes encuestados, ya que más de la mitad había leído algún libro o artículo sobre este tema y más de un 80% mostró predisposición a participar en algún tipo de curso sobre la observación del aula, tema que fue considerado como “muy importante” por casi un 85% de la muestra. A pesar de este alto porcentaje, el número de docentes dispuestos a implicarse personal y activamente en un grupo de trabajo desciende a casi un 59%, resultando en casi un 40% el porcentaje de la muestra que declinó formar parte de uno. En esta línea, del total de la muestra, un 38,5% se manifestó contrario a ser observado. Según explican los autores, las justificaciones favorables (56,6%) apuntaron a lo positivo y enriquecedor de la experiencia, mientras que las razones a las que mayoritariamente aludieron los más reacios fueron “la incomodidad, desconfianza, inseguridad y nerviosismo que les supondría la presencia de un observador en la clase” (p. 200). Además, hubo quienes se mostraron favorables a ser observados con condiciones, entre las que los autores destacan (1) que haya una transferencia de los hallazgos a la práctica docente propia y a la de otros docentes, y (2) la importancia de que el objetivo de la observación sea compartido. Por otra parte, un resultado muy positivo muestra que la mayoría de quienes se habían autoobservado (93,2%) encontraron muy satisfactoria la experiencia. Aun así, tres cuartas partes de la muestra nunca habían observado a otro colega. De entre las opciones por las que los docentes se decantan al preguntarles por quién preferirían ser observados, los docentes encuestados indican la de un colega (35,5%) y un formador de profesores (30,30%).

A partir de los resultados de las preguntas abiertas del cuestionario, los autores establecen un decálogo sobre las condiciones que los docentes consideran más importantes para participar en una experiencia de observación, numeradas según hayan sido más (1) o menos (10) citadas, que reflejan muchos de los aspectos que hemos tratado en este apartado y que nos resulta interesante compartir como cierre del mismo: la necesidad de crear una situación afectiva positiva (1) en la que se establezcan claramente objetivos y procedimiento (4) y haya coordinación entre observado y observador (7), que debe pasar inadvertido (3), ser una persona experimentada y familiarizada con la L2 (6), y hacer una crítica constructiva (5). La observación



precisa de tiempo para realizarla (2), debe ser un proceso cercano a la realidad del aula (8) y debe ser una práctica sistemática (9) con carácter voluntario (10) (p. 216).

Lasagabaster y Sierra (2004) concluyen su estudio compartiendo una sugerencia que creemos importante destacar aquí:

Éste sería el momento de reiterar las sugerencias tantas veces hechas a la administración educativa de que se puedan organizar equipos de trabajo en los centros que cuenten con horas de liberación de las tareas docentes, para de este modo poder realizar proyectos de mejora e innovación educativas adecuadamente y con unas mínimas garantías de éxito. (p. 215)

En el siguiente apartado abordamos el elemento clave del proceso reflexivo: la reflexión sistemática.

### ***1.5.3. La reflexión sistemática a partir de los ciclos reflexivos***

Tal y como indica Richards (1991, citado en O’Leary, 2020, p. 142), es mediante la observación y la reflexión sobre nuestra propia práctica como alcanzamos un nivel superior de concienciación sobre la misma.

La reflexión es el motor del CR, pero, como apuntamos en el título de este apartado, necesitamos que esta sea sistemática. Domingo (2021) señala que si la reflexión está orientada a la mejora de la práctica, “pasa necesariamente por la reflexión sistemática” (p. 9). Ahora bien, ¿a qué nos referimos con ello y cómo se alcanza?

En el apartado 1.1 presentamos los criterios que recoge Rodgers (2002) sobre la obra de Dewey (1910/1933) (ver pp. 2-3), y en el segundo ya se alude a la **sistematicidad** en la definición de reflexión: “reflection is a systematic, rigorous, disciplined way of thinking” (p. 844). En el apartado 2.2, Domingo y Gómez (2014) diferencian la reflexión “natural” de la sistemática, característica inherente a la reflexión cuando hablamos de la PR, que se adquiere con un “entrenamiento voluntario e intensivo” (p. 53). Wallace (1996), por su parte, señala que la “reflexión informal” no conduce a la mejora de la práctica docente (citado en Farrell, 2022, p. 6), noción de reflexión que coincide con la “reflexión natural” a la que aluden Domingo y Gómez (2014). Cerecero (2018) subraya que la PR va más allá de la “reflexión aislada”, a la que define como un “proceso continuo de reflexiones intencionales y llevadas a cabo de forma sistemática” (p. 46). Van Manen (1998), en la enumeración de los distintos tipos de reflexión, alude a la

reflexión sistemática, en la que también incluye la continuidad de la reflexión sobre nuestra experiencia y la de los demás “con el propósito de desarrollar comprensiones teóricas e ideas críticas sobre nuestras acciones cotidianas” (p. 112).

En esta misma línea, Hennissen et al. (2008) señalan que la reflexión sistemática no se da por sí sola, sino que requiere de un apoyo o ayuda para que se dé, afirmación que sostiene Korthagen (2010b, p. 93) al advertir que la reflexión resulta beneficiosa si esta sigue una estructura sistemática, y si esta estructura se hace explícita y se introduce gradualmente. La reflexión sistemática debe aprenderse, según señala el autor. Los CR son el medio para hacer que la reflexión se sistematice, pues aportan esa “estructura sistemática” a la que alude Korthagen a partir de una serie de fases bien definidas. Korthagen (2010b) sugiere como pauta para la reflexión sistemática hacer explícitos el modelo ALACT (Fig. 1.3) y “las dimensiones cognitiva, emocional, volitiva y conductual” (p. 93), pues resulta de ayuda a los futuros docentes a “ir más allá de las formas superficiales de analizar problemas y soluciones. Puede llegar a ser la piedra angular del aprendizaje profesional permanente” (p. 93). Aun así, el autor advierte de que, si bien considera que los futuros docentes deben experimentar cualquier estructura sistemática de reflexión, es aconsejable esperar a que estos ya tengan una base experimental para introducir el modelo ALACT. Es más, añade que incluso cuando ya cuentan con esta base, los formadores deben evitar ofrecer demasiadas pautas para la reflexión sistemática.

Teniendo en cuenta las sugerencias de Korthagen (2010b) a este respecto y los niveles de reflexión que presentamos en el apartado 1.2, nos preguntamos si no es aconsejable también no forzar a los docentes a alcanzar el nivel de reflexión crítica, sino darles el espacio para que vayan transitando los distintos niveles de reflexión en función de los objetivos que ellos mismos se marquen en los ciclos, también gradualmente y en función de sus necesidades y de la propia personalidad del docente, dado que este es un proceso de aprendizaje cuyos puntos de partida y de llegada son el propio docente y su práctica.

Por tanto, la realización de los procesos de PR a partir de los CR será lo que haga de esa reflexión *natural, informal y aislada* una reflexión *sistemática*, lo que significa que no se puede recurrir a la reflexión de forma esporádica, sino que se ha de integrar de forma continuada en nuestra práctica, convertirla en un hábito (Esteve, 2004a, Esteve et al., 2019, Perrenoud, 2004). Así, “podremos advertir patrones que repetimos con cierta frecuencia y establecer más fácilmente conclusiones que nos permitan avanzar” (Esteve et al., 2019, p. 35).

Como comentamos en el apartado anterior al hablar de la autoobservación, las preguntas guía para la reflexión resultan de ayuda para los docentes que se inician en los procesos de PR o

que necesitan un punto de apoyo para llevar a cabo la reflexión sistemática. De los modelos de CR presentados en el apartado 1.2.1 observamos que algunos ya integran las preguntas guía para la reflexión de los docentes, como el “Onion model” de Korthagen y Vasalos (2005) (Fig. 1.5) y el modelo ALACT con las fases adaptadas a la reflexión esencial (Korthagen y Vasalos, 2005) (Fig.1.6). Además, en algunos modelos como el ALACT de Korthagen (2001) se incluyen preguntas específicas para el desarrollo de una fase específica (Fig. 1.4).

Estos elementos de apoyo para promover la reflexión sistemática en los docentes son sin duda importantes en los procesos de PR individual, aunque coincidimos con O’Leary (2020) al señalar que tener el acompañamiento o la colaboración de un compañero con experiencia es importante para facilitar a los docentes un enfoque más sistemático que les ayude a distanciarse de aquellos aspectos en los que se fijan cuando observan su propia práctica o la de otros, y ayudarlos a explorar más a fondo su propia práctica (pp. 188-189). El papel del acompañamiento en el proceso de PR lo tratamos más adelante en el apartado 1.9.

De hecho, Esteve y Fernández (2019) señalan estos elementos, la reflexión sistematizada y la interacción (auténtica y constructiva), como dos de los cuatro elementos clave de la PR, junto con el trabajo con las experiencias y el trabajo significativo con la teoría (p. 307). A partir de la relación entre estos cuatro elementos, la PR aspira a que el docente pueda “autoformarse” al convertir la reflexión en un “hábito transformador” (p. 307).

En el siguiente apartado terminamos de ahondar en los aspectos esenciales que conforman los CR y sus fases con unas nociones sobre la relación entre la práctica, la teoría y la investigación a partir del proceso de aprendizaje reflexivo.

#### ***1.5.4. La relación entre la práctica, la teoría y la investigación a partir de la práctica reflexiva***

De la relación entre la reflexión y la acción a través de la PR se desprende la existente entre la teoría y la práctica, pues a partir del desarrollo de la PR se presupone una integración de estas (Kessels y Korthagen, 1996; Korthagen y Kessels, 1999; Orland-Barak y Yinon, 2007) y, con ello, el crecimiento profesional de los docentes. Zeichner y Liu (2010) apuntan a una realidad ignorada en este sentido, “the reality that theories are always produced through practices and that practices always reflect particular theoretical commitments” (p. 71), especialmente en los programas de formación docente. Freeman (2007) establece esta relación señalando una

vinculación necesaria entre estas: la teoría requiere de la práctica para darle credibilidad y la práctica de la teoría para crear un marco conceptual que le dé autenticidad. Carr (1996, p. 101, citado en Elías, Barcia y Hernando, 2009) señala también esta relación bidireccional: "la teoría está tan sometida al cambio como la práctica misma. Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra" (p. 106). Pérez Gómez (2019b) alude a esta relación como un movimiento dialéctico de "la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría", en cuya explicación integra la investigación:

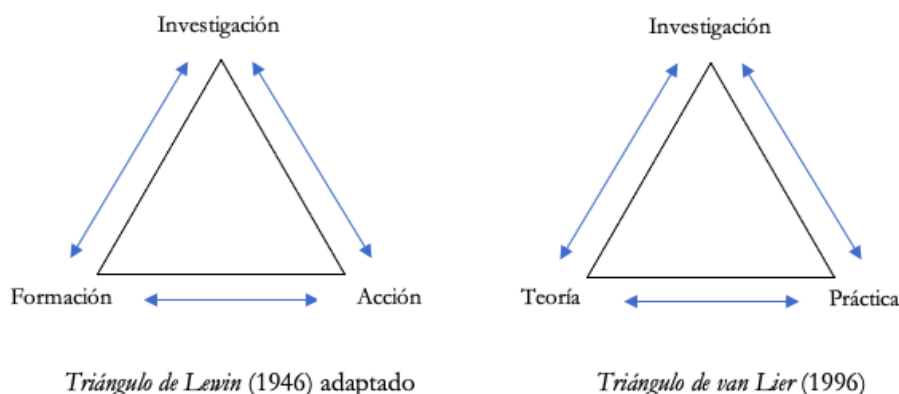
El desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico requiere procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción, un camino continuo de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos (p. 9).

Ruffinelli (2021) y Ruffinelli, de la Hoz y Álvarez (2020) aluden al carácter "generativo" de la reflexión y a dos resultados esenciales del proceso reflexivo que se alcanzan a partir de la PR generativa: la construcción de un nuevo conocimiento profesional y la mejora de la práctica docente. Ruffinelli, de la Hoz y Álvarez (2020) señalan que para alcanzar esta reflexión es esencial entender la **relación dialéctica entre la teoría y la práctica, y la reflexión como puente entre estas**, con la mediación de un formador (pp. 2-3). Leijen et al. (2014) indican la dificultad manifestada por los docentes en formación para relacionar las experiencias prácticas con la teoría y apuntan a la reflexión guiada como medio para superar dicha dificultad. De la misma manera, es importante conectar la práctica docente con el conocimiento académico (Dobrodowska y Balslev, 2017; Mauri et al, 2016a) y promoverlo para así fundamentar la reflexión (Mauri et al., 2017).

Van Lier (1996) presenta la relación entre la **práctica**, la **investigación** y la **teoría**, en la que la práctica proporciona el impulso necesario para desarrollar una "teoría de la práctica" (p. 30). El docente, a su vez investigador de su propia práctica, entra en un modelo en espiral donde estos tres elementos se potencian entre ellos. Como señala Novillo (2016), la importancia de la intersección entre estos tres conceptos se puede relacionar en el marco de la investigación–acción con el triángulo de Lewin (1964, citado en Latorre, 2003, p. 24), que incluye la intersección de tres elementos esenciales para el desarrollo profesional del docente: la **acción**, la **investigación** y la **formación**. Esta relación entre los elementos que presentan van Lier (1996) y Lewin (1946) la mostramos en la siguiente figura:

## Figura 1.9

Relación entre los triángulos de Lewin (1964) y van Lier (1996)



Como sostiene Novillo (2016, p. 17), contemplar dichas intersecciones implica la voluntad de romper con las dicotomías tradicionales entre enseñanza-investigación, teoría-práctica y saber-hacer (Wallace, 1991; Latorre, 2003). De hecho, es a Lewin a quien se le atribuyen los orígenes de la investigación-acción (Ellis, 2012; Carr y Kemmis, 1986; citados en Nakamura, 2014). Como avanzamos en el apartado 1.5.1, encontramos similitudes entre la PR, la investigación-acción y la práctica exploratoria, en tanto que se trata de procesos en los que los docentes estudian su propia práctica, si bien estos pueden variar con respecto a las bases en las que se sustentan o en su aplicación (Nakamura, 2014), pero con un mismo hilo conductor: el hecho de que llevar a cabo la investigación docente es “un componente natural y lógico del desarrollo profesional continuo” (p. 105). Las tres formas de investigación docente comparten puntos comunes de indagación sobre la propia práctica en sus propios contextos de enseñanza: mientras que la PR y la investigación-acción se estructuran a partir de ciclos con fases definidas, la práctica exploratoria contempla un proceso a largo plazo sin unas fases claramente definidas.

Los cuatro pasos que componen un ciclo de investigación-acción (Nunan, 1989, basándose en Kemmis y McTaggart, 1985) se asemejan a los de un CR: “(1) Plan (2) Act and Observe (3) Reflect (4) Revise” (Nakamura, 2014, p. 107). Según estos pasos, se diseña un plan para mejorar algún aspecto concreto que se implementará para después observar los resultados sobre los que se reflexionará y establecer posteriormente las bases de un nuevo plan que dará lugar a un nuevo ciclo. Por tanto, vemos que el ciclo de investigación-acción tiene también una naturaleza cíclica de indagación sobre la propia práctica.

Por su parte, la práctica exploratoria, atribuida a Allwright (Allwright y Bailey, 1991, citados en Nakamura, 2014), quien introduce el término “Exploratory Teaching”, va dirigida a aquellos docentes interesados en “a renewed sense of purpose and direction to work with students, not on them” (p. 109). Por tanto, al contrario que en el caso de la PR y la investigación-acción, que no solo se enmarcan en la práctica docente sino en diferentes ámbitos profesionales, la práctica exploratoria nace ya en nuestro ámbito, la enseñanza de lenguas extranjeras. La base de esta práctica es considerar a los alumnos como parte integral del proceso colaborativo, de ahí que Allwright inste a docentes, alumnos e investigadores a colaborar para que todos contribuyan de forma gradual a “desentrañar aún más los misterios de las clases de lengua y ser más efectivos en el proceso” (Allwright y Bailey, 1991, citados en Nakamura, 2014, p. 108). Además de contemplar el trabajo cooperativo con los alumnos, otro aspecto diferenciador de la práctica exploratoria al que apunta Nakamura (2014) es el objeto de estudio, que no son los “problemas”, sino los “puzles” (p. 109), aludiendo a la carga semántica del término, que se considera “menos evaluativa y más orientada a despertar la curiosidad” (pp. 110-111). Tal y como indica el autor, si bien esta diferencia puede resultar irrelevante, ilustra un enfoque más accesible y atractivo de la investigación para los docentes, algo que considera importante para que estos no la perciban demasiado exigente en relación con el tiempo y los recursos limitados que tienen (p. 109). En esta línea, el objetivo de la práctica exploratoria es comprender la situación sin asumir que el cambio es necesario, como ocurre en la investigación-acción.

Contamos con algunos estudios destacados que apuntan a la integración de la teoría y la práctica a partir de la PR en la formación docente —principalmente— y en el desarrollo profesional continuo de los docentes, como son los de Korthagen (2001, 2010a), Kessels y Korthagen (1996), Korthagen y Kessels (1999), Lunenberg y Korthagen (2009), Esteve (2004b, 2013), Esteve y Alsina (2010), Esteve, Melief y Alsina (2010), entre otros. El hecho de que la PR sea el hilo conductor entre la teoría y la práctica y, por tanto, entre el conocimiento teórico y el práctico es algo con lo que parece existir un amplio acuerdo en la literatura. Tal y como señala Domingo (2021), “la práctica reflexiva constituye hoy una opción formativa innovadora que articula profunda y significativamente el conocimiento teórico y el conocimiento práctico en los docentes que buscan mejorar su desempeño profesional” (p. 3). Los resultados de la investigación de Leijen et al. (2014) sobre la reflexión guiada en la formación docente sugieren una “brecha” entre el conocimiento práctico y teórico de las docentes por las dificultades mostradas para relacionar las experiencias prácticas con la teoría.

En relación con la construcción de ese conocimiento didáctico propio del docente a partir de la PR, Pérez Gómez (2019b) sostiene que para ello no solo hay que reconstruir los esquemas mentales conscientes y explícitos, sino especialmente los inconscientes y tácitos que vamos construyendo con la experiencia; esa “reconstrucción del piloto automático” a la que alude el autor precisa “la experiencia, la acción y la reflexión sobre el sentido y la eficacia de nuestra acción (p. 7).

Ramos Méndez y Montmany Molina (2013) hacen referencia a la “teoría subconsciente” (Prabhu, 1992, citado en Ramos Méndez y Montmany Molina, 2013, p. 3) a la que incorporamos constantemente datos como resultado de nuestras experiencias en el aula, un conocimiento experiencial que requiere de un proceso de teorización para ser operativo en otras situaciones distintas. Según explican las autoras, para que este proceso de teorización se dé, es necesario que la teoría subconsciente esté activa y “fuerte”, pues las ideas preconcebidas de carácter inamovible que tenga el docente pueden debilitarla e impedir que se mantenga activa “la interacción entre lo que pasa en el aula y el pensamiento docente” (p. 3).

Concluimos este apartado recogiendo las palabras de O’Leary (2020) que sugieren no establecer la relación entre el desarrollo de la capacidad reflexiva de los docentes y el grado de experiencia docente: “it cannot be taken for granted that all teachers will naturally develop reflective skills simply as a result of gaining more teaching experience, though the potential rewards can be both exciting and liberating for teachers” (p. 142).

En los apartados precedentes hemos ido señalando el potencial transformador de la colaboración profesional (Charteris y Smardon, 2013; Charteris, 2015) que numerosos estudios destacan en el marco de la reflexión sobre la práctica docente por los beneficios que conlleva. En el siguiente apartado observamos dicho potencial tanto en la PR individual como grupal de los docentes.

## **1.6. De la práctica reflexiva individual a la grupal: la concepción de la PR como espacio de reflexión, discusión y análisis**

Para alcanzar una mayor comprensión de la importancia que se le otorga a la dimensión grupal de la reflexión y relacionarla con el papel del acompañamiento en los procesos de PR, en este apartado tratamos este tema desde la concepción de la PR como espacio para la reflexión, la discusión y análisis de la práctica de los docentes y las bases en las que esta se fundamenta.

Todos reflexionamos en mayor o menor medida, de una manera u otra, pero ¿qué ocurre cuando reflexionamos con otras personas?, ¿conlleva potencialmente unos mismos resultados? En la búsqueda de respuestas a estas preguntas partimos de la base de que la PR individual es también necesaria para desarrollar la autonomía de los docentes en los procesos de PR grupal (en cualquiera de sus formas); “in any professional development process, collaboration and autonomy are both essential ingredients” (Mann y Walsh, 2013, p. 311).

Retomando los criterios de Rodgers (2002) sobre la obra de Dewey, encontramos que la autora menciona en el tercer criterio la importancia que otorga Dewey a la reflexión en comunidad, en interacción con otros. En la literatura sobre la PR encontramos numerosos argumentos en favor de la reflexión **en interacción** (Leijen et al., 2014), **colaborativa** (Clarà et al., 2019; Domingo, 2021; Mauri et al., 2015; Mena et al., 2016; Ulmer y Timothy, 2001), **conjunta**<sup>18</sup> (Mauri et al., 2017) o de la **dimensión colectiva** de la PR (Collin y Karsenti, 2011; López-de-Arana Prado et al., 2019) y los efectos que esta tiene en la práctica de los docentes, sean docentes en formación inicial, continua o en su desarrollo profesional; es decir, el reconocimiento de que la PR es más eficaz cuando es dialógica (Mann y Walsh, 2017, p 27). Mann y Walsh (2013) lo explican de forma muy simple: “if we wish to develop, understand or improve in any aspect of our lives, one of the first steps is usually to talk about it” (p. 303). En esta línea, Loughran (2010) destaca que las investigaciones ilustran constantemente que la investigación colaborativa es lo que facilita el cambio en la práctica (p. 403).

Brookfield (1995, citado en Mann y Walsh, 2013, p. 297) sugiere que los objetivos de un docente que reflexiona de forma crítica deben ir más allá de la “reflexión autobiográfica” e incluir otras miradas reflexivas como las de los alumnos, compañeros y la teoría. Este postulado lo encontramos también en Domingo (2021), que apunta a que la “efectividad formativa” de la PR aumenta exponencialmente cuando se reflexiona con otras personas (p. 15). La autora hace referencia a la PR colaborativa como un modelo que integra de forma equilibrada las experiencias, las reflexiones, la interacción con otras personas y el conocimiento didáctico (p. 19).

En la definición de la competencia clave “desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución” (Instituto Cervantes, 2012) que recogemos en el apartado 1.1 también encontramos una referencia a la dimensión colectiva de la reflexión: “aprender a partir de los intercambios con los compañeros de trabajo y otros profesionales de la enseñanza de lenguas [...]” (p. 8). A la interacción como un aspecto clave del proceso reflexivo también aluden Mann y

---

<sup>18</sup> Los autores en este artículo emplean el término “joint reflection” en inglés.



Walsh (2013) al definir la reflexión como “a highly complex process where thinking, interaction, knowledge and learning have a reflexive relationship” (p. 294) y Wallace (1991, citado en Mann y Walsh, 2017), que señala que la “discusión colaborativa” es clave para el conocimiento experiencial, “where thoughts and ideas about classroom practice can be articulated and shaped” (p. 8). Por su parte, Ulmer y Timothy (2001) señalan que los docentes, a partir de un enfoque colaborativo de la reflexión y la investigación, “began to take ownership of their own learning by having a deeper insight into what they know compared to what they think they know” (p. 15).

Hargreaves (2019) resume en su estudio las aportaciones que ha realizado durante los últimos treinta años sobre las razones por las que los docentes deben colaborar, las formas disponibles para hacerlo y si alguna de estas formas suponen un mayor impacto en el aprendizaje de los docentes y de los alumnos que otras (p. 2). Algunas observaciones que hace el autor son que no siempre la colaboración resulta beneficiosa aunque sus efectos sean positivos por lo general, ni que reducir el tiempo de clase de los docentes —factor que se ha señalado como uno de los mayores impedimentos para llevar a cabo la colaboración y el cambio educativo según este— resulte una solución suficiente. Hargreaves apunta a la colaboración como una respuesta a “casi todo” en esta época de cambio educativo, pero advierte de la importancia que conlleva no solo hacerlo, sino cómo hacerlo; “it is important now, therefore, not just that teachers collaborate, but that they collaborate well, and that school and system leaders enable and empower them to do that” (p. 16). Las afirmaciones de Hargreaves (2019) coinciden con las de otros autores que, si bien reconocen que los beneficios de la reflexión grupal son numerosos, señalan que el hecho de que la haya tampoco es suficiente por sí sola para el aprendizaje reflexivo de los docentes (Gelfuso y Dennis 2014; Harford and MacRuaric 2008; Wopereis, Sloep, y Poortman 2010, todos citados en Mauri et al., 2017). En este sentido, es importante tener en cuenta que son fundamentales la naturaleza de la reflexión grupal y las dinámicas que en ella se establezcan, así como considerar las condiciones en las que se dan los procesos colaborativos (Orland-Barak y Tillema, 2006; Hargreaves, 2019) para trasladar sus frutos al aprendizaje profesional. Esteve (2004a) resalta que el trabajo en colaboración debe estar “bien guiado y bien tutorizado” para generar procesos de reflexión (p. 100).

Leijen et al. (2014), además de destacar también la necesidad de que la reflexión tenga lugar en interacción con otros, señalan que es fundamental la participación activa, además de las características necesarias en los docentes a las que aluden Dewey (1933), Stanley (1998), Rodgers (2002) y Esteve (2004b), que recogemos en el apartado 1.5. y que son necesarias para compartir experiencias e ideas con otros docentes y aprender igualmente de las suyas, desde otras

perspectivas a partir de las que podamos contrastar las propias para (re)interpretarlas y (re)significarlas. La clave de la colaboración, como señala Passman (2002, citado en Loughran, 2010) es que “ayuda a hacer el conocimiento tácito de los participantes disponible para su análisis” (p. 407), lo que refleja la noción de “going public” que aborda el autor en su estudio. Como mencionamos en el apartado 1.3.2, Nagamine Fujieda e Iida (2018) apuntan a la necesidad de emplear herramientas de andamiaje para ayudar a los docentes a verbalizar ese conocimiento tácito, pues, según los autores, este proceso resulta difícil para los docentes en general, independientemente de su experiencia.

La concepción de la reflexión como un **proceso social** a partir del cual los docentes — en su rol también de aprendientes inmersos en un proceso de aprendizaje reflexivo— reflexionan conjuntamente y coconstruyen nuevos conocimientos a partir de la interacción y del contraste de perspectivas basadas en la experiencia está ampliamente extendida en la literatura sobre la PR (Boud, Keogh, and Walker, 1985; Mauri et al., 2017; Mann y Walsh, 2017; Esteve et al., 2019). Aquí es donde se hace necesaria la alusión a la Teoría Sociocultural, basada en los postulados de Vygotsky (1978a, 1978b, 1987), y a la concepción socioconstructivista de la enseñanza y del aprendizaje, como avanzamos al final del apartado 1.5.1. Según estas perspectivas, el conocimiento resultante de este modelo de aprendizaje reflexivo o realista (Melief, Tigchelaar y Korthagen, 2010) se construye a partir de los conocimientos y experiencias previos de los docentes en **interacción** con otros. La Teoría Sociocultural pone el foco en la naturaleza social del aprendizaje, proceso en el que los aprendientes —en este caso, los docentes— construyen su propio conocimiento —aquel conocimiento didáctico propio del docente que hemos mencionado a lo largo de los apartados anteriores— de forma colectiva y activa, al establecer conexiones y construir esquemas conceptuales a través de la construcción conjunta de conocimiento. Tal y como señalan Mann and Walsh (2017, p. 10), si bien no siempre es necesaria la presencia de un experto o facilitador, los docentes pueden beneficiarse de su ayuda en estadios tempranos de su formación y desarrollo profesional. La Teoría Sociocultural y la concepción socioconstructivista del aprendizaje proporcionan las bases para la reconceptualización de la PR de la que hablamos en el apartado 1.1. En el marco de la presente investigación entendemos, coincidiendo con Mann y Walsh (2017), que si bien la influencia de las perspectivas vygotskianas ha radicado en la consideración del aprendizaje de los niños, estas teorías se pueden aplicar a contextos educativos con adultos, tal y como señalan Lantolf y Poehner (2008).

En el marco de la reflexión grupal, un aspecto que resulta de especial relevancia comentar es la construcción de la **intersubjetividad**, esa comprensión compartida necesaria para hacer de la interacción una práctica efectiva, para poder coconstruir conocimientos a partir de la reflexión grupal así como para poder expandir la comprensión de nuevos conceptos o ideas que surjan en dicha interacción —en la línea de esa relación a la que alude Esteve (2004b) entre lo propio, lo nuevo y lo ajeno. “Our representations of ourselves are always subject to others’ interpretation. . . ergo intersubjectivity. How we know ourselves is through the intersubjective relationships we share with others” (Sarup, 1988, citado en Charteris, 2015, p. 4). Salaberry (2004) advierte de la imposibilidad de construir la intersubjetividad si los interlocutores no tienen una base mínima común o son “incapaces de construirla[os] conjuntamente” (p. 55) y apela, en este sentido, al compromiso de los interlocutores. Según Rogoff (1990, citado en Salaberry, 2004), la intersubjetividad representa “una comprensión compartida entre los individuos cuya interacción se basa en intereses y suposiciones comunes que constituyen la base para su comunicación” (p. 55). Van der Westhuizen (2015) advierte de la necesidad de que los mentores sean conscientes de la responsabilidad que tienen a este respecto partiendo de la asunción de que las conversaciones que se dan en el acompañamiento de los docentes —en su caso, en situaciones de mentoría— conllevan procesos de compartir conocimiento y negociar significados (p. 135).

Antes de profundizar en los conceptos de la Teoría Sociocultural que consideramos relevantes para nuestra investigación, cerramos este apartado con unas palabras de Page (2017) sobre **el acto de compartir** (en la) docencia en el seno de una cultura que idealmente promueva el éxito y no las críticas: “to experience teaching requires sharing teaching. Sharing with other teachers in a culture that supports and fosters curious minds. A culture that celebrates and nurtures success rather than spews toxic criticisms” (p. 73). Si fuera esta la cultura que se promoviera —en la sociedad en general y en la enseñanza en particular—, quizá a todos los docentes nos resultaría más fácil abrir nuestras aulas y compartir nuestras ideas. Las conversaciones de trabajo que resultan más competitivas que colaborativas evidentemente reducen la posibilidad de explorar otras perspectivas con las que contrastar las propias y generar conocimiento compartido. Ghaye (2010) señala que la investigación reflexiva ha de enfrentar tarde o temprano tres **miedos**: al fracaso, a equivocarse y a quedar mal (p. 556). En esta línea, Fullan y Hargreaves (1992, citados en O’Leary, 2020) afirman que muchos docentes son eficaces y competentes, que el problema reside en la **falta de acceso a otros docentes**, lo que supondría mejorar aún más a partir de compartir su conocimiento en un entorno más colaborativo; “interactive professionalism exposes problems of incompetence more naturally and gracefully....

It makes individuals reassess their situation as a continuing commitment” (p. 159). Ballesteros et al. (2001) ya hace dos décadas apuntaban a que hasta entonces una de las características más comunes de la docencia había sido “su práctica aislada y la incomunicación e impermeabilidad entre profesores” (p. 198). Dado que uno de los elementos destacados como esenciales para la PR es el diálogo entre docentes para que se dé el intercambio de experiencias, el contraste de perspectivas y, en definitiva, todo aquello que promueva la reflexión de los docentes para promover el cambio deseado en la práctica, resulta esencial abordar estas dos cuestiones a las que hacemos referencia: trabajar esos miedos a los que alude Ghaye (2010) en interacción con otros docentes —teniendo en cuenta que muy probablemente sean compartidos por ellos—, lo que nos ayudará a confrontarlos a partir de los aspectos que de esta emerjan aunque se trate de aquellos que dejan al descubierto esa falta de competencia a la que aluden Fullan y Hargreaves (1992), siempre que sirvan como motivación de mejora.

En el siguiente apartado exponemos los constructos de la Teoría Sociocultural que nos resultan relevantes para esta investigación.

### **1.7. Las aportaciones de la teoría sociocultural a la práctica reflexiva**

La PR concibe el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento a partir de las experiencias y conocimientos previos, con la consiguiente reestructuración de estos. Esta concepción tiene como origen el constructivismo (Coll, 1996), una de las teorías del aprendizaje que más relevancia han tenido en el siglo XX junto con el conductismo y el cognitivismo. En el marco de este estudio nos referimos al socioconstructivismo, inspirado en la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje (en adelante, TSC) basada en el legado de Vygotsky (1978), que estableció la relación entre la interacción social y el desarrollo cognitivo individual. Esta perspectiva añade al constructivismo la visión de que los humanos tienen la capacidad de regular sus propios procesos mentales y progresar en el aprendizaje a partir de la mediación; desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo sigue un proceso que va del plano social al individual, es decir, es un proceso mediado socialmente (Esteve, 2007, pp. 2-3).

Lantolf y Thorne (2006) señalan como una de las afirmaciones esenciales de Vygotsky (1999) que los procesos cognitivos superiores están mediados por artefactos o medios culturalmente construidos. Según Vygotsky, “human development is the product of a broader system than just the system of a person’s individual functions, specifically, systems of social

connections and relations, of collective forms of behaviour and social cooperation” (Vygotsky, 1999, p. 41, citado en Lantolf y Thorne, 2006, p. 59). Así pues, desde esta perspectiva se entiende que la **mediación** es el proceso en el que los humanos hacen uso de artefactos, conceptos y actividades culturalmente construidos para regular (tomar el control y transformar) el mundo material o la actividad mental y social, tanto la propia como la de otros (Lantolf y Thorne, 2006, p. 79). Desde una perspectiva neuropsicológica, Vygotsky define la mediación como “the setting up of ‘connections in the brain from outside’” (1997, p. 55, citado en Lantolf y Thorne, 2006, p. 60). En el marco de esta investigación entendemos la interacción en los procesos de PR como mediación, ya sea la interacción con uno mismo a partir de la reflexión, entre iguales, con expertos (ayuda pedagógica) o con la teoría.

En su investigación, Verdía (2020) destaca diferentes tipos de mediación: la “dialógica” y la “estratégica” (Wertsch, 1995). La **mediación dialógica** se entiende como “la interacción que se da entre participantes o por parte del formador para apoyar y contribuir al desarrollo de una tarea, de una actividad o de un producto orientado a la consecución de un objetivo de formación” (p. 179); la **mediación estratégica** como

una asistencia cognitiva en respuesta a las necesidades que surgen en el momento de la realización de la tarea, va de una mediación implícita a una explícita y está más centrada en el proceso de transformación emocional y cognitiva que en el resultado de la acción. (p. 180)

En los procesos de mediación, destaca la autora que esta ha de ser “mínimamente intrusiva” y facilitar la participación y el control del alumno —el docente, en este caso— en el proceso (pp. 180-181).

El lenguaje es uno de estos medios implicados en la interacción de todos estos factores y uno de los instrumentos psicológicos fundamentales para el desarrollo cognitivo. El lenguaje hablado y escrito puede actuar como artefacto mediador para controlar el pensamiento debido a lo que Vygotsky (1997) denominó “la reversibilidad del signo lingüístico” (Lantolf y Thorne, 2006, p. 60). Según Vygotsky, las “herramientas físicas”, como puede ser un martillo, son artefactos culturalmente construidos que se sitúan entre nuestra actividad y el objeto externo, que amplían el alcance y el poder de nuestros cuerpos, y cuyo uso resulta en un cambio en el objeto al que se dirigen. Los signos lingüísticos también pueden dirigirse externamente a otros individuos e influenciarlos o regularlos en cierta manera pero, al contrario que las herramientas físicas, los artefactos lingüísticos pueden dirigirse también de forma interna con el objetivo de autorregularse (Vygotsky, 1997, citado en Lantolf y Thorne, 2006, p. 60). Así, si bien las

herramientas físicas cambian el mundo material en el que vivimos, los artefactos simbólicos tienen el poder de reconstruir de forma radical las operaciones mentales propias y ajenas (p. 60). Según Swain et al., 2011, citados en Swain, 2013), “language is the most crucial mediating artifact in the creation and functioning of higher mental processes” (p. 201).

Así pues, cabe destacar como primer concepto de la TSC de especial relevancia para esta investigación el concepto de **mediación** y el uso del lenguaje como medio fundamental de la misma (Lantolf y Thorne, 2006) en los procesos de PR de los docentes.

En este punto creemos conveniente señalar la diferencia existente en inglés entre los conceptos de “*linguaging*” y “*language*”. Tal y como señalan Lantolf y Thorne (2006), desde una perspectiva sociocultural, “*linguaging activity*” no se concibe como un equivalente del pensamiento, sino más bien como un medio regulador del proceso de pensamiento (p. 79). A este respecto, Harvey (2011), citando a Swain y Deters (2007), indica que este concepto de “*linguaging*” difiere en su esencia de la concepción tradicional psicolingüística de “*language*” y “*language use*”: “whereas the latter regard language as the conveyor of an already formed thought, for SCT [Sociocultural theory] language is closely connected with the creation of thought” (p. 12). Así, como señala la autora, el concepto de “*linguaging*” implica la interacción dialógica y se centra menos en el individuo como usuario del lenguaje y más en la naturaleza dialógica e intermental de la interacción verbal (p. 12). Según Mota de Cabrera y Villalobos (2007), citando a Wertsch (1991), “la mente se extiende más allá de la piel” y —añaden— “se encuentra ligada de manera inseparable con otras mentes” (p.412). Como señala Wells (1996; citado en Coll y Edwards, 1996):

La invención y el desarrollo de todos los artefactos culturales surge en el contexto de las actividades sociales donde el discurso lingüístico desempeña un papel mediador vital [...]. Además, como medio en el que se co-construyen significados en el discurso y que interviene en la actividad conjunta, el lenguaje también ofrece un medio para representar el ‘conocimiento común’ (Edwards y Mercer, 1987) que se construye socialmente durante el proceso. (p. 75)

La unión entre diferentes mentes y la construcción de conocimiento común nos lleva necesariamente a mencionar el concepto de “*interpensamiento*” (Mercer, 2001; Littleton y Mercer, 2013), un proceso por el cual, a través del lenguaje oral, no solo interactuamos sino que, además, creamos conocimiento conjunto o compartido (Novillo, 2016, p. 10). Desde esta perspectiva, Littleton y Mercer (2013) apuntan a las bases socioculturales de la relación entre la

interacción social y el desarrollo cognitivo individual, y destacan la importancia del lenguaje en el desarrollo y la sostenibilidad de dicha relación (Novillo, 2016).

Verdía (2020) alude en su investigación a la dificultad de encontrar un término que exprese el concepto de “*linguaging*” desde los postulados de la TSC y lo emplea en su estudio con el término **verbalización**, sin entender que todo lo que se dice o se escribe sea “*linguaging*”, sino “una forma de externalización o explicitación del pensamiento y de las ideas que se completan a través de la producción oral o escrita” (p. 187), y precisa que para que haya “*linguaging*” la lengua ha de emplearse como “herramienta intrapersonal”, es decir, como herramienta psicológica de mediación del pensamiento, ya sea a través del discurso social o del discurso privado (p. 187), en contraposición con la idea de verbalización únicamente como “herramienta interpersonal” en la que solo se tiene en cuenta la función comunicativa. La autora afirma que a través del lenguaje (oral o escrito), en las verbalizaciones, sea en interacción con otros o con uno mismo, es como se desarrolla el pensamiento (p. 120). Por la importancia que tiene la **verbalización** en los procesos de PR, la destacamos como segundo concepto clave.

En esta investigación coincidimos con Verdía (2020) al señalar la verbalización como una herramienta tanto de aprendizaje como de formación y de investigación, puesto que cumple la función de internalización, es fuente de información para el formador y una evidencia para el investigador (p. 187). En este sentido, las verbalizaciones de los docentes en el proceso de PR servirán para acercarnos a la manifestación de los distintos significados asignados por los docentes en el proceso de interacción con las personas que los acompañan en este. A partir de esta interacción y del proceso de reflexión subyacente, el docente verbaliza su discurso interior (“*private speech*”, Vygotsky, 1978, citado en Esteve, 2004a, p. 101), es decir, “sus pensamientos, ideas y representaciones acerca del mundo y de su entorno” (p. 101) y esa verbalización, como señala Esteve (2004a) equivale a “elevarlos a un nivel superior de conciencia, en un proceso que va de la reflexión interpsicológica a otra de orden intrapsicológica” (p. 101).

Señalábamos en el apartado anterior que Ballesteros et al. (2001) apuntan al aislamiento, a la incomunicación y a la impermeabilidad como características asociadas tradicionalmente a la docencia, lo que ha supuesto que el conocimiento pedagógico del docente se mantuviera tácito. Por ello, los autores advierten de la necesidad de asignar nombres a conceptos y construcciones personales no explicitadas a partir de la reflexión (p. 198).

Hacíamos referencia antes a los distintos tipos de herramientas que puede integrar la verbalización, una de las cuales es la de **aprendizaje** porque cumple la función de **internalización**, que constituye el tercer concepto clave de la TSC para esta investigación. Por

tanto, entendemos la internalización como proceso que se alcanza a partir de la verbalización. Negueruela-Azarola (2013b, citado en Negueruela-Azarola et al., 2015) define el proceso de internalización como “the process of appropriating and transforming psychological tools in communicative activity” (p. 233). Tasker, Johnson y Davis (2010) advierten de que la externalización/internalización no es un proceso de transmisión directa de conocimiento de fuera hacia dentro, sino más bien “the appropriation of ideas that assimilate with pre-existing knowledge to reconstruct one’s understanding” (p. 131), es decir, que la internalización no solo consiste en la transferencia de una actividad externa (interpsicológica) al plano interno (intrapsicológico), sino que se requiere la transformación de dicho plano. Wertsch (1985, citado en Havey, 2011) precisa que la internalización transforma el propio proceso, sus estructuras y funciones (p. 23), y que la cuestión estriba en determinar cómo los procesos mentales internos se crean como resultado de la exposición a la actividad externa (p. 14). Verdía (2020) lo explica así:

No se trata simplemente de una «adquisición» o de una «reproducción» de lo externo — lo que observa en su contexto profesional—, sino que supone una reelaboración mental y una transformación personal de las prácticas y de las herramientas por el sentido que se les asigna en relación con las experiencias y los conocimientos previos, así como con las necesidades e intereses propios, del entorno y de la sociedad en la que desarrolla su actividad el individuo. (pp. 153-154)

La autora señala que desde la perspectiva de la psicología sociocultural la internalización es un proceso central para el desarrollo conceptual y la transformación personal (p. 190). Según Esteve (2018), mediante la internalización de nuevos significados las creencias, por su carácter dinámico, se transforman cualitativamente y se enriquecen.

Observamos en las definiciones anteriores de la internalización otro concepto clave de la TSC para los procesos de PR, el de **apropiación**. Segal, Lefstein y Vedder-Weiss (2018) citan a Bakhtin (1975/1981) para introducir de forma llana este concepto: “the word... exists in other people's mouths, in other people's contexts, serving other people's intentions: it is from there that one must take the word, and make it one's own” (p. 217), al que definen, con palabras de Wertsch (1998), como “el proceso de tomar algo que pertenece a otros y hacerlo propio” (p. 217). Esta definición resuena en las palabras de Husu, Toom y Patrikainen (2008), a los que estos autores hacen referencia como “el proceso de hacer propio el aprendizaje y adoptarlo desde una perspectiva personal” (p. 46). Por su parte, Grossman, Smagorinsky y Valencia (1999) lo definen como “the process through which a person adopts the pedagogical tools available for use in particular social environments (e.g., schools, preservice programs) and through this process



internalizes ways of thinking endemic to specific cultural practices (e.g., using phonics to teach reading)”. Las autoras señalan que el alcance de la apropiación depende de la congruencia de los valores, experiencias previas y objetivos del aprendiente —en nuestro caso, de los docentes inmersos en un proceso de aprendizaje reflexivo— con los de los miembros más experimentados o con mayor poder dentro de una cultura —como pueden ser las personas que los acompañan en los procesos de PR y en función del contexto— y resaltan la importancia del rol activo del aprendiente en estas prácticas (p. 15). A partir del proceso de apropiación, los aprendientes reconstruyen el conocimiento que internalizan y así transforman su concepción de dicho conocimiento (p. 15). De esta manera, tal y como señala Verdía (2020),

este proceso de apropiación y de internalización de las herramientas materiales —como los artefactos culturales— y de los instrumentos semióticos —como el lenguaje— conlleva un movimiento progresivo de lo externo a lo interno, durante la participación en actividades socialmente mediadas, hasta que el individuo logra un dominio y control que supone tanto una transformación psicológica (interna) como una modificación de su forma de actuar (externa). (p. 153)

En estas actividades socialmente mediadas presentan una especial relevancia los acompañantes de los docentes en los procesos de PR, como pueden ser compañeros con más experiencia, que actúan como mediadores —a través de la mediación dialógica y estratégica— en este proceso de apropiación e internalización de los conceptos propios de la práctica docente. Con todo, Lantolf (2015) advierte de que la mediación dialógica conduce a la resignificación, pero se requiere la materialización. De ahí la importancia que cobra la verbalización en los procesos de PR como materialización del potencial aprendizaje reflexivo de los docentes. Esta afirmación la sustenta también Verdía (2020) al decir que no toda interacción conlleva un desarrollo intelectual, que se da si dicho intercambio de ideas “promueve nuevas comprensiones” (p. 183).

Por tanto, la forma en la que se interrelacionan el pensamiento y el lenguaje resulta significativa para los procesos de PR en los que “new understandings might be derived first through discussion with another professional and then internalized following reflection and consideration at a slight distance” (Mann and Walsh, 2017, p.11). Mann and Walsh (2017) señalan tres de los principios de la TSC que tienen especial relevancia con respecto a la PR:

1. El desarrollo profesional es un proceso social fundamentalmente.
2. Los docentes necesitan apropiarse de nuevos significados (“understandings”), es decir, hacerlos suyos.
3. El andamiaje puede ayudar al desarrollo. (p. 11)

Este último concepto enumerado, el de **andamiaje** (Wood, Bruner y Ross, 1976), es central a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje y, extrapolado a esta investigación, al acompañamiento de los docentes en la PR. En un contexto de formación o desarrollo profesional de los docentes, este apoyo o ayuda proporcionado por los tutores o compañeros puede ayudar a los docentes a construir nuevos significados de diferentes maneras: señalando una práctica docente concreta, llamando la atención del docente sobre algún aspecto concreto o introduciendo algún término o metalenguaje para facilitar la discusión (Mann y Walsh, 2017, p. 13). Walsh (2011) aplica este concepto de andamiaje a la PR a partir de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vygotsky, 1978), —concepto estrechamente relacionado con el de mediación, al representar que el límite de la capacidad de aprendizaje de una persona se puede ampliar potencialmente con la ayuda de otros— con el concepto de “scaffolded dialogues”:

Teachers are ‘scaffolded’ through their ‘Zones of Proximal Development’ (ZPD) to a higher plane of understanding through the dialogues they have with other professionals (van Lier, 1996). Under this perspective, reflection and action alone are insufficient means of allowing professional development - scaffolded dialogues, where issues are clarified and new levels of understanding attained, are central to reflective practice. (p146)

Estos conceptos de andamiaje, ZDP y mediación están directamente relacionados con la heterorregulación —la regulación derivada del apoyo o la mediación de otras personas o de objetos (Verdía, 2020)— lo que potencialmente desemboca en procesos de **autorregulación**, que supone la capacidad del docente para “monitorizar las acciones y los procesos por sí mismo” (p. 65); “no basta con apropiarse de la herramienta, sino que ha de conocerse el procedimiento para usarla” (Leontiev, 1959, citado en Verdía, 2020, p. 191). Para van Lier (1996), la autorregulación es “el verdadero significado de autonomía” (p. 119). El acompañante, mentor o tutor, según sea el caso, desempeña una función clave como mediador en este proceso de autorregulación del docente, ya que va cediendo progresivamente el control a los docentes hasta que estos se apropian de las herramientas necesarias para la autorregulación de sus procesos psicológicos y de sus acciones. Esteve (2004a) alude a esta dimensión autorreguladora, esencial para el aprendizaje autónomo del docente, al señalar que el objetivo en los procesos de PR no es solo que el docente descubra por sí mismo los aspectos objeto de observación, reflexión y análisis, sino también que busque soluciones y las evalúe por sí mismo (p. 101).

Alsina et al. (2019), en el estudio que llevan a cabo en el ámbito de la formación inicial de maestros a partir de un modelo de formación reflexivo o realista (Korthagen, 2001; Melief,

Tigchelaar y Korthagen, 2010), tienen como objetivo identificar marcas de autorregulación que pueden contribuir a la transformación de conocimiento didáctico–disciplinar implícito en conocimiento profesional, entendidas aquellas como “los aspectos que se deberían tratar de forma explícita durante la formación inicial del profesorado para transformar algunas creencias y conocimientos implícitos subyacentes” (p. 70).

Mann and Walsh (2017) resumen a la perfección las ideas recogidas hasta ahora desde las bases de la TSC que consideramos relevantes para esta investigación y para la PR en general:

for professional learning to occur, three elements are usually involved: a focus, dialogue with another professional, and reflection. Essentially, through dialogue, professional development is mediated by language; new understandings emerge through conversations with other professionals, through experience and reflection on that experience. This entire process entails not only the acquisition of new knowledge but also the appropriation or ownership of that knowledge. (p. 12)

En los siguientes apartados nos adentramos en los procesos de PR que se dan tanto en la formación inicial del docente como en su desarrollo profesional.

## **1.8. De la formación inicial del docente a su desarrollo profesional continuo**

Para esa búsqueda [la educación] necesitamos, como en tantos otros empeños humanos, una serie de requisitos: motivación, compañeros y compañeras de viaje, guías y herramientas para el camino. La aventura de educarse y educar, la más importante que ha acometido la humanidad en su historia y la más decisiva en la vida de cada individuo, requiere que todo esté preparado para que el camino (¡ah, Ítaca!) sea provechoso y para que el destino pueda ser finalmente alcanzado. (Trujillo, 2012, p. 11)

Aprender a enseñar es “un proceso que tiene lugar durante toda la vida profesional del profesor, y por mucho que hagamos en nuestros programas de formación, y por muy bien que lo hagamos, lo único que podemos hacer es preparar a los profesores para que empiecen a enseñar..., ayudar al profesor a que se responsabilice de su propio desarrollo profesional” (Zeichner (1992, citado en Richards y Lockhart, 1998, p. 187). De la definición anterior de Zeichner se desprende la concepción de la etapa de formación del docente como de una primera fase, si bien esencial, de un aprendizaje continuo del docente durante su trayectoria profesional. En esa tarea de ayudar al

profesor a que se responsabilice de su propio desarrollo profesional consideramos esencial el papel de la PR, ya que el reto en la formación del docente no radica en nutrirlo con la teoría, principios y enfoques metodológicos, sino ayudarlo a que construya su propio conocimiento didáctico a partir de sus conocimientos, habilidades y experiencias didácticas. Y en este reto es donde la reflexión y la PR resultan fundamentales; tanto es así, que, como señalan Zeichner y Liu (2010), se da una suerte de “colonización conceptual” (p. 69) en la que resulta casi obligado emplear términos como “reflexión”, tan integrado ya en la jerga educativa, si bien en ocasiones no se muestra bajo qué bases epistemológicas, teóricas y políticas se emplea (p. 69). Zeichner y Liu (2010) advierten de que a los profesores no se les da la oportunidad de hacer algo que no sea “afinar y ajustar” los medios para alcanzar los fines que otros les determinan, corriendo así el riesgo de que la docencia pase a ser simplemente una “actividad técnica” (p. 71).

Por tanto, consideramos que la formación del docente y su desarrollo profesional son dos fases de un mismo *continuum* que necesitan un enfoque distinto.

Una de las diferencias claves entre estas dos fases la señalan Esteve et al. (2019: la **naturaleza de los objetivos** desde los que se parte en cada una de ellas; en la formación estos vienen establecidos por el programa o la actividad formativa, mientras que en el desarrollo profesional, estos los establece el docente en función de las propias necesidades, incluyendo las de sus alumnos y las del contexto educativo en el que se enmarque su práctica. Esteve et al. (2019) sugieren emplear el término “formación” para “la adquisición de los conocimientos básicos generales y el desarrollo de las habilidades técnicas mínimas en una fase inicial de aproximación a la profesión” (p. 28).

En la literatura académico-científica sobre el aprendizaje de los docentes publicada en inglés se hace a menudo diferencia entre la **formación inicial** (en la que se sitúa al docente como “pre-service teacher”) y la **formación continua** (“in-service teacher”). Vrikki et al. (2017) apuntan a un desequilibrio notable entre el número de estudios llevados a cabo en ambas etapas y señalan el de la formación continua como un campo “emergente” en este sentido (p. 212). Los autores aluden al hecho de que la PR es un elemento clave para el desarrollo del conocimiento profesional de los docentes (p. 212).

Al igual que ocurre con la falta de consenso al definir la PR, cuando observamos los tipos de sesiones de PR que se llevan a cabo, ya sea en la formación inicial de los docentes o en su desarrollo profesional, nos encontramos con una gran variedad de términos para definirlos. Esto ocurre incluso en contextos similares que siguen procesos semejantes, sobre todo en la etapa de la formación inicial del docente. Además de la finalidad de la PR en una y otra fase del *continuum*

—de quién establezca los objetivos, como señalamos antes—, otro de los factores que consideramos diferenciadores es **la relación de simetría** establecida entre las personas que realizan los procesos de PR, la misma a la que aludimos en el apartado 1.5.2 con respecto a la relación entre observador y observado. En la formación inicial es muy común que la PR tenga una finalidad evaluativa —o, como mínimo, algún componente—, si bien en el desarrollo profesional de los docentes esta también puede tener una finalidad acreditativa o evaluativa de la competencia docente o como parte de procesos de inspección en los centros educativos. Kim y Silver (2016) manifiestan su acuerdo con otros académicos (Farrell, 2012, Husu, Toom y Patrikainen, 2008; Leijen et al., 2014; Mann y Walsh, 2017) en la necesidad de que la PR sea parte del desarrollo profesional del docente, pero advierten de la sutil línea que separa provocar la reflexión del docente de proporcionar una crítica al docente, y la que separa reconocer el conocimiento y la profesionalidad del docente de insistir en cambios e innovaciones (p. 203).

En los siguientes apartados presentamos los distintos modelos de acompañamiento que hay tanto en la formación inicial del docente como en su desarrollo profesional continuo. Si bien esta investigación se enmarca en el segundo, nos resulta importante considerar distintas perspectivas del acompañamiento en términos generales dentro la PR para tener una visión global del alcance potencial que tiene este, independientemente del estadio de formación y desarrollo en el que se encuentre el docente que emprende un proceso de PR, por ser, como decíamos, dos fases de un mismo *continuum*.

### ***1.8.1. La práctica reflexiva en la formación inicial del docente***

Pérez Gómez (2019b) sostiene que para formar a los docentes del siglo XXI se requiere “un cambio radical, no un mero cambio cosmético o burocrático de nombres o contabilidades en los papeles, sino un cambio sustancial de la mirada, de la cultura y de las prácticas que se desarrollan actualmente” (p. 14).

Son numerosos los programas de formación a nivel mundial que en mayor o menor medida incluyen la PR (Vanhulle et al., 2016), bien sea a través del uso de **portafolios digitales** de formación docente (Cuesta García, 2020; Cuesta García y González Argüello, 2020; González Argüello y Atienza Cerezo, 2010; Lyons, 2010; Novillo y Pujolà, 2019; Pueyo Villa, 2016; Pujolà, 2019; Pujolà y González, 2008, 2021) u otros contextos digitales a partir de **blogs reflexivos** (Birello y Pujolà Font, 2020); de las **prácticas docentes** (Batlle Rodríguez y González Argüello,

2022; Gómez, Mena y García, 2020; Husu, Toom y Patrikainen, 2008; López-de-Arana Prado et al., 2019; Mena et al., 2016; Domingo, 2013; Leijen et al., 2014) o de los “**microteaching**” (Batlle Rodríguez, Cuesta García y González Argüello, 2020; Salaberri, 2004), entre otros.

En la literatura sobre la PR en la formación inicial de los docentes encontramos numerosos estudios que han analizado el proceso de PR de los docentes en formación en situaciones en las que se da un **acompañamiento** por parte de un tutor, mentor, compañero, etc., desde distintas perspectivas, a partir de diferentes modelos y de aproximaciones terminológicas. En este apartado presentamos un resumen de las investigaciones consultadas, y las principales aportaciones que se desprenden de sus resultados, en relación con situaciones de acompañamiento de docentes en formación en procesos de PR reflexiva.

Por una parte, hay investigaciones que hablan de **apoyo pedagógico** (“educational assistance”, Mauri et al., 2016), **apoyo experto** (“expert assistance”, López-de-Arana et al., 2019), **acompañamiento** (Méndez y Colomina, 2020), **reflexión guiada** (“guided reflexión”) (Orland-Barak y Yinon, 2007; Husu, Toom y Patrikainen, 2008; Leijen et al., 2014), **tutorización** (Mena et al., 2016a; Foong, Nor y Nolan, 2018; Ruffinelli, de la Hoz y Álvarez, 2020; ), **tutorización en línea** (Novillo y Pujolà, 2019); **supervisión** (Knezic et al., 2019; Korthagen y Vasalos, 2005, 2010; Meijer, Korthagen y Vasalos, 2009; Korthagen, 2010a), **mentoría** (Hobson et al., 2009; Ingersoll y Strong, 2011; Nguyen, 2017; Orland-Barak, 2010, 2014; Talbot, 2018; Tillema, van der Westhuizen y Smith, 2015) y **mentoría educativa** (Feiman-Nemser, 1998; Trevethan y Sandretto, 2017), concepto con el que Feiman-Nemser (1998) pretende resaltar la diferencia de esta mentoría con el componente de “supervisión” de muchos otros modelos.

En este punto nos detenemos, pues la **mentoría** es un tipo de acompañamiento sobre el que hay numerosos estudios en el marco de la formación docente en relación con distintos elementos que conforman este acompañamiento, como son las **conversaciones o diálogos de mentoría**, abordados desde el estudio de los **distintos roles** que ejercen los mentores o el **enfoque** o **estilo** de mentoría (Beek, Zuiker y Zwart, 2019; Burger, Bellhäusen e Imhof, 2021; Crasborn et al., 2011; Crasborn y Hennissen, 2014; Hennissen et al., 2008; Hobson y Malderez (2013); Mena, Hennissen y Loughran, 2017), el **tipo de conocimiento** que manifiestan los docentes en formación a partir de la mentoría (Gómez, Mena y García, 2020; Mena et al., 2015), el proceso de **construcción del conocimiento profesional** a partir de la interacción (Tillema, van der Westhuizen y van der Merwe, 2015), las **estrategias** que emplean los mentores (Hennissen et al., 2010; Novillo y Pujolà, 2019; Strong y Baron, 2004), las **percepciones de los docentes** en formación en situaciones de mentoría (Hennissen et al., 2011), las **percepciones de**

**los mentores** (Stanulis et al., 2019); las **percepciones de ambos** (Talbot, Denny y Henderson, 2018) y la **formación de mentores** (Aspfors y Fransson, 2015; Crasborn y Hennissen, 2014). Además, hay otros conceptos emergentes como el de **mentoría experta** (“expert mentoring”, Golombek, 2022) y **mentoría entre iguales** (Golombek, 2022). Además de la mentoría, el “**coaching**”, tradicionalmente asociado al ámbito empresarial, es un tipo de acompañamiento que va apareciendo cada vez más en la literatura del ámbito educativo —especialmente presente en Estados Unidos (Ramos Loredó, Sierra-Arizmendiarieta y Rocés Montero, 2019)—, si bien encontramos que se enmarca con mayor frecuencia en los estudios sobre el desarrollo profesional continuo (Charteris y Smardon, 2013, 2014; Desimone y Pak, 2017; Haneda, Teemant y Sherman, 2017).

Todos estos conceptos, según la literatura existente desde la que se aborden, se tratan como sinónimos o como prácticas de distinta naturaleza (Aspfors y Fransson, 2015). Tal y como indican Aspfors, Fransson y Heikkinen (2012), las concepciones de mentoría varían según el país; estos autores ponen como ejemplo la diferencia entre el caso de Finlandia, donde la relación entre el mentor y el mentorando se entiende como recíproca, y el de Reino Unido, en el que la mentoría se enmarca en un sistema de evaluación y de iniciación o ingreso (“induction”).

Todos los estudios revisados mencionan **el potencial del acompañamiento** —en cualquiera de sus formas— no solo para el aprendizaje de los docentes en formación, sino también para el de los propios acompañantes y para los contextos educativos en los que se enmarca (Hobson et al., 2009). Partiendo de esa base, en términos generales y expuestos de forma sintética, los resultados de estas investigaciones sugieren las siguientes consideraciones:

- El **desarrollo de la capacidad reflexiva** de los docentes en formación **requiere de apoyo pedagógico** (Mauri et al., 2016a), que resulta crucial para el aprendizaje profesional de los docentes (Mena et al., 2016), al menos al inicio del proceso (Korthagen y Vasalos, 2005, 2010), puesto que **los niveles de reflexión alcanzados** en los procesos de **reflexión individual** resultan más bajos —incluso en aquellos casos en los que se da cierto apoyo estructural— que en los de PR conjunta realizados con la ayuda de personas experimentadas (Mauri et al., 2016a) y que en la reflexión que se realiza en interacción en general, se dé con tutores o entre iguales (Leijen et al., 2014). De hecho, los diálogos con supervisores y aquellos entre iguales sugieren un potencial reflexivo similar en relación con el **conocimiento práctico** de los docentes en formación y la riqueza de la argumentación Knezic et al. (2019). A este respecto, Gómez, Mena y García (2020) indican que la

interacción con los mentores genera un mayor conocimiento práctico en los docentes que de forma individual. Para Tillema, van der Westhuizen y van der Merwe (2015) la clave está en **entender la conversación o el diálogo** que se genera en un contexto de mentoría **como el medio principal para construir conocimiento** y que este sea productivo.

- Los tutores y mentores ejercen una **influencia considerable en cómo y qué aprenden** los futuros docentes, y su **función** ha de entenderse no solo como una guía de las acciones de los docentes (Hennissen et al., 2008), sino como una ayuda y un estímulo del crecimiento profesional de los docentes en formación (Hennissen et al., 2008; Crasborn y Hennissen, 2014; Tillema, van der Westhuizen y van der Merwe, 2015; Beek, Zuiker y Zwart, 2019).
- La **mera presencia de apoyo pedagógico no es suficiente** para promover niveles superiores de reflexión (Mauri et al., 2016b, López-de-Arana, 2019); los procesos de PR conjunta ayudan a los docentes en formación a desarrollar capacidades reflexivas (López-de-Arana, 2019) **si el apoyo que reciben se adapta a sus necesidades específicas** (Mauri et al., 2016b), pues **no todos los tipos de apoyo resultan igual de útiles** (Mauri et al., 2016b) **ni toda interacción de mentoría es necesariamente beneficiosa** para los docentes (Burger, Bellhäuser e Imhof, 2021). Los enfoques que resultan excesivamente críticos pueden minar la autoestima y dañar la salud mental de los docentes en formación (Hobson y Malderez, 2013; Hobson et al., 2009; Burger, Bellhäuser e Imhof, 2021). El apoyo que promueve la calidad de la reflexión es aquel que va dirigido a **identificar los factores y dilemas que intervienen en la situación objeto de reflexión y análisis** (Mauri et al., 2016a), **el que se relaciona con la teoría y presenta otras perspectivas distintas de las adoptadas por los docentes** en formación (López-de-Arana, 2019), sin imponerlas (Burger, Bellhäuser e Imhof, 2021; Feiman-Nemser, 1998). Guiar a los docentes en el proceso reflexivo no es suficiente, es también necesario **ayudarlos a aprender a reflexionar y cederles el control del proceso reflexivo gradualmente** (Korthagen y Vasalos, 2005, 2010; Meijer, Korthagen y Vasalos 2009).
- Los mentores tienden a emplear un **enfoque** directivo y a dominar el diálogo en las sesiones de mentoría (Mena, Hennissen y Loughran, 2017; Burger, Bellhäuser e Imhof, 2021). Esta tendencia enlaza con los resultados de Leijen et al. (2014), pues los docentes participantes en su estudio indicaron que la **reflexión guiada** no les resultó tan útil como el **feedback inmediato** del supervisor, así como con los de Grossman, Smagorinsky y Valencia (1999), que muestran que los docentes en formación manifestaron haber preferido una “evaluación directa” de la clase en la que se señalaran los errores y las sugerencias de mejora (p. 8). Sin



embargo, Ruffinelli, de la Hoz y Álvarez (2020) indican que, en comparación con revisiones de estudios anteriores, sus resultados muestran una menor presencia de estrategias directivas y **una tendencia a emplear las estrategias constructivistas**, fundamentadas en “un diálogo basado en preguntas libres de juicios para promover el conocimiento” (p. 7), resultados coincidentes con los de Foong, Nor y Nolan (2018). Esta misma idea la reflejan Kim y Silver (2021), pues indican que los modelos de supervisión de los docentes —sea en la etapa de formación inicial como en la de desarrollo profesional— han cambiado a un modelo de “supervisión reflexiva” (p. 305) en el que el foco principal está en la reflexión y hacer participar a los docentes en la discusión. En este sentido, Korthagen y Vasalos (2005, 2010) y Meijer, y Korthagen y Vasalos (2009) sugieren que **el acompañamiento requiere una combinación de un enfoque directivo y no directivo**; entendido el directivo —en estos casos— en relación con el proceso de reflexión, no con la práctica docente. Los resultados de Novillo y Pujolà (2019) indican que combinar las estrategias de tipo directivo —si estas se dan— con las de tipo afectivo ayuda a crear un clima agradable y motivador en la tutorización de los docentes en formación. A este respecto, en ocasiones los enfoques opuestos pueden coexistir (Farr, 2011). Mena et al. (2015) indican **el valor de emplear un estilo de mentoría adaptado a las necesidades de los docentes en formación y sus objetivos**, así como el de ajustar a estos la elección de procedimientos e instrumentos que se empleen en el proceso de acompañamiento, en la línea de lo que sugieren Mauri et al. (2016b) y Crasborn et al. (2011), que destacan que no hay un rol del mentor o estilo de mentoría que resulte más efectivo y que **la capacidad de adaptar la mentoría a las necesidades del docente en formación es la clave**. En este sentido, autores como Hobson et al. (2009) y Burger, Bellhäuser e Imhof (2021) señalan la necesidad de considerar las diferencias cualitativas en el estilo de mentoría manifestado.

- La necesidad por parte de los mentores de **conocer a los docentes en formación** y a sus **alumnos** (Hennissen et al., 2010). Achinstein y Athanases (2005, citados en Hennissen et al., 2010), señalan cuatro ámbitos de conocimiento necesarios en los mentores: **pedagogía, contexto, aprendientes y autoconocimiento** (“self”). Beek, Zuiker y Zwart (2019) añaden la **sensibilidad** del mentor como una cualidad necesaria y apuntan, al igual que Crasborn y Hennissen (2014) y Hobson et al. (2009), a **la necesidad de apoyar y formar a los mentores**. A este respecto, Crasborn y Hennissen (2014) señalan **la necesidad de trabajar los retos que se presentan para los mentores** como encontrar el equilibrio entre el apoyo a los docentes en formación y su evaluación —relacionada con la integración, a veces difícil,

del doble rol de mentores y docentes (Burger, Bellhäuser e Imhof, 2021)—, aspecto que va en línea con las dificultades que expresan los mentores para determinar cuánto apoyo dar (Burger, Bellhäuser e Imhof, 2021) o **la resistencia de algunos docentes de formación** a recibir esta mentoría (Crasborn y Hennissen, 2014). Asimismo, resulta importante que se tengan en cuenta los **factores espacio y tiempo** para que la mentoría se dé adecuadamente (Hobson et al., 2009; Talbot, Denny y Henderson, 2018; Stanulis et al., 2019), así como el apoyo institucional y algún tipo de remuneración para los mentores, sea económica o en tiempo (Crasborn y Hennissen, 2014; Aspfors y Fransson, 2015). El **tiempo** también es un factor señalado por los docentes acompañados al mencionar que las reflexiones requieren mucho tiempo (Leijen et al., 2014), además de la **carga de trabajo** que conlleva (Aspfors y Fransson, 2015).

- El acompañamiento de los docentes no solo puede resultar útil en la etapa de formación, sino también en el desarrollo profesional, y **debería realizarse de forma continuada** para que los docentes puedan valorar su propio progreso (Leijen et al., 2014). Talbot, Denny y Henderson (2018) resaltan la necesidad de **pasar de un modelo de supervisión a un modelo de mentoría educativa** —como indica Feiman-Nemser (2001)— fomentando un enfoque que involucre al mentor y al docente en formación en un proceso de reflexión compartida sobre la práctica. Stanulis et al. (2019) abogan por **pasar del concepto de mentor como mero “animador” (“cheerleader”)** o **de la simple cooperación** entre mentores y docentes en formación a una **concepción de la mentoría como un proceso educativo** de preparación de los docentes para afrontar la práctica docente.
- Los docentes en formación señalan el **crecimiento profesional** como resultado del proceso de acompañamiento y muestran que la reflexión con un supervisor o con un compañero resulta más provechosa que la individual para **profundizar en la reflexión** y el análisis al **tener otra perspectiva**, para **guiar la reflexión** y entender mejor las preguntas guía, y **aliviar la tensión y hacer la situación más agradable** (Leijen et al., 2014). Este último punto lo señalan también Aspfors y Fransson (2015), al destacar como crucial en la mentoría **la confianza y el apoyo** en las relaciones establecidas, unas que sean **agradables** a la par que **estimulantes**. Si bien algunos autores apuntan a la dificultad de los docentes en formación para pasar de las preocupaciones inmediatas de su práctica docente a abordar cuestiones de su práctica a largo plazo, los resultados también muestran que los docentes cuestionan su práctica, identifican factores socioculturales que la obstaculizan o facilitan y proyectan su trabajo en el futuro (Husu, Toom y Patrikainen, 2008). El estudio de Orland-

Barak y Yinon (2007) también sugiere que los profesores en formación tienen la capacidad de reflexionar “beyond survival skills” (p. 966), de expresar múltiples preocupaciones sobre su práctica docente y reflexionar sobre ellas de forma integradora **si se les proporcionan las condiciones adecuadas** para hacerlo, resultados en la línea de los de Foong, Nor y Nolan (2018), que señalan que el acompañamiento en el proceso de reflexión de los docentes conlleva resultados positivos en su aprendizaje.

Orland-Barak y Klein (2005) mencionan que la investigación sobre las **conversaciones en situaciones de mentoría** se ha centrado principalmente en la formación inicial de los docentes, en particular en las conversaciones llevadas a cabo entre docentes en formación y mentores de los centros donde realizan las prácticas. En la investigación sobre la PR oral en los procesos de acompañamiento a los docentes en formación también encontramos una variedad extensa de conceptos relacionados con los procesos en los que esta PR se da, siendo en muchos casos el contexto el que define la terminología empleada. En el caso de la formación inicial de los docentes en el contexto anglosajón encontramos las denominadas “post-observation conferences” (Harvey, 2011), “post-observation conversations” (Kim y Silver, 2016); “post-observation supervisory conferences” (Zeichner y Liston, 1985), “post-observation feedback conferences” (Copland, 2010, 2011; Copland, Ma y Mann, 2009; Copland y Mann, 2010); “supervisory dialogues” (Stanley, 1998) o “supervisory conferences” (Korthagen y Vasalos, 2005), como una de las fases del proceso de mentoría o tutoría en el que se da la PR oral. Esta fase es la última del proceso, que se inicia con la fase de “pre-conference”, en la que, según el caso, se reúnen los tutores o mentores con los docentes en formación para hablar de los planes de clase, del contexto educativo, el objetivo de la observación, etc., seguida de la observación de la clase, que es la fase previa a dichas sesiones.

Copland y Mann (2010) hacen referencia a dos premisas en estos contextos: (1) que los docentes necesitan reflexionar para mejorar la práctica docente y (2) que los docentes noveles necesitan desarrollar esta capacidad. Los problemas asociados a estas, según apuntan los autores, son (1) que los docentes noveles pueden no saber cómo hacerlo o sobre qué temas hacerlo (Korthagen, 2004; Copland, 2010), (2) que la reflexión pueda no constituir un aspecto de interés para los docentes noveles (Akbari, 2007) y (3) que las sesiones tras la observación de la práctica docente se realicen de forma apresurada y las conversaciones resulten una combinación de evaluación y desarrollo.

En el siguiente apartado observamos los procesos de PR que tienen lugar en la etapa de desarrollo profesional continuo de los docentes.

### ***1.8.2. La práctica reflexiva en el desarrollo profesional continuo de los docentes***

Tratamos en este apartado la otra fase del *continuum* al que aludimos al inicio del apartado 1.8, esa otra etapa que comienza cuando empezamos a ejercer la profesión y que, como su *apellido* indica, se extiende a lo largo de nuestra vida profesional como docentes. Las características que definen nuestro propio proceso de aprendizaje permanente vienen marcadas por distintos factores como las características de nuestros contextos laborales —que definen las condiciones contractuales—, de las personas con las que lo compartimos (compañeros, alumnos, responsables académicos y directivos de los centros) y de nuestras condiciones personales.

Consideramos que la forma en la que se desarrolle la PR en el desarrollo profesional de los docentes tiene mucho que ver con cómo se haya abordado en la etapa de formación inicial, si bien entendemos que hay otros muchos factores que influyen como son los relativos al contexto educativo, si se facilitan o no estos procesos reflexivos. A este respecto, Zeichner y Liu (2010) identifican cuatro temas resultantes del análisis de las formas en las que se emplea la reflexión en la formación docente que merman el potencial de un desarrollo eficaz de los docentes (p. 72):

1. El foco en ayudar a los docentes a replicar las prácticas sugeridas por las investigaciones realizadas por otros y una falta de atención en prepararlos para opinar de forma crítica sobre dichas prácticas;
2. un pensamiento basado en los medios que limita la esencia de la reflexión de los docentes a cuestiones de carácter técnico e ignora el análisis de los objetivos a los que se dirigen;
3. el énfasis en facilitar la reflexión de los docentes sobre su propia práctica, pero ignorando el contexto social e institucional en el que esta se enmarca; y
4. el énfasis en ayudar a los docentes a reflexionar de forma individual. (p. 72)

Además de la **finalidad** de cada una de estas etapas en la carrera de los docentes y de **la relación más o menos simétrica** entre el docente y el docente-acompañante en cada una de estas etapas, otro aspecto diferenciador de la etapa de desarrollo profesional es, por supuesto, el **contexto** en el que se enmarca. El desarrollo profesional se relaciona directamente con las situaciones

experimentadas en los centros educativos y sus miembros, con el desarrollo de proyectos que dan respuesta a las necesidades del contexto (Trujillo, 2012). “El desarrollo profesional puede implicar innovación, aunque no necesariamente: a veces lo más innovador es simplemente que se convierta en habitual lo normativo o lo necesario” (Trujillo, 2012, p. 120).

En la literatura sobre esta etapa encontramos referencias tanto al desarrollo profesional continuo como a la formación permanente, conceptos que, aun a sabiendas de sus matices diferenciales, en esta investigación consideramos sinónimos.

Esteve et al. (2019) advierten de la necesidad de que el docente no solo desarrolle habilidades que le permitan abordar adecuadamente los problemas que la profesión plantea, sino también aquellas que le ayuden a alcanzar “más **autonomía** en su propio crecimiento profesional, más **autoconfianza** y más **iniciativa** personal” (p. 9), es decir, que resulta necesario proporcionar al docente estrategias que le permitan desarrollar y mejorar las competencias docentes a lo largo de su trayectoria profesional, unas que vayan más allá del “saber y saber hacer” (p. 9), fundamentales para avanzar en la profesión. Dichas competencias, más de carácter heurístico que técnico, son aquellas en las que la PR desempeña un papel esencial, pues desarrollan en el docente las capacidades de reflexión, observación y análisis de la propia práctica y las creencias asociadas a esta, y en el desarrollo de la **autoconciencia** sobre el avance en ambos aspectos. Las autoras conciben la PR como un modelo orientado al desarrollo profesional que fomenta en los centros “una formación interna basada en prácticas indagadoras colaborativas” (p. 10) que derive en la creación de comunidades de práctica. Estas señalan que el desarrollo profesional

supone un cambio..., el paso de un estadio de desarrollo a otro. Estas modificaciones, que pueden tener lugar a lo largo de nuestra vida profesional, son de distinta naturaleza..., pueden darse en las estrategias —en los cambios que observamos en las actuaciones—, en las creencias o en la regulación de los sentimientos. (Esteve et al., p. 28)

En la etapa de desarrollo profesional también encontramos distintos modelos en los que se desarrollan procesos de PR. De acuerdo con el **modelo ERIT** (Tigcheclar et al., 2010), son cuatro los elementos que resultan fundamentales para que se genere ese cambio al que aluden Esteve et al. (2019): la **experiencia**, la **reflexión**, la **interacción** y la **teoría**. La integración adecuada de estos cuatro elementos es la que tiene el potencial de asegurar el aprendizaje a lo largo de toda la vida profesional (Esteve y Carandell, 2009).

Vermunt et al. (2019) apuntan a una serie de **características esenciales de un desarrollo profesional eficaz**, basados en la revisión de la literatura sobre los enfoques

existentes del desarrollo profesional de los docentes realizada por Borko et al. (2010, citados en Vermunt et al., 2019):

- El contenido se sitúa en la práctica y aborda los problemas que se dan en esta;
- el contenido se centra en el aprendizaje de los alumnos;
- las prácticas pedagógicas se modelan en función de las consideradas como referente;
- el desarrollo profesional fomenta el aprendizaje activo de los docentes y la investigación;
- se emplean las comunidades de aprendizaje profesional y los entornos de aprendizaje colaborativo;
- los entornos son adecuados a los objetivos y suelen tener como base las escuelas (o los centros educativos correspondientes) y
- las oportunidades son continuas y sostenibles. (p. 62)

Bates y Morgan (2018) comparten este último punto, entre otras de las características enumeradas, al que denominan “sustained duration” (p. 625), es decir, la duración de lo que ellas consideran un aprendizaje profesional “eficaz”, que debería considerarse en términos de semanas, meses y años según estas.

Vermunt et al. (2019) hacen referencia también al marco conceptual propuesto por Desimone (2009) para estudiar los **efectos del desarrollo profesional** en los docentes y en los alumnos, cuyos rasgos esenciales como el foco en el contenido, el aprendizaje activo, la coherencia, la duración y la participación colectiva desembocan en el aumento del conocimiento del docente y sus habilidades, así como en los cambios en sus actitudes y sus creencias (Vermunt et al., 2019, p. 62). Los autores indican que estos cambios en los docentes conllevan cambios en su práctica docente, lo que a su vez desencadena una mejora en el aprendizaje de los alumnos (p. 62).

Vermunt et al. (2019) conceptualizan el aprendizaje del docente como “un proceso en el que estos obtienen resultados de aprendizaje en relación con cambios en las creencias, las habilidades, las actitudes y el conocimiento a partir de la realización de actividades cognitivas, afectivas, reguladoras y de aprendizaje social” (p. 63). Los autores aluden al énfasis que se ha hecho en la literatura sobre la importancia de la reflexión en el aprendizaje de los docentes. James y McCormick (2009, citados en Vermunt et al., 2009), como resultado del “Learning How to Learn in Classrooms, Schools and Networks”, un proyecto de investigación y desarrollo a gran escala, identifican **cuatro dimensiones del aprendizaje del docente**: investigación, desarrollo del capital social, aprendizaje crítico y receptivo, y valoración del aprendizaje (p. 64). Los autores

concluyen con que si bien los docentes valoran los consejos prácticos, su práctica se puede volver mecánica si no se les estimula a pensar acerca de los principios que la sustentan. Vermunt et al. (2019) hacen referencia a otras **actividades importantes de aprendizaje del docente** como analizar las grabaciones de la práctica en el aula —y hacerlo colectivamente—, compartir conocimiento y opiniones, explorar nuevas ideas y reflexionar sobre la práctica (p. 64), actividades estas que resultan esenciales para obtener resultados positivos en dicho aprendizaje (Warwick et al., 2016). No obstante, Warwick et al. (2016) advierten de que lo que hace que las interacciones entre docentes favorezcan el aprendizaje y la mejora de la práctica por lo general **no está claro** (p. 557). En este sentido, autores como Brookfield (1995, citado en Mann y Walsh, 2013) sostienen que aprender de otros compañeros no es equivalente al sentido coconstructivo de reflexionar conjuntamente a través de la interacción (p. 297).

De hecho, la **cooperación entre docentes** es el primer **elemento clave** del índice de impacto para el aprendizaje de los alumnos, del “aprendizaje visible” elaborado por Hattie (2008) en su actualización de 2018<sup>19</sup>. Y en este aspecto es donde más se concentran las investigaciones sobre la PR en el desarrollo profesional de los docentes, en la **colaboración e interacción** entre estos, entre otros modelos, a partir de las **comunidades de práctica** (Wenger, 1998; Wenger y Trayner-Wenger, 2015), formadas por compañeros que comparten una misma concepción de la enseñanza. Wener y Trayner-Wenger (2015) las definen como “groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (p. 1), pero advierten de que no toda comunidad es una comunidad de práctica e identifican tres características esenciales que determinan esta diferenciación:

1. El **ámbito** o dominio: un ámbito de interés común y un compromiso con este y, por tanto, una competencia compartida que hace distintivos a sus miembros con respecto a otras personas con los que puedan compartir interés en dicho ámbito. (p. 1)
2. La **comunidad**: un compromiso de sus miembros con participar conjuntamente en actividades y conversaciones, con ayudarse entre sí y compartir información. En esta comunidad se construyen relaciones que posibilitan aprender unos de los otros. (p. 2)
3. La **práctica**: una comunidad de práctica no se basa simplemente en compartir un interés, sino que conlleva una práctica compartida, pues sus miembros elaboran un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas y formas de abordar problemas recurrentes, lo que requiere tiempo y una interacción continua. (p. 2)

---

<sup>19</sup> <https://www.visiblelearning.com/>

Estas comunidades de práctica han existido siempre y se dan en diferentes ámbitos y con distinta configuración con respecto al número de miembros, a su composición —algunas tienen miembros de un grupo central y de grupos periféricos—, a su extensión geográfica, a la forma en la que se reúnen —presencial o en línea—, a su naturaleza —unas son oficialmente reconocidas y cuentan con apoyo presupuestario; otras de carácter informal apenas si son visibles—, pero todas cuentan con esas tres características esenciales (Wener y Trayner-Wenger, 2015, p. 3).

En estas comunidades de aprendizaje, el papel de la reflexión grupal es clave: “reflection thus becomes a social endeavour, rather than an individual, internal process” (Vrikki et al., 2017, p. 212), como apuntamos en el apartado 1.6.

Además de las llamadas comunidades de práctica, hay investigaciones que hablan de “comunidades de aprendizaje docente”, a las que Charteris y Smardon (2013) aluden como el modelo práctico más efectivo para cambiar la práctica docente (p. 171), así como de “comunidades de aprendizaje profesional” (Kim y Silver, 2016) como parte del desarrollo profesional en los centros educativos. Estas comunidades de aprendizaje profesional “have the potential to generate and support sustainable improvements because they build the capacity for transformation” (Stoll, 2011, citado en Charteris y Smardon, 2014, p. 109).

La colaboración entre docentes a partir de estas comunidades de práctica está directamente relacionada con la perspectiva sociocultural del aprendizaje docente, como exponemos en el apartado 1.7 al abordar la concepción de la PR como espacio de reflexión, discusión y análisis, perspectiva desde la cual el aprendizaje es social y situado. Desde una perspectiva “coconstructivista” (Charteris y Smardon, 2014), la retroalimentación entre los docentes de una comunidad de práctica se construye conjuntamente a partir de las conversaciones entre los participantes. Trevethan y Sandretto (2017) recogen las ideas de Wenger (1998) a este respecto: “from a sociocultural perspective, learning and knowing are made up of learning as belonging, learning as becoming, learning as doing and learning as experience” (p. 128).

Vélez Pérez, González-Weil y Bravo González (2018) definen las “comunidades de aprendizaje” focalizando en la reflexión que se genera en estas como “espacios donde se promueve y se fortalece la reflexión gracias al trabajo colaborativo realizado por todos y cada uno de sus participantes” (p. 76). Las autoras apuntan a la necesidad de no solo evidenciar la reflexión que se da en estos espacios, sino también de conocer cómo se favorece esta reflexión, y señalan que las comunidades de aprendizaje obtienen buenos resultados cuando se desarrollan



prácticas de forma colaborativa, se analiza la práctica del aula y se tiene como objetivo último el aprendizaje de los alumnos. Por tanto, además de la colaboración, estas indican un segundo factor esencial para el desarrollo de los docentes en el seno de estas comunidades, la reflexión del docente sobre su propia práctica, “una reflexión que les permita ser críticos y que contribuya no solo a su desarrollo profesional sino también a generar espacios que promuevan cambios en su práctica y realidad” (González-Weil et al., 2014, citados en Vélez Pérez, González-Weil y Bravo González, 2018, p. 77), reflexión que se genera cuando a los docentes se les proporcionan las condiciones y los espacios adecuados. Estas comunidades las conciben como un “puente” entre el desarrollo profesional y la reflexión (p. 79).

Wagenheim et al. (2009, citados en Charteris y Smardon, 2014) describen el impacto de la “indagación transformadora” como un **ciclo reflexivo autogestionado** en el que no solo se persigue un cambio en la “forma de hacer”, sino en la “forma de ser” como docentes:

Through a regular cycle of reflective inquiry –surfacing and challenging assumptions– teachers seeking improvement seek transformative change; change in their “way of being” as a teacher, not just in their “way of doing.” Becoming a better teacher is about reflecting on and questioning deeply held assumptions in an experiential cycle of inquiry, developing new strategies, testing in action, and learning. It is through reflection and resultant self-knowledge that one can leverage greater awareness of others [...] in the journey toward becoming a better teacher. (pp. 111-112)

En este punto volvemos a los criterios que expone Rodgers (2002) sobre la obra de Dewey (1910/1933) (apartado 1.1), en concreto, al cuarto, en el que Dewey establece que la reflexión requiere actitudes que valoren el desarrollo personal e intelectual de uno mismo y de otros, criterio que complementa al tercero sobre la necesidad de que la reflexión tenga lugar en comunidad, en interacción con otros (retomado en el apartado 1.6). Estos dos criterios reflejan el valor de la reflexión que se da en el seno de la colaboración entre docentes.

Esteve et al. (2019) presentan un “**itinerario de indagación colaborativo**” (p. 68) en el que resaltan la importancia de estructurar la interacción para avanzar en el desarrollo profesional tanto individual como grupal. Este itinerario consta de ocho pasos:

1. Indagación en las propias creencias;
2. interacción con otros iguales y primer enriquecimiento del propio punto de partida;
3. planteamiento de objetivos de mejora;
4. indagación teórico-práctica y segundo enriquecimiento del punto de partida;

5. materialización de una nueva estrategia docente y nuevo enriquecimiento del punto de partida;
6. experimentación en el aula;
7. valoración global de los resultados de la experimentación y nuevo enriquecimiento;
8. evaluación de los logros y del progreso.

Las autoras presentan una herramienta en la que se incluyen los pasos con las indicaciones sobre cuándo se requiere la reflexión individual y la grupal, algunas preguntas guía para la reflexión y las tareas correspondientes. En este instrumento el eje central es la integración de las ideas y aportaciones individuales para construir un producto colectivo fundamentado en los objetivos comunes identificados (p. 71). En este proceso, Esteve et al. (2019) resaltan la necesidad de que se cuente con la presencia de un **“dinamizador” o “facilitador” en el proceso** (p. 72), para cuyas funciones las autoras dicen no requerirse una capacitación especial. Son ocho las funciones que estas establecen (ver p. 72), entre las que se incluye como primera de la lista la de ayudar a definir un objetivo de mejora compartido —que coincide con el primer paso del proceso reflexivo—, función que las autoras señalan como una de las más complejas, por lo que proponen una ficha de trabajo para facilitar esta tarea (ver p. 73).

Además del itinerario de indagación colaborativo de Esteve et al. (2019) y de las comunidades de práctica o de aprendizaje docente presentadas antes, en relación con la PR en el desarrollo profesional continuo hay diversos modelos de colaboración docente como la **mentoría como desarrollo profesional** (Hudson, 2013). Dentro de esta, encontramos investigaciones enmarcadas en la **mentoría recíproca** (Robertshaw et al., 2009) o la **mentoría informal** (Desimone et al., 2014), estudios como el de Trevethan y Sandretto (2017) que enmarcan la mentoría como una comunidad de práctica, o el Aktekin (2019), basado en los **grupos de “amigos críticos”** (“Critical Friends Group”), que también sitúa en el modelo de comunidades de aprendizaje profesional, en este caso con docentes de inglés como lengua extranjera en Turquía.

Por tanto, podemos deducir que **en muchas ocasiones las líneas entre modelos se desdibujan**. Algo que sí parece ser un denominador común de estos modelos son **las bases socioculturales en las que se inscriben**. Orland-Barak y Klein (2005) señalan que los programas de investigación en la etapa de desarrollo profesional se basan en la perspectiva sociocultural para estudiar el contenido y el proceso de las conversaciones profesionales entre docentes, entendidas como “contextos sociales para construir significados personales e

interpersonales, crear espacios para que los participantes hagan un análisis crítico de su práctica, negociar significados, situar sus voces en sus experiencias y en las de otros” (p. 382).

En esta línea, un modelo destacado dentro del desarrollo profesional docente es el “Jugyokenkyu”, palabra de origen japonés compuesta por “jugyo” (clase) y “kenkyu” (estudio o investigación) (Fernandez y Yoshida, 2004) y traducido al inglés como “**Lesson Study**” (en adelante, LS), un modelo de formación permanente basado en la investigación-acción colaborativa. Este modelo, originario de las escuelas de Educación Primaria en Japón, tuvo una gran repercusión a finales de los años noventa en los Estados Unidos, y más recientemente en Europa, aunque sus orígenes se remontan al siglo diecinueve (Littleton y Mercer, 2013, p. 30).

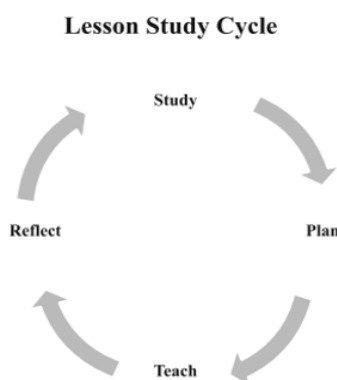
Este modelo nos resulta de especial interés, entre otras, por dos razones principales que son relevantes para esta investigación: por una parte, el hecho de que el modelo se lleva a cabo a partir de unos ciclos de investigación-acción colaborativa muy similares a los ciclos reflexivos (apartado 1.5.1); por otra, por las investigaciones que analizan el impacto que tiene el modelo, entre otras áreas, en el aprendizaje y desarrollo de los docentes que lo realizan.

Este modelo conlleva reuniones regulares de grupos de docentes de un mismo centro con el objetivo de identificar un objetivo común para después diseñar una “lesson study”, es decir, una clase en la que pondrán en práctica un plan de acción mediante el que pretenden alcanzar el objetivo de partida (u otros objetivos más específicos que partan del general). Los docentes observan en grupo las clases en las que sus compañeros ponen en práctica el plan de acción, ya sea mediante la observación directa o mediante el visionado de la grabación en vídeo de la misma, recogen datos y después las analizan conjuntamente para elaborar un nuevo plan de acción que llevarán al aula, lo que iniciará un nuevo proceso.

El estudio de Lewis et al. (2019) presenta una descripción detallada de las cuatro fases del ciclo con sus **pasos**, los **retos**, las **estrategias** que se pueden emplear para afrontarlos y las **preguntas para la reflexión** correspondientes, que puede resultar muy útil a la hora de participar en un grupo de LS. Estos autores presentan las cuatro fases de las que suele constar un ciclo de LS:

### Figura 1.10

Fases de un ciclo de Lesson Study (Lewis et al., 2019)



Nota. Figura de Lewis et al. (2019, p. 15)

Otros investigadores plantean los ciclos con seis fases (Takahashi y McDougal, 2016) para enfatizar la identificación del objetivo u objetivos al principio y para separar la sesión de discusión tras la observación y la reflexión posterior sobre el aprendizaje (Lewis et al., 2019).

En estos grupos de LS, los docentes participan de forma colectiva en el estudio del currículo y de la progresión del aprendizaje de los alumnos para identificar los objetivos, y tras la clase o unidad que conjuntamente diseñan, imparten observan y analizan, analizan el progreso de los alumnos en relación con la lesson study y el área de investigación en el que se enmarca para después identificar los próximos pasos para las siguientes clases. Las “lesson studies” se comparten mediante una política de puertas abiertas de las clases que se imparten y a partir de los artículos que se publican con los informes de investigación de los docentes, y suelen contar con el apoyo de expertos internos y externos, así como de otros expertos en el área de currículo objeto de investigación (Dudley, Xu y Vermunt, 2019, p. 203).

Takahashi y McDougal (2016) precisan una serie de características que debe contemplar los procesos de LS para que puedan identificarse como tal: (1) los docentes participan para desarrollar competencias y aprender algo nuevo, no para perfeccionar una clase; (2) el LS es parte de un proceso muy estructurado en el ámbito de una escuela o centro educativo o incluso de todo un distrito, (3) implica dedicar un tiempo significativo al estudio de los materiales didácticos; (4) se realiza en un periodo de tiempo de varias semanas, más que de unas horas y (5) se cuenta con personas expertas que contribuyen con sus conocimientos durante la planificación y las conversaciones tras las clases (pp. 515-516).

La idea es que el tema objeto de investigación refleje objetivos a largo plazo con respecto a los alumnos e ideas que puedan probarse sobre cómo alcanzar dichos objetivos (Lewis et al., 2019, p. 14).

Los docentes analizan sus propias prácticas desde una perspectiva crítico-reflexiva y el efecto que estas tienen en el aprendizaje de sus alumnos (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2011). Al final del proceso pueden llevar a cabo una sesión abierta donde comparten los resultados de la investigación con otros docentes de su mismo centro o de otros centros (Littleton y Mercer, 2013, p. 30). Como señalan Pérez Gómez y Soto Gómez (2011), se mejora la enseñanza en su propio contexto y se refuerza el desarrollo de competencias profesionales en comunidades de aprendizaje, sin olvidar que el foco de atención reside en el aprendizaje de los alumnos. Por su parte, Littleton y Mercer (2013) también afirman que algunos estudios llevados a cabo sobre este modelo, como es el de Dudley (2013), sugieren que es un método muy efectivo para mejorar la docencia (p. 30). Los autores señalan que el proceso del LS depende de la interacción de los docentes, “the process of lesson study is, by its nature, very dependent on teachers talking together and reaching some joint agreement about what works and what does not in the classroom, and planning together what to do about it” (p. 30).

Las investigaciones basadas en este modelo han proliferado en los últimos años y se han extendido globalmente (Yoshida, Matsuda y Miyamoto, 2021). En revisiones de la literatura sobre el LS ya se apunta a la dificultad que mencionamos antes de establecer líneas claras que distingan unos modelos de otros, así como para enmarcarlo únicamente en el desarrollo profesional del docente; “the review on Lesson Study suggested that it arose in the middle of the broad context of professional learning and cannot be clearly distinguished from contiguous spheres of teaching improvement frameworks” (Yoshida, Matsuda y Miyamoto, 2021, p. 30).

Con respecto al LS en España, Pérez Gómez (2019) señala que se hace mucho énfasis en el desarrollo profesional, dotando con la misma importancia o más la parte relacionada con el docente en comparación con la del alumno. El autor habla de la investigación del LS como innovación y evaluación educativa. Por su parte, Trujillo (2019) cuestiona la sostenibilidad de los modelos de innovación docente, aludiendo a que la innovación educativa mejora la motivación del profesorado pero lo sobrecarga de trabajo. Según el autor, los factores clave que condicionan la innovación educativa son la implicación del profesorado y la formación en el centro, es decir, el capital profesional y el capital social: “cuando intentamos algo radicalmente nuevo, se dan pérdidas inmediatas y en la práctica, mientras que los posibles beneficios son a plazo más largo y

teóricos. Puesto que es pedir demasiado, necesitamos unos factores de atracción social muy fuertes” (Fullan, 2007, citado en Trujillo, 2019).

Hay estudios recientes que analizan **el impacto del LS en diferentes áreas** (Dudley, 2013; Takahashi y McDougal, 2016; Warwick et al., 2016; Vrikki et al., 2017; Lewis et al., 2019; Dudley, Xu y Vermunt, 2019; Vermunt et al., 2019). Dudley (2013) analiza las **interacciones de los docentes** de dos grupos de LS e **identifica el impacto** que este modelo tiene en el aprendizaje tanto de los docentes como en el de los alumnos. Los resultados del aprendizaje se obtienen a partir del análisis discursivo de dichas interacciones en las que los docentes verbalizan cambios en su sistema de creencias, en su práctica, así como en los cambios observados en los alumnos a partir del estudio de casos particulares de alumnos (“case pupils”) que representan o caracterizan distintos grupos de aprendientes a quienes resulta importante observar (p. 110), si bien la lesson study se planifica para todos los alumnos de clase. En estos resultados también se incluye la retroalimentación solicitada a los alumnos. Los docentes participantes fueron entrevistados dos meses después de terminar el proceso e informaron de que **habían mantenido los cambios** de la práctica desarrollados en el proceso de LS. Una de las conclusiones a las que llega el estudio de Dudley (2013) es el problema que supone **la reticencia de los centros a integrar el LS**, a pesar de que son numerosos los estudios que muestran su potencial, por el trastorno que les puede suponer en términos de **horarios**, de **personal** y **presupuesto**, “not to mention the headache of convincing reluctant staff and governors that LS is rewarding and effective” (p. 120).

Por su parte, Warwick et al. (2016), Vrikki et al. (2017) y Vermunt et al. (2019), quienes forman parte del mismo equipo y proyecto, implementan todos el modelo de LS de tres ciclos de Dudley (2013). Warwick et al. (2016) se centran en observar cómo la información que los docentes comparten sobre el desempeño de los alumnos puede actuar como un “artefacto mediador” para el desarrollo del **conocimiento común** entre los docentes (p. 556), así como en la naturaleza del **aprendizaje profesional** que resulta del proceso en forma de **intenciones pedagógicas** que emergen de la información que dan los docentes sobre el desempeño de los alumnos. Los resultados del estudio muestran, entre otros aspectos, que **cuestionar las ideas** es un movimiento dialógico (“dialogic move”) que tiene un efecto directo en el transcurso del diálogo y en el aprendizaje colectivo e individual (p. 566); estos movimientos se aceptan de buen grado en el diálogo que se construye en el grupo porque van **acompañados de otros de tipo afectivo** (“supportive moves”) que resultan cruciales para la creación de un “espacio dialógico de apoyo” (p. 566), como también señalan Novillo y Pujolà (2019) en el ámbito de la formación en

línea. Warwick et al. (2016) concluyen aludiendo a la necesidad de que las intenciones pedagógicas identificadas en las conversaciones se traduzcan a resultados pedagógicos; en este estudio analizan las conversaciones, pero no observan clases posteriores para ver qué hacen los docentes con las conclusiones a las que llegan en las conversaciones. Los cuadernos de trabajo empleados para guiar la planificación y revisión de los elementos de las conversaciones resultan un estímulo valioso para los docentes e investigadores, si bien estos no requieren que los docentes revisen los cambios que puedan darse de una lesson study a otra (p. 567). Por su parte, Vrikki et al. (2017) tienen como objetivo **desarrollar la comprensión del aprendizaje de los docentes** a partir del análisis de los diálogos de los grupos de LS, al igual que Vermunt et al. (2019), y señalan que mediante estos los docentes muestran conocimiento pedagógico, muchas veces imperceptible y difícil de obtener. Todas las investigaciones anteriores se realizan en la enseñanza reglada (centros de educación primaria, secundaria y especial de un distrito de Londres) en colaboración con investigadores de la Universidad de Cambridge, y en el ámbito de la enseñanza de matemáticas.

Dudley, Xu y Vermunt (2019), de nuevo parte del mismo equipo y proyecto que Warwick et al. (2016), Vrikki et al. (2017) y Vermunt et al. (2019), siguen en su estudio el modelo teórico de Lewis et al. (2019) y señalan que el Lesson Study requiere “un marco más reflexivo y transformativo si se quiere alcanzar su efecto completo” (p. 204). Los autores indican el impacto del LS en las áreas establecidas por Lewis et al. (2019) y proponen que se incluya un área más que haga referencia al impacto del LS en la escuela (o centro educativo en el que se realice) y en el sistema desde una perspectiva global. El problema que identifican Dudley, Xu y Vermunt (2019) a partir de la literatura revisada sobre el impacto del LS es que el que puede tener en el aprendizaje de los alumnos realmente no se puede plasmar al no saber cuál habría sido el resultado sin la intervención del LS. Los autores indican que los enfoques que hagan este seguimiento sí pueden capturar los cambios atribuibles al LS, especialmente si la información no solo procede de las percepciones de los docentes únicamente, sino también de las de los alumnos. No obstante, Dudley, Xu y Vermunt (2019) reconocen la dificultad de extrapolar un cambio a menudo individual a un impacto de un mayor alcance (p. 206).

Por tanto, teniendo estos aspectos en cuenta y siguiendo la idea de la “pedagogía orgánica” de Trujillo (2012, 2018), podríamos decir que el tipo de desarrollo profesional continuo al que aspiramos es un **desarrollo profesional orgánico**, pues comparte las claves fundamentales de la pedagogía orgánica, que son “la apuesta decidida por metodologías dialógicas, basadas en la comunicación y en el descubrimiento compartido” (p. 31), que “permite

imaginar, permite dialogar con los compañeros y compañeras, compartir estrategias, diseñar juntos y construir...” (p.32).

En el siguiente apartado abordamos el papel del acompañamiento en la PR por ser un aspecto esencial en el proceso, ya sea en la formación inicial de los docentes o en su desarrollo profesional, y de especial relevancia, además, en el marco de esta investigación.

### **1.9. Funciones y retos del acompañamiento en la práctica reflexiva**

Resulta bastante ingenuo considerar, en primer lugar, que uno mismo sea capaz de identificar de manera completa y precisa sus propios errores y carencias docentes, pero aún parece más improbable reconstruir esquemas conceptuales y procedimentales, en general fuertemente arraigados y automatizados, a partir de la simple reflexión sobre las propias contradicciones. (Monereo, 2010a, pp. 154-155)

Recogemos la afirmación de Monereo (2010a) para poner de relieve la importancia del acompañamiento a los docentes en el proceso de PR para ayudarlos a identificar el punto de partida, aquello que el docente establece como objeto de observación, reflexión y análisis y a reconstruir dichos esquemas conceptuales y procedimentales. Este proceso no es sencillo para los docentes, ni tampoco lo es para los acompañantes. Como apuntamos en el apartado 1.8.1, el mero acompañamiento no es suficiente, ni todos los tipos de acompañamiento resultan necesariamente beneficiosos. Una de las conclusiones de la revisión de las investigaciones recogidas a este respecto es que el tipo de acompañamiento que parece resultar más provechoso para los docentes es aquel que se adapta a sus necesidades, sus objetivos, a los diferentes ritmos que van manifestando a lo largo del proceso. Salvando las diferencias, podríamos decir que hay un claro paralelismo con respecto al tipo de acompañamiento que se promueve a su vez en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras —extrapolable perfectamente a la enseñanza en otros ámbitos— por parte de los docentes a sus alumnos.

Méndez y Colomina (2020) definen el acompañamiento como “un conjunto de principios que caracterizan los procesos de apoyo de un formador a un profesor en el contexto de su propia práctica” (p. 246). En esta definición nos parece esencial la mención al hecho de que el acompañamiento se hace en el contexto de la práctica del docente acompañado y —añadiríamos— con base en las necesidades del docente y de dicho contexto. Una definición en la



que podríamos sumar a ese “conjunto de principios” una serie de funciones y retos asociados al acompañamiento, que son los aspectos que presentamos en este apartado.

Algunos autores hacen referencia a la necesidad de unas bases que conformen el punto de partida del proceso de PR para ambos, acompañante y acompañado. En relación con los docentes—acompañantes (en adelante, DA), en este caso se les presupone **un conocimiento previo de las bases de la PR y de cómo llevar a cabo el proceso**, así como conocimientos relacionados con la pedagogía, el contexto, los alumnos y el autoconocimiento (Achinstein y Athanases, 2005, citados en Hennissen et al., 2010), como apuntamos en el apartado 1.8.1. Asimismo, se asume que **la concepción del acompañamiento** por parte de los DA es la de un proceso de coconstrucción de conocimiento, no de su transmisión (Esteve, 2004a, p. 100); es decir, los DA acompañan de forma constructiva el proceso de reflexión, no de forma prescriptiva, lo que implica ayudar al docente a seguir su propio proceso: “hacer emerger inquietudes y necesidades, escuchar, construir sobre lo que aquél ya aporta, guiar, orientar o aconsejar” (p. 101). De la misma forma, es importante que los DA exploren y empleen distintos enfoques en el acompañamiento, pues, como señala Gebhard (1984, citado en Copland, Ma y Mann, 2009, p. 21), de no hacerlo “nunca sabremos las consecuencias que estos pueden tener en el desarrollo profesional de los docentes”.

Con respecto a los docentes acompañados, algunos autores señalan como necesaria una **preparación mínima** antes de iniciar el CR, como Domingo (2021), que indica que para el propio proceso de PR se precisa que los docentes participantes dispongan de **unas bases conceptuales previas** (p. 18). Copland, Ma y Mann (2009) y Copland (2010) sugieren **tratar la reflexión de forma explícita** con los docentes antes de iniciar las sesiones de PR, mostrando ejemplos de cómo puede resultar útil la reflexión, de cómo otros docentes la llevan a cabo, etc., y dejando claro que no siempre hay respuestas correctas.

A partir de las bases teóricas y de la revisión de los estudios incluidos en los apartados anteriores, presentamos una relación de funciones básicas y retos que plantea el acompañamiento a los docentes en los procesos de PR y que exponemos más adelante en la Tabla 1. Resulta importante resaltar que los autores a los que hacemos referencia explícita en unas secciones de la tabla podrían estar incluidos también en otras en las que no aparecen. De la misma forma, al existir una relación tan estrecha entre los componentes de cada sección propuesta, somos conscientes de que algunos pueden solaparse. Esta compilación de elementos relacionados con el acompañamiento a los docentes en procesos de PR es una manera de relacionar las **funciones principales** del acompañamiento identificadas en la literatura (primera columna) con unas

**condiciones necesarias** para que se den (segunda columna) —que a su vez pueden conformar otras funciones— y con los **retos** que presentan en este proceso (tercera columna). En esta relación trataremos de seguir un orden lo más fiel y ajustado al de las distintas fases del proceso de PR realizado en las que el acompañamiento puede resultar de ayuda, centrándonos en el **acompañamiento a un solo docente**, no a un grupo de docentes al mismo tiempo.

En definitiva, lo que se pretende alcanzar a partir de la PR es que los docentes encuentren la mejor manera de adaptar sus propias cualidades a los requisitos del entorno —en este caso, aquel en el que se enmarca su docencia—, lo que, como indican Korthagen y Vasalos (2005) es “one of the most fundamental human processes” (p. 61) y destacan que no se puede forzar a la gente a profundizar aún más, “they have to feel the need to do so themselves” (p. 64), pero que podemos ayudar a que la persona sea más consciente de la necesidad de hacerlo para así acceder a sus fortalezas internas que muchas veces permanecen ocultas (Korthagen y Vasalos, 2005, p. 64).

**Tabla 1**

*Funciones y retos del acompañamiento a los docentes en la PR*

| Función acompañamiento  | Condiciones necesarias  | Retos  |
|---|---|--|
| <p><b>Establecer una relación de colaboración entre acompañante y acompañado</b><br/>(Méndez y Colomina, 2020)</p>                            | <p>Crear un <b>clima de confianza, respeto y seguridad</b> que permita al docente implicarse en la interacción –una de carácter constructivo y sumativo– y en la reflexión con el otro al sentir que su aportación es válida, valorada y enriquecedora (Aspfors y Fransson, 2015; Esteve et al., 2019; Gorichon et al., 2020; Lasagabaster y Sierra, 2004; Mann y Walsh, 2013; Mauri et al., 2017; Novillo y Pujolà, 2019; van der Merwe y Westhuizen, 2015)</p>  | <p>Las <b>tensiones propias de la interacción</b> que puedan surgir en las sesiones, como pueden ser los desacuerdos o las réplicas, y entenderlas como marcas de “conflicto constructivo” (Littleton y Mercer, 2013)</p>  |
| <p><b>Explicitar el valor y el propósito de la interacción en las sesiones de acompañamiento</b><br/>(Copland y Mann, 2010)</p>               | <p>Mostrar <b>reciprocidad, simetría y solidaridad</b> en la relación que se establece entre los DA y los docentes (van der Merwe y Westhuizen, 2015) → tener en cuenta la <b>personalidad</b> del docente (Farrell, 2022), reconocer la aportación de <b>conocimiento</b> y la <b>experiencia</b> de la persona acompañada (Méndez y Colomina, 2020; van der Merwe y Westhuizen, 2015) y aprovechar esta información para construir el trabajo en las sesiones a partir de esta (Copland, Ma y Mann, 2009)</p> | <p>La <b>resistencia</b> de algunos docentes a recibir este acompañamiento (Crasborn y Hennissen, 2014) → que los DA no se sientan apoyados en su función de acompañantes (Loughran, 2010)</p> <p>Tanto el <b>grado de familiaridad</b> en la relación, como las <b>estructuras de poder</b> que se den en esta influyen en la efectividad del acompañamiento (van der Westhuizen, 2015), favoreciendo o inhibiendo la coconstrucción de conocimiento por las normas sociales e institucionales que regulen la conversación (Pretorius y van der Westhuizen, 2015)</p> |
| <p><b>Fomentar y cuidar que el discurso que se genera sea simétrico y esté basado en un lenguaje compartido</b><br/>(Esteve et al., 2019)</p> | <p>Practicar la <b>escucha activa</b> (Charteris y Smardon, 2013; Gorichon et al., 2020; Swain, 2013) y permitir espacios de silencio en la interacción (Charteris y Smardon, 2013)</p> <p>Expresar <b>interés</b> por las preocupaciones y el cuidado personal y profesional de los docentes (Harrison, Lawson y Wortley, 2005a; Swain, 2013)</p> <p>Construir <b>significados personales y profesionales</b> sobre experiencias compartidas entre acompañante y acompañado (Méndez y Colomina, 2020)</p>      | <p>La <b>construcción de la intersubjetividad</b> (Charteris, 2015; Salaberri, 2004; van der Westhuizen, 2015)</p> <p>La posible <b>diversidad</b> con respecto a la lengua, bagaje sociocultural y posiciones epistémicas que adoptan los participantes en la interacción, lo que implica que cada uno recurre a su conocimiento y a las normas conversacionales que les son familiares (van der Westhuizen, 2015)</p>  |

| Función acompañamiento  | Condiciones necesarias   | Retos  |
|---|--|--|
| <p><b>Ayudar al docente a establecer el objetivo del CR</b><br/>(Esteve, 2004a; Esteve et al., 2019)</p>  | <p>Conocer las <b>necesidades</b> y <b>preocupaciones</b> del docente, sus <b>creencias</b> sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su <b>contexto</b> educativo.</p> <p>Orientar a los docentes sobre los <b>instrumentos y procesos disponibles</b> para realizar una <b>autoevaluación</b> que resulte en la identificación de dichos objetivos (Esteve, 2004a; Esteve et al., 2019)</p>  | <p>Asegurarse de que el <b>objetivo</b> esté <b>acotado</b> y sea <b>realista</b> en relación con la situación personal y profesional del docente (Esteve et al., 2019)</p>  |
| <p><b>Promover la reflexión de los docentes y la verbalización de sus propias percepciones y experiencias</b><br/>(Esteve, 2004a; Mena y Clark, 2015; Mena, Hennissen y Loughran, 2017; Verdía, 2020)</p> | <p>Comprender las preocupaciones de los docentes (Feiman-Nemser, 2001)</p> <p>Ayudar a los docentes a <b>revelar las creencias subyacentes</b> que orientan su práctica docente (van der Merwe y Westhuizen, 2015; Verdía, 2020)</p> <p>Ayudar a los docentes a <b>aprender a reflexionar</b> (Korthagen y Vasalos, 2005, 2010)</p> <p><b>Observar las respuestas</b> de los docentes a los estímulos (Domingo, 2021)</p>  | <p>Atribuir un <b>espacio y un tiempo para la reflexión</b> que permitan pensar y verbalizar los procesos y las reflexiones sean satisfactorias o no (Domingo, 2021; Copland, Ma y Mann, 2009)</p> <p>No conocer los <b>recursos discursivos</b> que pueden resultar más relevantes en cada fase (Gorichon et al., 2020)</p> <p>No identificar en la conversación las <b>oportunidades de aprendizaje</b> por parte de los docentes (Pretorius, 2015)</p> <p><b>Falta de formación</b> de los DA para realizar el proceso (Copland, Ma y Mann, 2009)</p> |
| <p><b>Reconocer las emociones y las creencias de los docentes y emplearlas para entender cuándo y cómo intervenir</b><br/>(Swain, 2013; Golombek y Doran, 2014, Timperley, 2001)</p>                      | <p>Dedicar espacio y tiempo al <b>componente afectivo</b> → promover el desarrollo de las <b>cualidades esenciales</b> de los docentes (Korthagen y Vasalos, 2005, 2010), <b>emplear recursos discursivos de tipo afectivo</b> en la interacción (Novillo y Pujolà, 2019) y <b>conocer a los docentes y a sus alumnos</b> (Hennissen et al., 2010)</p> <p>La <b>escucha activa y la sensibilidad</b> (Beek, Zuiker y Zwart, 2019) necesaria para observar más allá de lo que nos dicen las palabras de los docentes (Swain, 2013)</p> <p>Identificar las <b>disonancias emocionales y cognitivas</b> como reflejo de un conflicto o contradicción entre el pensamiento del docente y sus acciones (Verdía, 2020)</p> | <p>No confundir el objetivo de <b>reconocer las emociones</b> con el de cambiarlas.</p> <p>Falta de comprensión del <b>impacto del componente emocional</b> (Martínez Agudo, 2018)</p> <p>No centrarse únicamente en los <b>aspectos académicos y/o técnicos</b> (Frick, Carl y Beets, 2018)</p>   |

| Función acompañamiento   | Condiciones necesarias  | Retos   |
|--|---|---|
| <p><b>Ayudar a los docentes a desarrollar su sensibilidad</b> para advertir <b>situaciones</b> problemáticas, su <b>flexibilidad</b> para <b>responder</b> a estas, su <b>criterio</b> para seleccionar la respuesta adecuada y su <b>disposición para la PR</b> (Segal, Lefstein y Vedder-Weis, 2018)</p> <p>y así facilitar la <b>identificación de los factores y dilemas</b> que intervienen en la situación objeto de reflexión y análisis (Mauri et al., 2016)</p> | <p>Mostrar <b>coherencia y consistencia</b> → dar ejemplo por parte de los DA (Edge, 2011; Mann y Walsh, 2013)</p> <p><b>Basar</b> el diálogo en los <b>datos observados</b> (Timperley, 2001)</p> <p>Recurrir a la <b>confrontación</b> –desde la empatía– para ayudar a los docentes a <b>ser conscientes de la tensión</b> entre la situación ideal y los factores limitantes (Korthagen y Vasalos, 2005)</p> <p>Motivar a los docentes a <b>volver a analizar</b> determinadas situaciones para <b>reconstruir su significado</b> (Wang y Odell, 2002) y a mantener focalizada su atención en la <b>interpretación</b> y la <b>comprensión de dichas situaciones</b> (Mauri et al., 2017) → <b>apoyar, confirmar, reconocer y cuestionar dicha interpretación</b> por parte de los docentes (Harrison, Lawson y Wortley, 2005a)</p> | <p>Evitar un enfoque reflexivo basado en la <b>solución de problemas o en la valoración de la práctica</b> de los docentes antes de una exploración en profundidad de la situación, sus elementos, tensiones y dilemas (Mauri et al., 2017)</p> <p><b>Perder el espacio de apoyo y seguridad</b> del docente al emplear la confrontación sin empatía.</p> <p>La dificultad de los docentes para pasar de las <b>preocupaciones inmediatas</b> de su práctica docente a abordar cuestiones de esta <b>a largo plazo</b> (Husu, Toom y Patrikainen, 2008)</p> |
| <p><b>Reorientar la atención de los docentes a otros focos</b> (distintos de sí mismos) <b>como los alumnos</b> (Copland, Ma y Mann, 2009)</p>   | <p>Tener en cuenta que realizar la conexión entre aspectos concretos de la práctica y sus posibles consecuencias en el aprendizaje de los alumnos puede <b>promover la reflexión crítica</b> de los docentes (Harrison, Lawson y Wortley, 2005a)</p>  | <p>No poder ofrecer <b>interpretaciones alternativas</b> (Wang y Odell, 2002)</p>   |
| <p><b>Facilitar al docente la integración de nuevas ideas y visiones de sus esquemas mentales</b> (Esteve et al., 2019)</p>  | <p>Una <b>actitud de apertura y de respeto</b> hacia las ideas del otro, independientemente de la experiencia o del grado de formación que tenga cada uno (Esteve et al., 2019)</p> <p>Tener la <b>capacidad de cambiar de perspectiva</b> para contemplar otros puntos de vista (Knezic et al., 2019)</p>  | <p>No <b>imponer las propias ideas y perspectivas</b> acerca de un hecho o de un concepto.</p> <p>Dificultad para llevar a cabo los <b>ajustes necesarios</b> para que haya coherencia interna (Esteve et al., 2019)</p>  |
| <p><b>Proporcionar aspectos teóricos en los momentos necesarios / informar sobre las fuentes y recursos adecuados para satisfacer las necesidades que emerjan en el proceso</b> (Domingo, 2021; Esteve, 2004a; Méndez y Colomina, 2020)</p>  | <p><b>Conectar la práctica docente con el conocimiento académico</b> (Dobrodowska y Balslev, 2017; Mauri et al., 2016) y <b>promoverlo</b> para fundamentar la reflexión (Mauri et al., 2017)</p>   | <p>No promover el <b>conocimiento académico</b> para cambiar la naturaleza dilemática del conocimiento pedagógico de los docentes (Mauri et al., 2017)</p>  |

| Función acompañamiento   | Condiciones necesarias  | Retos   |
|--|---|---|
| <p><b>Ajustar el enfoque del acompañamiento</b> en función de las <b>necesidades del docente</b> (etapa de desarrollo profesional, emociones, preocupaciones, ritmos, etc.) <b>y las de su contexto educativo</b> → llevar a cabo un <b>acompañamiento situado</b></p> <p>(Esteve, 2004a; Golombek y Doran, 2014; Gorichon et al., 2020; Hennissen et al., 2008; Malderez y Bodóczyk, 1999; Mauri et al., 2016; Miles, 2017; Monereo, 2010a)</p> | <p>Analizar las <b>necesidades individuales de los docentes</b> (Malderez y Bodóczyk, 1999)</p> <p>Conocer el <b>nivel de experiencia</b> del docente, <b>actitud</b> frente a la observación y <b>contexto educativo actual</b> antes de iniciar las sesiones, especialmente cuando acompañante y acompañado no se conocen (Miles, 2017)</p> <p>Establecer <b>conexiones constantes entre los conocimientos previos de los docentes y los nuevos</b> que emergen en el proceso para ajustar su ZDP (Esteve, 2004a)</p> | <p>Encontrar el <b>equilibrio</b> entre la posición de persona más experta con el rol de guía en el proceso.</p>  |
| <p><b>Ceder progresivamente el control</b> del proceso de PR y la responsabilidad <b>al docente y promover así su autonomía</b></p> <p>(Beauchamp, 2015; Esteve, 2004a; Mauri et al., 2017; Meijer, Korthagen y Vasalos, 2009; Méndez y Colomina, 2020)</p>  | <p>Concienciar al docente de la <b>necesidad de autorregulación</b> que requiere el proceso para ser integrado de forma continuada y sistemática en su práctica docente de forma autónoma.</p>  |   |
| <p><b>Proporcionar una retroalimentación constructiva, elaborada y específica a los docentes</b></p> <p>(Beek, Zuiker y Zwart, 2019; Copland, 2010; Hattie y Timperley; 2007)</p>  | <p>Observar y hacer un <b>seguimiento</b> de la medida en la que se evidencian los cambios en el docente (Esteve, 2004a)</p> <p>Analizar el <b>equilibrio</b> de nuestras intervenciones, entre el discurso dialógico y el monológico (Copland y Mann, 2010)</p> <p>Alcanzar una perspectiva que vaya <b>más allá de las preferencias personales</b> de los DA (Beek, Zuiker y Zwart, 2019)</p>   | <p>No poner el <b>foco únicamente en los problemas</b>, sino también en las posibilidades (Korthagen y Vasalos, 2005) → no provocar <b>tensión</b> ni <b>desasosiego</b> en los docentes (Copland, 2010)</p> <p>No preocuparse más por <b>proporcionar alternativas de comportamiento apropiadas</b> que por sacar el máximo rendimiento de las fortalezas de los docentes (Korthagen y Vasalos, 2005)</p> <p>La dificultad para la <b>integración del doble rol</b> de acompañantes y docentes (Burger, Bellhäuser e Imhof, 2021)</p> <p>La preferencia de algunos docentes por la <b>retroalimentación directa e inmediata</b> por parte de los DA (Leijen et al., 2014) en la que se señalen los <b>errores</b> y las <b>sugerencias de mejora</b> (Grossman et al., 1999)</p> |

| Función acompañamiento  | Condiciones necesarias   | Retos  |
|---|--|--|
| <p><b>Ayudar al docente a formular nuevos objetivos a partir de la (auto)observación, análisis y valoración del proceso</b><br/>(Esteve, 2004a; van Esch y Tillema, 2015)</p> | <p>Asegurarse de que el seguimiento del plan de acción contenga <b>objetivos de tipo SMART</b> (Specific, Measurable, Achievable, Realistic and Timed): específicos, medibles, alcanzables, realistas y limitados en el tiempo, que puedan revisarse en una futura sesión (O'Leary, 2020); que tengan también el <b>componente justo de reto</b> para motivar a los docentes a alcanzarlos (van Esch y Tillema, 2015)</p> <p>Motivar a los docentes a <b>analizar el estadio de aprendizaje</b> en el que están y hacia el que necesitan dirigirse (Wang y Odell, 2002)</p> <p>La <b>continuidad en el proceso de acompañamiento</b> para favorecer que los docentes puedan valorar su propio progreso (Leijen et al., 2014)</p> | <p>Asegurarse de que los nuevos objetivos estén también <b>acotados</b> y sean <b>realistas</b> en relación con la situación personal y profesional del docente (Esteve et al., 2019), y con el <b>estadio de aprendizaje</b> en el que están dentro del proceso reflexivo.</p>  |
| <p><b>Planificar, estructurar y gestionar las distintas fases del proceso de acompañamiento</b><br/>(Gorichon et al., 2020)</p>   | <p>Tener unos <b>conocimientos de partida sobre la PR, los CR y los distintos procesos e instrumentos</b> que se emplean en cada una de las fases.</p> <p>Contemplar posibles <b>gestiones asociadas con la obtención de autorización</b> del centro educativo para grabar y observar las clases, así como la de los alumnos (y la de sus representantes legales si estos son menores de edad), en función de los objetivos del proceso y la metodología empleada.</p>   | <p>Los <b>factores espacio y tiempo</b> para que el acompañamiento se dé adecuadamente (Hobson et al., 2009; Talbot, Denny y Henderson, 2018; Stanulis et al., 2019)</p> <p>Problemas con los <b>aspectos éticos</b> de la investigación.</p> <p>La <b>falta de apoyo institucional</b> para integrar los procesos de PR/A en la práctica profesional (Allwright, 2003; Aspfors y Fransson, 2015; Crasborn y Hennissen, 2014; Gironzetti y Muñoz-Basols, 2022; van Manen, 1998; Mann y Walsh, 2013; Martínez Gila, Mañas Navarrete y Birello, en preparación).</p> |

Habiendo expuesto en este apartado las funciones principales del acompañamiento, las condiciones necesarias para que se den y los retos que presentan en el proceso, en el siguiente exploramos la implementación de la PR atendiendo a sus *luces* y sus *sombras*.

### **1.10. Las *luces* y las *sombras* de la implementación de la práctica reflexiva**

Con independencia de la falta de consenso en torno a la definición de la PR, sus características y enfoques, los investigadores en este ámbito apuntan a sus beneficios en la práctica profesional de los docentes, pues un docente consciente de su propia práctica y de las creencias que subyacen a esta parte ya con ventaja para poder hacer más significativo el aprendizaje de sus alumnos. Ahora bien, consideramos que también hay que revisar las condiciones que se dan para llevarla a cabo en determinados contextos como el de los docentes participantes en esta investigación, ya que la favorecen o la dificultan. Para ello, nos remitimos a los objetivos de la PR: que el proceso de aprendizaje parta de las necesidades del docente y de su contexto educativo, que tenga unos objetivos delimitados susceptibles de alcanzarse, se documente y se integre de forma sistemática y continuada en la práctica profesional del docente.

#### ***1.10.1. Las luces de la implementación de la práctica reflexiva***

En este apartado tratamos tres aspectos que resultan potencialmente de una implementación de la PR con éxito: la concienciación del docente y la transformación y resignificación de su práctica.

“Reflexionar es, esencialmente, hacer visible lo invisible, tomar conciencia de la acción, saber por qué y para qué se actúa de un modo determinado, saber explicitar los criterios de una acción” (González Argüello y Atienza Cerezo, 2010, p. 42). En esta misma línea, Korthagen (2010b) destaca que la esencia de la reflexión es “transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes” (p. 98) o el “to make the tacit explicit” de Freeman (1991).

Comenzamos este apartado con la cita de González y Atienza (2010) porque refleja muy claramente la idea de **concienciación** del docente a partir del proceso reflexivo y sobre el propio proceso de aprendizaje reflexivo, concepto que Esteve (2004a) equipara al de “awareness” en inglés y que define como un **elemento esencial** por la relevancia que tiene en el proceso. Haciendo referencia a investigadores educativos como Legutke (1997) y van Lier (1996; ambos citados en Esteve, 2004a), la autora señala que esa **mejora** o **transformación** que habitualmente



señalan las investigaciones sobre la PR en los docentes de lenguas solo se promueve si el docente es capaz de **ser consciente de lo que hace**, de **por qué lo hace** y llevar a cabo **una reflexión crítica** (p. 84). Señala Esteve cómo dentro de las fases de un CR **la concienciación es la base de la reestructuración o transformación** (2004a, p. 107). Esa concienciación necesaria del docente para alcanzar la mejora o transformación potencial a partir de la PR nos remite de nuevo a **explicitar lo tácito**, que da nombre al estudio de Freeman (1991). El autor, citando a Shulman (1988), señala que los docentes serán mejores educadores cuando empiecen a explicitar las respuestas a las siguientes preguntas: “How do I know what I know? How do I know the reasons for what I do? Why do I ask my students to perform or think in particular ways?” (p. 439) y destaca que la capacidad de hacerlo requiere una combinación de **reflexión sobre la práctica** y de reflexión sobre **el conocimiento teórico**, lo que nos remite al apartado 1.5.4.

Con respecto a la **concienciación** de los docentes, según Pérez Gómez (2019b), la neurociencia (Grazzaniga, 2013; Damasio, 2010, citados en Pérez Gómez, 2019b) constata que “en torno al 90% de los esquemas y procesos mentales, construidos a lo largo de la vida, que se ponen en marcha cuando percibimos, interpretamos, tomamos decisiones y actuamos permanece por debajo de la conciencia” (p. 5). Por ello, el objetivo en el proceso de PR sería tratar de hacer explícitos esos esquemas y procesos mentales a los que alude Pérez Gómez (2019b), “hacer visible lo invisible”, como apuntan (González Argüello y Atienza Cerezo, 2010). En esta línea, Verdía (2020) hace referencia a la importancia que comporta la materialización de la verbalización de dichos esquemas y procesos mentales, pues en cualquier soporte en que se dé (oral o escrito) permite su revisión posterior, “un seguimiento del desarrollo por el propio docente o una mediación por parte de los compañeros o del formador, tutor, mentor o mediador” (p. 189).

Alsina et al. (2019) aluden a que los **procesos de autorregulación** y **confrontación** dan lugar a un proceso de “deconstrucción, coconstrucción y reconstrucción del conocimiento” (p. 58). Según los autores, es el proceso de “deconstrucción” a partir del que el futuro docente “toma consciencia de los conocimientos implícitos que suponen un obstáculo para la construcción de su perfil profesional y busca alternativas para su transformación” (Alsina et al., 2016, citados en Alsina et al., 2019, p. 58), un “deconstruir per tornar a construir” (Esteve, 2011). Ese conocimiento implícito del que el docente toma consciencia se comparte en interacción con otros y con la mediación de un experto para fomentar el aprendizaje profesional mediante la reflexión y la “**coconstrucción**” para finalmente pasar por un proceso de “**reconstrucción**” que

“conlleva la transformación del conocimiento implícito en conocimiento profesional” (p. 58). Para que esto se dé es fundamental que se produzca en primer lugar esa fase de concienciación.

En este sentido, Bailey, Curtis y Nunan (2001, citados en Nagamine, Fujieda e Iida, 2018) sostienen que **la reflexión continua desempeña un papel crítico** en la capacitación de los docentes para **pasar de la concienciación** al nivel de “**metaconcienciación**” y de ahí a un nivel superior de “**conciencia crítica**” que en última instancia llevará al docente a realizar algún cambio en la práctica (p. 149). “**Cambio**” es posiblemente una de las palabras que más se ha empleado a lo largo de los apartados anteriores, pues el cambio o la transformación de la práctica docente son habitualmente los fines tradicionalmente asociados a los procesos de PR. Sin embargo, tal y como observamos en el apartado 1.5.2, coincidimos con Estaire (2004) en la importancia que comporta no limitarse a considerar únicamente los aspectos susceptibles de mejora. Este aspecto lo recogen también Copland y Mann (2010) en el estudio de la reflexión en el ámbito de la formación inicial de los docentes: “A central tenet of reflection is the ability to review an action systematically and to consider the strengths and weaknesses of the action in order to improve practice”, tal y como señalan también Korthagen y Vasalos (2005, 2010).

En la observación de estas *luces*, de los resultados que potencialmente conlleva la PR en la práctica profesional de los docentes, partimos de la base de que **cualquier tipo de aprendizaje** que se desprenda de estos procesos de PR, por pequeño que sea, **es potencialmente transformador** para la práctica de los docentes. Tal y como indica Pozo (2014, 2016, citado en Pérez Gómez, 2019b), “aprender es transformar la información que uno recibe para convertirla en conocimiento propio, autónomo y activo para comprender y actuar” (p. 7).

En relación con dicho aprendizaje potencialmente transformador, Negueruela-Azarola et al. (2015) definen “**transformación**” —junto con el **crecimiento personal**— como “the appropriation and internalization of new points of view, new ways of seeing the world, others, and oneself” (p. 235). Esta transformación de los docentes a partir de la realización de procesos de PR no solo la concebimos a partir de los **resultados potencialmente visibles en su práctica** profesional a partir de las prácticas del aula o de los materiales que se diseñan, sino también, como hemos señalado en los apartados 1.3.1 y 1.3.2, **en la conceptualización que estos hacen de su propia práctica y las bases que la sustentan**. Como señala Wright (2017, citando a Foucault, 2003b), “as soon as people begin to have trouble thinking things the way they have been thought, transformation becomes at the same time very urgent, very difficult, and entirely possible” (p. 78).

Tomando como base los cambios realizados a partir de la adaptación del modelo ALACT (apartado 1.5.1), Korthagen y Vasalos (2010) plantean la **reflexión** como “un **instrumento clave para el aprendizaje transformador** a partir del que experimentamos un cambio dramático y fundamental en la forma en la que nos vemos y vemos el mundo en el que vivimos” (p. 548). Los autores señalan que a través de la reflexión esencial los **cambios** que pueden darse trascienden los “ajustes graduales de la actuación docente” —que denominan cambios de primer orden (“first-order change”)— y darse cambios transformadores (“second-order changes”), que definen como “multidimensional, multi-level, qualitative, discontinuous, radical organizational change involving a paradigmatic shift” (Levy y Mary, 1986, citados en Korthagen y Vasalos, 2010, p. 548). Es más, Korthagen y Vasalos (2010) apuntan a un “cambio de tercer nivel” que se caracteriza por “una **desintegración de las creencias fijas** sobre la realidad y la capacidad de verla con nuevos ojos” (Almaas 2008, citado en Korthagen y Vasalos, 2010, p. 548). En esta misma línea se pronuncian otros autores como Nagamine, Fujieda e Iida (2018) al afirmar que el resultado de los cambios en las creencias de los docentes son los **cambios en su práctica docente**, y definen asimismo el cambio docente como multidimensional y desencadenado tanto por factores personales como por los contextos profesionales en los que tiene lugar su práctica.

En el **contexto de la TSC**, Lantolf (2015) subraya que Vygotsky habla de “desarrollo” (“development”) en el sentido de progreso o evolución, no de cambio ni transformación, y lo define como “an open-ended process, a ‘revolutionary’ process that implies impact, moves in different directions and isn’t predictable”.

Por tanto, si la PR conlleva un cambio o transformación en el docente, puede darse entonces una **resignificación** de la práctica docente. Según Cererero (2018), para que haya una resignificación de la práctica, el cambio experimentado debe ser tanto interno como externo, lo que supone para la autora una **transformación** (p. 47). En este sentido, Verdía (2020) explica que la resignificación permite al docente “adoptar una perspectiva que puede llevar a modificar el posicionamiento frente a la contradicción” (p. 592). Esta misma idea la sostiene Pérez Gómez (2019) al señalar que se requiere una **reconstrucción de los marcos de interpretación**, lo que puede alcanzarse a partir de la **reflexión consciente** y **sistemática**. En esa teorización de la práctica y experimentación de la teoría a la que alude Pérez Gómez (2019b) (apartado 1.5.4), el autor advierte de la necesidad de identificar el conocimiento práctico del aprendiente —en nuestro caso, del docente— a partir de la observación de su práctica, sea de forma directa o indirecta, y contrastar, analizar y discutir la validez antropológica de dicho conocimiento

práctico. No obstante, Pérez Gómez (2019) precisa que el proceso de identificación, comprensión y análisis no es suficiente, que **se requiere la experimentación de la teoría** para reconstruir ese conocimiento práctico y hacer que sea coherente con las nuevas teorías que se han ido construyendo.

Ulmer y Timothy (2001) plantean en su estudio la pregunta que, según Loughran (2010), se encuentra a menudo en la literatura como “catalizadora de la indagación reflexiva” (p. 402): “**¿cómo incide la reflexión del docente en su práctica?**” (p. 402), pregunta que da título al estudio de Ulmer y Timothy (2001) en el que se observan (1) los cambios que tienen lugar en las creencias y en la práctica de veintitrés docentes que imparten diferentes materias en diferentes cursos, cambios **manifestados a partir de sus reflexiones**, y (2) cómo los docentes llevan sus creencias y práctica de las reflexiones al aula dos años después a partir de los datos recogidos mediante una encuesta. Tal y como las autoras indican, “in many cases teachers understand changes that need to occur, but they do not implement them in the classroom” (p. 4). Los resultados del estudio muestran que los participantes reconocen, a través de la reflexión, lo que han aprendido y cómo han internalizado dicho aprendizaje, si bien observan que **el cambio como consecuencia de dicho aprendizaje es un proceso lento que requiere un apoyo constante**. Ulmer y Timothy (2010) apuntan a la necesidad de presentar nuevos conceptos e ideas para iniciar el proceso con los docentes, así como la de proporcionar tiempo suficiente para discutir y desarrollar ideas que proporcionen nuevos conocimientos y faciliten el cambio (pp. 15-16). Las autoras destacan **el valor manifiesto de la reflexión continua**, pero subrayan la necesidad de considerar algunos aspectos importantes para que se dé el cambio, entre ellos **el apoyo de un entorno donde se promuevan el diálogo y la reflexión**, en el que se les ofrezcan oportunidades para poner en práctica lo aprendido, reflexionar sobre ello y analizarlo. Estas concluyen subrayando que proporcionar nuevas herramientas a los docentes no es suficiente sin las condiciones anteriores: “providing teachers with new tools without allowing them time and support to reflect and experiment will limit their development and educational change” (p. 15).

En esta línea, Monereo (2010a) advierte de que **la simple toma de conciencia no es suficiente** en el proceso:

la simple toma de conciencia, sin otros referentes que marquen el horizonte del cambio, puede devenir en un ejercicio de **autocomplacencia** o de **autoinculpación**, pero sin que lleve a variar las prácticas que, por otra parte, exigen algo más que una voluntad de mejora, requieren de aprendizajes técnicos, procedimentales y estratégicos que no permiten la improvisación. (pp 154-155; la negrita es nuestra)

En definitiva, la **importancia de relacionar la reflexión, la colaboración y la investigación** tiene una presencia notoria en la literatura, relación a la que se hace referencia como un aspecto fundamental **para que los docentes no solo inicien cambios en su práctica**, sino también **para que se mantengan en el tiempo** (Loughran, 2010, p. 404).

Como avanzamos en la introducción, son diversos los estudios que apuntan a la necesidad de **observar los resultados de la PR en la práctica de los docentes** (Warwick et al. (2016; Charteris y Smardon, 2013, 2015; Mauri et al., 2016; van Esch y Tillema, 2015), pues muchas veces los estudios se limitan a estudiar el proceso reflexivo.

Por su parte, O’Leary (2020) también alude a que uno de los “grandes atractivos” de la reflexión es su potencial para mejorar y transformar la práctica, y va más allá del alcance de los cambios antes mencionados al destacar que una vez **la reflexión se integra de una forma crítica**, el docente adopta unas mejores condiciones para “desarrollar una mayor comprensión de cómo funcionan la enseñanza y el aprendizaje en un contexto sociopolítico y educativo más amplio” (p. 142).

### ***1.10.2. Las sombras de la implementación de la práctica reflexiva***

Para alcanzar las *luces* de la PR, esos cambios potenciales en el “saber, actuar, pensar y ser” de los docentes a los que aluden Esteve et al. (2019), primero hay que atravesar algunas *sombras* que dificultan el camino hacia las primeras. En este apartado abordamos principalmente dos aspectos de la PR que son susceptibles de consideración y revisión: la falta de condiciones óptimas para que los docentes integren los procesos de PR en su práctica profesional y el individualismo atribuido a la PR.

Con respecto al análisis de las **condiciones que favorecen o dificultan los procesos de PR**, comenzamos por observar que son numerosos los estudios sobre la PR en la formación inicial del docente (ver apartado 1.8.1), así como es común la promoción de acciones formativas para el desarrollo profesional continuo de los docentes como parte de proyectos de innovación docente (Domingo y Gómez, 2014; Esteve et al., 2019; Esteve, Melief y Alsina, 2010; Lupión y Gallego, 2017; Verdía, 2020). Sin embargo, son mucho menos numerosos los estudios sobre la PR en el desarrollo profesional continuo de los docentes que no se enmarcan en proyectos concretos de innovación docente respaldados por una financiación y un interés avalado en la investigación, ni en acciones formativas de los docentes noveles en su incorporación al centro de trabajo o como una actividad formativa que se ofrezca de forma ocasional en este.

En este sentido, en nuestro país son pocos los centros educativos en el ámbito de la **enseñanza no reglada de lenguas segundas y extranjeras** que contemplen estos procesos de PR como parte del programa de formación continua de su plantilla de docentes y se integren en su práctica profesional de una forma continuada y sistemática, como ocurre especialmente en contextos como el de los docentes que participan en esta investigación, el de las academias privadas de idiomas. En esta línea intuimos que son aún menos los centros que contemplan la PR como un aspecto más de la carga docente y, por tanto, donde esta se considere una actividad remunerada.

La falta de condiciones suficientes para que los docentes integren los procesos de PR en su práctica profesional es, entre otros, un **factor decisivo para poder llevar la PR a la práctica y saber cómo hacerlo**, pues a muchos docentes se les dice que reflexionen sobre su práctica, pero a pocos se les enseña realmente cómo hacerlo ni, lo que es fundamental también, cómo integrar la reflexión en su práctica profesional (Walsh, 2011, p. 137). Son cada vez más los autores que señalan esta **necesidad de formación en la PR** para que pueda desarrollarse de forma eficaz, como Lupión y Gallego (2017), que señalan que “la práctica reflexiva es una metodología que precisa de una formación en profundidad para poder aplicarse con verdadera eficacia” (p. 127). En esta misma línea, Walsh (2011) destaca, además, que muchos de los métodos de investigación que hay disponibles actualmente han sido diseñados por y para investigadores, no por profesores. El autor subraya, además, la **escasez de herramientas de investigación** que se pueden emplear como parte de un CR y que no requieran grandes cantidades de **tiempo y energía** para dominarlas. (p. 144).

Como apuntábamos antes, reflexionar sobre la propia práctica docente es algo que la mayoría de los profesores hace en mayor o menor medida, pero ese proceso se lleva a cabo de forma más o menos sistemática y continuada no solo dependiendo de la **personalidad** y del **estilo cognitivo** del docente —si este es más o menos reflexivo o más o menos autónomo—, de si siente o no la **necesidad de iniciar cambios** en su práctica docente (Esteve, 2004b), o de si ha participado anteriormente de este tipo de procesos de aprendizaje reflexivo en el ámbito formativo, sino también del **contexto** en el que se sitúa su práctica profesional y las **condiciones** que se dan en este, que promueven o dificultan poder llevar a cabo estos procesos de PR.

Por tanto, es esencial tener en cuenta las **variables individuales de los docentes** y las **contextuales**, algo a lo que también apunta Stanley (1998): “personal, professional, and contextual factors may limit and even inhibit a teacher's ability to engage with reflection” (p. 586). En esta línea, Rodgers (2002) apunta a la **curiosidad** y al **entusiasmo** de los docentes por

la materia que imparten como condiciones esenciales para la “buena enseñanza”, “without them a teacher has no energy, no fuel, to carry out reflective inquiry—much less teaching itself” (p. 859). Con todo, Rodgers (2002) advierte de que, aunque se den estas condiciones en el docente, el **contexto** tiene el potencial de dificultar el proceso por cuestiones como el número de alumnos, un currículo sin flexibilidad, la falta de tiempo para colaborar con otros docentes y aún menos para reflexionar, lo que resulta muy a menudo en pasar del entusiasmo a la **resignación** e incluso **resentimiento** (p. 859). Si la cuestión, como decíamos, es que la PR debería integrarse de forma sistemática y continuada en la práctica profesional de los docentes, es esencial que, además de las **condiciones que se requieren por parte del docente**, se den las **condiciones por parte del contexto educativo** que la faciliten.

En línea con los postulados de Rodgers (2002), Harrison, Lawson and Wortley (2005a) destacan que la reflexión —en cualquiera de sus formas— requiere **energía**, “energy for getting started (noticing), energy for the process of describing and energy for recording (either orally or through written records or a learning journal, for example)” (p. 288), **motivación** para pasar de una fase a otra del proceso y tiempo y esfuerzo —por parte de ambas partes; en este caso, acompañante y acompañado— y el **deseo de alcanzar los propios objetivos e intenciones** en la práctica profesional. En esta misma línea, Coll y Onrubia (2001) apelan a una **implicación necesaria** en el proceso que denominan “atribución positiva de sentido al aprendizaje”:

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje no es únicamente una cuestión cognitiva o intelectual, sino que también tiene una dimensión de carácter motivacional, afectiva y relacional. ... Tan importante para el aprendizaje es el bagaje de conocimientos previos en relación con el nuevo contenido de aprendizaje de que la persona dispone como la representación que tenga del sentido que tiene para ella realizar ese aprendizaje, la disposición con que lo aborda y el enfoque con que se enfrente al proceso de aprendizaje. (p. 27)

Al **compromiso** y a la **energía** que se requieren por parte del docente, Stanley (1998) añade, como **factores contextuales**, el **tiempo** y el **espacio** como factores que dificultan la realización de la PR: “the amount of energy and commitment needed to put one's teaching to scrutiny, let alone the time and space needed to do so, can be daunting” (p. 586). La necesidad del tiempo y el espacio adecuados para el aprendizaje de los docentes la recogen a menudo en la literatura sobre la PR (Charteris, 2015; Charteris y Smardon, 2013, 2014; Copland, Ma y Mann, 2009; Domingo, 2021; Hobson et al., 2009, Mann y Walsh, 2013, 2017; Stanulis et al., 2019; Talbot, Denny y Henderson, 2018). Charteris (2015) puntualiza que la falta de estos puede resultar en

una **reflexión superficial** y Korthagen (2014) y Korthagen y Vasalos (2005) observan que la presión del trabajo muchas veces lleva a los docentes a **alcanzar una solución rápida** a un problema práctico, más que a aclarar las cuestiones que subyacen a tal situación, como mencionamos en el apartado 1.2. Charteris y Smardon (2014), siguiendo a Garvey-Berger (2012, citada en Charteris y Smardon, 2014, p. 117), hacen referencia a la necesidad de un espacio para los docentes que investiguen sobre su propia práctica de una forma **continuada y colaborativa**, al que aluden como un “**espacio transformador**”.

En relación con estos factores necesarios para poder llevar a cabo la PR entran en juego las **condiciones laborales** de los docentes que, en muchos casos, son **precarias**. En estos procesos, en los que el objetivo final es mejorar la propia práctica para así ofrecer las mejores condiciones a nuestros alumnos para que su aprendizaje sea significativo, a los docentes se nos pide que, además de impartir docencia, investiguemos nuestras propias aulas, lo cual es necesario para alcanzar tal fin. Como avanzamos en el apartado 1.4, van Lier (1996) establece el contenido de la reflexión y el tiempo como aspectos que dificultan adoptar una posición reflexiva sobre nuestra propia práctica. Con respecto al segundo, Esteve (2004a) menciona el hecho de que desde las instituciones del ámbito no universitario no se ofrece mucho tiempo para la reflexión, sino oportunidades para la exposición y el intercambio de experiencias pedagógicas. No obstante, la autora, haciendo referencia a van Lier (1996), advierte de que fomentar dichos intercambios no es suficiente, sino que “hay que crear espacios más abiertos, sin restricciones de tiempo, que den cabida a la reflexión” (p. 85).

A este respecto, a partir de su investigación sobre la práctica exploratoria con docentes en Río de Janeiro (Brasil), Allwright (2003) identifica dos **cuestiones éticas** que la práctica exploratoria trata de abordar: “The damaging split between researchers and teachers and the high risk of burnout associated with current proposals for teacher-based classroom research” (Nakamura, 2014, p. 109). A propósito de la segunda, el autor deja constancia de las **condiciones insuficientes** de los docentes del estudio, un perfil de docentes contratados a media jornada, sometidos a tal presión para mejorar su docencia por las demandas constantes por innovar que se encontraron a punto de sufrir el síndrome del desgaste profesional:

From visiting teacher groups around Rio, I soon realized that it was hopelessly impractical to expect such highly competent classroom teachers to become my sort of classroom researcher, given their lives as part-timers with perhaps two other paid jobs to manage. My sort of classroom research would make impossible demands on their time



both between and during classes, and would bring a major new learning burden – mastering the research techniques involved. (p. 118)

Van Manen (1998) explica su postura a este respecto señalando que son “la cosificación y las **condiciones alienantes**” en las que los docentes tienen que trabajar las causantes de que la capacidad y la inclinación de los profesores a reflexionar se atrofie (p. 112).

Por estas razones, Mann y Walsh (2013) también reivindican la realización de estudios que examinen **si el apoyo institucional a la PR se traduce en crear oportunidades para llevarla a cabo**, en términos de tiempo y espacio. Asimismo, señalan la necesidad de que la reflexión sea parte del trabajo de los docentes y no como algo adicional o extra, **lo que implica que la PR forme parte de la carga laboral de los docentes y se remunere** consecuentemente (p. 310), como apuntamos antes.

En esta misma línea y en el ámbito de la enseñanza de ELE, estudios recientes destacan **la necesidad del apoyo y reconocimiento institucionales** para el desarrollo del perfil investigador del docente de ELE (Gironzetti y Muñoz-Basols, 2022), así como para el desarrollo profesional docente y su implicación y participación activa en los centros (Martínez Gila, Mañas Navarrete y Birello, en preparación). El estudio de Martínez Gila, Mañas Navarrete y Birello (en preparación) muestra las diferencias entre los profesores de plantilla (con contrato fijo indefinido) y los profesores colaboradores en términos de **implicación en el centro y en su propio desarrollo profesional**, siendo la participación activa en el centro de los profesores colaboradores más variable, aspecto que condiciona el desarrollo de otras competencias docentes. Según los resultados de este estudio, la participación de los profesores colaboradores se fomenta cuando estos se sienten valorados profesionalmente por la institución.

Asimismo, Mann y Walsh (2013) exponen la necesidad de que en el campo de la lingüística aplicada se abogue por una **descripción de los procesos de PR y el impacto que estos tienen** con base en datos resultantes de procesos de PR en diferentes contextos, pues señalan una **falta de perspectiva crítica, transparencia o falta de aplicabilidad** por parte de otros profesionales y sugieren que pasemos de “resúmenes prometedores” de resultados de PR a informes sobre cómo esta se lleva a cabo para que su naturaleza y valor se puedan entender mejor (p. 291). Por ello, proponen que la PR “se reequilibre” y que se tengan en cuenta **formas de reflexión oral** —dominadas por las formas escritas de reflexión según estos—, potencialmente más beneficiosas; en definitiva, abogan por **un enfoque de la PR más dialógico, colaborativo y sustentado en datos** (p. 291).

Avanzamos al inicio del apartado que otra de las cuestiones que consideramos pertinente considerar y revisar es el **individualismo asociado a la PR**, tema destacado por Mann y Walsh (2017) como uno de los aspectos que conforman la mirada crítica hacia la PR y compartido por otros investigadores en relación con los modelos de desarrollo profesional continuo de los docentes (Charteris, 2015; Charteris y Smardon, 2013; Hardy, 2010; McArdle y Coutts, 2010), que tildan de individualistas, descontextualizados y pasivos (Hardy, 2010), promovidos por prácticas y políticas educativas que responden cada vez más a las necesidades político-económicas de la sociedad por encima de otras (Kazepides, 2012, citado en Charteris y Smardon, 2015, pp. 114-115). En esta línea, Monereo (2010a), al explicar las fuentes de la resistencia de los docentes al cambio, también hace referencia como causa de esta a **la propia cultura de las instituciones educativas**, de las que dice que están “desgraciadamente aún muy poco acostumbradas al trabajo colaborativo entre sus distintos estamentos” (p. 157) y tienen una actitud conservadora frente a la innovación.

Otra perspectiva del matiz individualista de la PR que consideramos relevante mencionar es también el que mencionan Zeichner y Liu (2010), en este caso **el énfasis por focalizar las reflexiones de los docentes “hacia dentro”**, a su propia práctica y a sus propios alumnos, descuidando, según los autores, “la consideración de las condiciones sociales de la enseñanza que influyen en el trabajo del docente en las aulas” (p. 71). Este “sesgo individualista” es uno de los aspectos que Zeichner y Liu (2010) relacionan con el fracaso de la formación del docente reflexivo para promover un **desarrollo profesional auténtico** (apartado 1.8.2) y que dificulta que los docentes confronten y transformen “esos aspectos estructurales de su trabajo que comprometen el cumplimiento de sus objetivos educativos” (p. 71).

One consequence of the focus on individual teacher reflection and the lack of attention by many to the social context of teaching in teacher development has been that teachers come to see their problems as their own, unrelated to those of other teachers or to the structures of schooling. Thus, we saw the widespread use of terms such as “teacher burnout” which directed the attention of teachers away from a critical analysis of schools and the structures of teachers’ work to a preoccupation with their own individual failures. (Zeichner y Liu, 2010, p. 72)

Estas críticas al tinte individualista —en todos los sentidos del término— de la PR contrastan con la valoración que se hace de esta en **su naturaleza grupal**, como apuntamos en apartados anteriores. Loughran (2010) señala que, a pesar de la imagen comúnmente asociada al término reflexión, la de una persona sola, inmersa en sí misma, contemplando una situación, ir más allá

del “yo” es posible al conceptualizar la reflexión como un proceso colaborativo (p. 400). En esta misma línea, Trujillo (2012) plantea que frente a la formación individualista el único patrón de desarrollo “razonable y eficaz” es la **formación colaborativa**, en la que se incluye “el trabajo compartido con otros colegas y la formación (conectivista) del profesorado a través de la expansión de sus entornos personales hacia una red personal de aprendizaje” (p. 146). Para ello, la política de trabajo en los centros debe promover y facilitar **experiencias de formación abiertas, transparentes, colaborativas y sociales**.

A propósito de dichas experiencias, Segal, Lefstein y Vedder-Weis (2018) señalan que los docentes se muestran reticentes a “exponer su práctica al escrutinio de sus compañeros y aún menos compartir sus problemas” (p. 216), entre otras razones, por ese matiz de individualismo, y mencionan que a menudo las conversaciones entre compañeros se centran en cuestiones administrativas de los centros más que en la práctica en el aula, lo que implica que estos casi nunca tengan un **tema común objeto de investigación o indagación**. En esta línea, van Manen (1998) describe como problemático el hecho de que no se den las oportunidades de reflexionar con compañeros sobre la práctica y “el significado de las experiencias pedagógicas” (p. 111) y, por tanto, destaca que uno de los retos de la profesión es **crear espacios para que se den dichas oportunidades**. A este respecto, van Manen (1998) sugiere distinguir entre “la reflexión sobre las experiencias y la reflexión sobre las condiciones que conforman nuestras experiencias pedagógicas” (p. 111).

Sin embargo, Trujillo advierte de algo a lo que ya hemos hecho referencia en el apartado 1.8, el hecho de que **“el grupo no garantiza por sí mismo ni la innovación ni la calidad”** (p. 146); los centros educativos deben mantener los espacios para el desarrollo profesional visibilizando el trabajo innovador de los docentes, demostrando la obtención de resultados y garantizando que las buenas prácticas que emanan de estos son potencialmente replicables.

Concluimos este primer capítulo compartiendo unas consideraciones sobre la PR a modo de cierre y presentando las definiciones de los principales constructos de nuestra investigación.

## 1.11. Consideraciones finales

Cuando un docente se embarca en un proceso de PR, el resultado esperado es que haya una mejora de su práctica y que ello tenga una repercusión positiva en el aprendizaje de sus alumnos, que, como decíamos, es el objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta mejora potencial se basará en los objetivos que el docente establezca en el proceso de PR, unos objetivos acotados y realistas, es decir, que sean susceptibles de alcanzarse a partir de dicho proceso.

Hasta este momento, en los apartados precedentes, hemos señalado de una manera u otra el gran potencial que tiene realizar procesos de PR para el desarrollo profesional continuo de los docentes. Charteris y Smardon (2013) hacen referencia a la teoría del “aprendizaje transformador” de Mezirow (1997): “which as a process of exploring assumptions enables practitioners to become more reflective and critical, being more open to the ideas of others and accepting of ideas, which is the foundation of deep learning (p. 170). En esta cita observamos conceptos como “explorar lo que damos por supuesto” o “estar más abierto a las ideas de otros” como parte de ese aprendizaje transformador. Las autoras también hablan del “impacto de la indagación transformadora” de los docentes (Wagenheim, Clark y Crispo, 2009, citados en Charteris y Smardon, 2013), que describen así:

Through a regular cycle of reflective inquiry —surfacing and challenging assumptions— **teachers seeking improvement seek transformative change**; change in their ‘way of being’ as a teacher, not just in their ‘way of doing.’ **Becoming a better teacher is about reflecting on and questioning deeply held assumptions** in an experiential cycle of inquiry, **developing new strategies, testing in action, and learning**. It is through reflection and resultant self-knowledge that one can leverage greater awareness of others and course content in the journey toward becoming a better teacher. (p. 171; la negrita es nuestra)

En esta otra cita observamos también términos como “mejora”, “cambio transformador”, entre otros; objetivos a los que aspirar a través de dicha “indagación transformadora” de la que hablan los autores mediante un “ciclo regular de indagación reflexiva”. Asimismo, Charteris y Smardon (2013) hablan también de “impacto”, término que resuena en la literatura sobre la PR y que diversos autores emplean para referirse a los resultados de la PR en distintas áreas de la práctica profesional de los docentes (Charteris y Smardon, 2013, 2015; Crassborn y Hennissen, 2014; Domingo, 2018; Dudley, Xu y Vermunt, 2019; Farrell, 2018; Harrison, Lawson y Wortley, 2005c;

Harvey, 2011; Ingersoll y Strong, 2011; Lewis et al., 2019; Mena et al., 2015; Peterson et al., 2009; Vermunt et al., 2019; Vrikki et al., 2017).

Esteve et al. (2019) indican que los **cambios** que se producen en el desarrollo profesional responden a naturalezas distintas:

- Cambios de **actuación** en relación con las distintas situaciones del aula o del centro en el que trabajamos, o bien en relación con los demás.
- Cambios vinculados a las **creencias** y a los **conocimientos** que tenemos acerca de lo que es enseñar y aprender, del papel de los alumnos y del profesor, de la función de los materiales de enseñanza, de los resultados esperables de los alumnos, de la importancia de los errores, de la evaluación, etc.
- Cambios relacionados con la percepción que tenemos de nosotros mismos: las autorrepresentaciones; es decir, todo lo relacionado con nuestra **identidad profesional**, ya que determina la visión que tenemos nosotros como docentes y qué grado de eficacia percibimos en el trabajo que realizamos. (p. 29)

Las autoras señalan que estos cambios que se producen a lo largo de la trayectoria profesional se relacionan con “el **saber**, el **actuar** y **pensar** y con el **ser**” (p. 30) y llevan asociado como objetivo “contribuir a que nos adaptemos al contexto para sentirnos más satisfechos” (p. 30), afirmación alineada con la de Korthagen y Vasalos (2005) a la que aludimos al final del apartado 1.6.

Una consideración esencial a este respecto es **observar cómo se relaciona este cambio con la interpretación que el docente hace de su trabajo** (Williams y Burden, 1999, p. 61). A este respecto, Tillema y van der Westhuizen (2015) señalan como indicadores de aprendizaje en contextos de mentoría una **nueva o mayor comprensión de la profesión**, el **cambio de perspectiva** y la **voluntad por probar algo nuevo**.

Con respecto al cambio potencial que pueda darse, Perrenoud (2004) enumera **tres condiciones *sine qua non*** para que el análisis de la práctica provoque cambios: “tiene que ser **pertinente, aceptado e integrado**”, aspectos estos que considera complementarios (p. 123). Ballesteros et al. (2001), partiendo de la concepción constructivista del aprendizaje, señalan que, dado que todo nuevo conocimiento pasa por el filtro de las creencias del docente y se adapta para encajar en el marco que estas ya han preestablecido, sugerir al docente que realice cambios

no es suficiente, “si un profesor debe concretar y mantener un cambio en su práctica didáctica, debe haber reconocido y legitimado antes el conocimiento que facilite ese cambio” (pp. 197-198).

Monereo (2010a), por su parte, aborda las **posibles causas de la resistencia al cambio** por parte de los docentes: los sentimientos de **incertidumbre**, la **vulnerabilidad** y la **inseguridad**, causadas por “las frágiles e insuficientes competencias y estrategias personales que manejan los profesores, y la propia cultura de las instituciones educativas” (p. 157). Estos sentimientos de incertidumbre son, a su vez, los que señala Dewey (1933) como elementos con los que el docente se ha de comprometer de forma “seria, activa y persistente” en el proceso reflexivo (Walsh y Mann, 2015, p. 1). Monereo (2010a, p. 157) indica que un **cambio profundo y sostenible** es, en realidad, **un cambio en la identidad profesional**, que el autor define como “el conjunto de representaciones relacionadas con la docencia que un profesor tiene de sí mismo, y que son bastante estables en el tiempo y bien delimitadas en cuanto a su contenido (Beijaard, Verloop y Vermunt, 2000, pp. 749-764)”. Por tanto, el autor apunta a que el cambio ha de dirigirse a la identidad profesional, “que caracteriza a un profesor en relación con su rol, sus concepciones, sus procedimientos y estrategias y sus sentimientos de auto-eficacia y auto-concepto” (p.159), en contraposición con lo que el autor denomina “**cambios de carácter local**” (p. 156). En este sentido, para Méndez y Colomina (2020), el acompañamiento es un “proceso sistémico” (p. 246), en tanto que los cambios o transformaciones de la práctica tienen un impacto tanto en el docente acompañado con el acompañante, así como en el resto de componentes del contexto educativo.

En los apartados anteriores hemos enfatizado en el potencial de la PR para mejorar la práctica docente, si bien hemos cuestionado algunas bases en las que esta idea se sustenta, como han hecho distintos autores que investigan la reflexión en el ámbito de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras (Akbari, 2007, 2010; Borg, 2011; Farrell, 2016a, 2016b, 2018a, 2022; Mann y Walsh, 2013, 2017; Walsh y Mann, 2015), pues **hablar de “mejorar la práctica docente” puede reflejar la asunción de un estándar fijado, susceptible de contrastarse y medirse**, que, al alcanzarse, asegure cierto grado de “calidad” (Farrell, 2022, p. 41). Y este es, precisamente, uno de los aspectos que hemos cuestionado en distintos apartados de este capítulo. Por tanto, siguiendo a Farrell (2022), consideramos importante precisar que dicha “mejora” alude a los **cambios** que los docentes pueden hacer **como resultado de unas decisiones fundamentadas en la observación, análisis y concienciación sobre su propia práctica a partir de la PR.**

Lyons (2010) recoge cinco **recomendaciones para fortalecer la reflexión y la investigación reflexiva** en la práctica profesional:

1. Enseñar la reflexión y la investigación reflexiva de forma explícita y sistemática como un objetivo de la formación profesional. En este sentido, se advierte de la necesidad de que los formadores lleven la PR a su propia práctica, “self-study of our personal teacher education practices is one very promising place for us to begin to foster the development of reflective practice” (Lyons 2009, citada en Lyons, 2010, p. 572).
2. Observar y analizar la dimensión ética de la práctica profesional como parte de la formación profesional y las posibles respuestas a este respecto.
3. Animar a los docentes a indagar e investigar sobre su propia práctica.
4. Identificar las dimensiones políticas, sociales y culturales de la trayectoria y aprendizaje profesionales.
5. Investigar sobre las complejidades de la evaluación de la reflexión y de la PR como cometidos constantes dentro del estudio e investigación profesionales. (p. 577)

En relación con el primer punto y con la necesidad de que los formadores presenten una **consistencia** y una **coherencia** en sus propias prácticas (Edge, 2011; Mann y Walsh, 2013), una necesidad identificada en la literatura en el ámbito de la PR y el acompañamiento a los docentes es **la formación o la preparación de los acompañantes** en este proceso para que pueda resultar lo más significativo posible para el aprendizaje reflexivo de los acompañados. Mena, Hennissen y Loughran (2017, p. 359) hacen referencia al reto que les supone a los mentores el desarrollo de esa nueva identidad, proceso en el que se mezclan, se solapan y entran en conflicto diferentes aspectos que son propios de ser mentores y de ser docentes. A este respecto, Hennissen et al. (2008, p. 174) destacan que los mentores emplean su conocimiento y experiencia como docentes como marco de referencia en el diálogo con los docentes acompañados. En este sentido, tal y como indica Orland-Barak (2005), el hecho de que un DA sea un docente con experiencia en un contexto determinado y a su vez novel en otro puede llevarlos a experimentar “disonancia y carga emocional” (p. 360).

En relación con algunos de los puntos expuestos por Lyons (2010), Trujillo (2012) plantea que el reto reside en “saber conjugar lo instrumental, lo crítico, lo emocional y lo social para no perder de vista que la transformación de la sociedad es la verdadera utopía que hay que construir” (p. 139); en el cual los centros del profesorado desempeñan un papel esencial como “bisagra” en la relación entre (1) los **requerimientos de la Administración** y sus deseos de

imponer determinadas políticas; (2) las **necesidades de los centros educativos y el profesorado**, y (3) la **innovación y las buenas prácticas** (p. 144). Trujillo (2012) señala que el problema es que **esos tres planos no encajan necesariamente**:

la política educativa no apuesta de manera consistente por las prácticas educativas más eficaces; las necesidades en los centros no siempre están claras ni son compartidas por todos los miembros de la comunidad educativa, incluso si contamos con la voluntad necesaria para atender a estas necesidades; y, finalmente, las buenas prácticas no tienen la difusión que deberían tener o no es fácil presuponer que tendrán éxito en un contexto diferente. (p. 144)

Sin duda todas las cuestiones planteadas conforman un verdadero reto que escapa a la capacidad individual del docente y su PR, y a la del propio acompañamiento en el proceso. Al fin y al cabo, una de las bases de este modelo es que se parte del docente que lo sigue, de sus necesidades y las de su contexto educativo y, partiendo de esa base, es tal es la variedad de contextos y posibles escenarios, que no resulta sorprendente la variedad identificada en la aproximación terminológica que intenta denominarlos. A **la importancia del contexto** aluden Boud y Walker (1998), quienes lo definen como “the single most important influence on reflection and learning” (p. 197), el contexto en el que se da la reflexión y que influye en el tipo de métodos posibles de reflexión que se pueden llevar a cabo, aspecto al que también hacen referencia Mann y Walsh (2013, al advertir de la necesidad de que los docentes entiendan mejor los contextos en los que su práctica se inscribe, para lo que señalan la PR como la forma más apropiada para ello (p. 292). Los docentes, al considerar la importancia del contexto en el proceso de reflexión, deberían contemplar también (1) cuán conscientes son de los **elementos del contexto cultural e institucional** que necesitan filtrar o confrontar en su contexto local, o emplear en beneficio de una clase particular; (2) cómo pueden afrontar las **exigencias de la institución en la que imparten docencia** y (3) su **propio poder y la forma en la que este puede impactar en los alumnos** de forma individual o colectiva (Farrell, 2022, p. 16).

En esta misma línea, van Lier (1996) señala que la **actitud crítica** y el **análisis del contexto** son dos componentes esenciales de la profesión que exigen que el docente-investigador no se limite a observar únicamente los aspectos propios del aula y amplíe el foco de investigación al **contexto sociopolítico y a las estructuras institucionales** (p. 31).

Coincidimos con el autor al destacar que para los docentes “**el aula es a su vez el lugar más fácil y más difícil donde investigar**” (p. 31); el más fácil por ser su lugar principal de trabajo, donde lo que se hace tiene un mayor impacto en el aprendizaje, donde se agrupan de forma



espontánea los “sujetos” de la investigación, y por ser “el único lugar donde el docente parece tener un grado razonable de poder, autonomía y la oportunidad de hacer cambios significativos” (p. 31); y el lugar más difícil porque el docente está por lo general tan ocupado que apenas tiene la oportunidad de atender a las exigencias de la docencia y de la investigación a la vez, por el tiempo que requiere hacerlo adecuadamente, que suele ser mayor del que se asigna para ello (p. 31).

En definitiva, **hacer operativa la PR** requiere un enfoque sistemático, menos centrado en la resolución de problemas, en el que se empleen las herramientas y planteamientos adecuados al contexto del docente que promuevan la comprensión y la concienciación, y en el que se valoren diferentes formas de reflexión sin la presión de alcanzar aquellas que resultan más valoradas como la reflexión crítica (Mann y Walsh, 2017, p. 70). De hecho, Mann y Walsh (2017) resaltan como más importante aún la necesidad de “despojar la PR de las exigencias del curso o de la institución donde se lleve a cabo” (p. 70), al estar a menudo condicionada por una **agenda institucional o evaluativa**, y concluyen previniendo de **la única solución** para cambiar la situación: “incorporar la PR como un elemento clave de la práctica profesional” (p. 71). A esta “agenda” también hace referencia Farrell (2022), que sugiere evitar la incorporación de la PR por los centros educativos en su propio beneficio o como remedio para atender las dificultades que surjan en estos (p. 45). Este autor señala que a los docentes no se les debería exigir reflexionar sin haber mantenido una conversación previa sobre lo que ellos entienden por PR o las bases sobre las que se les pide hacerlo para evitar que la reflexión continúe siendo “un ejercicio intelectual mal definido que a menudo se reduce a un conjunto de técnicas que implementar para solucionar problemas identificados en la práctica” (Farrell, 2022, p. 47).

Antes de continuar con el capítulo correspondiente a los objetivos y preguntas de investigación consideramos conveniente **situar y definir los principales constructos de la investigación**.

En esta investigación entendemos la **PR** como un proceso de aprendizaje permanente de los docentes que parte de la reflexión consciente y voluntaria sobre la propia práctica y las bases que la sustentan, ya sea de forma individual o grupal, y que se lleva a cabo mediante un análisis documentado de la observación de la propia práctica en función de unos objetivos específicos, con el fin de tomar conciencia y poder transformar la propia práctica y las bases que la sustentan dentro de un contexto laboral determinado en el que este proceso se pueda integrar eventualmente de forma sistemática y continuada.

Asimismo, hacemos una distinción entre los procesos de reflexión grupal entre iguales y los que se basan en un acompañamiento del docente por una persona con más experiencia, sea un compañero o formador. Como puntualizamos al inicio del apartado 1.6, consideramos también fundamentales los procesos de PR individual como paso previo necesario para promover la autonomía de los docentes en este tipo de aprendizaje a fin de poder realizar después, y de manera más productiva, procesos de PR grupal, que en esta investigación denominamos **PR acompañada** (en adelante, PRA) con el objetivo de precisar sus rasgos característicos y diferenciadores de otros tipos de PR grupal por enmarcarse en un **contexto no formal de acompañamiento** a una **docente de EL2** y a un **docente de EFL**, ambos noveles, que imparten clases en **academias privadas de idiomas** como parte de su **desarrollo profesional**, pero que no se inscribe en ningún proyecto de innovación docente ni de actividad formativa de estos centros. El término **PRA** ilustra que la PR no es estrictamente conjunta ni colaborativa en el sentido de que, si bien estas situaciones suponen un aprendizaje para ambas partes, para la persona que acompaña a los docentes (la **docente–acompañante; DA**) no hay una reciprocidad, pues no realiza el proceso del docente acompañado.

La idea que subyace a la PRA no se basa en que un docente aprenda de otro más experimentado como un modelo referente que replicar, sino en que mediante el diálogo reflexivo se coconstruyan nuevos significados, que el fruto de la PRA ayude al docente a resignificar su propia práctica.

Finalmente, en esta investigación hemos optado por hablar de la **trascendencia** que la PR puede tener en la práctica profesional de los docentes, entendida aquella como “resultado o consecuencia de índole muy importante” (Real Academia Española, s.f., definición 2), como acción y efecto de “trascender” en su acepción “extenderse los efectos de una cosa a otras” (Real Academia Española, s.f., explicación 2). Esta definición nos sirve para representar los distintos términos que otros autores emplean para referirse a **los resultados de la PR** en distintas áreas de la práctica profesional de los docentes como **impacto** (Charteris y Smardon, 2013, 2015; Crassborn y Hennissen, 2014; Domingo, 2018; Dudley, Xu y Vermunt, 2019; Farrell, 2018; Harrison, Lawson y Wortley, 2005c; Harvey, 2011; Ingersoll y Strong, 2011; Lewis et al., 2019; Mena et al., 2015; Peterson et al., 2009; Vermunt et al., 2019; Vrikki et al., 2017), **efecto** (Ruffinelli, de la Hoz y Álvarez, 2020), la traducción de intenciones en **resultados** pedagógicos (Warwick et al., 2016) o la **relación** entre el acompañamiento a los docentes y su progreso (Mauri et al., 2016).

El concepto de **trascendencia** lo encontramos en la teoría de la mediación de Reuven Feuerstein (citado en Williams y Burden, 1999), en la que se alude a esta como una de las características de la mediación en relación con una finalidad “más allá del aquí y ahora” (p. 79), y según la cual el aprendizaje del alumno —en nuestro caso, el del docente— no se limite a una experiencia de aprendizaje concreta, sino que pueda aplicarse a otras posteriores. En este sentido la observación de la trascendencia implica una relación temporal entre la realización de la PR y su posible aplicación futura en la práctica profesional.

Estas dos aproximaciones de trascendencia, la observación de los resultados de la PR en la práctica profesional y su sostenibilidad en el tiempo, son las que abordaremos en esta investigación.

## 2. Objetivos y preguntas de investigación

Tras haber expuesto las bases teóricas de la investigación, en este capítulo presentamos el objetivo general de la misma, los objetivos específicos que se derivan del principal y las preguntas de investigación a las que pretendemos dar respuesta.

En la presente investigación partimos del **objetivo general** de observar la trascendencia de la práctica reflexiva en la etapa inicial del desarrollo profesional de una docente de español como segunda lengua y de un docente de inglés como lengua extranjera mediante un proceso de práctica reflexiva acompañada (PRA) en un contexto no formal.

Es importante destacar que nos referimos a práctica *profesional* y no a práctica *docente*, pues entendemos que la primera no solo engloba la segunda, sino también las prácticas que se dan en el entorno laboral más allá del aula y de la preparación de las clases y los materiales tales como la reflexión en el claustro docente de un centro, entre otras actividades que se puedan enmarcar en el desarrollo profesional continuo de los profesores de lenguas segundas y extranjeras.

Esta investigación se realiza en tres **fases**:

1. La fase correspondiente a la PR individual (en adelante, PRI) en la que se realizan los **ciclos reflexivos individuales** de los docentes (en adelante, CRI) como preparación previa para familiarizarse con la PR y para realizar la siguiente fase.
2. La fase correspondiente a la PRA, en la que se realizan los **ciclos reflexivos acompañados** (en adelante, CRA).
3. La **fase posciclos**, en la que se recogen datos a partir de entrevistas dos años después de la realización de los ciclos en el caso 1 (en adelante, C1) y un año y dos meses después en el caso 2 (en adelante, C2).

Teniendo en cuenta estas fases, y dentro del objetivo general, contemplamos el estudio de **cuatro áreas distintas** relacionadas con la PR, a partir de las cuales se aborda la investigación:

1. El área de estudio **relacionada con la trascendencia** de la PRA a la práctica profesional de los docentes, observada en diferentes planos: en las sesiones de PRA, en los materiales proporcionados por los docentes, en la actuación de los docentes en sus respectivas aulas y en sus contextos profesionales concretos, estos últimos observados en relación con las dinámicas que se establecen en torno al aprendizaje reflexivo y los elementos que lo conforman.

2. La **gestión del acompañamiento** por parte de la DA en las sesiones de PRA.
3. La **sostenibilidad** de la PR de los docentes, observada pasado un tiempo desde la realización de los CR realizados en esta investigación. (Fase posciclos)
4. La **opinión** de los docentes sobre los **procesos de PR** y su **integración** en la práctica profesional.

Considerando estas áreas de estudio, el objetivo general se concreta a partir de los **objetivos específicos** y las **preguntas de investigación** correspondientes, que exponemos a continuación.

**O1:** Identificar los temas sobre la práctica de los docentes que surgen a partir de las sesiones de PRA y trascienden a los diferentes planos que se contemplan en el proceso reflexivo: en las sesiones, en la actuación de los docentes en el aula y en los materiales proporcionados por los docentes.

**P1:** ¿Qué temas sobre la práctica de los docentes surgen a partir de las sesiones de PRA?

De los temas que surgen a partir de las sesiones de PRA nos centramos en aquellos que trascienden a la práctica profesional de los docentes, como se establece en el objetivo general de la investigación, por la importancia de visibilizar los resultados de la PRA en la práctica de los docentes y no limitarnos únicamente a describir los procesos reflexivos, como apuntan en sus estudios, como futuras líneas de investigación, Charteris y Smardon, 2013, 2015; van Esch y Tillema, 2015; Mauri et al., 2016; Ward y McCotter, 2004 y Warwick et al., 2016.

**P2:** ¿Cómo se desencadenan los temas que trascienden en el proceso reflexivo a la práctica profesional de los docentes?

Para dar respuesta a esta segunda pregunta tendremos en cuenta **quién inicia los temas** identificados y **qué motiva dicho inicio**. Con ello pretendemos alcanzar una mayor comprensión del potencial que pueden tener estas sesiones de PRA en el proceso de aprendizaje reflexivo de los docentes participantes en la investigación.

**P3:** ¿Cómo se manifiesta la trascendencia de los temas abordados en la PRA en la práctica profesional de los docentes?

**P4:** ¿Qué temas de los que trascienden a los planos de la PRA tienen origen en la PRI?

Para responder a esta cuarta pregunta observamos si los temas que trascienden tienen origen en la PRI para después trazar su recorrido a lo largo de las tres fases de la investigación, es decir, si los temas que trascienden de la PRA tienen origen en la PRI y se vuelven a manifestar en la fase posciclos.

El diálogo que se construye entre los docentes y la DA, junto con los procesos de autoobservación y reflexión sistemática llevados a cabo en los CR descritos en el apartado 1.5.1, potencialmente conducen a la construcción de nuevos significados que se llevarán a la práctica profesional y conformarán, así, un conocimiento didáctico propio de los docentes (Esteve, 2011). Son numerosos los autores que destacan los beneficios que conlleva la PR en interacción (Clarà et al., 2019; Collin y Karsenti, 2011; Domingo, 2021; Leijen et al., 2014; López-de-Arana Prado et al., 2019; Loughran, 2010; Mann y Walsh, 2013, 2017; Mauri et al., 2015, 2017; Mena et al., 2016; Ulmer y Timothy, 2001), por lo que consideramos necesario observar la gestión del acompañamiento que hace la DA en proceso. El estudio de las funciones del acompañamiento de la DA nos permite observar el papel que este desempeña en el aprendizaje reflexivo de los docentes y aproximarnos a comprender cómo acompañar a los docentes de la forma más completa posible en este proceso. Es importante mencionar que en el análisis del acompañamiento por parte de la DA nos centramos en un nivel meso, en las funciones que esta realiza.

La importancia que en la PRA tiene el acompañamiento nos lleva a plantear el segundo objetivo específico de la investigación:

**O2:** Establecer las funciones de acompañamiento por parte de la DA que ayudan a la gestión de la PRA.

**P5:** ¿Qué motivos desencadenan el inicio de los temas por parte de la DA en el acompañamiento de las sesiones de PRA?

A partir del análisis de dichos motivos observamos la relación que hay entre los temas que inicia la DA y las funciones de acompañamiento subyacentes.

**P6:** ¿Qué funciones de acompañamiento ayudan a la DA a gestionar las sesiones de PRA?

La PRA aspira a ayudar a los docentes en el proceso de **observación, reflexión y análisis** de su propia práctica, y a que estas dinámicas se integren en la práctica profesional de los mismos de forma continuada y sistemática, más allá de una etapa formativa concreta, de un proyecto de

innovación docente o de una actividad ocasional de formación que proponga el centro de trabajo. De ahí la importancia de observar la **sostenibilidad** de la PR, es decir, observar si el aprendizaje potencial resultante del proceso reflexivo se ha mantenido en el tiempo o no, y si las dinámicas de PR llevadas a cabo en el proceso se han integrado de alguna forma en la práctica profesional de los docentes. Partimos, pues, de que idealmente la posible mejora que se pueda dar en la práctica profesional de los docentes a partir de la PRA no se remita solo a cambios de carácter local, relacionados únicamente con estrategias pedagógicas o comportamientos docentes puntuales, sino con la pretensión de que esta tenga un carácter o una proyección más permanente que afecte, como indica Monereo (2010a), “a estructuras psicológicas más profundas que garanticen un posicionamiento distinto frente a conflictos conocidos y nuevos, una forma diferente de concebir y significar los procesos educativos que pueda sostenerse en el tiempo” (p. 156). Esta perspectiva tiene como base la concepción socioconstructivista del aprendizaje desde la cual entendemos que los resultados de dicho proceso no son siempre perceptibles con carácter inmediato. Por esta razón, consideramos interesante explorar la situación de los docentes participantes en esta investigación pasados dos años y un año y dos meses (C1 y C2 respectivamente) desde la realización de estos procesos de aprendizaje reflexivo, y nos planteamos así el tercer objetivo específico:

**O3:** Identificar la sostenibilidad de la PR que manifiestan los docentes en su práctica profesional, pasado un tiempo desde la realización de los ciclos reflexivos.

**P7:** ¿Qué temas de la práctica docente trascienden del proceso de PRA a la práctica profesional de los docentes pasado un tiempo desde su realización?

**P8:** ¿Qué procesos de la PR se sostienen en el tiempo según los docentes en su práctica profesional?

Por último, consideramos esencial conocer la opinión de los docentes sobre los procesos de PR realizados y su integración en la práctica profesional. Para poder determinar el alcance de la aplicación de estos procesos en la práctica profesional de los docentes como parte de su desarrollo profesional continuo es necesario tener en cuenta en qué contextos profesionales se enmarcan, puesto que el objetivo es que los docentes integren estos procesos en sus prácticas profesionales más allá del ámbito formativo. Por ello, y para alcanzar una perspectiva más completa sobre los procesos de PR objeto de estudio, nos planteamos el último objetivo específico de la investigación, teniendo en cuenta la opinión de los docentes sobre dicho proceso

a lo largo de las tres fases que lo componen y sobre cómo perciben que el hecho de realizarlo ha repercutido en su práctica profesional.

**O4:** Conocer la opinión de los docentes sobre el proceso reflexivo a lo largo de las tres fases que lo componen y su integración en la práctica profesional.

**P9:** ¿Cómo perciben los docentes la PR como proceso para alcanzar los objetivos de sus ciclos reflexivos y para el desarrollo de su práctica profesional?

Conocer la opinión de los docentes sobre la PR resulta de interés para valorar qué aspectos, procesos e instrumentos propician unas mejores condiciones para fomentar el aprendizaje reflexivo de los docentes, teniendo en cuenta los beneficios y las dificultades asociados a su implementación en estos contextos concretos.

**P10:** ¿Qué opinan los docentes sobre la integración de la PR en su práctica profesional?

Puesto que la PR aspira a sistematizarse e integrarse de forma regular en la práctica de los docentes, consideramos esencial conocer también su opinión sobre la integración de la PR en la práctica profesional con el fin de indagar sobre cómo este aprendizaje reflexivo puede darse de forma sistemática, continuada e integrada en el día a día de los docentes en sus respectivos contextos profesionales.



### 3. Metodología

En los apartados que conforman este capítulo detallamos el paradigma metodológico en el que se enmarca esta investigación (apartado 3.1), describimos el contexto de la misma (apartado 3.2), presentamos su diseño (apartado 3.3) y exponemos los instrumentos empleados en la recogida de datos en las tres fases de la investigación (apartado 3.4). Además, mostramos el sistema de transcripción utilizado como paso previo al análisis de los datos (apartado 3.5) y explicamos los diferentes métodos de análisis de los datos que hemos usado (apartado 3.6).

#### 3.1. Metodología de la investigación

Esta investigación cualitativa (Dörnyei, 2007) se enmarca en **un estudio de caso instrumental** (Stake, 1999) en el que observamos la trascendencia de la práctica reflexiva acompañada (PRA) en la etapa inicial del desarrollo profesional de los docentes que conforman el caso 1 (C1) y el caso 2 (C2).

Definir la investigación cualitativa de forma concisa y acotada resulta todo un reto debido a las influencias que tienen en ella la filosofía, la historia y las distintas disciplinas desde las que se aborda (Merriam y Tisdell, 2016). No obstante, un denominador común que parece derivarse de esta es el interés de los investigadores cualitativos por entender “how people make sense of their world and the experiences they have in the world” (Merriam y Tisdell, 2016, p. 15), así como las características con las que comúnmente se identifica esta investigación: el foco en el proceso, la comprensión y el significado, el investigador como el principal instrumento de recogida y análisis de los datos, el proceso de carácter inductivo y el producto profusamente descriptivo (Merriam y Tisdell, 2016, p. 15).

Cuando la investigación cualitativa se aborda mediante el estudio de casos, la selección del tipo tampoco resulta una empresa fácil. En esta investigación partimos de la definición del estudio de caso de Creswell (2013):

A qualitative approach in which the investigator explores a bounded system (a *case*) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information (e.g., observations, interviews, audiovisual material, and documents and reports), and reports a case description and case-based themes. (p. 97)

De esta definición podemos destacar algunos aspectos esenciales que justifican la selección de este método de investigación: el tiempo a lo largo del que se “explora” el caso, la recogida de datos realizada de forma minuciosa y exhaustiva a partir de distintas fuentes como observaciones, entrevistas, material audiovisual y documentos, y la descripción documentada del caso y los temas que de este se derivan.

Asimismo, consideramos relevante señalar la importancia que concede Yin (2014), en su definición de estudio de casos, al contexto en la investigación, especialmente cuando se aspira a la comprensión de un fenómeno y se asume que en esta intervienen una serie de condiciones contextuales importantes (Yin y Davis, 2007, citados en Yin, 2014, p. 79). En esta misma línea, Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012) señalan que el valor principal de este método de investigación es “desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto” (p. 3).

A los aspectos propios de la investigación cualitativa ya apuntados por Merriam y Tisdell (2016), y a los que caracterizan el estudio de casos señalado en la definición de Creswell (2013), Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012) añaden otras características básicas diferenciadoras de este método de investigación:

- Son estudios heurísticos y holísticos en los que el investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión profunda y, asimismo, de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo.
- Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción contextualizada, densa y fiel del fenómeno investigado.
- Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente.
- Su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
- El análisis de los datos recogidos a partir de las diferentes fuentes se ha de realizar de modo global e interrelacionado.
- El razonamiento es inductivo. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo, lo que exige una descripción minuciosa del proceso investigador seguido. (pp. 3-4)

Loewen y Plonsky (2016), que también señalan dichas características básicas del estudio de casos, añaden que una de las fortalezas de este método de investigación es la información tan valiosa y detallada que se obtiene como resultado, si bien los resultados y las conclusiones que se extraen de estos pueden no ser generalizables a otros contextos e individuos. A este respecto, por el paradigma cualitativo en el que se inscribe el estudio de casos, Álvarez Álvarez y San Fabián

Maroto (2012) consideran más oportuno hablar de “transferencia” que de “generalización” y, haciendo referencia a Yacuzzi (2005), puntualizan que se trata de una “transferencia hacia la teoría y no hacia otros casos” (p. 5). Por tanto, en este sentido lo importante son las ideas que puedan resultar aprovechables en diferentes escenarios, la aplicabilidad que de este estudio se extraiga a otras situaciones o contextos.

Sobre las ventajas y limitaciones de emplear este método en la investigación educativa, Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012) explican, en relación con las primeras, que el estudio de casos permite descubrir hechos o procesos que se pasarían por alto de utilizar otros métodos y que arrojan luz sobre cuestiones sutiles (p. 4), pues este método resulta valioso “para informar de realidades educativas complejas, invisibilizadas por la cotidianeidad, para entender procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones, ayudando a reflexionar sobre las prácticas” (p. 5). Además, según apuntan estos mismos autores, el estudio de casos se considera un método muy adecuado para casos como el nuestro, realizado por “investigadores individuales y a pequeña escala” (p. 5) y destacan el gran potencial formativo para quien lo lleva a cabo.

Con respecto a las limitaciones, además de la señalada por Loewen y Plonsky (2016) sobre la generalización de los resultados, Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012) recogen el sesgo del investigador, aspecto por el que se requiere en muchos casos la triangulación de los datos recogidos (Yin, 2014).

Partiendo de las características básicas del estudio de casos como método de investigación y teniendo en cuenta sus ventajas y sus limitaciones, la concepción de estudio de casos de la que partimos es la de **estudio de caso instrumental** según la clasificación de Stake (1995, 2005; citado en Dörnyei, 2007), que lo define como sigue: “the ‘instrumental case study’ is intended to provide insight into a wider issue while the actual case is of secondary interest; it facilitates our understanding of something else” (p. 152; las comillas simples son del original). Desde esta perspectiva, los dos docentes que constituyen estos casos, si bien son fundamentales, son secundarios, puesto que nos proporcionan información para el objeto principal de estudio, que no son ellos mismos —lo que se correspondería con un estudio de caso de tipo intrínseco según Stake (1999)—, sino la trascendencia de la práctica reflexiva acompañada (PRA) en su práctica profesional, inscrita en el contexto de las escuelas privadas de idiomas, contexto educativo concreto en el que se enmarca su actividad docente. El mismo Stake (1999) explica así el estudio instrumental de casos:

Se puede elegir a una profesora como objeto de estudio, observar de forma general cómo enseña y de forma más particular cómo califica el trabajo de los alumnos, y si ello afecta o

no a su modo de enseñar. La finalidad de este estudio de casos es comprender otra cosa. Aquí el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de esa profesora concreta. (p. 17)

Consideramos oportuno seleccionar varios docentes al abordar la investigación según este tipo de estudio de casos para así recabar más información y facilitar una mayor comprensión del objeto de estudio. Así, cada uno de los casos sigue constituyendo un instrumento para aprender sobre los efectos de un fenómeno determinado.

En nuestro caso, la selección de los docentes participantes en esta investigación responde a los **criterios de conveniencia u oportunidad** (Dörnyei y Csizér, 2012), o al criterio de facilidad para acceder a los mismos, como lo denominan Rodríguez Gómez et al. (1996, citados en Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012), por formar parte ambos docentes del círculo más próximo a la investigadora. Dentro de estos “criterios de utilidad” que exponen Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012) a la hora de seleccionar los casos también se contempla el criterio de **posibilidad de permanecer en el campo** tanto como sea necesario (p. 4), que resulta posible precisamente por la relación entre los docentes y la investigadora, que conforma a su vez otro de los criterios señalados por dichos autores: la **posibilidad de establecer una buena relación con los informantes**, aspecto que exponemos detalladamente en el siguiente apartado.

Dado que la investigación mediante el estudio de casos es un ejercicio de gran profundidad, Stake (1999) destaca que es una oportunidad de “ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos” (p. 116).

### 3.2. El contexto de la investigación

Esta investigación se enmarca en la etapa inicial de **desarrollo profesional continuo** de dos casos: el de **una docente de español como segunda lengua (EL2)** y el de **un docente de inglés como lengua extranjera (EFL)**, enmarcados en un proceso de **práctica reflexiva acompañada (PRA)**. Como avanzamos en el apartado 1.11, hemos optado por esta denominación, la PRA, al tratarse de un contexto específico en el que se da el acompañamiento de los docentes en su proceso de PR dentro de un **contexto no formal**, pues se lleva a cabo a

partir de su trabajo en sus respectivas escuelas privadas de idiomas, donde se han observado y grabado las clases objeto de discusión y análisis, pero por parte de una persona externa a dichas instituciones, que no tiene, por tanto, una relación laboral con ellas. El término también ilustra que la PR no es estrictamente conjunta ni colaborativa en el sentido de que no hay una reciprocidad, pues la DA no realiza el proceso del docente acompañado. Aun así, como señalamos en dicho apartado, entendemos que la PRA supone un aprendizaje para ambas partes.

En este sentido, tal y como señalan Mann y Walsh (2013), llevar a cabo la investigación en el entorno natural del docente, empleando los datos de los propios docentes, posibilita una mayor comprensión de la práctica profesional (p. 301). Esta perspectiva coincide con la de la investigación ecológica de van Lier (2004), cuya ventaja, según Mann y Walsh (2013), es que “la práctica se teoriza” (p. 301) “in a process where the smallest details (in the data) can be a prompt for reflection and then changes can be implemented and then evaluated (van Lier, 2000)” (p. 301).

Con respecto a la **etapa inicial del desarrollo profesional continuo** en la que inscribimos a los docentes participantes en nuestra investigación, el Instituto Cervantes (2021) establece una serie de **capacidades y acciones clave** del profesor de lenguas segundas y extranjeras en **fase inicial de desarrollo**, basadas en los criterios que conforman las Competencias clave (Instituto Cervantes, 2012). Estas capacidades y acciones clave son susceptibles de observarse en la actuación docente correspondiente a este perfil, que definen desde una “visión holística” así:

Es un profesor que se está iniciando en la enseñanza de español como lengua segunda o extranjera. Tiene una formación básica en la enseñanza de lenguas. Se responsabiliza de su propio grupo sin necesidad de un supervisor o tutor. Es autónomo en la toma de decisiones en relación con la gestión del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, si bien ocasionalmente puede necesitar alguna ayuda. Aplica técnicas y modelos aprendidos en su formación, si bien está abierto a la innovación. Tiene seguridad para introducir propuestas nuevas en el aula en situaciones controladas. Reflexiona sobre su práctica para mejorarla. (p. 3)

Si bien en esta definición se menciona de forma explícita al docente de EL2 o ELE, consideramos que se puede extrapolar sin mayor problema al campo de la enseñanza de EFL.

En los siguientes apartados pasamos a presentar a los distintos agentes de esta investigación y las bases en las que se sustenta la relación entre ellos.

### **3.2.1. El caso 1: la docente**

La docente que conforma el primer caso, el C1, es española, licenciada en Traducción e interpretación por la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona), y tenía 26 años cuando se recogieron los datos correspondientes a su caso. Al inicio de esta investigación contaba con seis meses de experiencia como profesora de EL2 en una escuela privada de idiomas en Barcelona.

En el momento de la realización de los CR que conforman su caso, la docente estaba cursando su segundo año en el máster oficial en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra, un programa de 90 ECTS realizado a lo largo de tres o cuatro semestres en función de la convocatoria en la que se presenta el trabajo final de máster (en adelante, TFM) como culminación del programa. En su TFM la docente presenta la adaptación y el pilotaje de material didáctico de español a personas inmigradas (Alonso, 2015), que es objeto de análisis y discusión en el proceso de PRA realizado en esta investigación.

Por último, consideramos oportuno destacar el punto de partida de la docente en este proceso, pues desconocía por completo la PR, y las explicaciones iniciales de la investigadora a este respecto suscitaron en ella tanto la curiosidad por el modelo como una actitud escéptica a propósito del equilibrio entre el aprendizaje potencial y la sobrecarga de trabajo que podría representar en términos de tiempo y esfuerzo invertidos. Aun así, en el programa de máster mencionado antes la docente se había grabado y autoobservado en varias ocasiones, como parte de la actividad de “microteaching” realizada en una de las asignaturas, así como en las prácticas docentes del máster, materia obligatoria en el programa. En estos procesos, además, se requería asimismo la reflexión de la docente sobre su práctica en el aula. A este respecto, es importante señalar también que la docente tiene un gran potencial reflexivo y una gran capacidad de aprendizaje, como se demuestra en su excelente desempeño en dicho máster.

### **3.2.2. El caso 2: el docente**

Por otra parte, el docente que conforma el segundo caso, el C2, es escocés, graduado en Ciencias Políticas y Filosofía por la Universidad de Glasgow (Escocia) y tenía 30 años cuando se recogieron los datos correspondientes a su caso. Además, el docente tiene un máster en Educación en *Community Learning and Development* también realizado en dicha universidad. Para entender mejor los contenidos de este máster —y tener más información sobre la formación del docente— compartimos a continuación la explicación que sobre el mismo da el propio docente:

“Community Development” is a practice which holds the view that social change requires grassroots movement, building political consciousness in order to effectively challenge hegemonic structures. It is based around the conjunction of action and dialogue, of practice and theory, and inherently radical in its focus on not only the immediate crises of our current modes of political organisation and thought, but also on the root causes of these crises. Key figures include popular educator Paulo Freire, political theorist Antonio Gramsci and community organiser Saul Alinsky.

El trabajo final de grado (TFG) lo realizó sobre la educación popular de Paulo Freire y el TFM sobre el humor y el cambio social a través de un enfoque dialógico, empleando también ideas basadas en el trabajo de Freire.

El docente llegó a Barcelona en 2014 para realizar el curso de formación de profesores de EFL de un mes de duración, mediante el que obtuvo el CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults). Tras obtener dicho certificado comenzó a trabajar, en septiembre de ese mismo año, como profesor de inglés en una academia de idiomas privada en una localidad de la comarca del Vallés Occidental, al norte de Barcelona, por lo que al inicio de este estudio contaba con un año y tres meses de experiencia docente.

Con respecto al punto de partida del docente en el proceso de PR, este nunca había grabado sus clases ni se había autoobservado. El docente impartió en el máster unas clases en las que explicaba las funciones básicas de las matemáticas desde una perspectiva crítica, y en una ocasión le observaron y después comentó la clase con el observador. En este programa el docente dejó registradas sus reflexiones en un diario manuscrito de forma voluntaria. En la formación que hizo para la obtención del CELTA, el docente impartió alguna clase que fue observada y comentada posteriormente, pero tampoco se grabó ni autoobservó. En este programa sí se requería la reflexión individual del docente como parte de la evaluación de su desempeño en este.

Por último, resulta pertinente señalar también que el bagaje educativo y formativo, así como los referentes teóricos mencionados antes, marcan en el docente los principios educativos que guían su actuación pedagógica.

### ***3.2.3. La docente-acompañante e investigadora***

La DA e investigadora es española y licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada, universidad en la que también obtuvo el Certificado de Aptitud

Pedagógica. Junto con la docente del C1 cursó el máster oficial en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra durante el periodo académico 2013-2015. Cuando inició esta investigación tenía 34 años y contaba con seis años de experiencia como docente de ELE en distintos contextos educativos (educación secundaria, superior y en contextos de educación no formal de personas adultas) en Reino Unido, así como con formación específica y unos meses de experiencia como docente de EL2 a personas inmigradas. La DA contaba entonces con más de ciento cincuenta horas de formación en la enseñanza de ELE y EL2. El primer año de la investigación comenzó a trabajar como formadora de profesores de ELE en el Máster oficial en línea en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de UNIBA, Centro Universitario Internacional de Barcelona adscrito a la Universidad de Barcelona.

Con respecto a los procesos de PR, cuando la DA y la docente realizaron el CR acompañado (CRA), la DA no tenía experiencia en este tipo de acompañamiento. La base de partida de la DA en este acompañamiento, por sus creencias, su experiencia y la teoría que había leído al respecto era la de llevar a cabo un acompañamiento con un estilo no directivo (Hennissen et al., 2008) lo menos intervencionista posible.

Somos conscientes de que el hecho de que confluyan en una misma persona los roles de DA e investigadora puede traducirse en un posible sesgo de la mirada de la investigadora en su aproximación a los datos y su análisis. Pese a ello, coincidimos con Oakley (2000) en que tal confluencia también puede resultar en la obtención de datos diversos y ricos:

We participated together from many-sided roles and perspectives. Our roles were multiple and hyphenated: participant-teacher, teacher-researcher, researcher- participant, participant-observer, observer-researcher, researcher-administrator, administrator-teacher, and all of us collaborative inquirers and learners. These hyphenated roles resulted in data that are multifaceted, diverse, and rich. (p. 15)

Para cerrar estos apartados de presentación de los agentes participantes en la investigación, en la Tabla 3.1 presentamos un resumen de la información expuesta sobre cada uno de ellos, teniendo en cuenta el momento en el que cada uno de los docentes inició el proceso de PR y el momento en que la DA inició el proceso en el C1.



**Tabla 3.1**

*Resumen de la información que conforma el punto de partida de los agentes de la investigación*

| CASO 1: LA DOCENTE DE EL2   | CASO 2: EL DOCENTE DE EFL  |
|---|--|
| Española, 25 años   | Escocés, 30 años   |
| Licenciada en Traducción e Interpretación (Universitat Pompeu Fabra)  | Graduado en Ciencias Políticas y Filosofía (Universidad de Glasgow)                                  |
| Máster en Formación de profesores de ELE (Universitat de Barcelona y Universitat Pompeu Fabra)  | Máster en <i>Community Learning and Development</i> (Universidad de Glasgow)                         |
| 6 meses de experiencia docente en una escuela privada de Barcelona  | CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults; International House Barcelona)            |
|   | 1 año y 3 meses de experiencia docente en una escuela privada de una localidad al norte de Barcelona |
| LA DOCENTE-ACOMPAÑANTE  |  |
| Española, 34 años   |  |
| Licenciada en Traducción e Interpretación (Universidad de Granada)  |  |
| Certificado de Aptitud Pedagógica (Universidad de Granada)  |  |
| Máster en Formación de profesores de ELE (Universitat de Barcelona y Universitat Pompeu Fabra) y más de 150 horas de formación en la enseñanza de EL2/ELE |  |
| 6 años de experiencia docente en EL2/ELE en diferentes contextos  |  |
| Sin experiencia previa en el acompañamiento individualizado a docentes en procesos de PR  |  |

### **3.2.4. Bases de la relación entre los docentes y la docente-acompañante**

Además del contexto educativo y del contexto en el que se lleva a cabo el acompañamiento, que son muy similares, la relación entre los docentes y la DA refleja la “**solidaridad**” a la que hace referencia Briz (2004) en las relaciones de **simetría** y de **proximidad** entre los interlocutores, como es nuestro caso. En esta relación, además, no hay una jerarquía establecida ni se presupone relación de poder alguna (Novillo, 2016, p. 20).

Como apuntamos en el apartado 3.1, el hecho de que los criterios de selección de los participantes respondan a la conveniencia u oportunidad, y a la facilidad para acceder a los mismos se debe a que entre los docentes y la DA existe una relación de amistad. Además, como explicamos en el apartado 3.2.1, la docente y la DA comparten un mismo bagaje formativo al haber cursado el mismo máster, donde trabajaron juntas en más de diez ocasiones —también junto con otros compañeros—, en las que se entendieron muy bien. Sobre este particular, Littleton y Mecer (2013, citados en Novillo, 2016) afirman que hay aspectos de situaciones auténticas que pueden ejercer una influencia importante en la interacción, como que los miembros de un equipo hayan trabajado juntos antes.

En el caso del docente, además de la relación de amistad, comparte con la DA la percepción de la reflexión como práctica esencial en el aprendizaje y en el desarrollo profesional docente. Asimismo, antes de iniciar la investigación, el docente y la DA ya habían compartido casi a diario numerosas reflexiones sobre sus respectivas experiencias como docentes. Por tanto, si bien la selección se basa en dichos criterios, estos otros aspectos también resultan decisivos para contemplar la participación de los docentes en esta investigación.

Consideramos importante destacar estos datos aquí para que se pueda entender mejor el tipo de **relación simétrica de proximidad** que se da en esta investigación, así como para tener en cuenta **el grado de conocimientos previos compartidos**. Esta simetría “hace referencia a la creación de un contexto común con una distribución equilibrada de derechos y obligaciones, lo que lleva a alcanzar una base común compartida en la que también influyen factores como el respeto y la afectividad” (Esteve, 2007, p. 9). Además, como señala Carretero (2004, p. 116), es importante diferenciar esta acepción de simetría con el concepto de “**igualdad**”. Según la autora, la simetría hace referencia al discurso en la interacción social y la igualdad a factores de tipo no discursivo como puede ser la edad, factores de tipo social o los roles que se desempeñan, entre otros. En cualquier caso, las **situaciones** y las **representaciones compartidas** son mayores en el C1, puesto que existe, por una parte, un mismo marco de referencia sociocultural entre la docente y la DA y, por otra, un mismo marco formativo en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, por lo que también cuentan con experiencias y conocimientos previos compartidos en relación con el campo específico objeto de discusión.

Por otra parte, como señala Novillo (2016, p. 19), es importante también conocer la **situación comunicativa** de los docentes y la DA para tener una perspectiva completa del contexto en el que se enmarca esta investigación. Si bien las **reglas básicas de la interacción**, entendidas como las normas sociales que operan en los diferentes tipos de interacción (Mercer, 2001, citado en Novillo, 2016, p. 19) se pueden presuponer compartidas por los docentes y la DA por la base personal y académica compartida de la que parten, consideramos fundamental tener en cuenta lo que indican Coll y Onrubia (2001) a este respecto:

Incluso cuando las vivencias, experiencias y conocimientos a los que se apela tienen que ver con situaciones de enseñanza y aprendizaje realmente compartidas por los interlocutores, el carácter efectivamente compartido de los mismos no deja de ser algo que se da por supuesto —también en muchos casos, como en el recurso al marco social de referencia, de forma implícita—, pero que no está de hecho garantizado en absoluto.  
(p.26)

Por último, entre los tres agentes de la investigación se dan **principios y valores compartidos** como el respeto mutuo, la responsabilidad, la valoración crítica y constructiva de las propuestas e ideas, y la libertad para expresarlas (Novillo, 2016, pp. 19-20). Asimismo, consideramos esencial mencionar los **principios de acompañamiento** de los que se parte en esta investigación, según los cuales,

a pesar de tratarse de una situación en la que una de las participantes se considera más experta que la otra..., y ello supone que su actuación servirá de apoyo y ayuda a la otra profesora, ... también se reconoce la aportación de la persona acompañada. (Méndez y Colomina, 2020, p.253)

### ***3.2.5. Aspectos éticos de la investigación***

El ejercicio de la libertad académica implica a su vez el ejercicio de la responsabilidad que en esta investigación fundamentamos en el cumplimiento del *Código ético de integridad y buenas prácticas* de la Universidad de Barcelona. En este se incluyen la integridad científica y académica, la honestidad intelectual y profesional, y el respeto a la privacidad y confidencialidad de la información proporcionada por los participantes en esta investigación a partir de su práctica profesional en sus respectivos contextos laborales. Por ello, no identificamos ni exponemos datos de las escuelas donde trabajan los docentes ni a sus alumnos. La única excepción la hacemos con la institución en la que la docente lleva el pilotaje de los materiales cuya adaptación diseña como parte de su TFM, documento en el que aparece dicha información, institución en la que se lleva a cabo la heteroobservación y grabación de las clases que conforman la fase PRA en el C1.

Los docentes participantes en esta investigación pidieron permiso en sus respectivas escuelas y a sus alumnos para llevar a cabo la grabación de las clases en las fases PRI y PRA de esta investigación. Asimismo, dieron su consentimiento expreso para la utilización y difusión de los datos que hemos recogido en esta investigación a partir de las sesiones de PRA y de las entrevistas realizadas.

### **3.3. Diseño de la investigación**

El diseño de la investigación se compone de dos casos en los que dos docentes llevan a cabo un mismo proceso de aprendizaje reflexivo, compuesto por dos CR que representan dos modalidades distintas de PR, la individual y la acompañada. Como se ha explicado antes, la

decisión de realizar la investigación con dos casos distintos se toma con la intención de recabar más información sobre el estudio de la trascendencia en la práctica profesional de dos docentes en contextos muy similares, y así poder dotar a la investigación de conclusiones más sólidas. Por estas razones la investigación se inscribe en un tipo de estudio de caso instrumental y no intrínseco, ya que esta no se lleva a cabo para entender la idiosincrasia de estos casos particulares. Merriam y Tisdell (2016), siguiendo a Miles, Huberman y Saldaña (2014) señalan los beneficios de incluir varios casos y de la variación entre estos, “the more cases included in a study, and the greater the variation across the cases, the more compelling an interpretation is likely to be” (p. 40). A este respecto, la **variación** que se presenta **entre estos casos** radica en diferentes aspectos:

- la lengua objeto de enseñanza,
- el bagaje sociocultural, lingüístico y formativo, y
- la posición de partida de los docentes en relación con la PR en el desarrollo profesional continuo.

En cambio, el contexto educativo en el que imparten su docencia es el mismo, en tanto que ambos trabajan en escuelas privadas de idiomas, y aunque la experiencia de aula con la que estos cuentan no es exactamente la misma, emplazamos a ambos docentes en una **etapa inicial de su desarrollo profesional continuo**.

### ***3.3.1. Fases de la investigación***

En este apartado presentamos el diseño de la investigación: las **fases** de las que se compone, la **duración** de las mismas, los **procedimientos** realizados en cada una de ellas y su **temporalización**.

Las **fases** de las que se compone esta investigación son tres:

1. La **fase PRI** en la que los docentes realizan los CRI;
2. la **fase PRA** en la que se lleva a cabo el acompañamiento a los docentes a partir de los CRA y
3. la **fase posciclos**, en la que ya no se llevan a cabo nuevos CR, pero se realizan las entrevistas posciclos y la conversación de cierre de la investigación entre los docentes y la DA (en adelante, conversación de cierre).

**Figura 3.1**




*Las tres fases de la investigación*



La temporalización de las fases varía entre los casos, pues los datos correspondientes al C1 se recogieron en la primera mitad del 2015 y los correspondientes al C2 en la primera mitad del 2016. La recogida de datos coincide en ambos casos únicamente en la fase posciclos, que tiene lugar en la primera mitad del 2017. Estas fechas nos indican que el tiempo que transcurre entre la fase PRA y la fase posciclos en el C1 (dos años) es mayor que en el C2 (un año y dos meses).

**Figura 3.2**

*Temporalización de las fases de la investigación*

|   | Fase PRI                | Fase PRA                | Fase Posciclos |
|---|-------------------------|-------------------------|----------------|
| <br>C1 | 11/01/15<br>al 09/02/15 | 24/02/15<br>al 11/03/15 | 25/03/17       |
| <br>C2 | 21/01/16<br>al 21/02/16 | 01/03/16<br>al 03/04/16 | 03/06/17       |
| <br>DA |                         |                         | 25/03/17       |

Consideramos relevante señalar que parte de los datos recogidos en las fases PRI y PRA del C1 formaron parte de la investigación realizada por Novillo (2016) y recogida también en Novillo Navarro y Alonso Lamilla (2016). En la presente investigación, no obstante, además de recoger los datos de la fase posciclos del C1, se analizan los datos recogidos de todo el proceso y mediante otros métodos de análisis, puesto que los objetivos de la investigación son diferentes.

En los siguientes apartados explicamos con detalle cada una de las fases, pero sin profundizar en los instrumentos empleados en la recogida de los datos, que detallaremos después en el apartado 3.4.

### ***3.3.2. Diseño y realización de la fase 1: la práctica reflexiva individual de los docentes***

Como el foco de la investigación está en la PRA, la PRI se lleva a cabo con el objetivo de iniciar a los docentes en los procesos de PR y en las prácticas investigadoras del aula en preparación para los CRA. Aun así, consideramos que los procesos de PR individual son también fundamentales para el desarrollo de la PRA, en la que la autonomía, junto con la colaboración, desempeña un papel esencial (Mann y Walsh, 2013).

Con el objetivo de iniciar a los docentes en la PR, la investigadora les proporcionó el trabajo de Esteve, Ràfols y Busquets (2006) en el que se explica de forma muy clara y sucinta los principios de la PR y donde se describe de igual forma el modelo de ALACT (Korthagen, 2001), expuesto en el apartado 1.5.1. Este modelo de CR es el que empleamos en esta fase de la investigación, por ser este con el que más familiarizada estaba entonces la investigadora, puesto que había realizado la lectura de los trabajos de Esteve (2004a, 2004b), Esteve, Ràfols y Busquets (2006), y Esteve, Melief y Alsina (2010), en los que se emplea como base el modelo ALACT (Korthagen, 2001). Después de la lectura del artículo, la investigadora y los docentes comentaron las posibles dudas y establecieron un calendario de trabajo a partir de la temporalización expuesta antes en la figura 3.2 y que explicamos a continuación en sus respectivos casos. Además, se les explicó a los docentes la importancia de documentar el proceso y se les dio libertad para emplear el instrumento que quisieran para registrar las reflexiones, el canal (oral o escrito), la lengua y la estructura, pues no se les proporcionaron pautas concretas.

#### **3.3.2.1. La fase de práctica reflexiva individual en el C1: el ciclo reflexivo individual de la docente**

El contexto en el que se lleva a cabo la fase PRI en el C1 es una escuela privada de idiomas en Barcelona, en la que la docente impartía clases de EL2 a jóvenes adultos de distintas nacionalidades en grupos reducidos. Las clases que se grabaron en vídeo en la escuela para la realización del CRI, con la autorización previa de esta y de las alumnas, eran clases de nivel B1 según el *Marco Común Europeo de Referencia* para las lenguas, de dos horas de duración y con dos

alumnas francesas. El CRI en el C1 se llevó a cabo del 11 al 30 de enero de 2015; los procesos que conforman las fases de este ciclo y su temporalización los recogemos en la tabla 3.2.

**Tabla 3.2**

*Cronograma del ciclo reflexivo individual (CRI) del C1*

| Procesos                            | Fechas: del 11 al 30 de enero de 2015 |          |          |
|-------------------------------------|---------------------------------------|----------|----------|
|                                     | Semana 1                              | Semana 2 | Semana 3 |
| Reflexiones                         |                                       |          |          |
| Grabación clases                    |                                       |          |          |
| Autoobservación                     |                                       |          |          |
| Consulta de recursos y a compañeras |                                       |          |          |
| Elaboración del plan de acción      |                                       |          |          |

La docente comenzó con unas reflexiones iniciales el domingo día 11 inmediatamente anterior al inicio de la semana 1 y las llevó a cabo en las siguientes semanas hasta la finalización del ciclo. Estas reflexiones, grabadas por la docente con su teléfono móvil, conforman el diario oral libre de la docente.

La grabación de las clases se llevó a cabo en la semana 1 (del 12 al 18 de enero) y en la semana 3 (del 26 al 31 de enero), y la autoobservación en la semana 2 (del 19 al 25 de enero) y en la semana 3. Tras las autoobservaciones de las clases de la semana 1 —y no sin dificultades—, la docente finalmente estableció que el objetivo principal del CRI fuera fomentar la autonomía de los alumnos, para lo que estableció como objetivo intermedio el de presentar de forma explícita los objetivos de aprendizaje. En la semana 2 se completaron las autoobservaciones de la semana 1, que, por cuestiones de tiempo, no se pudieron realizar durante esa semana.

Las grabaciones de la semana 3 se realizaron habiendo definido la docente el objetivo del ciclo, por lo que en esa semana se dieron también la consulta de recursos y bibliografía especializada, la consulta con algunas compañeras de trabajo para conocer qué estrategias empleaban estas en relación con el objetivo del ciclo, y se elaboró el plan de acción para alcanzar dicho objetivo. Durante la semana 3, por tanto, se fue implementando el plan de acción de forma progresiva, introduciendo pequeños cambios de una clase a otra y probando diferentes estrategias para alcanzar el objetivo establecido. Tal y como se señala en Novillo Navarro y

Alonso Lamilla (2016), si bien en un primer momento la docente experimentó cierta frustración al observar que no cumplía con las expectativas del plan trazado, en el transcurso de la semana la docente percibió algunas mejoras y “esta sensación se tornó en satisfacción y confianza en sí misma” (p. 779). La observación de la propia práctica llevó a la docente a identificar otras posibles mejoras dentro del mismo objetivo, que podrían haber constituido un nuevo CR.

Esta fase concluye con la entrevista de cierre del CRI, realizada el 9 de febrero de 2015, sobre la que damos más detalles en el apartado 3.4.5.

### **3.3.2.2. La fase de práctica reflexiva individual en el C2: el ciclo reflexivo individual del docente**

El contexto en el que se llevó a cabo la fase PRI en el C2 es una escuela privada de idiomas en una localidad de la comarca del Vallés Occidental, al norte de Barcelona, en la que el docente impartía clases de EFL a adultos en grupos reducidos. Las clases que se grabaron en vídeo en la escuela para la realización del CRI, con la autorización previa de esta y de los alumnos, eran clases de inglés de dos horas de duración para la preparación del examen que conduce a la obtención del First Certificate<sup>20</sup>. El grupo meta estaba compuesto por un grupo de entre seis y ocho alumnos adultos residentes en dicha localidad; el hecho de ser este el único grupo de alumnos adultos que tenía entonces el docente determinó su selección.

En el CRI, que se llevó a cabo del 21 de enero al 21 de febrero de 2016, el docente grabó las clases en vídeo, se autoobservó y registró las reflexiones en un diario manuscrito libre. La temporalización de los procesos realizados en el ciclo la mostramos a continuación en la tabla 3.3.

---

<sup>20</sup> El First Certificate in English, adscrito a la Universidad de Cambridge (Inglaterra), es uno de los exámenes para acreditar el nivel de inglés equivalente al nivel B2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*.



**Tabla 3.3***Cronograma del ciclo reflexivo individual (CRI) del C2*

| Procesos         | Fechas: del 21/01 al 21/02 de 2016 |          |          |          |          |
|------------------|------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
|                  | Semana 1                           | Semana 2 | Semana 3 | Semana 4 | Semana 5 |
| Reflexiones      | ■                                  | ■        |          |          | ■        |
| Grabación clases |                                    | ■        |          |          |          |
| Autoobservación  |                                    | ■        |          |          | ■        |

El docente comenzó con unas reflexiones iniciales en la semana 1 (del 21 al 24 de enero) en las que estableció el objetivo del ciclo: fomentar la autonomía de los alumnos. Las reflexiones del primer día (21/01) las complementa con unas reflexiones tras la clase (a las que el docente denomina “Initial reflections on bus”) y anotaciones sobre la estructura de la clase (“Structure”). Las del segundo día (23/01) son unas reflexiones sobre las reflexiones iniciales (“Reflections Upon Initial Reflections”) en las que el docente justifica su elección del objetivo del ciclo, explica algunos rasgos que percibe de su proceso reflexivo y comparte algunas estrategias que ha pensado a fin de estructurarlo (usar una grabadora o establecer una serie de preguntas específicas que le guíen en su proceso de registrar por escrito sus reflexiones).

La grabación de las clases se llevó a cabo en la semana 2 (del 25 al 31 de enero) y la autoobservación en esa misma semana y en la semana 5. Como se puede apreciar en la Tabla 3.3, en las semanas 3 y 4 no se realiza ninguno de los procesos; en las reflexiones del día 17/02 el docente explica que tuvo que tomarse un descanso por agotamiento debido al trabajo y a su estado de ánimo en general. En estas reflexiones explica sus intentos fallidos de ajustarse al modelo ALACT.

Por tanto, si bien el CRI del docente abarca cinco semanas, este se desarrolla a lo largo de tres, como en el caso de la docente, si bien en el C2 no se menciona explícitamente la consulta de recursos o de la teoría, ni a compañeros de trabajo.

Esta fase concluye con la entrevista de cierre del CRI, realizada el 21 de febrero de 2016, sobre la que damos más detalles en el apartado 3.4.5.

### ***3.3.3. Diseño y realización de la fase 2: la práctica reflexiva acompañada de los docentes y la docente-acompañante***

El diseño de la fase correspondiente a la PRA en los dos casos tiene también como base el modelo ALACT (Korthagen, 2001). En el CRA se llevan a cabo cinco sesiones de PRA entre los docentes y la DA para comentar las cinco clases impartidas por ellos en sus respectivos ciclos.

El diseño de esta fase vino determinado por el C1, pues si bien en la planificación inicial del CRA de este caso se contemplaron inicialmente tres sesiones, en la primera clase que impartió la docente tuvo lugar un conflicto en el aula en el que dos de los alumnos del grupo discutieron y casi llegan a las manos. Dicha situación cambió el curso de la planificación inicial al proponer la docente que la primera sesión se llevara a cabo al día siguiente para analizar la clase e idear conjuntamente algunas estrategias que pudieran ayudarla también en su gestión del aula. Tras la primera sesión, además, la docente sugirió realizar una tras cada clase del ciclo, por lo que finalmente fueron cinco sesiones en lugar de las tres previstas inicialmente. Además de las cinco sesiones planificadas en cada caso, en el C1 se realizó una sesión previa que hemos denominado “sesión de planificación”, y en el C2 se realizó una sesión adicional entre las sesiones 2 y 3 que hemos denominado “sesión extra” y que detallamos más adelante en sus casos correspondientes. Por tanto, en cada caso se realizan un total de **seis sesiones de PRA**, las cinco correspondientes a cada clase impartida y las sesiones de naturaleza particular y específica en cada caso.

En esta segunda fase y para la realización del CRA, los docentes siguen teniendo la libertad de elegir el instrumento en el que registran sus reflexiones, el canal y la lengua, si bien en este ciclo sí se proporcionan unas preguntas guía para la reflexión de los docentes, preguntas que detallamos en el apartado 3.4.3.

La configuración de la fase PRA la mostramos a continuación en la figura 3.3.

**Figura 3.3**

*Configuración de la fase PRA en los dos casos*



### 3.3.3.1. La fase de práctica reflexiva acompañada en el C1: el ciclo reflexivo acompañado de la docente

La docente realizó el CRA entre el 24 de febrero y el 11 de marzo durante el pilotaje de los materiales que elaboró para su TFM. El objetivo establecido por la docente para la realización del CRA fue observar la secuenciación de los materiales elaborados y su implementación en el aula. Para definir el concepto “pilotaje” acudimos a la definición que la propia docente hace del término como el

proceso de validación de materiales didácticos mediante su implementación en el aula y la recogida de datos a través de diferentes instrumentos, como la observación, la grabación, el diario personal o la valoración de los alumnos, con el objetivo de determinar las modificaciones pertinentes. (Alonso, 2015, p. 9)

Antes de iniciar el ciclo, y aprovechando que la docente había solicitado la opinión de la DA sobre la versión cuasiinicial de la propuesta didáctica diseñada (*cuasiinicial* porque esta no estaba finalizada y el contenido terminaría modificándose a partir de esta sesión), se realizó la **sesión de**

**planificación** con el propósito de la DA de realizar un **análisis de necesidades** por partida doble: las de la docente y las propias para el proceso de acompañamiento, como paso previo a la realización de las sesiones de PRA. Además, en esta sesión se habló del contexto y del grupo meta con el que se iban a impartir las clases y se acordaron los **objetivos de la observación**.

Dos días después de la sesión de planificación la docente imparte la primera clase del CR en EICA (Espai d'Inclusió i Formació Casc Antic), la institución donde se inscribe el contexto educativo en el que se lleva a cabo la fase PRA en el C1. Esta es una asociación sin ánimo de lucro creada en 1982 y legalizada en el 1988, y destinada a fomentar la inclusión y la participación activa de todas las personas y colectivos del Casco Antiguo de Barcelona<sup>21</sup>. En esta asociación llevan a cabo “una acogida a través del acompañamiento y la formación sociolingüística para favorecer la inclusión de personas de origen diverso”<sup>22</sup>, entre cuyas funciones está la de impartir clases de catalán y castellano como lenguas vehiculares, así como una formación instrumental básica como la alfabetización y la neolectura, entre otros. Los cursos de castellano se organizan en diferentes niveles, desde el A1.1 hasta el B1, las clases tienen una duración de una hora y media, y una frecuencia de tres o cuatro veces por semana en función del curso.

Tal y como señala la docente en su TFM (Alonso, 2015), las clases se imparten mayoritariamente por voluntarios con formación y características diversas, sin una relación necesaria con la enseñanza de segundas lenguas (p. 13).

La docente diseñó la adaptación de una unidad didáctica del manual empleado en esta entidad para impartir las clases de Castellano 1 (A1.2), cuyo pilotaje realizó a lo largo de las cinco clases que conforman el CRA. Estas clases de una hora y media de duración se impartieron en horario de tarde (de 17:30 a 19:00 horas) y en diferentes días de la semana. El grupo meta, de entre seis y diez alumnos (en función de la asistencia), es un grupo heterogéneo, pues presenta una gran variabilidad con respecto a la edad (tienen entre 16 y 50 años), a la procedencia (Argelia, China, Filipinas, Marruecos, Nepal y Rusia), a la situación administrativa (cuatro de los alumnos son menores de edad en centros de acogida, en cuyos casos la asistencia al curso es obligatoria), al nivel socioeconómico y al bagaje formativo, sociocultural y lingüístico.

Los procesos que conforman las fases de este ciclo y su temporalización los recogemos en la figura 3.4.

---

<sup>21</sup> [http://www.bcn.cat/barcelonainclusiva/es/fitxa\\_espai\\_dinclusio\\_i\\_formacio\\_casc\\_antlc\\_395.html](http://www.bcn.cat/barcelonainclusiva/es/fitxa_espai_dinclusio_i_formacio_casc_antlc_395.html)

<sup>22</sup> <https://www.eicascantic.org/qui-som/>

**Figura 3.4**

*Cronograma del ciclo reflexivo acompañado (CRA) del C1*



Como se puede observar en la figura 3.4, las sesiones 1 y 2 (25 y 27 de febrero respectivamente) se realizan un día después de la clase correspondiente; las sesiones 3 y 4 (5 y 9 de marzo) coinciden en los mismos días que las clases 4 y 5, pero en este caso se trata de la sesión correspondiente a la clase inmediatamente anterior, no a la del día en que coinciden. La sesión 5 y última (10 de marzo) se realiza al día siguiente de la clase 5.

La fase PRA se cierra el día 11 de marzo con la entrevista de cierre de este ciclo.

### **3.3.3.2. La fase de práctica reflexiva acompañada en el C2: el ciclo reflexivo acompañado del docente**

El contexto educativo en el que se enmarca el CRA del docente es exactamente el mismo que el del CRI, puesto que las clases que conforman este ciclo se imparten en la misma escuela de idiomas privada y con el mismo grupo meta. En este caso, esta continuidad comporta ciertas ventajas, como el hecho de que los alumnos estén ya más acostumbrados a la presencia de la cámara en el aula.

En el CRA, que se llevó a cabo del 1 de marzo al 3 de abril 2016, el docente estableció como objetivo observar la estructura de la clase. La temporalización de los procesos realizados en el ciclo la mostramos a continuación en la figura 3.5.

**Figura 3.5**

*Cronograma del ciclo reflexivo acompañado (CRA) del C2*



En la figura 3.5 observamos que la sesión extra tiene lugar después de las dos primeras sesiones. Esta sesión se realiza a petición del docente, pues manifiesta su deseo de conocer el contenido de las anotaciones que la DA hace durante la heteroobservación del aula y que no se comentan necesariamente en las sesiones. Por tanto, la naturaleza de esta sesión es particular y distinta a las planificadas en el CRA, puesto que el enfoque de acompañamiento no es el mismo: en esta sesión, por petición expresa del docente, la DA interviene más y emplea estrategias asociadas a un enfoque de tipo directivo como las propias de dar retroalimentación al docente sobre los aspectos susceptibles de observarse y revisarse.

La fase correspondiente a la PRA se cierra el día 3 de abril con la entrevista de cierre de este ciclo.

### ***3.3.4. Diseño y realización de la fase 3: la fase posciclos***

La tercera y última fase de esta investigación, como su nombre indica, se lleva a cabo tras la finalización de los CR correspondientes a las fases PRI y PRA. Como indicamos en el apartado 3.3.1, esta fase conlleva la recogida de datos en diferentes periodos según el caso; puesto que esta fase se lleva a cabo en la primera mitad de 2017, la fase posciclos en el C1 tiene lugar dos años después de la finalización del CRA de la docente, y la fase posciclos en el C2, un año y dos meses después de la finalización del CRA del docente.

En esta fase los docentes ya no realizan ningún CR, los datos en esta fase se recogen a partir de las entrevistas posciclos y de la conversación de cierre entre ambos docentes y la DA.

Los contextos laborales de los docentes en la fase posciclos son distintos de los

contextos en los que se inscriben las dos primeras fases, si bien en ambos casos se sigue tratando de escuelas privadas de idiomas. En esta fase la docente trabajaba en una escuela privada en Palma de Mallorca en la que impartía clases de EL2 a grupos reducidos de jóvenes y adultos, y en la que no tenía compañeros en ese momento por tratarse de una escuela pequeña y entonces emergente. En el caso del docente, este trabajaba en una escuela privada de idiomas en Barcelona, en la que impartía clases de EFL a niños, adolescentes y adultos.

En la presentación de las distintas fases de la investigación y los procesos de PR que las conforman hemos ido apuntando a distintos instrumentos mediante los que los docentes realizaron sus CR y a partir de los que la investigadora fue recogiendo los diferentes datos. En los siguientes apartados enumeramos y detallamos los distintos instrumentos de recogida de datos empleados en las distintas fases.

### **3.4. Instrumentos empleados para la recogida de datos en el C1 y en el C2**

En este apartado exponemos los instrumentos empleados para la recogida de datos en cada uno de los CR llevados a cabo en la primera y segunda fase de la investigación, así como aquellos empleados en la fase posciclos. Dichos instrumentos se emplean para recoger datos de distinta índole: **datos basados en acciones directamente observables** y **datos secundarios o introspectivos** (Esteve, 2004a). La variedad en el uso de instrumentos aplicados en la recogida de datos se debe a la naturaleza cualitativa de esta investigación y a la necesidad de recoger datos distintos mediante instrumentos diversos que nos proporcionen información desde diferentes perspectivas para abordar un mismo objeto de estudio.

En la tabla 3.4 mostramos los datos que se han recogido a partir de los distintos procesos realizados en las distintas fases, procedentes de distintas miradas: las de los docentes participantes en la investigación, las de los alumnos de los docentes y la de la DA. Los elementos que aparecen resaltados en negrita son los datos que se analizan en esta investigación, el resto de elementos que se exponen son los procesos mediante los que estos se han recogido, necesarios para la comprensión del engranaje de la investigación y su desarrollo.

Tabla 3.4

*Instrumentos empleados para la recogida de datos en las distintas fases del C1 y C2*

| CICLO REFLEXIVO INDIVIDUAL (CRI)   |   |
|--|---|
| <b>FECHAS:</b> del 11 al 30 de enero de 2015   | <b>FECHAS:</b> del 21 de enero al 21 de febrero de 2016                             |
| <b>Objetivo del ciclo:</b> Fomentar la autonomía del alumno  | <b>Objetivo del ciclo:</b> Fomentar la autonomía del alumno                         |
| INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS   |   |
| <b>FASE PRI</b>  |   |
| Grabaciones en vídeo de las clases (11 h)  | Grabaciones en vídeo de las clases (3 h)  |
| Autoobservación  | Autoobservación   |
| Diario oral (9 grabaciones, 44')   | Diario manuscrito (21 páginas A5)   |
| <b>Transcripción del diario oral (13 páginas, Anexo 5)</b>   | <b>Digitalización diario manuscrito (11 páginas A4, Anexo 6)</b>                    |
| Entrevista de cierre de ciclo (6,5')   | Entrevista de cierre de ciclo (16')   |
| <b>Transcripción de la entrevista (142 líneas, Anexo 9)</b>  | <b>Transcripción de la entrevista (266 líneas, Anexo 10)</b>                        |
| CICLO REFLEXIVO INDIVIDUAL (CRI)   |   |
| <b>FECHAS:</b> del 24 de febrero al 11 de marzo de 2015  | <b>FECHAS:</b> del 1 de marzo al 3 de abril 2016                                    |
| <b>Objetivo del ciclo:</b> Observar la secuenciación de materiales didácticos y su implementación en el aula | <b>Objetivo del ciclo:</b> Observar la estructura de la clase                       |
| INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS   |   |
| <b>FASE PRA</b>  |   |
| Clases impartidas > <b>Grabaciones vídeo (7,5 h)</b>   | Clases impartidas > <b>Grabaciones vídeo (7,5 h)</b>                                |
| Heteroobservación > <b>Fichas observación (11 páginas A4, Anexo 3)</b>                                       | <b>Transcripción de la retroalimentación de los alumnos (Anexo 2)</b>               |
| Autoobservación y reflexión con preguntas guía   | Heteroobservación > <b>Fichas observación (25 páginas A5, Anexo 4)</b>              |
| Sesiones de PRA > Grabaciones audio (9 h)  | Autoobservación y reflexión con preguntas guía                                      |
| <b>Transcripciones de fragmentos de las sesiones</b>   | Sesiones de PRA > Grabaciones audio (9 h)   |
| Entrevista de cierre de ciclo (21') > <b>Transcripción (383 líneas, Anexo 12)</b>                            | <b>Transcripciones de fragmentos de las sesiones</b>                                |
| <b>Materiales de la docente</b> (se pueden consultar en los anexos de Alonso (2015):                         | Entrevista de cierre de ciclo (1,5h) > <b>Transcripción (1254 líneas, Anexo 13)</b> |
| - versión inicial de la propuesta (19 páginas A4)  | <b>Materiales del docente:</b>  |
| - informe del pilotaje (12 páginas A4)   | - planes de clase (4, Anexo 1)  |
| - versión final de la propuesta (18 páginas A4)  | - diario escrito en formato digital (2 páginas A4, Anexo 7)                         |
| - guía didáctica de la propuesta (16 páginas A4)   |   |



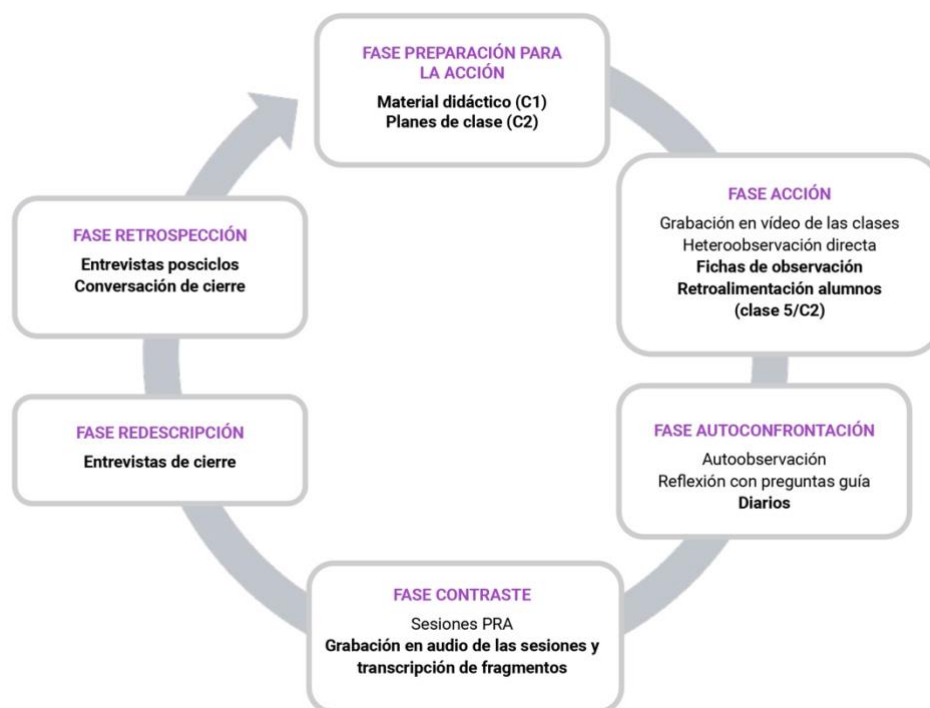
| INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS |  |   |
|--|--|---|
| FASE POSCICLOS                                   | <p>Fecha: 25/03/17</p> <p>Entrevista posciclos (22') &gt; <b>Transcripción (502 líneas, Anexo 15)</b></p> <p>Fecha: 25/03/17</p> | <p>Fecha: 03/06/17</p> <p>Entrevista posciclos (35') &gt; <b>Transcripción (380 líneas, Anexo 16)</b></p> |
|  | <p>Conversación de cierre entre los docentes y la docente-acompañante (50') &gt; <b>Transcripción (664 líneas, Anexo 17)</b></p> |   |

A continuación detallamos los instrumentos que se muestran en la tabla 3.4 empleados en la recogida de datos objeto de análisis en esta investigación.

A fin de que la lectura resulte clara y ordenada, seguiremos el mismo orden que se muestra en la figura 3.6 según las **fases<sup>23</sup> seguidas en el CRA**: (1) preparación para la acción, (2) acción, (3) autoconfrontación, (4) contraste, (5) redesccripción y (6) retrospección.

### Figura 3.6

*Instrumentos empleados para la recogida de datos siguiendo las fases del CRA*



<sup>23</sup> Los títulos de las fases 3 y 5 corresponden a la propuesta de adaptación del ciclo ALACT (Korthagen, 2001) de Esteve, Melief y Alsina (2010).

### ***3.4.1. Preparación para la acción: Materiales proporcionados por los docentes***

En la fase de preparación para la acción hemos incluido los materiales proporcionados por los docentes para la realización del CRA, cuya información detallamos más adelante para cada caso.

En ambos casos se han tenido en cuenta los materiales de los docentes susceptibles de analizarse, materiales de diferente naturaleza al estar estrechamente relacionados con el objetivo que los docentes establecieron a la hora de realizar el CRA, tal y como hemos explicado en los apartados correspondientes (3.3.3.1 y 3.3.3.2).

#### **3.4.1.1. Material didáctico elaborado por la docente en el C1**

Como explicamos en el apartado 3.3.3.1, el objetivo de la docente en el CRA fue observar la secuenciación de los materiales elaborados y su implementación en el aula. Los **materiales didácticos** de la docente que se analizan en esta investigación son los siguientes:

- La **versión cuasiinicial de la propuesta** didáctica que se muestra y se comenta en la sesión de planificación realizada con la docente antes del inicio de las clases que conforman el CRA.
- La **versión inicial de la propuesta** didáctica (en adelante, VIP) que se pilota en las cinco clases del CR y se compone de 18 páginas en formato A4.
- La **versión final de la propuesta didáctica** (en adelante, VFP) que se va elaborando tras el pilotaje de las distintas actividades que la conforman y las sesiones de PRA, y también se compone de 18 páginas en formato A4.
- El **informe del pilotaje** (en adelante, IP), en el que la docente va recogiendo las reflexiones resultantes de la autoobservación del pilotaje de la propuesta y las reflexiones resultantes del contraste de estas con las sesiones de PRA. Este se compone de 12 páginas en formato A4.
- La **guía didáctica** (en adelante, GD), que se va elaborando tras el pilotaje y las sesiones de PRA y en la que se proponen distintas estrategias y técnicas para implementar el material didáctico. Esta se compone de 16 páginas en formato A4 y, tal y como señala la docente, dichas estrategias y técnicas “actúan como puente entre la teoría del enfoque comunicativo y la realidad cotidiana del aula” (Alonso, 2015, p. 10).

Todos estos materiales, excepto la versión cuasiinicial de la propuesta, se pueden consultar en los anexos del TFM de la docente (Alonso, 2015).

### 3.4.1.2. Planes de clase elaborados por el docente en el C2

En el C2 el material proporcionado por el docente son cuatro **planes de clase manuscritos** (Anexo 1) que se elaboran para la impartición de las cinco clases que conforman el CRA. El docente estableció como objetivo del CRA observar la estructura de la clase y fue proporcionando los planes a la DA según los iba elaborando. Estos son cuatro en total, en vez de cinco, porque el primer plan de clase se desarrolló durante las dos primeras clases.

### *3.4.2. Acción: grabaciones en vídeo de las clases, heteroobservación, fichas de observación y retroalimentación de los alumnos en el C2*

En los siguientes apartados presentamos de forma integrada para ambos casos los instrumentos y procesos que se han empleado en la fase de acción. Si bien en la figura 3.6 se han enumerado unas fases asociadas al CRA, la explicación se aplica de igual forma a los instrumentos y procesos coincidentes en el CRI.

#### 3.4.2.1. La grabación en vídeo de las clases

En el caso de la grabación en vídeo de las clases, esta se realiza tanto en la fase PRI como en la PRA.

La grabación de las clases es un proceso esencial para llevar a cabo la **autoobservación** (Cambra, 1992), así como para emplearla como **estímulo en las sesiones de PRA** para promover la verbalización de las reflexiones de los docentes sobre los acontecimientos del aula y su propia actuación, así como para **mantener el foco de la conversación** en estos temas (Knezic et al., 2019).

Como se puede observar en la tabla 3.4, la duración de las grabaciones realizadas en el CRI por los docentes varía sustancialmente, si bien en el CRA el número de horas resultante es el mismo (siete horas y media), al ser iguales el número de clases grabadas (cinco) y su duración (una hora y media). Nos centraremos en las clases grabadas en el CRA, que son aquellas que se analizan en la investigación.

Las grabaciones de las clases en el CRA se llevaron a cabo en los centros educativos presentados en los apartados 3.3.3.1 y 3.3.3.2, previa autorización por parte de sus respectivos alumnos y coordinadores. Estas se realizaron con la cámara de vídeo y un trípode, y en las grabaciones se intentó —en la medida en que el espacio y el número de alumnos asistentes a las

clases lo permitieron— que en la imagen aparecieran únicamente los docentes, para **preservar el anonimato de los alumnos** en general y, en particular, el de los cuatro alumnos menores de edad en el grupo de clase del C1.

De las grabaciones de las clases en el C2 hemos transcrito la **retroalimentación** que le dan **los alumnos al docente** cuando este les pregunta si perciben alguna diferencia entre estas clases —las que conforman el CRA— y las anteriores. Esta se puede consultar en el Anexo 2.

### **3.4.2.2. La heteroobservación del aula por parte de la DA y las fichas de observación**

En ambos casos la DA lleva a cabo una **heteroobservación directa no participativa** (Cambrá, 1992) de las clases correspondientes a los respectivos ciclos reflexivos de los docentes. En el C1 la heteroobservación directa se llevó a cabo en respuesta al deseo explícito de la docente y en las cinco clases impartidas en el transcurso del CRA. En el C2 se llevó igualmente a cabo, pero únicamente en 3 de las 5 clases impartidas (clases 1, 3 y 5) por cuestiones de incompatibilidad horaria.

Como explicamos en el apartado 1.5.2, en el proceso de observación de las clases es esencial tener un objetivo, pues el valor de la observación es lógicamente mayor si sabemos lo que estamos buscando en dicho proceso (Richards y Lockhart, 1998). En este caso la observación tenía como objetivo los temas que los docentes han seleccionado para trabajar en los CRA. No obstante, en el proceso de observación se anotaron también momentos concretos de la clase y comportamientos específicos que tuvieron lugar en esta, de forma que se obtuvo tanto una **narración descriptiva global** (resumida), como una **narración descriptiva detallada** (conformada por aspectos concretos de la clase) (Richards y Lockhart, 1998). Según la tipología que establece O’Leary (2020, p. 80), la observación llevada a cabo por la DA es **semiestructurada**, dado que el foco de la observación se configuró a partir de unas categorías preestablecidas —cuya base radica en los objetivos de los CRA establecidos por los docentes—, pero también tomó nota de otros aspectos que consideró relevantes o de interés para el acompañamiento.

Es importante en este punto señalar la **subjetividad** y el **sesgo de los observadores del aula**, uno de los temas más controvertidos asociados a la observación del aula, especialmente cuando esta comporta una carga evaluativa (O’Leary, 2020, p. 89). La dificultad radica, tal y como señala Fawcett (1996, citada en O’Leary, 2020) en que existe la tendencia a “ver lo que buscamos

ver y a buscar solo lo que conocemos” (p. 89), lo que conduce de forma inevitable a cuestionar si es posible que los observadores valoren de forma objetiva lo que observan. O’Leary (2020) expone la cuestión del conocimiento previo que tiene o no el observador de las creencias del docente observado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo esto puede afectar a la interpretación de su actuación docente. Este autor señala que, por una parte, el conocimiento previo del observador puede ayudar a entender lo que acontece en la clase y las decisiones pedagógicas del docente observado, y, por otra, este mismo hecho puede aumentar el posible sesgo del observador. Por ello, debemos tener en cuenta que la interpretación que hace del aula el observador representa **únicamente un punto de vista** y que las sugerencias que se deriven de la observación no deberían constituir sino **comentarios susceptibles de discutirse**, de debatirse. Como advierte Marriott (2001, citada en O’Leary, 2020) con respecto al **rol del observador**, “one of the hardest parts is leaving your professional “baggage” at the classroom door” (p. 91; las comillas dobles dentro de la cita son del original). Además de dicho bagaje profesional, es pertinente tener en cuenta el **miedo del observador** al que aluden Montmany y González (2019, p. 297), especialmente si se trata de un **observador novel** —como ocurre en nuestro caso—, por dudar de la propia capacidad para observar todo lo que sucede en el aula de lenguas segundas y extranjeras. Labor esta que resulta poco realista debido a todos los aspectos susceptibles de observarse en un aula, como señalamos en el apartado 1.5.2.

De ahí la **importancia del instrumento empleado** en la observación del aula y de **establecer unos objetivos claros** en el proceso. En el C1, la DA elaboró una **ficha de observación** partiendo del objetivo de la docente y la compartió con ella para que confirmara que, en efecto, reflejaba los elementos que a ella le interesaban según su objetivo. Esta ficha de observación está diseñada para tomar notas a mano durante las clases. En el Anexo 3 se puede observar un ejemplo de la ficha de observación de la clase 1 en el C1. En total se recogieron once páginas en formato A4 con anotaciones de las cinco clases observadas.

En este sentido, Mann y Walsh (2013) abogan por el uso de “instrumentos *ad hoc*” (p. 306), diseñados para tareas específicas en contextos específicos (Wallace, 1998), que permiten “the emergence of detailed understanding of professional practice” (p. 306). Aun así, para las observaciones de las clases correspondientes al C2 la DA no elaboró ninguna tabla de observación concreta, sino que tomó notas a mano en un cuaderno durante las clases. En el Anexo 4 se recoge un ejemplo de las anotaciones realizadas por la DA en la observación de la clase 1 en el C2. En total se recogieron veinticinco páginas en formato A5 con anotaciones de las cinco clases observadas. En este caso la DA no elaboró ninguna tabla específica para la recogida

de datos de la observación como hizo en el C1 por dos razones: no tenía claro que la concepción de “estructura” del docente fuera la misma que la suya, ni que el docente tuviera claro que observar la estructura de la clase fuera el objetivo que quería establecer realmente. Por ello, pensó que sería más apropiado comenzar a tomar notas de la observación del aula sin una tabla concreta para después poder elaborarla con mayor claridad, propósito que finalmente no se llegó a realizar.

### ***3.4.3. Autoconfrontación: autoobservación, reflexión con preguntas guía y diarios de los docentes***

Con respecto a los instrumentos para dejar registradas las reflexiones, como explicamos en el apartado 3.3.2, en ambos ciclos a los docentes se les dio libertad para elegir el tipo, el canal y la lengua, así como para estructurarlo como quisieran, al no proporcionarles pautas concretas. Las reflexiones tras las clases impartidas y tras la autoobservación se registran por parte de los docentes en sus respectivos **diarios**.

Los diarios son herramientas de recogida de datos de tipo introspectivo de gran valor tales como experiencias, emociones y pensamientos, dentro de un periodo de tiempo determinado y por lo general narradas en primera persona (Bailey, 1990).

La diferencia a este respecto entre el CRI y el CRA es que en este segundo ciclo a los docentes se les proporcionaron unas **preguntas guía** con el objetivo de darles un modelo para facilitar la reflexión, así como para comprobar si estas cumplen su función o si, por lo contrario, no facilitan el proceso de reflexión. Para ello decidimos adaptar las preguntas para confeccionar los informes de clase de Richards y Lockhart (1998, p. 18):

1. ¿Cuáles fueron los principales objetivos de la clase?
2. ¿Qué hice para intentar cumplirlos?
3. ¿Qué problemas encontré y cómo los resolví?
4. ¿Cuáles fueron las partes más productivas de la clase? ¿Por qué?
5. ¿Cuáles fueron las menos productivas? ¿Por qué?

Así, en el CRI, la docente decidió registrar sus reflexiones en un **diario oral o hablado** (Richards y Lockhart, 1998) que grabó en formato audio con su teléfono móvil y que está compuesto por nueve grabaciones de audio con una duración total de cuarenta y cuatro minutos. La transcripción del diario, de trece páginas en formato A4, se puede consultar en el Anexo 5. En el

CRA, sin embargo, la docente decidió registrar sus **reflexiones por escrito**, pero esta vez no compartió su diario ni tampoco se le pidió explícitamente que lo hiciera. La docente, además, tomó nota de las reflexiones resultantes de las sesiones de PRA, que menciona en su TFM como una parte fundamental de la recogida de datos: “La información e ideas resultantes de la reflexión conjunta quedaron plasmadas por escrito y constituyen una parte fundamental de la recogida de datos” (Alonso, 2015, p. 22).

Por su parte, el docente eligió registrar sus reflexiones del CRI en un **diario manuscrito** de veintiuna páginas en formato A5 que se transcribió digitalmente. La transcripción del diario del docente, de 11 páginas en formato A4, se puede consultar en el Anexo 6. En dicha transcripción se han mantenido las marcas ortotipográficas originales, así como la redacción indistinta en ambas lenguas, español e inglés. Además, se ha mantenido la estructura esquemática que se muestra en diferentes partes del original. En el CRA el docente nos proporciona de nuevo un **diario** con sus reflexiones, esta vez **digital**, de dos páginas en formato A4 que este elabora tras la finalización de las clases que conforman el ciclo y antes de la realización de la entrevista de cierre. Este se puede consultar en el Anexo 7.

Para registrar las reflexiones en ambos ciclos, la **lengua** que eligió la docente fue el castellano —una de sus lenguas maternas junto con el catalán— y el docente el inglés, su lengua materna. Los diarios en ambos casos y en ambos ciclos son **libres**, pues no se les proporcionaron pautas sobre la estructura, ni el tema, ni limitaciones en términos de espacio ni el número de entradas que estos debían contener (Ramos Méndez y Montmany Molina, 2013). La única diferencia, como decíamos antes, es que en el CRA tenían las preguntas guía, si bien en ningún caso se estableció que fueran de uso obligado. Consideramos que darles la libertad de hacer esas elecciones a la hora de elaborar sus diarios ayuda a mantener la **voluntad** y la **motivación** de los docentes, pues ya de entrada esta es una labor que requiere **tiempo** y cierta **disciplina** (Rezaei, 2017). Además, de esta manera se puede observar la forma de expresar y estructurar las reflexiones que los docentes adoptan en el proceso.

Zabalza (2004), desde la perspectiva de los diarios como una herramienta de investigación-acción y de desarrollo personal y profesional de los docentes, concibe estos instrumentos como “una forma de “descentramiento” reflexivo que nos permite ver en perspectiva nuestro modo particular de actuar” (pp. 6-7; las comillas dobles dentro de la cita son del original), como un procedimiento valioso para tomar conciencia de las **tendencias** y **patrones** de la propia práctica, y, además, como una **forma de aprender**. Estos instrumentos

constituyen recursos de reflexión sobre la propia práctica docente y, en consecuencia, una **herramienta de desarrollo profesional**.

#### ***3.4.4. Contraste: las sesiones de PRA***

En esta fase de contraste contamos con las sesiones de PRA, que constituyen el núcleo de esta investigación.

Como explicamos en el apartado 3.3.3 y sus subapartados correspondientes, en ambos casos contamos con **cinco sesiones planificadas** para la realización del CRA —una para comentar cada una de las clases impartidas por los docentes— y **una sesión no planificada**; en el C1, la **sesión de planificación** (apartado 3.3.3.1) y en el C2, la **sesión extra** (apartado 3.3.3.2) que cuentan con unas características especiales que la diferencian de las otras cinco.

En los CRA se llevaron a cabo **dos tipos de sesiones**; en las **sesiones 1, 3 y 5** el **visionado de la grabación** de la clase correspondiente se hizo **conjuntamente**, cada docente con la DA; en las **sesiones 2 y 4**, cada uno hizo el **visionado de la grabación por separado** y después se reunieron para compartir impresiones y reflexiones al respecto.

La modalidad de las sesiones y su procedimiento se fueron estableciendo en el C1 durante la realización de las sesiones. Con respecto a la **modalidad**, puesto que la DA no tenía claro qué tipo de sesión iba a resultar más provechosa para el proceso reflexivo de la docente, en la sesión 1 del C1 hicieron el visionado de la grabación de forma conjunta y en la sesión 2 lo hicieron por separado. Antes de la sesión 3, la DA le preguntó a la docente qué modalidad de sesión prefería para realizar la sesión 3 y la docente dijo que mediante el visionado conjunto de la grabación, si bien resaltó que la segunda sesión le había resultado más práctica por ser más corta. Por tanto, la sesión 3 se llevó a cabo como la sesión 1 y la 4 como la 2. La sesión 5 y última se realizó haciendo el visionado conjunto por ser la opción preferida de la docente. En consecuencia, en el C2 las sesiones de PRA se llevaron de la misma forma que en el C1.

Con respecto al **procedimiento** de las sesiones 1, 3 y 5, este se perfiló a partir de la sesión 1, en la que la docente y la DA fueron negociándolo a medida que transcurría la sesión, pues la DA no había establecido una **dinámica concreta** para las sesiones por dos razones: por falta de experiencia en este tipo de acompañamiento y por evitar encorsetar el procedimiento sin saber cuál sería la mejor manera de llevar a cabo la sesión. Por ello, cada una explicó cómo había pensado llevarla a cabo y finalmente establecieron que ambas detuvieran la grabación para comentar aquello que consideraran necesario, en vez de establecer una segunda parte en la que, tras realizar el visionado de la grabación, se comentaran las anotaciones de la docente.



Pese a ello, la premisa de la DA era **promover la reflexión de la docente**, pero **sin proporcionar estímulos continuos para ello**, mediante una **escucha activa** y dando **tiempo** a la docente **para pensar y responder** (Kim y Silver, 2016; Silver y Png, 2012). Así, la **docente** podía **elegir cuándo detener el vídeo e iniciar los temas** susceptibles de discusión (Erickson, 2006).

Estas tres sesiones (1, 3 y 5) se llevaron a cabo mediante **la técnica del recuerdo estimulado** (“stimulated recall”; Sanchez y Grimshaw, 2020; Gass y Mackey, 2017; Dörnyei, 2007). Como explicamos en el apartado 1.5.2, las grabaciones de vídeo constituyen un estímulo para la reflexión y facilitan una mayor introspección sobre la toma de decisiones del docente (O’Leary, 2020). De los dos objetivos principales con los que se emplea la técnica del recuerdo estimulado —obtener datos de los procesos de pensamiento interactivos (Gass y Mackey, 2017) y recordar acontecimientos “para facilitar una discusión sobre los factores que influyen en estos” (Borg, 2006, citado en Sanchez y Grimshaw, 2020)— en esta investigación se emplea con el segundo, **facilitar una discusión de naturaleza reflexiva y promover la “autorreflexión crítica”** (Sánchez y Grimshaw, 2020, p. 316), como un estímulo para proporcionar lo que Mann y Walsh (2013) denominan “talking-points” (p. 308) y promover la discusión. Además, estos mismos autores indican que la técnica del recuerdo estimulado es relativamente fácil de organizar, poco costosa y poco intrusiva y —lo más importante—, “has considerable potential for influencing professional development” (p. 309).

De esta forma, a partir del estímulo que supone el visionado de la grabación la docente y la DA van deconstruyendo las acciones y las emociones que afloran a raíz del conflicto de la clase 1, y así van emergiendo las razones que subyacen a las decisiones que toma la docente en el aula. En la realización de las sesiones mediante esta técnica seguimos las recomendaciones que hace Dörnyei (2007) para llevarlo a cabo, entre las que incluye no dejar pasar más de dos días entre la clase y el visionado, emplear una grabación en vídeo preferiblemente y fomentar la aportación voluntaria de datos por parte del informante. Tal y como señalan Mann y Walsh (2013), esta técnica es **uno de los medios con más potencial para promover la PR**, al ser muy útil para promover la concienciación del docente acerca de aspectos específicos sobre su propia práctica y aunar los distintos elementos necesarios para que la PR funcione de forma efectiva: **“herramientas, datos y diálogo”** (p. 309).

En las sesiones realizadas mediante la técnica de recuerdo estimulado llevadas a cabo en el C1 se realizó el visionado de la clase entera. En los resultados obtenidos del análisis de los datos de este caso en la investigación de Novillo (2016), la técnica de recuerdo estimulado se

reveló efectiva para promover la reflexión de la docente, pero concluimos que era necesaria una **reconsideración de su implementación** que **minimizara el volumen de datos y el tiempo empleado** (p. 58). Por ello, en el C2, en lugar de realizar el visionado de la clase completa en las sesiones realizadas mediante esta técnica, se estableció que el docente hiciera la **selección de un fragmento de la clase** —o varios fragmentos si estos guardaban una relación entre sí— para hacer su visionado de forma conjunta con la DA y comentarlo. A este respecto señala Walsh (2021) que no es necesario hacer el visionado de toda la grabación, que se puede hacer el de las partes que interesan, lo que es psicológicamente más viable.

En las **sesiones 2 y 4**, los docentes y la DA se reúnen para comentar las percepciones y reflexiones resultantes del visionado de la grabación de clase que han hecho previamente por separado, a partir de las anotaciones que los docentes hacen durante este y de las fichas de observación del aula en el caso de la DA.

Todas las sesiones, independientemente de su modalidad, las grabó la DA con su teléfono móvil en formato audio y tienen una duración total de nueve horas en ambos casos. Las sesiones de PRA correspondientes al C2 se llevaron a cabo en inglés y español, es decir, en las lenguas maternas del docente y de la DA respectivamente, pues se decidió que cada uno empleara la lengua en la que se sintiera más cómodo. No obstante, en algunas ocasiones el docente habla en español y la DA en inglés, especialmente en los casos en los que la DA considera que hacerlo puede servir para aclarar algún aspecto o para asegurar la comprensión de algún concepto por parte del docente. De estas grabaciones se han transcrito los fragmentos seleccionados para ejemplificar los resultados del análisis de los datos, expuestos en el capítulo 4.

A continuación exponemos los datos correspondientes a las seis sesiones de PRA realizadas en cada caso.

#### **3.4.4.1. Las sesiones de PRA en el C1**

En la tabla 3.5 exponemos los datos de las seis sesiones de PRA realizadas en el C1: el nombre de la sesión, la fecha en la que se realizó, la duración, el objeto de reflexión de dicha sesión, la modalidad y el código empleado para hacer referencia a la grabación de audio correspondiente.

Como se puede observar en la tabla, la duración de la sesión 2 la marcamos con un asterisco, pues experimentamos un problema técnico con el archivo de audio correspondiente y de la duración total (01:16:21) únicamente pudimos rescatar diez minutos de la sesión. Las

implicaciones que este problema tiene para el análisis de los datos las comentaremos más adelante en su apartado correspondiente.

**Tabla 3.5**

*Información de las sesiones de PRA en el C1*

| CASO 1               |          |          |  |   |              |
|----------------------|----------|----------|--|---|--------------|
| SESIÓN               | FECHA    | DURACIÓN | OBJETO DE REFLEXIÓN                            | TIPO DE SESIÓN                              | CÓDIGO AUDIO |
| Sesión Planificación | 22/02/15 | 01:05:57 | Versión cuasiniicial de la propuesta didáctica | Sesión previa a la grabación de las clases  | C1SP         |
| Sesión 1             | 25/02/15 | 02:19:06 | CLASE 1 - 24/02/15 (1h30)                      | Visionado conjunto de la grabación de clase | C1S1         |
| Sesión 2             | 27/02/15 | *        | CLASE 2 - 26/02/15 (1h30)                      | Visionado de la grabación por separado      | C1S2         |
| Sesión 3             | 05/03/15 | 02:43:27 | CLASE 3 - 03/03/15 (1h30)                      | Visionado conjunto de la grabación de clase | C1S3         |
| Sesión 4             | 09/03/15 | 00:36:00 | CLASE 4 - 05/03/15 (1h30)                      | Visionado de la grabación por separado      | C1S4         |
| Sesión 5             | 10/03/15 | 01:45:36 | CLASE 5 - 09/03/15 (1h30)                      | Visionado conjunto de la grabación de clase | C1S5         |

### 3.4.4.2. Las sesiones de PRA en el C2

En la tabla 3.6 exponemos los datos de las seis sesiones de PRA realizadas en el C2, siguiendo la misma distribución de los elementos que hemos explicado antes.

El único dato de la tabla susceptible de mencionar es que la sesión 3 tiene asociadas dos grabaciones distintas, pues tras cerrar la sesión y detener la grabación, el docente manifestó que quería compartir una última reflexión sobre el proceso de PR y la DA inició una nueva grabación.

**Tabla 3.6**

*Información de las sesiones de PRA en el C2*

| CASO 2       |          |                                   |   |  |                 |
|--------------|----------|-----------------------------------|---|--|-----------------|
| SESIÓN       | FECHA    | DURACIÓN                          | OBJETO DE REFLEXIÓN                     | TIPO DE SESIÓN   | CÓDIGO AUDIO    |
| Sesión 1     | 02/03/16 | 01:52:58                          | Clase 1 - 01/03/16 (1h30)               | Visionado conjunto de la grabación de clase  | C2S1            |
| Sesión 2     | 05/03/16 | 00:41:13                          | Clase 2 - 03/03/16 (1h30)               | Visionado de la grabación por separado   | C2S2            |
| Sesión extra | 06/03/16 | 00:35:04                          | Clase 1 (01/03/16) y clase 2 (03/03/16) | Sesión adicional en la que la DA comparte sus anotaciones de las observaciones de las clases 1 y 2 a petición del docente. | C2SE            |
| Sesión 3     | 09/03/16 | 02:04:37<br>(01:59:46 + 00:04:51) | Clase 3 - 08/03/16 (1h30)               | Visionado conjunto de la grabación de clase  | C2S3_1 + C2S3_2 |
| Sesión 4     | 13/03/16 | 00:56:58                          | Clase 4 - 10/03/16 (1h30)               | Visionado de la grabación por separado   | C2S4            |
| Sesión 5     | 16/03/16 | 01:44:57                          | Clase 5 - 15/03/16 (1h30)               | Visionado conjunto de la grabación de clase  | C2S5            |

### ***3.4.5. Redescrición: las entrevistas de cierre de los ciclos***

Esta fase de redescrición es el momento del proceso en el que a los docentes les proponemos **una parada en el camino** para que observen el recorrido realizado y consideren si este les ha dirigido a alcanzar los objetivos marcados. De esta forma, los docentes pueden realizar una redescrición de los planteamientos iniciales (Esteve, 2011). En esta fase y con este objetivo llevamos a cabo las **entrevistas de cierre de ciclo**, procesos que, además de aportarnos datos para la investigación, sirven de ayuda a los docentes para reflexionar sobre el CR y hacer una valoración de este. Las conclusiones que alcancen como resultado les servirán para trazar un nuevo recorrido.

Así, tras finalizar los CRI y los CRA se llevaron a cabo las entrevistas a los docentes como cierre de los ciclos, dos en cada caso, una para cada ciclo. La **entrevista cualitativa** (Mann, 2011, 2016) es una de las técnicas más empleadas para recoger datos en la investigación social (Latorre, 2003) y según Kvale (2011), “proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones” (p. 9). En este caso, coincidimos con Ballesteros et al. (2001) en la concepción de la entrevista más como un **instrumento para generar datos** que para recogerlos (p. 199). Además, la consideramos un proceso en el que los docentes y la investigadora construyen conjuntamente el discurso de la misma (Mann, 2011). Tal y como señala Mann (2016), hay algunas definiciones de entrevista cualitativa que incluyen la noción de conversación, como la de Burgess (1989, citado en Mann, 2016), para quien esta es “una conversación con un objetivo” (p. 95), o la de Kvale (1996, citado en Mann, 2016), que la define como una “conversación profesional” (p. 95). Aun así, este autor apunta al hecho de que en las entrevistas hay unos patrones de cambios de tema y de turnos de palabra diferentes a los que se dan en las conversaciones.

Antes de realizar las entrevistas a los docentes se les dio la libertad de responder a las preguntas en la lengua en la que se sintieran más cómodos y se les informó acerca del **objetivo de la entrevista**: obtener información acerca de la experiencia de realizar los CR, sobre los beneficios que pudieran haber obtenido de su realización y las dificultades que pudieran haber experimentado en el proceso, y conocer su opinión sobre estos procesos de PR. Consideramos importante informar a los docentes de los objetivos de las entrevistas, un aspecto que según Mann (2011, p. 10) no suele reflejarse en los estudios con entrevistas.

En el caso de la entrevista de cierre del CRA, ampliamos las preguntas para obtener información también sobre aspectos concretos de este ciclo como la preferencia por un tipo de

sesión, sobre si habían seguido el modelo ALACT propuesto en el CRI, los criterios seguidos para hacer el visionado de la grabación por separado o la utilidad de las preguntas guía, entre otros.

En ambos casos todas las entrevistas se llevaron a cabo en la vivienda de los docentes, excepto la entrevista de cierre del CRI en el C1, que se realizó en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, donde ambas cursaron el máster. En todos los casos fueron grabadas por la investigadora con su teléfono móvil. Todos los datos anteriores los exponemos porque consideramos importante no solo poner el foco en el contenido, sino también en la forma y en el contexto en el que se enmarcan estas entrevistas (Pavlenko, 2007).

Según el grado de estructura de las entrevistas de cierre de ambos ciclos, estas son **entrevistas semiestructuradas**, pues para realizarlas elaboramos un guion con los temas que queríamos tratar, pero con un orden flexible y, si bien se definieron previamente las preguntas de base, estas tienen también una secuenciación y una formulación flexible. Además, se deja abierta la posibilidad de que otras preguntas emerjan en el transcurso de la conversación. Con respecto al modo, todas ellas se realizan de forma **sincrónica** y **en persona** (Mann, 2016).

La entrevista de cierre del CRI se compone de cinco preguntas diseñadas para obtener información de distinta naturaleza, como mencionamos antes. Dos de ellas son preguntas cerradas de respuesta sí/no, pero con una pregunta abierta de continuación, sea la respuesta afirmativa o negativa; las otras tres son abiertas y una de ellas tiene una pregunta de continuación cerrada de respuesta sí/no, seguida de una pregunta abierta. El guion elaborado para esta entrevista se puede consultar en el Anexo 8.

En el C1, la entrevista de cierre del CRI se llevó a cabo el 9 de febrero de 2015, en castellano íntegramente, y tiene una duración de seis minutos y medio. La transcripción de esta entrevista se recoge en el Anexo 9. En el C2, esta entrevista se realizó el 21 de febrero de 2016 y tiene una duración de dieciséis minutos. El docente inicia respondiendo en español y poco después cambia al inglés, si bien hay alguna palabra o expresión intercalada en español. La transcripción de esta entrevista se puede consultar en el Anexo 10.

Al igual que en los CRI, tras finalizar los CRA se llevaron de nuevo a cabo las entrevistas de cierre de estos ciclos. Estas entrevistas son también semiestructuradas, con trece preguntas y los mismos objetivos que la entrevista del ciclo individual. La tipología de preguntas es muy similar a la de la entrevista de cierre del CRI, hay nueve preguntas que inicialmente son cerradas de respuesta sí/no, pero seguidas todas de preguntas abiertas, sea la respuesta afirmativa o negativa; las cuatro restantes son abiertas y en dos de los casos van seguidas de una pregunta

cerrada de respuesta sí/no y una pregunta abierta de continuación. En comparación con las preguntas que se diseñaron para esta entrevista en el C1, en el C2 se añadió una pregunta (la número 13 y última) sobre la opinión del docente acerca de la viabilidad de la integración sistemática de la PR en su contexto profesional. Esta decisión la tomamos porque fue un tema que, sin estar previsto en el guion de la entrevista en el C1, surgió en la conversación y decidimos incluirla en el C2 también. El guion elaborado para esta entrevista se puede consultar en el Anexo 11.

En el C1, la entrevista de cierre del CRA se llevó a cabo el 11 de marzo de 2015, íntegramente en castellano, y tiene una duración de veintidós minutos. La transcripción de la misma se recoge en el Anexo 12. En el C2, esta entrevista se realizó el 3 de abril de 2016 y tiene una duración de una hora y media. El docente responde en inglés, si bien hay alguna palabra o expresión intercalada en español. La transcripción de esta entrevista se puede consultar en el Anexo 13.

Por último, si bien estas entrevistas son semiestructuradas y contemplan la flexibilidad en el orden de los temas y la formulación de las preguntas, **se pilotaron previamente** para comprobar la comprensión de las preguntas y confirmar que se cubrían los temas relacionados con los objetivos de la investigación y que las preguntas eran pertinentes. Para alcanzar el primero de estos objetivos, las preguntas formuladas en los guiones se pilotaron con dos compañeras docentes de ELE noveles, y para el segundo se contó también con la ayuda del director de la tesis. Como resultado del pilotaje de las entrevistas se incluyeron algunas de las preguntas de continuación a las de tipo cerrado con respuesta sí/no, y se reformularon otras que admitían una redacción menos compleja y, de esa forma, más clara.

Para finalizar, es importante destacar que en la presentación de estos instrumentos hemos incluido la explicación de distintos aspectos que se suelen obviar en las investigaciones que incluyen el análisis de entrevistas (Mann, 2011, 2016), como el de dar la opción a los docentes para que empleen la lengua con la que se sientan más cómodos, teniendo en cuenta que la investigadora tiene conocimiento de las L1 de los docentes. Hay investigadores que advierten del impacto que tiene la elección de la lengua por parte de participantes multilingües en casos como el de las entrevistas (Mann, 2011; Pavlenko, 2007; Rolland, Dewaele y Costa, 2020), como el hecho de que la presentación de los acontecimientos puede variar significativamente en función de la lengua de la narración (Pavlenko, 2007). No obstante, consideramos que hacerlo de esta manera enriquece el contenido y aporta una mayor fluidez a la construcción conjunta de la conversación, tanto la entablada en las entrevistas como en las sesiones. Asimismo, hemos

optado por transcribir las intervenciones del docente en inglés, en vez de traducirlas, para dar acceso al lector a la versión original de los datos más que por las cuestiones de fiabilidad que implica la traducción del contenido en el caso de la investigación multilingüe (Thompson y Dooley, 2020). Como hemos explicado antes, las transcripciones del inglés —las de las entrevistas y las de las sesiones de PRA— las ha revisado todas el docente y con él hemos confirmado que la interpretación que hacíamos de los datos era verosímil.

### ***3.4.6. Retrospección: las entrevistas posciclos y la conversación de cierre***

En la fase retrospección tienen lugar las entrevistas que hemos denominado “posciclos” y la conversación de cierre entre los docentes y la DA.

#### **3.4.6.1. Las entrevistas posciclos**

Las entrevistas posciclos son, como las de cierre y en ambos casos, **entrevistas semiestructuradas**, realizadas de forma **sincrónica** y **en persona** en la vivienda del docente, pues la docente entonces ya no residía en Barcelona, como explicamos en el apartado 3.3.4.

Consideramos valioso entrevistar a los docentes de nuevo (Mann, 2016) para obtener información sobre la posible sostenibilidad de los procesos de PR realizados en los CRI y CRA, y su opinión con respecto a la realización de estos procesos con carácter retrospectivo. Además, abordamos otros aspectos tales como los temas susceptibles de seguir siendo recurrentes en su práctica docente y la filosofía de sus contextos laborales con respecto a la facilitación de estas prácticas en sus centros correspondientes. Consideramos interesante observar cómo los docentes perciben los ciclos realizados en el pasado, cómo perciben la PR en el momento en el que se realiza la fase posciclos, y su opinión sobre la viabilidad de su integración en la práctica profesional, en sus contextos laborales correspondientes.

Para ello, los docentes fueron entrevistados pasados dos años desde la finalización de los ciclos reflexivos en el C1 y un año y dos meses después en el C2. Estas entrevistas se componen de ocho preguntas, seis de ellas cerradas de respuesta sí/no con una segunda pregunta abierta de continuación, independientemente de que la respuesta sea afirmativa o negativa, y dos preguntas abiertas. El guion de estas entrevistas se puede consultar en el Anexo 14.

En el C1, la entrevista posciclos de la docente se lleva a cabo el 25 de marzo de 2017, en castellano íntegramente y tiene una duración de veintidós minutos. La transcripción de esta entrevista se recoge en el Anexo 15. En el C2, esta entrevista se realizó el 3 de junio de 2017 y

tiene una duración de treinta y cinco minutos. En esta ocasión, el docente comienza respondiendo en español, después cambia al inglés en las dos siguientes intervenciones, y después continúa en español hasta el final de la entrevista. La transcripción de la misma se puede consultar en el Anexo 16.

#### **3.4.6.2. La conversación de cierre de la investigación**

Con esta conversación concluimos la investigación en lo que respecta a la recogida de los datos. En este caso la denominamos “conversación”, puesto que en esta no solo los docentes expresan su opinión sobre el proceso de PR experimentado, sino también la DA. Además, en este caso, si bien la inicia la DA para explicar el objetivo de la misma, no hay un guion con temas ni con preguntas definidas ni secuenciadas previamente, ni unos patrones de turnos de palabra previsible. Teniendo en cuenta estos aspectos, podría decirse que se trata de una entrevista no estructurada, pero, como decíamos, el elemento diferenciador es que aquí la DA no ejerce el rol de entrevistadora, pues si bien guía la conversación, da también su opinión en esta. Aun así, no es esta una conversación espontánea que haya surgido en el proceso, sino una con un objetivo determinado, el de compartir impresiones con los docentes acerca de todo proceso realizado, de conocer cómo lo experimentaron, cómo lo perciben en este momento y lo que destacan del mismo desde esta mirada retrospectiva.

La fecha de la conversación de cierre entre los docentes y la DA tiene lugar el mismo día que la entrevista posciclo de la docente, el 25 de marzo de 2017, pues se aprovechó la estancia de la docente en Barcelona. Esta conversación la graba la DA con su teléfono móvil en formato audio y tiene una duración de cincuenta minutos. Su transcripción se puede consultar en el Anexo 17.

En los siguientes apartados pasamos a presentar y explicar los diferentes métodos empleados para analizar los datos, pero antes presentamos el sistema de transcripción de las entrevistas y de algunos fragmentos procedentes de las sesiones de PRA como paso previo al análisis de los datos.



### 3.5. Sistema de transcripción

Las transcripciones de las entrevistas se realizaron con Express Scribe (NCH Software, s.f.), un programa informático diseñado para asistir en las transcripciones de grabaciones de audio a texto. En primer lugar se realizó una transcripción general para después escuchar de nuevo los audios y hacer una segunda transcripción más detallada a fin de marcar aspectos como el discurso simultáneo o el énfasis verbal, y poder hacer así una revisión general.

Como hemos comentado antes, las transcripciones de todas las entrevistas con el docente han sido revisadas con él para validar la comprensión del contenido en inglés, así como el de los fragmentos transcritos de las sesiones de PRA. En el caso de estas últimas, no se transcriben en su totalidad, sino únicamente aquellos fragmentos que seleccionamos para ilustrar el análisis de los datos y sus resultados. Además de que la duración total de las grabaciones de las sesiones es de dieciocho horas entre los dos casos (Tabla 3.4), no consideramos necesario hacerlo para llevar a cabo el análisis.

En la transcripción de las entrevistas y de los fragmentos de las sesiones de PRA seleccionados para ejemplificar el análisis y los resultados nos basamos en las convenciones que emplean Mercer (1997, 2001, 2004) y Littleton y Mercer (2013) en las transcripciones realizadas en sus estudios, así como en algunas de las propuestas por Calsamiglia y Tusón (2007). Este es el sistema de transcripción que se empleó en la investigación de Novillo (2016) y también se adapta adecuadamente al tipo de análisis empleado en esta investigación, razón por la cual hemos decidido seguir aplicándolo en esta.

Las convenciones que seguimos para realizar las transcripciones de las entrevistas las presentamos en la tabla 3.7 incluida en la siguiente página.

En el sistema de transcripción que seguimos no se reflejan aspectos como los rasgos prosódicos, distintos de aquellos que puedan indicar los símbolos de entonación interrogativa y exclamativa o el énfasis, al no considerarlos relevantes para los objetivos de los análisis realizados en la investigación.

Por otra parte, los alumnos que se nombran en las sesiones de PRA y en las reflexiones registradas en los diarios de los docentes se identifican únicamente con la inicial del nombre para preservar su anonimato.

Por último, en la transcripción de las entrevistas numeramos las líneas antes de cada intervención para facilitar la identificación del contenido empleado para ejemplificar el análisis de

los datos y sus resultados, y resaltamos en color azul las intervenciones de los docentes para diferenciarlas de las de la investigadora.

**Tabla 3.7**

*Sistema de transcripción de los datos*

| Convenciones   | Ejemplos   |
|--|--|
| El discurso aparece normalizado ortográficamente   | La pérdida de la ‘d’ intervocálica:<br><i>Yo pensaba, igual si la pongo al <b>lao</b>, como está más tranqui de tener a la o... más por Y. que por ella, ¿eh? → <b>al lado</b></i>   |
| Las intervenciones de los interlocutores se identifican con sus iniciales en mayúsculas  | DOC: docente; DA: docente-acompañante; INV: investigadora<br><br>En la transcripción de la retroalimentación que dan los alumnos en la clase 5 del C2 (Anexo 2) hemos identificado a los alumnos con las dos letras iniciales de la palabra “student” y un número en función del orden de intervención: ST1, ST2, etc. |
| Los puntos suspensivos representan los falsos comienzos o el discurso inacabado  | <i>Y me observó —no me importó dema... o sea, no, bien—, ella estaba allí...</i>   |
| Los comentarios sobre aspectos que sean significativos y pertinentes para el contexto en que se enmarca el discurso, se representan entre corchetes                                      | <i>Sí, sí. There’s a part of me that wants to say, uh, very radical things about the people who don’t share those beliefs [risas]</i>  |
| Los sonidos paralingüísticos como <i>mhm</i> (asentimiento) o <i>puf</i> (énfasis) se incluyen cuando tienen una función comunicativa que resulta significativa en el marco del análisis | <i>Quizá plantearlo como un momento de aprendizaje específico, igual que te apuntas a un curso o haces una formación, actualización pedagógica o algo, genial, ¿no?, pero, así como en tu día a día... <b>puf</b>, se me hace como muchísimo trabajo</i>   |
| Las palabras que se enfatizan verbalmente aparecen subrayadas  | <i>Maybe that’s a big requirement, for <b>me</b> that’s important</i><br><br><i>Es que en este caso es un caos, que me estaba observando y luego que me envíen por WhatsApp, <b>por WhatsApp</b>, ¿eh?, que me digan “sí, que va a hacer mañana 20 minutos de tu clase para que veas a ver qué tal”</i>                |

|  |   |
|--|---|
| <p>Cuando se da el discurso simultáneo, las secuencias que se solapan se marcan con un corchete de apertura</p>        | <p>INV: Sí, que supone más casi... lo ves más como una carga más que como una ayuda, [en ese sentido<br/>[Sí,<br/>DOC: y pone más en... te hace cuestionarte más tu 'yo'<br/>[en general<br/>[Mhm</p>   |
| <p>Un número entre paréntesis indica la duración de una pausa en el discurso en segundos</p>                           | <p>INV: De esos dos tipos de sesiones que hemos tenido, ¿crees que alguna te ha ayudado más que la otra?<br/><br/>DOC: (5) Yo creo que verlo juntas.</p>  |
| <p>Los diálogos recreados con muestras de diálogo interno o de diálogo con otros se enmarcan entre comillas dobles</p> | <p>And then at the end we mentioned the stuff, the stuff we talked about here, I said, "I think it would be better if I had to reflect on this", and he said "Ah, but we'd... we'd have to pay you for that, y'know if it was extra work outside" ... and... I can't remember exactly how the conversation went but I definitely said something like "but, I'm not getting paid for this, and I should be paid for this".</p> |

### 3.6. Métodos de análisis

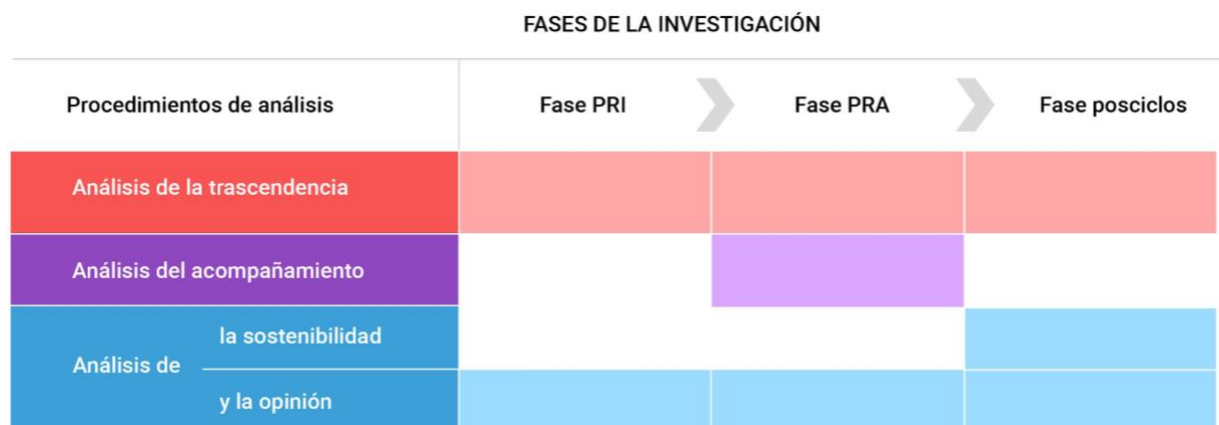
En esta investigación se llevan a cabo **tres procesos de análisis** diferentes:

1. El análisis de la trascendencia de la PRA,
2. el análisis del acompañamiento de la DA y
3. el análisis de la sostenibilidad y la opinión de los docentes acerca de la PR y su integración en la práctica profesional.

A continuación mostramos una representación gráfica del engranaje que conforma el análisis de los datos de la investigación.

**Figura 3.7**

*Esquema del análisis de los datos*



En la figura 3.7 podemos observar el periodo de tiempo en el que se realiza cada análisis según las fases de la investigación: el análisis de la trascendencia se realiza en las tres fases, el del acompañamiento en la fase PRA y, dentro del análisis de la sostenibilidad y de la opinión, la sostenibilidad se analiza en la fase posciclos y la opinión en las tres fases de la investigación.

### **3.6.1. El análisis de la trascendencia de la PRA**

En esta investigación partimos del **objetivo general** de observar la trascendencia de la práctica reflexiva en la etapa inicial del desarrollo profesional de una docente de español como segunda lengua y de un docente de inglés como lengua extranjera mediante un proceso de práctica reflexiva acompañada (PRA) en un contexto no formal. Por esta razón, el análisis de la trascendencia de la PRA a la práctica profesional de los docentes conforma **el análisis principal de esta investigación**.

Este se compone de **tres pasos distintos**:

**Paso 1.** Se identifican los **temas** de la práctica de los docentes a partir de las sesiones de PRA realizadas.

**Paso 2.** Se observa **la trascendencia de los temas** identificados en el paso anterior a la práctica profesional de los docentes, dentro de la que se observan estos tres aspectos:

1. El **desencadenante de los temas** que trascienden en el proceso reflexivo a la práctica profesional de los docentes.
2. Los tres **planos** a los que trascienden dichos temas:

- las **sesiones**; es decir, observamos los temas que trascienden a sesiones posteriores a aquellas en las que surgen inicialmente;
- el **aula**;
- los **materiales** (C1) y los **planes de clase** (C2).

3. La **manifestación** de la trascendencia de la PRA en la práctica profesional de los docentes.

En este paso observamos también si los temas identificados tienen presencia en las entrevistas de cierre de los CRA para así cubrir todos los datos recogidos en la fase PRA.

**Paso 3.** Una vez identificada la trascendencia de los temas, observamos si estos tienen origen en la fase PRI o surgen por primera vez en la fase PRA. De esta forma, identificamos el origen de los temas para después observar si aparecen de nuevo en la fase posciclos y así trazar el recorrido de los temas a lo largo de las tres fases de la investigación.

El método empleado para el análisis de los datos recogidos en esta área de estudio es el **análisis de datos cualitativos** (Merriam y Tisdell, 2016). Al ser el método de investigación seleccionado el estudio de caso (Stake, 1999) y contar con dos docentes en la investigación, en el proceso de análisis hay **dos etapas**, una primera en la que se analizan los datos correspondientes a cada docente y una segunda en la que se adopta una perspectiva general del total de los datos analizados en ambos casos. Es importante señalar que en esta investigación no se lleva a cabo un análisis comparativo de los casos, pero al tratarse de un estudio de caso instrumental, en el que ambos casos nos sirven de apoyo para la comprensión del fenómeno de estudio —la trascendencia de la PRA—, se señalarán los puntos convergentes y divergentes existentes cuando sea pertinente en función de los objetivos establecidos en la investigación. En esta ocasión, si bien cada caso presenta rasgos específicos que los diferencian entre sí, el objetivo es abordarlos desde una perspectiva general que abarque su individualidad (Yin, 2014).

El proceso de este método de análisis es inductivo (Cohen, Manion y Morrison, 2018, p. 645); durante este, la investigadora realizó sucesivas lecturas, audiciones y visionado de los datos, reflexionó sobre estos y tomó notas de cada paso realizado en el proceso. En este proceso hay una fase previa al inicio de análisis de los datos que, por su importancia, detallamos en el siguiente apartado.

### 3.6.1.1. Fase previa al análisis de la trascendencia de la PRA

Debido al gran volumen de datos recogidos, la variedad de instrumentos empleados y el tiempo que pasa desde las fases PRI y PRA a la fase posciclos, antes de llevar a cabo el paso 1 del análisis de la trascendencia resultó esencial ordenar todos los datos por casos y por fases para así poder estructurar los análisis. A partir de la organización de los datos:

- Realizamos una nueva lectura de las transcripciones de las entrevistas realizadas en la fase PRI y de las reflexiones registradas por los docentes en esta fase.
- Escuchamos las grabaciones de las sesiones de PRA del C2, puesto que las correspondientes al C1 las teníamos más tratadas a partir de la investigación previa realizada con la docente (Novillo, 2016). En este proceso revisamos las anotaciones de la DA realizadas sobre las sesiones y sobre las observaciones de las clases.
- Realizamos el visionado de las clases del C2 que no se habían observado directamente (las clases 2 y 4).
- Leímos de nuevo las transcripciones de los datos recogidos en la fase posciclos.

En todos los procesos enumerados se tomaron notas que complementaron las iniciales que se registraron durante la recogida de los datos, se revisaron las anotaciones realizadas por la DA en las sesiones de PRA y en las observaciones de las clases de los docentes. De esta forma, hicimos una primera aproximación al análisis para darle sentido a los datos recogidos (Fernández Núñez, 2006), examinando el contenido de los datos que nos resultara relevante para dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas.

Una vez terminado este proceso de organización y aproximación a los datos, y partiendo de los objetivos establecidos en la investigación, se definió la **unidad de análisis** y se decidió cómo segmentar el contenido de las sesiones de PRA. Así, la unidad de análisis son los **temas de la práctica de los docentes** y la **unidad de segmentación** es la **secuencia**, definida como el periodo de la grabación delimitado por el inicio de un turno de habla de los docentes o de la DA y el final de este, que viene marcado al reiniciar la grabación o —de no haberla detenido previamente— al dar por concluido ese momento de la conversación de forma explícita (con un acuerdo entre los interlocutores) o tácita (un silencio prolongado). En la delimitación de las secuencias es esencial que en estas haya un inicio y un final claramente definidos. Teniendo esto en cuenta, puede darse que en una misma secuencia se identifiquen varios temas, como veremos más adelante.

Asimismo, como paso previo al análisis y a partir de la lectura de distintas investigaciones sobre los diálogos de mentoría incluidos en el capítulo 1 (Mena, Hennissen y Loughran, 2017; Pretorius, 2015; Tillema, van der Westhuizen y van der Merwe, 2015; Ward y McCotter, 2004; Warwick et al., 2016), establecimos lo que hemos denominado “**indicadores de la trascendencia**” que nos dan indicios de una posible trascendencia de los temas a partir de los cuales hacer el trazado de la misma: las **intenciones pedagógicas**, las **muestras de reconocimiento** y los **cuestionamientos** sobre la propia práctica que la docente manifiesta en estas sesiones de PRA y que después aplicamos también en el análisis de las sesiones en el C2. De la misma forma, establecimos también de antemano unas posibles **formas en las que se puede manifestar la trascendencia**. Estas las estructuramos según los planos expuestos antes (sesiones, aula y materiales): **implementación** y **cambio de planteamiento** en el plano aula; **adición** y **modificación** en el plano materiales, y **muestras de concienciación** y **cambio de perspectiva** en el plano sesiones.

En el marco del análisis consideramos esencial la inclusión de ambos elementos, de los indicadores de la trascendencia por una parte y de las formas en las que se puede manifestar la trascendencia por otra. Puede suceder que los docentes verbalicen en las sesiones una muestra de reconocimiento como, por ejemplo, “me he dado cuenta de lo útil que es tomar notas”, pero luego no se manifieste ninguna trascendencia al hacer el trazado. Siguiendo el ejemplo, este trazado se realizaría en la observación del aula a partir de la que no se viera que los docentes, en efecto, toman notas de los errores de los alumnos en vez de hacer una corrección inmediata de su producción oral. Como señala Pretorius (2015), “asking the person directly might provide some answers to the question but it could be clouded by various influences and subjectivity” (p. 151). Por ello, el objetivo en nuestro análisis es, como señala esta autora, emplear un enfoque basado en la evidencia, es decir, buscar **la relación entre lo que se dice en las sesiones y lo que se hace en el aula y se refleja en los materiales**.

A continuación presentamos estas **categorías preestablecidas**: las correspondientes a los **indicadores de trascendencia** y a las posibles **formas de manifestación de la trascendencia**, junto con sus definiciones y algunos ejemplos extraídos de los datos recogidos en ambos casos para ilustrarlas. Como se indica en la tabla, los indicadores de trascendencia se identifican en la conversación entre los docentes y la DA en las sesiones, y las formas de la trascendencia potencialmente en los tres planos de la práctica profesional de los docentes: en el aula, en los materiales y en las mismas sesiones.

**Tabla 3.8**

*Categorías preestablecidas de indicadores y formas de manifestación de la trascendencia*

| Identificados en las sesiones de PRA   | Manifestados en la práctica profesional   |
|--|---|
| Indicadores de trascendencia   | Manifestación de la trascendencia   |
| <p>[IP] Verbalización de una <b>intención pedagógica</b> por parte de los docentes.</p> <p><i>Voy a intentar hacer un poquito más de caso a los demás, que están ahí un poco abandonados...</i></p> <p>[MR] Verbalización del <b>reconocimiento</b> de algún aspecto relacionado con la práctica docente o con las creencias que la sustentan.</p> <p><i>I find difficult not dealing with things in the moment.</i></p> <p>[CUE] Verbalización del <b>cuestionamiento</b> de los docentes sobre su propia práctica o sus propias creencias.</p> <p><i>Yo aquí no sé si es bueno para ella o aquí la estoy destrozando a la pobre.</i></p> | <p>En el AULA</p> <p>[IMP] <b>Implementación</b> de estrategias, dinámicas, actividades o enfoques relacionados con los temas que surgen en las sesiones</p> <p>[CPL] <b>Cambio en el planteamiento</b> de estrategias, dinámicas, actividades o enfoques relacionados con los temas que surgen en las sesiones</p> <p>En los MATERIALES (C1) y en los PLANES DOCENTES (C2)</p> <p>[ADI] <b>Adición</b> realizada en los materiales a partir de lo comentado en las sesiones sobre los temas que surgen en estas</p> <p>[MOD] <b>Modificación</b> realizada en los materiales a partir de lo comentado en las sesiones sobre los temas que surgen en estas</p> <p>En las SESIONES</p> <p>[MC] Verbalización de la <b>concienciación</b> de los docentes sobre algún aspecto relacionado con su práctica o con las creencias que la sustentan</p> <p><i>It's useful for me to think about that because it's something I think I do generally, sometimes I'm a bit like... overcautious.... The whole class would've changed if I'd done that at the start.</i></p> <p>[CP] Verbalización de un <b>cambio de perspectiva</b> de los docentes con respecto a su práctica o a las creencias que la sustentan</p> <p><i>This felt like a quieter close to the class than the other one. Usually, I would take that as a sign of fatigue or... of not having gone well... but that one didn't feel like that, it was a different thing.</i></p> |



Es relevante señalar que estas fueron las categorías que se establecieron de antemano para el análisis, pues no se estableció ninguna en la identificación de los temas de la práctica de los docentes, sino que fueron emergiendo a partir del análisis.

Una vez identificadas las **unidades de análisis y de segmentación del contenido** de las sesiones de PRA, establecimos una serie de **preguntas para el análisis de los pasos 1 y 2** que nos guiaran en el proceso a la hora de abordar el trazado de la trascendencia de la PRA a la práctica profesional de los docentes.

Estas preguntas guía están adaptadas de las propuestas por Orland-Barak (2006, p. 19) en el análisis que la autora realiza de las conversaciones que tienen lugar en el contexto de un programa de desarrollo profesional para mentores en Israel. Estas preguntas permiten la identificación de los siguientes aspectos de las sesiones de PRA llevadas a cabo en ambos casos:

1. **Contenido:** *¿qué tema(s) se trata(n) en la secuencia?*
2. **Desencadenante:** *¿quién inicia el tema<sup>24</sup> y qué motiva el inicio?*
3. **Participación:** *¿quién participa y en relación con qué tema?*
4. **Conclusión:** *¿cómo concluye la secuencia?*
5. **Resultado:** *¿qué posible trascendencia tiene la PRA en la práctica profesional de los docentes?<sup>25</sup>*

La **pregunta 1** atiende al elemento esencial que nos permite hacer el trazado de la trascendencia, los temas de la práctica de los docentes que emergen en las sesiones de PRA.

Somos conscientes de que en las sesiones pueden surgir temas que no se recojan en esta investigación, pues el volumen de los datos recogidos es significativo y la reducción de la información se torna necesaria. Como señala Latorre (2003) los datos recogidos “sólo supone[n] un conjunto reducido del universo de datos posibles de obtener. Cuando focalizamos y delimitamos la recogida de datos estamos haciendo una reducción de los datos posibles” (p. 84).

A este respecto, por ejemplo, se podría discutir que el tema “gestos” en el C1, que se ha señalado como tema que no trasciende, no se haya observado en el aula porque no haya vuelto a surgir en las sesiones. En este análisis, un tema, al surgir en las sesiones, es susceptible de observarse en el aula, en los materiales o en ambos planos en función de su naturaleza. No obstante, en este caso los “gestos” no es un tema relacionado con los objetivos de la docente ni un tema del que se desprenda una preocupación por su parte —la docente comenta lo que le han

---

<sup>24</sup> La autora habla de “conversation” en esta pregunta (“who initiated the conversation and what triggered it?”) y nosotros hablamos de “tema”, que es la unidad de análisis que hemos establecido en el paso 1 del análisis de la trascendencia.

<sup>25</sup> En este punto, con “resultado” la autora hace referencia a la construcción de conocimiento en el marco de la conversación (“outcome/knowledge construction”).

sorprendido los gestos que hace, que considera “aleatorios” [AUD\_C1S2]—, y no se vuelve a tratar en ninguna sesión más. Al contrario, en el C2 los gestos sí es un tema que se ha observado en el aula al tratarse en las sesiones no como un comentario tangencial al que no se le da mayor importancia, sino en términos de las funciones del sistema no verbal con respecto al verbal como en el caso de emplear los gestos como refuerzo o apoyo a la comprensión de una explicación oral por parte de los alumnos. En el caso de la docente, dicho comentario sobre los gestos se asocia a los aspectos que conforman el llamado “efecto cosmético” (Cambra, 1992, p. 347) y que suelen darse en esa fase de inmersión de la autoobservación a la que alude O’Leary (2020), previa a una introspección más profunda de los docentes sobre su práctica (p. 188).

A propósito de la **pregunta 2**, en las sesiones de ambos casos **se marca únicamente quién inicia el tema por primera vez**, independientemente de que después vuelva a aparecer en otras ocasiones en la misma sesión. En esta parte observamos **quién inicia el tema**, si son los docentes o la DA, y **por qué motivo**, es decir, si el inicio del tema se debe a un estímulo generado a partir del visionado de la grabación, si tiene relación con los objetivos establecidos por los docentes en los CRA, si parte de los intereses, inquietudes o experiencias de quien inicia la secuencia, etc.

En relación con la **pregunta 3**, no nos referimos a la **participación** en las sesiones, que ya está establecida por los interlocutores en cada caso, sino **en relación con el desencadenante**, reflejado en la pregunta anterior. En este sentido, por ejemplo, si es la DA quien inicia un tema y solo ella participa en la conversación con respecto a ese tema, es decir, es ella quien lo inicia en todas las ocasiones en las que este pueda aparecer, lo contemplamos como tema que no trasciende. A este respecto, los **temas que no trascienden** y que identificamos una vez se han analizado todas las sesiones, grabaciones de clase y materiales proporcionados por los docentes, los observamos también para comprender mejor la trascendencia, por qué unos temas sí trascienden y otros no, y las posibles razones subyacentes.

De la misma forma, es importante resaltar que en el trazado de los temas en los distintos planos puede darse que un tema tenga presencia en un plano, pero no manifieste necesariamente una trascendencia. Por ejemplo, las transiciones entre actividades es un tema identificado en la sesión 1 en el C1. En la secuencia 11 de la sesión 3 este tema surge de nuevo, iniciado por la docente. En esta secuencia la DA le pregunta a la docente cómo cree que ha resultado la actividad que acaban de ver en la grabación de vídeo. La docente responde que está esperando a ver cómo había hecho la transición a la siguiente, pues cree que esa parte había quedado bastante clara. Como se puede observar, la docente inicia el tema, pero únicamente lo menciona, no se observa ningún indicador de una posible trascendencia en esta secuencia.

Con respecto a la **pregunta 4**, consideramos interesante observar **la conclusión de la secuencia** por la información potencialmente provechosa que nos proporciona, ya que en esta tienden a manifestarse los indicadores de trascendencia con respecto al tema tratado. Además, puesto que el contenido de las sesiones no se transcribe en su totalidad, elaboramos en todos los casos un **resumen del contenido** de la secuencia, incluyendo cómo concluye esta.

Finalmente, la **pregunta 5** hace referencia al **resultado** de las sesiones, es decir, a la posible trascendencia de la PRA a la práctica profesional de los docentes, que comprende su práctica docente en el aula y en los materiales elaborados por estos, así como el proceso de aprendizaje reflexivo realizado como parte de su desarrollo profesional continuo.

### 3.6.1.2. Procedimiento seguido en el análisis de la trascendencia

A fin de estructurar los datos de las sesiones para poder realizar el análisis siguiendo las preguntas guía establecidas en el apartado anterior, elaboramos una **tabla para el análisis** de cada una de las sesiones de PRA en ambos casos, en la que se recogen los siguientes elementos:

1. **Identificación de las sesiones:** código de la sesión formado por cuatro elementos correspondientes la abreviatura del caso (C1, C2) y la abreviatura de la sesión (S1, S2...), fecha, duración y objeto de reflexión de la sesión, que normalmente son las clases, excepto en el caso de la sesión de planificación en el C1, que son los materiales.
2. **Identificación de las secuencias:** número de secuencia, delimitación del inicio y final de esta en el archivo de audio, y duración total;
3. **Identificación de los temas y su desencadenante:** qué tema, quién lo inicia y el motivo.
4. **Identificación de la transcripción de esta secuencia** —si la hay— con el código de la sesión y el número que ocupa con respecto a otros ya transcritos en la misma sesión.
5. **Resumen de la secuencia.** En este espacio se describe de forma sintética el contenido de la secuencia y cómo concluye.
6. **Identificación del trazado de la trascendencia a los tres planos** delimitados de antemano: sesiones, aula y materiales.

El primer paso del análisis de la trascendencia es esencial, pues resulta necesario para que se pueda dar el segundo, en el que ya pasamos a observar la trascendencia. En este paso, **los temas que fueron surgiendo** en el análisis de cada sesión **se codificaron** y se fueron anotando en un documento aparte para tenerlos en cuenta en el análisis de las sucesivas sesiones y realizar la categorización de los mismos. En este proceso de codificación se realizaron diferentes escuchas

de las grabaciones, a partir de las que se recogieron unas anotaciones iniciales sobre los datos que nos sirvieran de ayuda en la aproximación a los datos de las siguientes sesiones. Los códigos que se asignaron a los temas están conformados por palabras que los identifican. Una vez realizada la codificación de los datos de la sesión 1 del C1 se esbozó una primera categorización de los temas. Según se fueron analizando el resto de sesiones, esa categorización provisional se fue revisando y reconfigurando para asegurarnos de que las categorías ya establecidas resultaban adecuadas tanto para mantener los datos ya analizados como para recoger los que se iban analizando.

Con respecto a la **codificación** de los temas, el proceso se complica al ser todos temas relacionados con la práctica docente y estar estrechamente asociados entre sí. Por ello, se podría discutir que la mayoría de los temas están relacionados con la actuación de los docentes, que conforma una de las categorías resultantes en ambos casos, pero hemos querido hacer la distribución de los temas en diferentes categorías para dotar los resultados de una mayor estructura. Por ejemplo, hay temas que, de entrada, podrían clasificarse tanto en *Actuación docente* como en *Material didáctico*, dos de las categorías resultantes en el C1, como es el caso de las “instrucciones”. En este sentido, la decisión de clasificar dicho tema en una u otra categoría se toma en función de si las instrucciones se relacionan originalmente con los materiales o con la actuación de la docente en el aula. En este caso, el tema “instrucciones” lo hemos incluido en la categoría *Material didáctico* porque hace referencia a las instrucciones incluidas en el diseño de las actividades y no a su implementación en el aula por parte de la docente.

Por otra parte, las *Emociones y sensaciones* de los docentes es una de las categorías resultantes que coincide en ambos casos. En relación con esta, decidimos incluir ambos términos en la codificación para abarcar tanto las emociones como las sensaciones que se experimentan ante las reacciones provocadas por dichas emociones (Cano-Vindel, 1995). Dentro de las emociones, consideramos las primarias (como son la sorpresa, el miedo, la alegría, la tristeza o la ira), las secundarias (como son la ansiedad, la hostilidad, el humor o la felicidad) y las autoconscientes (como son culpa, la vergüenza o el orgullo) (Fernández-Abascal et al., 2010). Esa misma decisión la tomamos al englobar en una misma categoría los temas relacionados con la categoría *Creencias y percepciones* de los docentes.

En el proceso de análisis de datos cualitativos resulta esencial la **consistencia de la codificación** (Schreier, 2014). Por ello, tras finalizar la codificación de las sesiones del C2 y de las grabaciones de vídeo y los planes de clase, y dejando un periodo de unos meses de margen mientras se analizaban los datos de la fase posciclos, seleccionamos una cuarta parte del total de los datos codificados hasta el momento (grabaciones de las sesiones, grabaciones de las clases y

materiales didácticos/planes de clase) para hacer una **prueba de la consistencia y la validez de los códigos empleados**. Estas sesiones se suelen realizar comparando dos series de codificación por parte de dos o más codificadores independientes o por un mismo codificador en dos momentos distintos del proceso (Schreier, 2014). En nuestro caso la realizamos de la segunda forma: la llevó a cabo la investigadora codificando los mismos datos en dos momentos distintos del proceso. Esta sesión resultó en una reagrupación de distintos códigos y una recategorización del contenido en general.

Una de las conclusiones a las que llegamos tras los resultados de la sesión es que habíamos intentado establecer las mismas categorías para ambos casos, forzando en ocasiones el emplazamiento de ciertos temas en algunas categorías cuando no es necesario, pues no es un estudio de casos comparativo y la variedad entre casos no es algo problemático; al contrario, aporta riqueza a los resultados (Merriam y Tisdell, 2016). Así, si bien al tratarse de temas relacionados con la práctica docente muchas de las categorías coinciden entre casos, hay algunas que son específicas, como, por ejemplo las categorías *Objetivos de aprendizaje* en el C1 y *Condiciones de trabajo* en el C2, entre otras.

En esta sesión tuvimos en cuenta los **criterios que deben cumplir las categorías** en el análisis de datos cualitativos que exponen Merriam y Tisdell (2016):

1. Que las categorías establecidas se relacionen con las preguntas de investigación,
2. que sean exhaustivas (que recojan todos los datos),
3. que las categorías y subcategorías se excluyan mutuamente (que un tema no tenga cabida en varias categorías),
4. que la denominación refleje de la forma más fiel posible el contenido y
5. que estas sean conceptualmente congruentes (que reflejen un mismo nivel de abstracción). (pp. 212-214)

Como decíamos antes, este proceso no es una empresa fácil, especialmente tratándose los nuestros de temas relacionados con la práctica docente y, por tanto, temas que están vinculados entre sí. Por ello, el criterio de que las categorías se excluyan mutuamente nos resultó especialmente complejo. Por ejemplo, el tema “atención selectiva a los alumnos” de entrada podría ubicarse en la categoría “alumnos” o en “actuación docente”. Finalmente decidimos incluirlo en esta última porque hace referencia a cómo la docente gestiona dicha atención y no depende de los alumnos, con los que finalmente relacionamos temas inherentes a ellos, como, por ejemplo, el nivel de competencia lingüística o su comportamiento en el aula. Además, tras esta sesión se reorganizaron algunos temas en subtemas como, por ejemplo, el “uso del móvil en clase” como subtema del “comportamiento de los alumnos” dentro de la categoría *Gestión de*

*conflictos en el aula*, puesto que el uso del móvil en este caso no responde a un uso didáctico del mismo.

En este punto en el que los códigos ya se pueden aplicar al corpus de datos tras la identificación de los temas, su codificación y reorganización, y las reflexiones que se desprenden del proceso, de alguna forma ya se ha llevado a cabo un análisis interpretativo de los datos, como señalan Miles y Huberman (1994).

En la tabla 3.9 incluida a continuación mostramos la distribución de la información recogida en los puntos anteriores a partir del ejemplo de la secuencia 3 de la sesión 1 del C1 **para ilustrar el paso 1** del análisis.

**Tabla 3.9**

*Ejemplo del paso 1 del análisis de la trascendencia de las sesiones de PRA*

SESIÓN: C1S1      FECHA: 25/02/15      DURACIÓN: 02:19:06      CLASE OBJETO REFLEXIÓN: CLASE 1 - 24/02/15 (1h30)

| SEGMENTACIÓN |                                 |   |                          | CONTENIDO  |                      | TRASCENDENCIA |
|--------------|---------------------------------|---|--------------------------|------------|----------------------|---------------|
| SEC. N.º     | TEMP.                           | TEMA  | INICIO<br>Quién / Motivo | TRANSCRIP. | RESUMEN<br>SECUENCIA | DÓNDE / CÓMO  |
| 3            | 00:16:33<br>00:19:01<br>(2'28") | Objetivos<br>(presentación)<br><br>Pilotaje |                          |            |                      |               |

Es relevante señalar que el análisis de los datos recogidos en estas tablas no se limita a un proceso meramente secuencial de análisis tabla por tabla, sesión por sesión, sino que se trata de un **análisis dinámico y cíclico**, pues en cada paso se dejan *ventanas* abiertas al análisis de la siguiente sesión (y del siguiente visionado de la grabación y de la siguiente revisión de los materiales), hasta irse completando. Las características de este proceso reflejan la esencia del análisis, que no es otra que dotar de sentido nuestros datos (Merriam y Tisdell, 2016, p. 202) y conlleva un proceso de ida y vuelta a estos, en este caso, además, entre las diferentes sesiones y los distintos planos, lo que ilustra la complejidad del proceso del análisis cualitativo de los datos.

A partir de la elaboración de la tabla para recoger los datos correspondientes a las sesiones de PRA, hicimos un primer análisis a partir de la grabación de la sesión 1 con la docente para **extraer los temas relacionados con su práctica**. En esta primera aproximación al análisis decidimos recoger también aquellos temas que no están relacionados estrictamente con la práctica de la docente, pero que tienen relación con la gestión de las sesiones y que resultan de

utilidad para el análisis de la gestión del acompañamiento (apartado 3.6.2). Por ejemplo, temas relacionados con el procedimiento de las propias sesiones, las preguntas guía o la cámara en el aula.

Una vez establecido el procedimiento de este análisis, elaboramos la misma tabla para la sesión de planificación, en la que, por su naturaleza particular, las secuencias se segmentaron según las actividades de la versión cuasiinicial de la propuesta didáctica que la docente iba mostrando a la DA.

En el apartado 3.4.1.1 dejamos constancia de que experimentamos un problema con el archivo de audio de la sesión 2. Por ello, el análisis de esta sesión se lleva a cabo únicamente con el contenido de audio disponible y el apoyo de las anotaciones que la investigadora registró para la investigación de Novillo (2016), que contienen temas y actividades anotadas, así como del contenido de los fragmentos transcritos de esta sesión.

Una vez identificados los temas y las actividades de la sesión de planificación y la sesión 1, seguimos con la identificación de los temas en el resto de sesiones dentro del mismo caso antes de seguir con el paso 2 del análisis de la trascendencia. Una vez finalizado el primer paso del análisis, realizamos una nueva escucha de las sesiones para analizar la información relativa al paso 2 a partir de la sesión 1 del C1: **identificamos el desencadenante de los temas** (quién los inicia y el motivo), **elaboramos el resumen de la secuencia** y **comenzamos a hacer el trazado de la trascendencia** de los temas identificados en el paso 1 a los planos previamente establecidos: las sesiones, el aula y los materiales.

En el caso de las **sesiones**, observamos no solo la presencia de los temas identificados en las sesiones posteriores, sino también dentro de una misma sesión, lo que nos permite observar igualmente su **recurrencia** en cada sesión y en la totalidad de las sesiones.

Con respecto al **aula**, además de las notas recogidas en las **fichas de observación** de la DA en los dos casos (Anexos 3 y 4), elaboramos también unos **resúmenes** de las clases a partir de la realización de un nuevo visionado de las grabaciones de vídeo. En estos resúmenes se recogen unas observaciones generales de lo que en estas ocurre para completar los datos recogidos en dichas fichas. De esta forma, al igual que hicimos al elaborar los resúmenes de las secuencias, podemos revisar el contenido general de estas, lo que nos resulta de ayuda al tratarse de un análisis dinámico y cíclico entre los distintos documentos (de audio, de vídeo y texto escrito), como decíamos antes. En los Anexos 18 y 19 se recoge un ejemplo de estos resúmenes en el C1 y en el C2 respectivamente.

En relación con este plano resulta esencial destacar que solo indicamos la trascendencia al aula de un tema cuando lo hemos podido identificar en el aula a partir de datos observables,

tanto de la observación directa del aula, como del visionado de la grabación de las clases, y no la hemos indicado cuando se trata únicamente de la percepción de la DA como observadora. Como ya hemos mencionado en el capítulo 1, la observación es una herramienta con un gran potencial para la comprensión de lo que acontece en el aula, si bien, como ocurre con otras técnicas para la recogida de datos, la observación conlleva algunas implicaciones con respecto a la **validez** y a la **fiabilidad de la investigación**. Como señalan Cohen, Manion y Morrison (2018), “even low inference observation, perhaps the safest form of observation, is itself selective, just as perception is selective” (p. 562). Por ello, para evitar apoyarse en la medida de lo posible en mayores niveles de interpretación por parte del observador que establezcan juicios acerca de la intencionalidad y motivación de los docentes, es recomendable emplear instrumentos adicionales de recogida de datos (Cohen, Manion y Morrison, 2018, p. 562).

La **información de las fichas**, las de los **resúmenes** y el **visionado recurrente de las grabaciones** nos permitió observar el tratamiento en el aula de los temas surgidos en las sesiones para realizar el trazado de la trascendencia con la ayuda de los indicadores. En el análisis de la actuación de los docentes en el aula resulta esencial volver a hacer el visionado de las grabaciones en vídeo de las clases, pues en las sesiones pueden surgir temas que no se hayan recogido necesariamente en las fichas de observación.

De la misma manera, en relación con los **materiales** hicimos el trazado de los temas que surgen en las sesiones en los distintos materiales proporcionados por los docentes. En el C1 contamos con las distintas versiones del material didáctico diseñado y los documentos relacionados con su implementación (Tabla 3.4). Asimismo, en el análisis hemos tenido también en cuenta el TFM de la docente (Alonso, 2015), pues consideramos que es un documento de interés por las muestras de reflexión que aporta la docente, las cuales consideramos relevantes para contrastar su propia percepción del proceso reflexivo experimentado con los resultados de esta investigación. En el C2, el docente aportó un total de cuatro planes de clase manuscritos (Anexo 1) y las reflexiones registradas en el CRA (Anexo 7).

Antes de presentar la tabla en la que empleamos el mismo ejemplo recogido antes para mostrar el paso 1 del análisis (Tabla 3.9) y lo completamos con los datos correspondientes al paso 2, incluimos la transcripción de la secuencia 3 del ejemplo.



## Fragmento C1S1\_1

[En el momento del vídeo que la docente y la DA están observando [00:16:00], la alumna C. termina de leer los objetivos incluidos en el recuadro “En esta unidad vamos a aprender a...” incluido en la portada de la VIP y se escucha a la docente diciendo “Y aquí podéis consultar la gramática y el vocabulario, ¿vale?”. Entonces, la docente detiene la grabación y dice:]

**DOC:** Aquí es que me parecía como demasiado excesivo pararnos a leer todo eso.

**DA:** Mhm

**DOC:** De hecho, creo que ya los **objetivos** no sé si se entendieron.

**DA:** No, pero está bien cómo los has hecho, ¿eh? Has dicho “durante las cinco clases siguientes vamos a hablar de este tema, de hacer la compra, vamos a aprender a tal, tal”. Yo lo he visto bien; si tú crees que se va a hacer pesado, “bueno, pues aquí, ¿veis?, la tal y cual” y lo pueden consultar.

**DOC:** Mhm. Quizá no es necesario leerlos todos [anota en un papel].

**DA:** Mhm

**DOC:** Quizá los leo yo, los leo más alto...” el profe” [sigue apuntando], ¿no? Porque si no es como...

**DA:** Sí, sí. Y muchas veces... yo creo que muchas veces [los alumnos] están más pendientes de leerlos [correctamente

[sí

que de entender lo que están leyendo

**DOC:** Sí

**DA:** Entonces, si te lo oyen a ti “vamos a aprender esto, esto y esto” ... Ya no vamos a entrar en detalles de gramática o de qué formas porque eso ellos realmente no... Igual no conocen ni siquiera el metalenguaje ni nada, con lo cual...

**DOC:** Sí

**DA:** Eso lo tienen ahí y tú les explicas los objetivos.

**DOC:** Sí

**DA:** Yo lo... vi que lo... Vamos, [yo lo vi bien  
[Lo que es la idea, ¿no?

**DOC:** Que al final un poquito eso es el **pilotaje**, que, aunque la puesta en escena salga peor, la idea de cómo lo pondrías en escena...

**DA:** Sí

**DOC:** Vale, pues la portada... ahí lo tengo [anota en el papel].

**DA:** Vale

[Se reanuda la grabación]

En este ejemplo podemos observar lo que comentábamos antes acerca de que **en una secuencia pueden darse varios temas**; en este caso, tenemos los objetivos y el pilotaje (resaltados en negrita), puesto que este segundo tema surge antes del fin de esta secuencia 3.

Para ejemplificar el proceso de **codificación** y **categorización** antes expuesto, en el caso del tema “objetivos” **la codificación inicial se revisó y se precisó** según avanzaba el análisis del resto de sesiones, pues en sesiones posteriores se siguió hablando de los objetivos, pero no solo en términos de su presentación —como en el ejemplo—, sino también con respecto a su formulación, recapitulación y consecución. Así, este tema, que en un principio se codificó como “objetivos”, pasó a ser “presentación de los objetivos” dentro de la categoría *Objetivos de aprendizaje*. En el caso de “pilotaje”, nos dimos cuenta de que este término, tan presente en el C1, no podía recogerse de forma tan poco precisa, pues “pilotaje” representa prácticamente todo. Como apuntábamos antes al explicar la sesión de validación de los códigos, seguimos los criterios que según Merriam y Tisdell (2016) se han de tener en cuenta a la hora de elaborar los códigos y las categorías, pero en este caso concreto no estábamos cumpliendo con el que las autoras denominan “sensitizing” (p. 213), según el cual la denominación que se haga de estos tiene que reflejar de la forma más certera posible lo que representan los datos. Así, decidimos precisar este tema y denominarlo “importancia del pilotaje”, puesto que en todas las ocasiones en las que este tema se identifica la docente lo menciona en relación con su importancia para el diseño de los materiales didácticos.

**Tabla 3.10**

*Ejemplo de la fase 2 del análisis de la trascendencia de las sesiones de PRA*

| SESIÓN: C1S1 |                                 |  |                          | FECHA: 25/02/15 |   | DURACIÓN: 02:19:06  |  | CLASE OBJETO REFLEXIÓN: CLASE 1 - 24/02/15 (1h30) |  |
|--------------|---------------------------------|--|--------------------------|-----------------|---|---|--|---|--|
| SEGMENTACIÓN |                                 |  |                          | CONTENIDO       |   | TRASCENDENCIA   |  |   |  |
| SEC. N.º     | TEMP.                           | TEMA   | INICIO<br>Quién / Motivo | TRANSCRIP.      | RESUMEN SECUENCIA   | DÓNDE / CÓMO  |  |   |  |
| 3            | 00:16:33<br>00:19:01<br>(2'28") | Objetivos (presentación)<br><br>Importancia del pilotaje | DOC/ EG<br><br>DOC/RFX   | C1S1_1          | La docente duda de si se han entendido los objetivos y señala que tiene que introducir en la guía docente que sea el profesor quien los lea en voz alta.<br>Hacia el final la docente reflexiona sobre el pilotaje, sobre el hecho de que hay que tener presente la puesta en escena aunque luego en algún caso la implementación no salga del todo bien. | <p><b>EN LAS SESIONES:</b><br/>En la <b>sesión 2</b> (sec. 3) DOC comenta la presentación de los <b>objetivos</b> de la <b>clase 2</b>. En la <b>sesión 3</b> (sec. 5, 6 y 35); en la <b>sesión 4</b> (sec. 2) y en la <b>sesión 5</b> (sec. 1 y 3) se trata también este tema.<br/>En la <b>sec. 29</b> de <b>esta sesión</b> retoma la reflexión sobre el <b>pilotaje</b>, sobre la gran utilidad de este en el proceso. Según las notas de la <b>sesión 2</b>, en el momento <b>01:09:38</b> de la grabación, DOC reflexiona de nuevo sobre la utilidad del pilotaje, así como en las <b>sec. 17 y 37</b> de la <b>sesión 5</b>.</p> <p><b>EN EL AULA:</b><br/>En la <b>clase 2</b> DOC no lee en voz alta los objetivos de la sesión (ha retomado lo que dejaron sin terminar en la sesión anterior (actividades 2d y 2e), pero sí se detiene a leer el cuadro resumen de lo que se ha aprendido.<br/>En las <b>clases 3, 4 y 5</b> DOC deja los objetivos escritos en la pizarra antes de empezar la clase, los presenta a los alumnos y los mantiene en la pizarra durante parte de la clase hasta que necesita el espacio. En la clase 3, además, los recapitula.</p> <p><b>EN LOS MATERIALES:</b><br/>DOC incluye en la <b>guía didáctica</b> lo hablado sobre el tema de los <b>objetivos</b>: "Finalmente, señalamos los recuadros de la parte de abajo y el profesor lee en voz alta en grupo abierto el recuadro 'En esta unidad vamos a aprender a'" (p. 110). Además, sugiere la posibilidad de escribir los objetivos en una esquina de la pizarra y mantenerlos durante toda la sesión "con el fin de que los alumnos sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje" (p. 110). Además, al final de esta sesión marca "para recapitular y cerrar la sesión podemos leer en voz alta el recuadro 'Hoy hemos aprendido a...'", recuadro que ha ubicado tras la actividad 3b (en la VIP estaba incluido tras la 4b), según el reajuste del número de actividades correspondientes a la clase 1.<br/>En el <b>informe del pilotaje</b> la docente incluye: "En cuanto a los objetivos de la unidad, es conveniente que sea el profesor que los lea en lugar de un alumno, porque así no hay ningún alumno más atento a leer que al contenido de los objetivos en sí (...). Antes de empezar la actividad 1, conviene señalar los objetivos concretos de la sesión 1" (p. 85).</p> |  |   |  |

En la tabla 3.10 podemos observar los elementos incluidos en la columna “Inicio” correspondientes a cada tema identificado: el tema “presentación de los objetivos” lo inicia la docente (DOC) a partir de un estímulo de la grabación (EG) y el tema “importancia del pilotaje” lo inicia también la docente mediante una reflexión (RFX) cuyo origen no podemos determinar, pues no es posible saber si esta se origina a partir de la conversación con la DA sobre los objetivos, durante la clase correspondiente o tras esta. En la columna “Transcripción” se identifica que dicha secuencia se ha transcrito y se codifica con el caso al que pertenece (C1), la sesión correspondiente (S1) y el número que ocupa con respecto a los fragmentos transcritos en esta sesión (1). En el contenido de la columna “Resumen secuencia” podemos observar la intención pedagógica manifestada por la docente acerca de incluir en la guía didáctica la sugerencia de que sea el profesor quien lea los objetivos en voz alta. En la columna correspondiente a la trascendencia observamos el trazado de los temas identificados en los distintos planos. Con respecto a la “presentación de los objetivos”, observamos cómo aborda este tema la docente en las siguientes clases, si los presenta o no, si los lee en voz alta o no, y si materializa dicha intención pedagógica en la guía didáctica.

A este respecto es importante destacar que en el trazado de los temas en el plano materiales no solo observamos los materiales que la docente menciona de forma explícita —la guía didáctica en este caso—, sino también el resto de materiales proporcionados por la docente e independientemente de que estos se expliciten en las sesiones. Como se puede ver en la parte de la columna dedicada a los materiales, identificamos que la docente, en efecto, materializa dicha intención pedagógica. Además, identificamos que en la guía didáctica recoge también la información incluida en el plano aula: la forma en la que presenta los objetivos en las clases 3, 4 y 5 (los recoge en la pizarra y los mantiene ahí hasta que necesita el espacio), así como lo que hace al respecto en la clase 2, en la que no hay una presentación de los objetivos, pero sí su recapitulación (que constituye un nuevo tema y cuyo trazado se realiza de la misma forma). Por último, identificamos que la docente también recoge en el informe del pilotaje lo comentado a este respecto en la sesión 1.

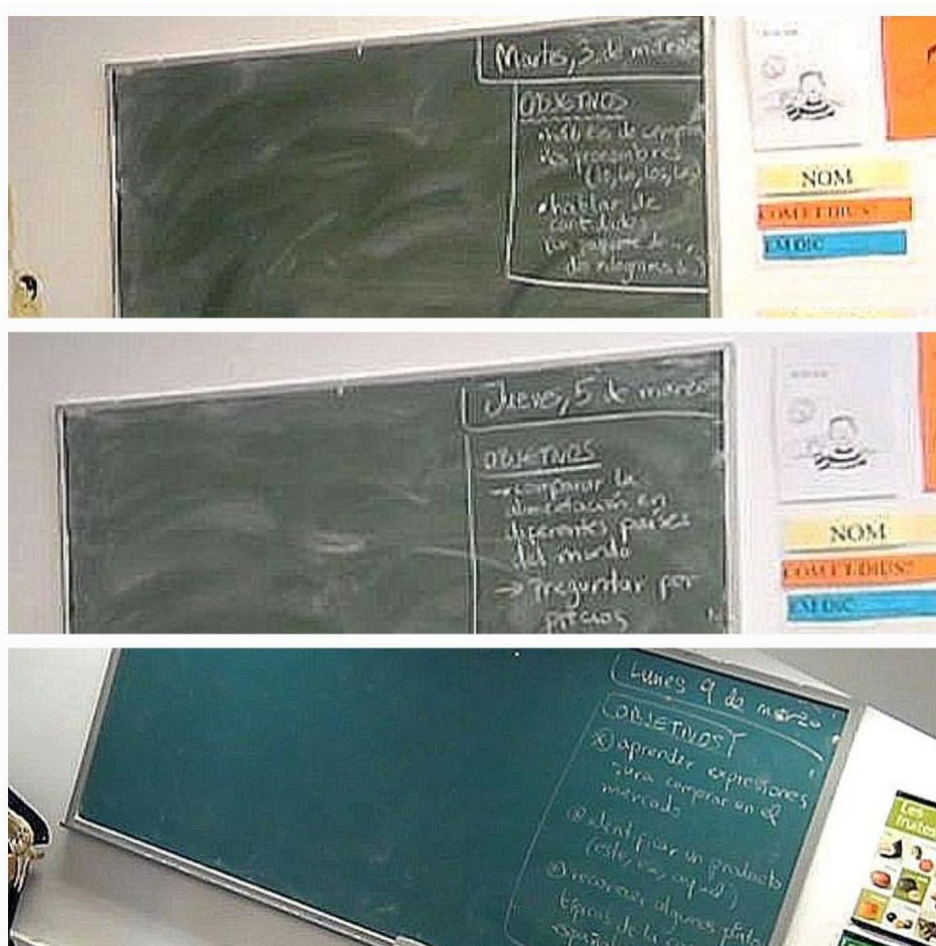
A propósito del tema “importancia del pilotaje”, el segundo identificado en la secuencia 3, no observamos la presencia de ningún indicador de trascendencia en esta primera sesión, pero en la tabla podemos observar que esta reflexión vuelve a aparecer en la secuencia 29 de esta misma sesión, así como en otras dos secuencias de la sesión 5. Además, según las anotaciones realizadas por la DA en la sesión 2, la docente también reflexiona sobre la importancia del pilotaje en esa sesión. La manifestación de la trascendencia de este tema no se da hasta bien avanzado el análisis, pues esta se identifica en la secuencia 37, la última de la sesión 5, que es la

última sesión realizada. En esta secuencia se muestra la concienciación de la docente acerca de lo mucho que ha aprendido a partir de realizar el pilotaje de los materiales y lo importante que es este para su diseño.

A continuación incluimos unas imágenes extraídas de los vídeos de las clases para ilustrar el contenido de la tabla en relación con el trazado de la “presentación de los objetivos” en clase —que, de los dos temas recogidos en el ejemplo, es el que se puede observar en el aula. Si nos fijamos en el contenido de la tabla en el plano “aula”, observamos que en las clases 3, 4 y 5 la docente escribe los objetivos en la pizarra antes de empezar la clase.

### Figura 3.8

*Imágenes de clases 3, 4 y 5 en el C1 para ilustrar la presentación de los objetivos*



*Nota.* Imágenes de las grabaciones de la clase 3 del 3 de marzo de 2015 [VID\_C1C3], de la clase 4 del 5 de marzo de 2015 [VID\_C1C4] y de la clase 5 del 9 de marzo de 2015 [VID\_C1C5]

A modo de síntesis de lo explicado hasta ahora, recogemos lo que establecimos al principio del apartado 3.6.1 acerca de los distintos pasos del análisis de la trascendencia de la PRA. En el **paso 1** identificamos los **temas** de la práctica de los docentes a partir de las sesiones realizadas, que en

el ejemplo proporcionado son la “presentación de los objetivos” y la “importancia del pilotaje” de los materiales. En el **paso 2** observamos que es la docente quien inicia ambos temas, en el caso de la “presentación de los objetivos” por un estímulo de la grabación (en el caso de “la importancia del pilotaje” no podemos identificarlo). Con respecto a la trascendencia, observamos que el tema “presentación de los objetivos” trasciende a los tres planos y el tema “importancia del pilotaje” al plano sesiones. Por último, observamos que el tema “presentación de los objetivos” manifiesta su trascendencia en el aula a partir de su implementación en las clases 3, 4 y 5, y en los materiales a partir de su adición en la guía didáctica y en el informe del pilotaje. La trascendencia del tema “importancia del pilotaje” se manifiesta a partir de una muestra de concienciación verbalizada por la docente en la sesión 5.

Como exponemos al final de los elementos que componen el paso 2 del análisis, concluimos este segundo paso observando si los temas identificados tienen presencia en la entrevista de cierre del CRA, en este caso, en la del C1 (Anexo 12). En el C2, además, para completar la fase PRA contamos también con las **reflexiones** que el docente nos proporcionó (Anexo 7) tras finalizar el CRA, antes de realizar la entrevista de cierre. De esta forma, siguiendo con los temas del ejemplo anterior, identificamos que ninguno de los temas de la secuencia 3 de la sesión 1 del C1 empleada como ejemplo aparecen en esta entrevista. El análisis de las entrevistas lo exponemos más adelante en su apartado correspondiente (3.6.3).

Por tanto, para concluir con el análisis de la trascendencia, nos quedaría por ejemplificar el **paso 3** del análisis, en el que se observa si los temas identificados en las sesiones de PRA que trascienden a la práctica profesional de los docentes tienen **origen en la fase PRI**. Para ello, los datos de los que disponemos son las **reflexiones** registradas por los docentes en sus respectivos diarios del CRI (Anexos 5 y 6) y el contenido de las **entrevistas** de cierre de los CRI (Anexos 9 y 10).

Es importante señalar que en el apartado 3.6.3 exponemos el método de análisis de las entrevistas, donde hacemos referencia a su análisis con el objetivo de identificar la posible sostenibilidad de la PR en la práctica profesional de los docentes y conocer su opinión sobre el proceso reflexivo a lo largo de las tres fases que lo componen y su integración en la práctica profesional. En el análisis que hacemos de las entrevistas para realizar este tercer paso del análisis de la trascendencia hacemos asimismo el **trazado de los temas** que surgen en las sesiones siguiendo el método de análisis de datos cualitativos. Por tanto, hacemos una lectura selectiva de las transcripciones de las entrevistas para identificar si dichos temas tienen origen en la fase PRI.

Siguiendo con el ejemplo empleado para mostrar el análisis de la trascendencia en los pasos 1 y 2, identificamos que el tema “importancia del pilotaje” no tiene origen en la fase PRI,

pero sí la “presentación de los objetivos”. Este tema se recoge en las entradas del diario de la docente en el CRI (Anexo 5) correspondientes a los días 23, 25, 26, 28 y 30, así como en la entrevista de cierre de este ciclo (Anexo 9, líneas 32-39, 65-70 y 110-114).

Una vez trazada la trascendencia de los temas identificados en la fase PRA e identificado su posible origen en la fase PRI, a fin de trazar **el recorrido de los temas** a lo largo de las tres fases de la investigación, observamos si estos mismos temas aparecen de nuevo en la fase posciclos. En esta fase, los datos de los que disponemos para trazar el recorrido son las entrevistas posciclos (Anexos 15 y 16), la conversación de cierre (Anexo 17) y en el C1, el TFM de la docente (Alonso, 2015). Siguiendo con este mismo ejemplo, identificamos que estos dos temas, “presentación de los objetivos” y “importancia del pilotaje” aparecen de nuevo en la fase posciclos. En el caso del tema del pilotaje, observamos que su importancia constituye el segundo objetivo que la docente establece en su TFM (Alonso, 2015): “comprobar la importancia de llevar a cabo un proceso de pilotaje que garantice la validez del material creado” (p. 11) y a este respecto recoge en este documento de forma sintética la muestra de concienciación manifestada en la secuencia 37 de la sesión 5: “En primer lugar, hemos podido observar la importancia del proceso de pilotaje para la elaboración de la guía didáctica” (p. 49). En relación con el tema “presentación de los objetivos”, este aparece en la fase posciclos, en concreto en la entrevista posciclos (Anexo 15) donde la docente manifiesta que este es un aspecto que ha incorporado a su práctica (líneas 201-219).

Por tanto, trazando el recorrido de estos temas en las tres fases de la investigación (PRI, PRA y posciclos) observamos que el tema “importancia del pilotaje” surge en la fase PRA, manifiesta su trascendencia en el plano sesiones y aparece reflejado en el TFM de la docente en la fase posciclos. A propósito del tema “presentación de los objetivos” tiene origen en la fase PRI, manifiesta su trascendencia en la fase PRA a las sesiones, al aula y a los materiales de la docente, y aparece de nuevo en la fase posciclos como un aspecto que la docente manifiesta haber incorporado a su práctica.

A modo de cierre, exponemos las figuras 3.9 y 3.10 donde presentamos un esquema gráfico del análisis de la trascendencia de la PRA para ilustrar su trazado en ambos casos.

**Figura 3.9**

*Esquema del análisis de la trascendencia de la PRA en el C1*



En la figura 3.9 podemos observar las tres fases de la investigación con los datos analizados en cada una de ellas:

1. En la sección central de la figura se emplaza la **fase PRA**, la fase central de este análisis, en la que incluimos los datos que en esta se analizan en los **pasos 1 y 2** del análisis: las **sesiones** (SP, S1, S2, S3, S4 y S5), las **clases** (C1, C2, C3, C4 y C5), los **materiales didácticos** (VIP, IP, VIF y GD) y la **entrevista de cierre del CRA** (ECRA). En el **paso 1** se identifican los temas de la práctica de los docentes que emergen en las sesiones y en el **paso 2** su trascendencia a los diferentes planos.

En esta fase, atendiendo a las **flechas** que indican la **dirección cronológica del trazado**, observamos que lo hablado en la sesión de planificación (SP) pasa a la VIP, que se pilota en la clase 1 (C1) y se comenta en la sesión 1 (S1). Después, lo hablado en la S1 se observa en todos los materiales didácticos (VIP, IP, VIF y GD), que se implementan en la clase 2 (C2) y así, sucesivamente, hasta la revisión final de los materiales didácticos tras lo hablado en la sesión 5 (S5). Después, para cerrar el análisis de la fase PRA, se observará si los temas que trascienden aparecen en la entrevista de cierre del CRA (ECRA).

2. En la sección izquierda de la figura se emplaza la fase **PRI**, en la que incluimos los datos que se analizan en el **paso 3** del análisis de la trascendencia: las **reflexiones** registradas en los diarios del CRI (RFX) y la **entrevista de cierre** del CRI (ECRI). Estos datos se



analizan para observar si los temas que trascienden, identificados en el paso 1, tienen origen en esta fase.

3. En la sección derecha de la figura se emplaza la **fase posciclos**, en la que incluimos la **entrevista posciclos**, la **conversación de cierre** y el **TFM**, datos que en este análisis se analizan para observar si los temas que trascienden vuelven a aparecer en esta fase a fin de completar el **trazado de su recorrido** a lo largo de las tres fases de la investigación.

**Figura 3.10**

*Esquema del análisis de la trascendencia de la PRA en el C2*



En la figura 3.10 podemos observar las tres fases de la investigación con los datos analizados en cada una de ellas:

1. En la sección central de la figura se emplaza la **fase PRA**, la fase central de este análisis, en la que incluimos los datos que en esta se analizan en los **pasos 1 y 2** del análisis: las **sesiones** (S1, S2, SE, S3, S4 y S5), las **clases** (C1, C2, C3, C4 y C5), los **planes de clase** (PC1, PC2, PC3 y PC4), las **reflexiones** registradas por el docente en el diario del CRA (RFX) y la **entrevista de cierre del CRA** (ECRA).


En esta fase, atendiendo a las **flechas** que indican la **dirección cronológica del trazado**, en este caso observamos que el trazado se inicia en el plan de clase 1 (PC1) que se sigue en la clase 1 (C1), clase que se comenta en la sesión 1 (S1). Del PC1 sale otra flecha a la clase 2 (C2), puesto que este plan de clase se sigue también en esta segunda clase, que se comenta en la sesión 2 (S2). Después de esta segunda sesión, se observa el plan de clase 2 (PC2) que se sigue en la clase (3),

clase que se comenta en la sesión 3 (S3) y así, sucesivamente, hasta la sesión 5 (S5) y última. El único elemento especial en el trazado es la sesión extra (SE), que tiene lugar entre la sesión 2 y la sesión 3, cuyo contenido se observa en la clase 3. Después, para cerrar el análisis de la fase PRA, se observará si los temas que trascienden aparecen en las reflexiones del CRA (RFX) y en la entrevista de cierre del CRA (ECRA).

2. En la sección izquierda de la figura se emplaza la fase **PRI**, en la que incluimos los datos que se analizan en el **paso 3** del análisis de la trascendencia: las **reflexiones** registradas en los diarios del CRI (RFX) y la **entrevista de cierre** del CRI (ECRI). Estos datos se analizan para observar si los temas que trascienden, identificados en el paso 1, tienen origen en esta fase.
3. En la sección derecha de la figura se emplaza la **fase posciclos**, en la que incluimos la **entrevista posciclos**, la **conversación de cierre** y el **TFM**, datos que en este análisis se analizan para observar si los temas que trascienden vuelven a aparecer en esta fase a fin de completar el **trazado de su recorrido** a lo largo de las tres fases de la investigación.

En la presentación de los resultados correspondientes a este análisis incluiremos estas figuras en los temas seleccionados para ilustrar **el trazado de su trascendencia** (en la fase PRA) y su **recorrido** a lo largo de las fases de la investigación (fases PRI, PRA y posciclos). En estas figuras aparecerán resaltados en color los elementos de los planos en los que se identifique la trascendencia de los temas (verde para las sesiones, azul para las clases, naranja para los materiales didácticos y amarillo para los planes de clase), representados por estos iconos:

 Sesiones    Clases    Materiales    Planes

Además, cuando se identifique la presencia de alguno de los temas que ilustran los resultados en el resto de elementos incluidos en la figura —los que no son planos— (las reflexiones, las entrevistas, la conversación de cierre y el TFM), los resaltaremos en color rojo: 

A continuación seguimos con la exposición de los métodos de análisis, en este caso el de la gestión del acompañamiento de la DA a los docentes en la fase PRA.

### **3.6.2. Método de análisis del acompañamiento**

La **gestión del acompañamiento** por parte de la DA en las sesiones de PRA constituye la segunda área de estudio establecida en esta investigación. Con el objetivo de **establecer las funciones de acompañamiento** por parte de la DA **que ayudan a la gestión de la PRA** llevamos a cabo el análisis del acompañamiento, en el que tuvimos en consideración los motivos que desencadenan el inicio de los temas por parte de la DA en el acompañamiento de las sesiones de PRA, por la relación entre el inicio de dichos temas y las funciones de acompañamiento subyacentes. Por tanto, en este análisis nos centramos en un nivel meso, en las funciones que esta ejerció en las sesiones de PRA con los docentes.

Como avanzamos en el apartado 3.2.3, cuando la DA y la docente realizaron el CRA, la DA no tenía experiencia en este tipo de acompañamiento. Por tanto, el enfoque de partida de la DA en el acompañamiento se basó en la intención de intervenir lo menos posible y llevar a cabo un estilo no directivo en las sesiones.

El método empleado en el análisis del acompañamiento es **una adaptación del modelo de análisis de la actividad conjunta entre profesores** en servicio de Méndez y Colomina (2020) para estudiar procesos de formación mediante acompañamiento en el aula. Mediante este método de análisis las autoras estudian los **procesos colaborativos de ayuda de formadores a profesores a través del acompañamiento** en la práctica docente inclusiva en educación infantil (p. 247).

El modelo de análisis de Méndez y Colomina (2020) se inscribe en una metodología cualitativa de “naturaleza observacional e interpretativa” (p. 248) a través del estudio de caso. Este método lo consideramos pertinente para realizar este análisis, puesto que las autoras toman en consideración las situaciones formativas basadas en el acompañamiento a partir de un diseño de investigación muy similar al nuestro en términos del enfoque cualitativo basado en el estudio de casos y de la naturaleza de los datos recogidos.

Méndez y Colomina (2020) basan su análisis en una adaptación del modelo de **análisis de la interactividad** de Coll et al. (1992) y Coll, Onrubia y Mauri (2008), basado en la concepción del desarrollo y el aprendizaje desde la perspectiva sociocultural y centrado en “los procesos de ayuda educativa, es decir, en los procesos interpsicológicos que le permiten a cualquier individuo aprender, es decir, construir significados y atribuir sentido a dichos significados, con la ayuda de otro más experto” (Méndez y Colomina, 2020, p. 247).

Este modelo de análisis propone **dos niveles**: uno de carácter macro para identificar la estructura de la actividad conjunta y caracterizar la gestión de la participación y la tarea; y otro de carácter micro para “identificar las ayudas que permiten a los participantes construir y reconstruir

significados sobre contenidos de aprendizaje relacionados con la práctica inclusiva en el marco de la estructura de la actividad conjunta construida” (p. 251)

En nuestro estudio, el primer nivel nos sirve para **comprender cómo gestiona la DA su participación con respecto al inicio de los temas** y sobre **qué temas** se centra dicha participación en el proceso de la actividad conjunta. Con respecto al segundo nivel, en nuestro caso nos servirá para **identificar las funciones** que conforman la gestión del acompañamiento en las sesiones de PRA.

Puesto que este análisis se realiza después del de la trascendencia, la **unidad de segmentación del contenido** para llevar a cabo este segundo análisis es también **la secuencia**, a la que en el modelo de Méndez y Colomina (2020) las autoras denominan “Segmento de Interactividad Formativa”, como la “unidad correspondiente a fragmentos de una sesión con distintas finalidades formativas” (p. 252).

En este punto de la investigación ya tenemos el contenido del total de las doce sesiones segmentado en las distintas secuencias que las componen y delimitadas por su inicio y final dentro de las grabaciones de audio correspondientes. La **unidad de análisis** de este **primer nivel** siguen siendo los **temas sobre la práctica docente**, los mismos que se identificaron en el paso 1 del análisis de la trascendencia. Estos temas y sus **desencadenantes** ya los tenemos identificados a partir del paso 2 del análisis de la trascendencia, por lo que ya contamos con los datos correspondientes al **primer nivel del análisis del acompañamiento**: qué temas inicia la docente en las sesiones de PRA y qué motivos subyacen.

En el **segundo nivel**, las autoras identifican como **unidad de análisis** el “Fragmento de Turno Conversacional”, que en nuestro caso son **las intervenciones de la DA**. En el estudio de Méndez y Colomina (2020) estos turnos se identifican a partir de unas categorías de análisis preestablecidas. En nuestro caso, estas categorías no están preestablecidas, sino que emergen a partir de las intervenciones de la DA en las sesiones. Estas se observan tanto a partir de los temas iniciados por la DA como a partir de los temas que inician los docentes como respuesta a las intervenciones de la DA.

Como señalamos antes, en el análisis de Méndez y Colomina (2020) se aborda la gestión conjunta de la estructura de la participación social y la tarea, y la gestión conjunta de los significados (p. 253). A continuación exponemos las definiciones que dan las autoras de estos aspectos e incluimos un ejemplo que los ilustra:

- Con “gestión conjunta de la participación social” las autoras hacen referencia a “las intervenciones discursivas sobre la actuación de cada uno de los implicados: quién hace qué, cuándo, con quién, con qué frecuencia se participa, etc.”.

### Figura 3.11

*Ejemplo dimensión gestión conjunta de la participación*

| Dimensión<br>Gestión conjunta de la participación (P)                                   |        |  |
|---|--------|--|
| Definición de la categoría  | Código | Ejemplo  |
| 1. Propone las reglas de participación para él mismo y/o el otro participante.          | P_p    | F: <i>Vamos a aprovechar este jueves que viene para que yo pueda hacer una intervención en el grupo [...].</i> |
| 2. Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por el otro participante. | P_ap   | P: <i>Claro.</i>   |

*Nota.* Imagen extraída de Méndez y Colomina (2020, p. 254).

- Con respecto a la “gestión conjunta de la tarea”, hacen referencia a “las intervenciones de las participantes para dejar claro el objetivo y la naturaleza de la práctica: qué debe hacerse, cómo debe hacerse, las características de lo que debe hacerse, etc.” (p. 253). A este respecto, en nuestro análisis no hacemos referencia a “qué debe hacerse” ni “cómo debe hacerse”, sino a “qué se hace”.

### Figura 3.12

*Ejemplo dimensión gestión conjunta de la tarea*

| Dimensión<br>Gestión conjunta de la tarea (T)  |      |   |
|--|------|---|
| 1. Propone los objetivos, las características o las exigencias de la tarea.                                  | T_P  | F: <i>Maestra, vamos a hacer nuestra evaluación de cómo nos fue en esta actividad.</i><br><br>P: <i>Mira nada más quiero mostrarte la planeación.</i> |
| 2. Acepta la propuesta o el recordatorio de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea. | T_ap | P: <i>Sí.</i>   |

*Nota.* Imagen extraída de Méndez y Colomina (2020, p. 255).

- Con la “gestión conjunta de los significados” las autoras se refieren a “las intervenciones que permiten a los participantes compartir niveles de intersubjetividad respecto a los significados que presentan, crean, recrean y hacen avanzar en su trabajo conjunto sobre el contenido y la tarea sobre la práctica docente”. (p. 253)

### Figura 3.13

*Ejemplo dimensión gestión conjunta de los significados*

| Dimensión<br>Gestión conjunta de los significados (S)   |       |   |
|---|-------|---|
| 7. Valora favorablemente los significados aportados previamente por el otro participante.   | S_vf  | <i>P: Esa parte se me hace muy interesante a mí como profesor para no darles (las respuestas a los niños).<br/>F: Claro, sí, muy bien, entonces sí deja aprendizajes en tí, sí le ves un provecho, por así decir [...].</i> |
| 8. Valora críticamente (es decir, expresa desacuerdo o discrepancia) sobre los significados aportados previamente por el otro participante. | S_vc  | <i>P: No, de hecho, ya anoté lo que teníamos. Y, ¡no te diste cuenta!, pero Martín estuvo en su equipo, él está siempre junto a él [...].</i>   |
| 9. Expresa valoración del propio aprendizaje.   | S_evp | <i>P: [...] creo que lo aprendí muy bien, me fue muy significativo [...].</i>   |
| 10. Expresa valoración del aprendizaje del otro participante.   | S_evo | <i>F: A través de la observación, en este caso, su aprendizaje fue más significativo.</i>   |

*Nota.* Imagen extraída de Méndez y Colomina (2020, p. 257).

A continuación, mostramos un ejemplo del análisis realizado en los **dos niveles** en el C1:

### Tabla 3.11

*Ejemplo del análisis del acompañamiento de la DA en el C1*

| Sesión | Secuencia                 | Tema(s)               | Desencadenante | Transcripción  | Función acompañamiento  |
|--------|---------------------------|-----------------------|----------------|--|---|
| C1S3   | 35<br>[01:59:11-01:59:57] | Consecución objetivos | DOC (I-DA)     | <p><b>DOC:</b> ¡A ver cómo cierro esto...!</p> <p>[Continúan con el visionado y en ese momento de la grabación la docente les dice a los alumnos: "Con ello, acabamos con los hábitos de compra, ¿vale?, y acabamos ya la práctica con 'lo, la, los, las', ¿sí? En ese momento la DA detiene la grabación y dice:]</p> <p><b>DA:</b> ¿Qué acabas de hacer?</p> <p><b>DOC:</b> ¿Decir que he cumplido los objetivos?</p> <p><b>DA:</b> ¿Ves? No los has conservado en la pizarra, pero acabas de recapitularlos.</p> <p><b>DOC:</b> Sí</p> <p>[Se reanuda la grabación]</p> | <b>[CON]</b> Concienciar a la docente de algún aspecto relevante en el proceso, sea para abordar algún tema relacionado con los que la docente inicia o para llamar su atención sobre algún aspecto del que no se ha percatado. |

En el ejemplo anterior observamos que la docente (DOC) inicia el tema “consecución de los objetivos” a partir de una intervención de la DA (I-DA). Esta le pregunta “¿qué acabas de hacer?” [AUD\_C1S3] y la docente responde “¿decir que he **cumplido los objetivos?**” [AUD\_C1S3]. En este caso, la función de acompañamiento identificada es “concienciar a la docente de algún aspecto relevante en el proceso, sea para abordar algún tema relacionado con los que la docente inicia o para llamar su atención sobre algún aspecto del que no se ha percatado” [CON]. Además, en la segunda intervención “¿Ves? No los has conservado en la pizarra, pero acabas de recapitularlos” [AUD\_C1S3], la DA confirma a la docente que ha recapitulado los objetivos. Este tema, la “recapitulación de los objetivos” lo inicia la docente en la secuencia 5 de esta misma sesión, aludiendo a que tuvo que borrar los objetivos de la pizarra por una cuestión de espacio y que después ya no hizo referencia a ellos, que **no los recapituló**.

En la siguiente tabla mostramos otro ejemplo del análisis, esta vez correspondiente al C2. En este ejemplo la transcripción de la secuencia la incluimos aparte, tras la tabla.

**Tabla 3.12**

*Ejemplo del análisis del acompañamiento de la DA en el C2*

| Sesión | Secuencia                  | Tema(s)    | Desencadenante | Transcripción | Función acompañamiento   |
|--------|----------------------------|------------|----------------|---------------|--|
| C2S1   | 18<br>[01:06:17-01:09:19]] | Estructura | DA             | *             | <p><b>[OBJ]</b> Ayudar al docente a <b>identificar el objetivo</b> del ciclo y a <b>focalizar su atención en este</b>.</p> <p><b>[INF]</b> <b>Obtener más información</b> con respecto a algún aspecto de la <b>actuación</b> del docente o de la <b>conversación</b> para entenderlo mejor, confirmar que se ha entendido o que están hablando de lo mismo.</p> |

### Fragmento C2S1\_OBJ

**DA:** ¿Y con respecto a tu objetivo?

**DOC:** Well, that... just, ehh, I didn't remotely keep to the timing... I had a wildly unrealistic expectation of how quickly I'd be able to do that, this exercise which is still going on forty minutes into the class —and we're about halfway through it now, I think—; I just didn't realise that would take so long.

**DA:** Vale... Tú me habías hablado de que tu objetivo iba a ser o iba a estar relacionado con la estructura de la clase...

**DOC:** Yeah... yeah

**DA:** Y yo me pregunto si realmente estamos hablando de la estructura o de la gestión del tiempo.

**DOC:** Umm... I think, I think I see the timing as something I need to do a bit before I can have any

sort of structure because at the moment it's simply... "have a lot of things and go through them until I stop". And with that it's hard to get a structure in terms of "a little bit of this, a little bit of that" ... give a specific atmosphere to a certain class... You know, I do these things, but it's much more *ad hoc*...

**DA:** Claro, te pregunto esto porque me das el papel [el plan de clase] y sé que tienes como objetivo mejorar la estructura de la clase; entonces, yo, al ver esto, veo que realmente es el tiempo lo que principalmente te preocupa.

**DOC:** That's cos it's something I need to... You know like before I can have fully structured classes... I need to know how long these things take; I need to get used to keeping to timings... But I know that it's going to be very difficult...

**DA:** ¿Por qué?

**DOC:** Well, in terms of... You know, if an exercise is going well and it's useful, or if they need more time to understand something, I can't imagine saying... looking over the plan and saying...

**DA:** ¡Claro! Porque esto al fin y al cabo es aproximado, no se puede tener tan controlado.

**DOC:** I know, I know, I don't think so either.

**DA:** Pero, sí, te lo preguntaba porque yo creo que el objetivo es la gestión del tiempo.

**DOC:** Yeah, to an extent it is, in that way... in the sense of... to try and be in any way conscious of that, which is something that I'm not usually, just do it till I finish; if something interesting happens, follow that and just do it.

En el ejemplo anterior, observamos que es la DA quien inicia el tema "estructura". En la secuencia previa (la 17) la DA y el docente comentan el contraste de percepciones tras finalizar la clase el día anterior y tras finalizar el visionado de la grabación. El docente comenta aspectos como la percepción del ambiente en clase y su comunicación no verbal. La DA, al ver que no menciona el objetivo del ciclo, le pregunta sobre este. En este caso, la función de acompañamiento identificada es la de "ayudar al docente a identificar el objetivo del ciclo y a focalizar su atención en este" [OBJ]; en este ejemplo concreto se da al revés: primero pregunta por el objetivo del ciclo con la intención de que el docente focalice su atención en este y, después, en las siguientes intervenciones, su intención es ayudarlo a identificarlo, a que el docente reflexione sobre si es la estructura de la clase el objetivo real del ciclo o la gestión del tiempo. Más adelante, cuando el docente señala que la gestión del tiempo la encuentra difícil, la DA le pregunta la razón. En este caso, la función de acompañamiento identificada es la de "obtener más información con respecto a algún aspecto de la actuación del docente o de la conversación para entenderlo mejor, confirmar que se ha entendido o que están hablando de lo mismo" [INF], en este caso concreto, comprender por qué el docente encuentra difícil la gestión del tiempo.



Es relevante señalar que “la gestión del tiempo en el aula” no se marca como tema en el ejemplo de la tabla porque queríamos señalar que el tema que se inicia por primera vez en esta secuencia es la estructura. La gestión del tiempo en el aula es un tema que ya había aparecido antes de esta secuencia; este surge por primera vez en la secuencia 9 de esta misma sesión, lo inicia el docente motivado por una intervención de la DA en la que esta observa que el docente ha sacado el móvil en la clase y este comenta que lo había hecho para comprobar la gestión del tiempo.

En el siguiente apartado, y para cerrar este capítulo, exponemos el último análisis realizado en esta investigación, el análisis de las entrevistas.

### ***3.6.3. Método de análisis de las entrevistas y de la conversación de cierre***

En esta investigación llevamos a cabo una serie de entrevistas realizadas en tres momentos distintos de la investigación con los siguientes objetivos:

- 1.** Identificar la sostenibilidad de la PR en la práctica profesional de los docentes pasados dos años (C1) y un año y dos meses (C2) desde la finalización de los CR, y
- 2.** conocer la opinión de ambos docentes sobre
  - el proceso reflexivo realizado a lo largo de las tres fases que lo componen y
  - la integración de la PR en la práctica profesional.

Las entrevistas son seis: las dos correspondientes al CRI, las dos del CRA y las dos de la fase posciclos. Además, contamos también dentro de este análisis con la conversación de cierre.

Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas y de la conversación de cierre seguimos el método del **análisis de contenido** (Cohen, Manion y Morrison., 2018). Este término, “análisis de contenido”, según Cohen, Manion y Morrison (2018) en ocasiones se emplea sin mucha precisión conceptual (p. 674), pues define simplemente “the process of summarizing and reporting written data – the main contents of data and their messages” (p. 674). Por tanto, hablaremos del “análisis de contenido cualitativo” (Gläser and Laudel, 2013, citados en Cohen, Manion y Morrison., 2018), que define “a strict and systematic set of procedures for the rigorous analysis, examination, replication, inference and verification of the contents of written data (p. 674). El objetivo del análisis de contenido cualitativo es “pasar deliberadamente del texto original al análisis de la información extraída de este, centrándose en los significados de los textos y de las partes que los conforman” (Cohen, Manion y Morrison., 2018, p. 674). Este método de análisis pone el foco en la lengua y los rasgos lingüísticos, en el significado en contexto (Cohen, Manion y Morrison., 2018, p. 674), y es sistemático y verificable al emplear códigos y categorías. Además,

tener las transcripciones completas de las entrevistas nos permite realizar dicha verificación a través de un nuevo análisis.

Empleamos este método de análisis en Novillo (2016) para analizar las dos **entrevistas** que se habían realizado entonces, las de **cierre del CRI y del CRA** en el C1, así que decidimos emplearlo también para analizar estas mismas entrevistas en el C2, así como las realizadas en la fase posciclos. Puesto que en este método de análisis la **categorización** resulta un aspecto esencial, antes de realizar el análisis **comprobamos que las categorías empleadas en Novillo (2016) para las entrevistas de cierre fueran aplicables en esta investigación** teniendo en cuenta los objetivos y preguntas establecidos en esta. Así, la investigadora realizó de nuevo la codificación del contenido de las entrevistas de cierre —CRI y CRA— en el C1 a partir de las categorías establecidas en Novillo (2016) para su análisis, que reflejan la información recogida mediante las preguntas que se repiten en las entrevistas de cierre de ambos ciclos y las que se refieren solo al CRA. El resultado del proceso conllevó una **reestructuración de las categorías** de Novillo (2016) a partir de la que establecimos las categorías previas a la realización del análisis de las entrevistas de cierre en esta investigación.

En la siguiente tabla exponemos las **categorías resultantes** que parten de las de Novillo (2016), situadas en la columna central de la tabla en color negro; en azul aparecen marcadas las nuevas. Las subcategorías se marcan con un código separado en dos partes por un guion bajo, cuya primera parte hace referencia a la categoría madre.

**Tabla 3.13**

*Categorías del análisis de las entrevistas de cierre de los ciclos*

| Entrevista de cierre del CRI   | Categorías iniciales (Novillo, 2016)                                   | Entrevista de cierre del CRA   |
|--------------------------------|--|--|
| Formato reflexiones (C1) [RFX] | Estructura y formato de las reflexiones [RFX]                          | Formato reflexiones [RFX]<br>Preguntas guía [PG]<br>Modelo ALACT [ALACT] |
|                                | Percepción ayuda de  | Realización previa del CRI [CRI]<br>Sesiones CRA [SES]                   |
|                                | Opinión modalidad sesiones CRA [MOD]                                   | - Modalidad sesiones [SES_MOD]   |
| Temas previos [VIS]            | Estructura visionado de la grabación [VIS]                             | Temas previos (C1) [VIS]<br>Criterio selección del fragmento (C2) [VIS]  |
|                                | Dificultades CR [DIF]  |  |
|                                | Repercusión del CR en la práctica docente [REP]                        |  |
|                                | Opinión sobre la PR [OPI]  | Modalidad PR [OPI_MOD]   |
|                                | Viabilidad de la integración de la PR en la práctica profesional [INT] |  |

La **reestructuración de las categorías iniciales** (Novillo, 2016) implicó una serie de cambios, como la inclusión de la categoría “estructura visionado de la grabación” [VIS], dentro de la que se incluyó la subcategoría “criterio de selección del fragmento” como resultado de la implementación del cambio en el C2 en el CRA al pedirle al docente que seleccionara un fragmento de la grabación para hacer el visionado y comentarlo después en las sesiones. Además, se suprimió la categoría “opinión modalidad sesiones CRA” [MOD], que se renombró como “modalidad sesiones” [SES\_MOD] y se incluyó como subcategoría de “sesiones CRA” [SES] dentro del grupo que representa la percepción de los docentes acerca de la ayuda de ciertos procesos como la realización previa del CRI o las sesiones del CRA. Dentro de este grupo se asignaron códigos al contenido relacionado con la percepción de los docentes sobre la utilidad de haber realizado previamente el CRI [CRI] y al relacionado con la ayuda que estos perciben de las “sesiones del CRA” [SES]. De la misma forma, se asignaron los códigos al contenido relacionado con las “preguntas guía” [PG] y el “modelo ALACT” [ALACT] dentro de la categoría “estructura y formato de las reflexiones” [RFX]. Asimismo, incluimos la categoría “viabilidad de la integración de la PR en la práctica profesional” [INT], pues, como explicamos en el apartado 3.4.5, aunque en el guion de la entrevista de cierre del CRA en el C1 este tema no estaba previsto, sí se trató en la entrevista. Por ello, este tema se incluyó en el guion de la entrevista de cierre del CRA en el C2. Por último, incluimos la subcategoría “modalidad PR” [OPI\_MOD] dentro de “opinión sobre la PR” [OPI].

Tras el proceso de validación de las categorías para el análisis de las entrevistas de cierre de ambos ciclos y su análisis, procedimos a realizar el de las **entrevistas posciclos**. Para estas entrevistas también establecimos unas **categorías predeterminadas** con base en las preguntas que contiene el guion de estas entrevistas. En este caso, al igual que en los casos anteriores, llevamos a cabo una **prueba de la consistencia y la validez de los códigos** empleados. En una primera fase la investigadora y el director de la tesis hicieron una revisión de las categorías iniciales, que resultó en la necesidad de contemplar la presencia o ausencia del contenido que representaban los códigos. Por ejemplo, dentro de la categoría “reflexiones” [RFX] contemplamos la periodicidad con la que los docentes siguen reflexionando en la fase posciclos, reflejada en la subcategoría “sistemáticamente” [RFX\_SIS]. En este caso, concluimos que era necesario contemplar tanto la posibilidad de que lo hicieran como de que no. Después, en una segunda fase, la docente codificó de nuevo el contenido de las entrevistas posciclos. Los resultados de esta segunda fase conllevaron la adición de la subcategoría “Otros” [RFX\_EST] dentro de la categoría “reflexiones” [RFX], pues en un principio solo se contemplaba como posibilidad que los docentes hubieran seguido el ciclo ALACT y no otras opciones con respecto

a la estructura de las reflexiones, incluyendo la opción de que no hubieran seguido ninguna en concreto.

**Tabla 3.14**

*Categorías del análisis de las entrevistas posciclos*

| Reflexiones [RFX]  |  | Grabaciones de clase [GRA] |                            |
|--|--|----------------------------|----------------------------|
| Periodicidad   | Sistemáticamente [RFX_SIS]   | Periodicidad               | Sistemáticamente [GRA_SIS] |
| Temporalización  | Durante la clase [RFX_ACC]<br>Después de la clase [RFX_TAC]<br>Para la preparación de la clase [RFX_PAC] |                            |                            |
| Registro   | Reflexiones documentadas [RFX_REG]   |                            |                            |
| Estructura   | Según el modelo ALACT [RFX_ALACT]<br>Otros [RFX_EST]   |                            |                            |
| <b>Consulta de recursos, teoría [REC]</b>                    |  |                            |                            |
| <b>Opinión sobre los procesos de PR [OPI]</b>                |  |                            |                            |
| Procesos o dinámicas que retomarían [OPI_PRO]                |  |                            |                            |
| <b>Temas sobre la práctica docente [TEM]</b>                 |  |                            |                            |
| Temas recurrentes [TEM_OLD]                                  |  |                            |                            |
| Temas nuevos [TEM_NEW]                                       |  |                            |                            |
| <b>Integración de la PR en la práctica profesional [INT]</b> |  |                            |                            |

Dentro de la fase posciclos también analizamos la **conversación de cierre entre los docentes y la DA**. En el apartado 3.4.6.2 explicamos con detalle la naturaleza de esta “conversación”, en la que, si bien no hay un guion con temas ni con preguntas definidas de antemano ni previamente secuenciadas, sí hay un objetivo establecido: compartir impresiones con los docentes acerca de todo proceso realizado, de conocer cómo lo experimentaron, cómo lo perciben en este momento y lo que destacan del mismo desde esta mirada retrospectiva. Por estas mismas razones en este caso no establecimos categorías previas, si bien contamos con la lista de códigos de las entrevistas anteriores para etiquetar el contenido que pudiera representar dichas categorías.

Como explicamos en el apartado 3.6.1, con el análisis de estos siete documentos transcritos completamos también el paso 3 del análisis de la trascendencia y elaboramos el recorrido que hacen los temas que trascienden de la PRA a la práctica profesional de los docentes.

Por el gran volumen de datos recogidos en ambos casos (Tabla 3.4), el número de procedimientos de análisis realizados (apartado 3.6) y la extensión de los resultados que hemos obtenido en el análisis principal de esta investigación, el de la trascendencia (apartado 3.6.1), en la presentación detallada de estos resultados no los incluiremos todos, sino que pondremos el foco

en diversos temas que ilustran el proceso seguido en el análisis de la trascendencia en cada caso. Estos se han seleccionado teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Que representen una variedad de los temas identificados en las sesiones en relación con su naturaleza: temas que representan los objetivos de los docentes en el ciclo; temas asociados directamente a los materiales (como el *planteamiento de las actividades* diseñadas en el C1), al aula (como el *uso de la L1 en el aula* en el C2), a las creencias y percepciones de los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (como la *concepción del propio rol como docente* en el C2), y a las emociones y sensaciones experimentadas por los docentes en el proceso (como la *inseguridad* en ambos casos).
2. Que ilustren diferentes recorridos en el trazado de su trascendencia con respecto a las diferentes fases de la investigación: temas que tienen origen la fase PRI, temas que vuelven a aparecer en la fase posciclos y temas que hacen el recorrido completo.
3. Que presenten distintas formas en la que se manifiesta la trascendencia de los temas y en los diferentes planos: implementaciones en el aula de intenciones pedagógicas manifestadas en las sesiones, adiciones o modificaciones en los materiales (C1) y en los planes de clase (C2), o muestras de concienciación manifestadas en las sesiones, entre otras.
4. Que expongan diferentes perspectivas con respecto a la sostenibilidad de la PR en la práctica profesional de los docentes: temas que emergen en la fase PRA y siguen siendo recurrentes en la fase posciclos por distintas razones u otros que se han integrado.

Es importante aclarar que en el proceso del análisis de la trascendencia se han identificado todos los temas que surgen en las sesiones de PRA en ambos casos (Anexos 20 y 23): en el C1 son treinta y seis temas y cuatro subtemas, de los que trasciende un total de veintisiete; en el C2 son treinta y siete temas y ocho subtemas, de los que trasciende un total de treinta y tres. De los temas que trascienden en cada caso, en función de los criterios enumerados más arriba se han seleccionado quince de ellos en el C1 y nueve en el C2 para ilustrar el proceso del análisis de la trascendencia seguido de forma detallada.

## 4. Resultados del análisis

En la presentación de los resultados seguiremos el orden de los procedimientos de análisis realizados y los pasos que los componen; estos se presentarán por casos, primero se expondrán los resultados del caso 1 (C1) y después los del caso 2 (C2), excepto en el caso de los datos correspondientes a la conversación de cierre, que se representarán conjuntamente por recoger datos de ambos docentes en un mismo procedimiento. Para facilitar una lectura más clara de los resultados, recordamos que en la figura 3.7 incluida en el capítulo anterior se muestran los procedimientos de análisis realizados y las fases de la investigación en las que se llevan a cabo.

En primer lugar exponemos los resultados del análisis de la **trascendencia de la PRA** a la práctica profesional de los docentes (área 1), que estructuramos según los distintos pasos que la conforman, y comenzamos por exponer los resultados del C1, a los que seguirán los correspondientes al C2.

El primer análisis y el central en esta investigación, el análisis de la **trascendencia de la PRA a la práctica profesional** de los docentes, se compone de tres pasos distintos, cuyos resultados presentamos en los siguientes apartados.

### 4.1. Resultados del análisis del C1: paso 1 del análisis de la trascendencia de la PRA a la práctica profesional de la docente

En este primer paso del análisis se identifican los temas de la práctica de la docente a partir de las sesiones de PRA realizadas. Como resultado del análisis se han obtenido un total de **treinta y seis temas** sobre la práctica de la docente y **cuatro subtemas** relacionados dentro de su categoría principal correspondiente, organizados en **doce categorías**. Estos temas y subtemas se desprenden del análisis de las sesiones realizadas con la docente, seis en total, contando con las cinco sesiones planificadas y la sesión de planificación, como se explica en el apartado 3.3.3. En el Anexo 20 se muestran todos los temas resultantes de esta parte del análisis de las sesiones de PRA del C1. Como se puede observar en la tabla, los temas resultantes sobre la práctica de la docente se estructuran en torno a doce categorías, dispuestas por orden alfabético: (1) actuación docente, (2) alumnos, (3) creencias y percepciones, (4) contenido, (5) discurso y comunicación no verbal, (6) material didáctico, (7) emociones y sensaciones, (8) gestión de conflictos en el aula, (9) gestión del espacio, (10) gestión del tiempo, (11) objetivos de aprendizaje y (12) pizarra. La mayoría están relacionadas con la gestión que la docente hace del aula y los materiales que ha

diseñado e implementado, además de las categorías relacionadas con las creencias y percepciones, y las emociones y sensaciones de la docente, que son aspectos indisociables del proceso de enseñanza-aprendizaje, y actúan como categorías transversales.

Los temas que aparecen en color gris son aquellos temas que no trascienden (apartado 4.5.4) y los que aparecen en *cursiva* precedidos del signo > son los subtemas. Además, la trascendencia de los temas aparece representada con las formas y colores asociados a los distintos planos, como explicamos en la figura 3.11.

A continuación, completamos los resultados del análisis con la presentación de los resultados del paso 2.

## **4.2. Resultados del análisis del C1: paso 2 del análisis de la trascendencia de la PRA a la práctica profesional de la docente**

En este segundo paso se observa **la trascendencia de los temas identificados a la práctica profesional de la docente** a partir de distintos aspectos: (1) el **desencadenante de los temas** que trascienden en el proceso reflexivo a la práctica profesional de la docente, (2) **los planos a los que trascienden dichos temas** y (3) **la manifestación de la trascendencia** de los temas abordados en la PRA a la práctica profesional de la docente.

En el anexo 21 señalamos los siguientes elementos: en las columnas encontramos explicitados los temas que surgen por primera vez en cada sesión; en las filas encontramos la siguiente información: (1) las celdas resaltadas con color indican que los temas surgen de nuevo en sesiones posteriores, es decir, que se retoman. Además, en las mismas celdas se marca (2) si es la docente (DOC) o la DA quien inicia el tema por primera vez en esa sesión, (3) el motivo que desencadena dicho inicio por parte de la docente (EG: estímulo de la grabación; I-DA: intervención de la DA; y reflexión cuando no se marca ninguno de los dos anteriores), y (4) el número de veces en el que se trata dicho tema en cada sesión. Además, indicamos el número total de veces que se tratan los temas (columna N) y los planos a los que trascienden. Por último, los temas que aparecen resaltados en negrita en la tabla son aquellos cuyo trazado se va a desarrollar en este capítulo; los que se resaltan en cursiva, además, son subtemas.

A continuación mostramos como ejemplo la lectura del trazado de la trascendencia del subtema *uso del móvil en clase*:

| Sesión 1                                  | Sesión 2 | Sesión 3 | Sesión 4 | Sesión 5 | N | Aula | Mat. |
|---|----------|----------|----------|----------|---|------|------|
| <b>Uso del móvil en clase</b><br>DOC (EG) | 1        | DA       | 1        |          | 2 |      |      |

Si tomamos como ejemplo el *uso del móvil en clase*, vemos que este aparece en la sesión 1 por primera vez, que lo inicia la docente (DOC) por un estímulo del visionado de la grabación (EG) y surge una sola vez a lo largo de esa sesión. En la sesión 2 no surge este tema, en la sesión 3 lo inicia la DA y se trata una única vez también, y no vuelve a aparecer en sesiones posteriores. Por tanto, vemos que el número total de veces que este tema se plantea es de dos y que trasciende al aula, cuya celda aparece resaltada en color gris. Por último, observamos que este tema está resaltado en negrita, lo que significa que será uno de los temas que empleemos para ilustrar los resultados del análisis de la trascendencia, y en cursiva por tratarse de un subtema.

Atendiendo a la **naturaleza de los temas** que trascienden en el C1, los que surgen en la **sesión de planificación**, sesión previa a las sesiones de PRA en las que se comentan las clases impartidas por la docente, están relacionados principalmente con el planteamiento de las actividades que conforman la propuesta didáctica (en ese punto, la versión cuasinicial de la propuesta) diseñada por la docente para pilotarla en las cinco clases que son objeto de observación y discusión en las sesiones de PRA realizadas. Además del *planteamiento* de las actividades diseñadas, en esta sesión surgen otros temas como la *anticipación de dudas de vocabulario* y los *modelos de lengua*.

En la **sesión 1** observamos que la naturaleza de los temas que surgen (15 nuevos en total) varía, pues se entrelazan los temas relacionados con los **materiales** (*ejemplos, explotación didáctica de los títulos, importancia del pilotaje de los materiales, instrucciones, lectoescritura, secuenciación y transiciones*) con los del **aula** (*actitud determinada, atención selectiva, comportamiento de los alumnos, explicaciones, gestión de las dinámicas de aula, marcar los ritmos de la clase y marcar el inicio, y uso del móvil en clase*). En la **sesión 2**, a los temas que vienen de otras sesiones se suma *el uso de la pizarra*. En la **sesión 3** surgen temas nuevos (7) con respecto al pilotaje de las actividades (*diferentes niveles de competencia y temporalización*), tres temas que inicia la DA (la *formulación* de los objetivos, las *modificaciones* en el discurso de la docente y un subtema relacionado con el uso de la pizarra: la omisión de *artículos* determinados) y los dos temas restantes relacionados con los objetivos de aprendizaje (*recapitulación y consecución*). En las **sesiones 4 y 5** no surgen temas nuevos que trasciendan.



### 4.2.1. El desencadenante de los temas que trascienden en el proceso reflexivo a la práctica profesional de la docente

En la tabla 4.1 mostramos los resultados del análisis del **desencadenante** de los temas que trascienden a la práctica profesional de la docente, es decir, indicamos quién inicia el tema y qué motiva dicho inicio. En esta señalamos los siguientes elementos: en las columnas, haciendo una lectura horizontal, tenemos las distintas sesiones ordenadas cronológicamente; en las filas, haciendo una lectura de arriba abajo, mostramos el número de temas que inician la DA y la docente en cada sesión; el motivo que desencadena dicho inicio en el caso de la docente y el número de temas nuevos que se originan en cada sesión. En la última columna presentamos el total que resulta de la contabilización de cada uno de los elementos presentados.

Por último, las iniciales que se muestran en el motivo desencadenante del tema significan lo siguiente: estímulo de la grabación (EG); intervenciones de la DA (I-DA), reflexiones (RFX) y material (MAT).

**Tabla 4.1**

*Resultados del análisis del desencadenante de los temas que trascienden en el C1*

| CASO 1                 |                        |                               |          |                    |          |          |   |
|------------------------|------------------------|-------------------------------|----------|--------------------|----------|----------|---|
| Sesión                 | S. Planificación       | S1                            | S2       | S3                 | S4       | S5       | Total                                     |
| Inicia DA              | 0                      | 1                             | 0        | 3                  | 0        | 0        | 4   |
| Inicia DOC             | 4                      | 14                            | 1        | 4                  | 0        | 0        | 23  |
| <b>Desencadenante</b>  | Material didáctico (4) | EG (8)<br>I-DA (3)<br>RFX (3) | RFX (1)  | EG (2)<br>I-DA (2) |          |          | EG (10)<br>I-DA (5)<br>MAT (4)<br>RFX (4) |
| <b>Nº temas nuevos</b> | <b>4</b>               | <b>15</b>                     | <b>1</b> | <b>7</b>           | <b>0</b> | <b>0</b> | <b>27</b>                                 |

Con respecto al motivo **desencadenante**, identificamos que el inicio de los temas viene motivado por la **autoobservación** —que en las sesiones 1, 3 y 5 se puede identificar al hacer la DA y los docentes el visionado de forma conjunta—, las **intervenciones de la DA** y las **reflexiones que verbalizan los docentes**. En este último caso no se puede identificar si el origen es la autoobservación que los docentes hacen antes de las sesiones 2 y 4, si son fruto del uso de las preguntas guía o de las anotaciones que estos puedan hacer durante la clase, tras la clase o en preparación para la siguiente. Además, en el C1, por la naturaleza particular de la sesión de planificación, el **material didáctico** diseñado por la docente también constituye un desencadenante en sí mismo.

Observando el desencadenante en las diferentes sesiones, identificamos que en la **sesión de planificación** es la docente quien inicia los temas en todos los casos, y el motivo es la presentación de la versión cuasinicial de la propuesta didáctica a la DA. En la **sesión 1**, de los temas nuevos que surgen (15), la docente inicia 14 de ellos, y la DA el tema restante. Los motivos por los que la docente inicia los temas son estímulos del visionado de la grabación (en ocho ocasiones), intervenciones de la DA (en tres ocasiones) o reflexiones que la docente explicita en las sesiones, cuyo origen no podemos determinar (en tres ocasiones). En la **sesión 2** tiene origen un nuevo tema, iniciado por una reflexión que verbaliza la docente. En la **sesión 3**, con respecto al inicio de los temas nuevos que surgen en esta (7), la docente inicia 4 de ellos con motivo de un estímulo del visionado de la grabación (en dos ocasiones) y de las intervenciones de la DA (en dos ocasiones); la DA inicia los 3 restantes.

Como se puede observar en la tabla 4.1, más de la mitad de los temas tiene origen en la sesión 1 (15 de 27); la DA inicia temas en las sesiones 1 y 3, y la docente en las sesiones 1, 2 y 3, además de en la sesión de planificación.

Por tanto, atendiendo a **quién inicia los temas**, la docente es quien inicia la mayoría de estos (23 de 27), pues la DA inicia algo menos de la sexta parte del total (4 de 27). Con respecto a qué motiva el inicio, la autoobservación es lo que desencadena con más frecuencia los temas que inicia la docente, pues los estímulos del visionado de las grabaciones de las clases (identificados en diez ocasiones) superan en el doble de ocasiones a las intervenciones de la DA (identificadas en cinco ocasiones) y en seis a las reflexiones que la docente verbaliza en las sesiones (identificadas en cuatro ocasiones), cuyo desencadenante no podemos determinar.

Atendiendo a la **recurrencia** de los temas resultantes, los resultados ilustran que los temas más recurrentes son, en orden de mayor a menor recurrencia y estableciendo el punto de partida en diez ocasiones, los siguientes: las instrucciones (16), la secuenciación (12) el comportamiento de los alumnos (11), las explicaciones (11), los ejemplos (11), la gestión de las dinámicas de aula (10) y la pizarra (10). Todos estos temas y categorías se relacionan con el material didáctico y su implementación en el aula, lo que nos remite al objetivo de la docente en el CRA.

A propósito de la recurrencia, es interesante señalar que algunos de estos temas coinciden con las categorías resultantes en el **análisis temático que realiza la docente del informe del pilotaje** en su TFM, como, por ejemplo, las instrucciones. A este respecto, la docente señala que esta categoría aparece con mayor frecuencia durante las primeras sesiones que conforman el material didáctico y, según el pilotaje avanza, la frecuencia disminuye. La docente sugiere que este resultado puede deberse a que, dentro del propio proceso del pilotaje, el análisis de la

implementación del material didáctico repercute en la mejora del diseño de las siguientes sesiones (Alonso, 2015, p. 41). En nuestros resultados, el tema instrucciones tiene un comportamiento distinto en su recurrencia, pues se da en cinco ocasiones en las sesiones 1 y 3, en cuatro en la sesión 5, y una única vez en las sesiones 2 y 4, lo que indica que este tema se desencadena en un mayor número de ocasiones en las sesiones 1, 3 y 5, que son aquellas en las que el visionado de la grabación de la clase se hace conjuntamente.

#### 4.2.2. Los planos a los que trascienden los temas identificados

Del trazado de la trascendencia de los temas identificados a los distintos planos han resultado cuatro **modelos de trascendencia**, que mostramos a continuación:

**Tabla 4.2**

*Modelos de trascendencia en el C1*

|   |   |
|---|---|
| <b>Modelo 1</b><br><b>Sesiones</b>                    | Consecución de los objetivos<br>Importancia del pilotaje de los materiales  |
| <b>Modelo 2</b><br><b>Sesiones y aula</b>             | Actitud determinada<br>Anticipación dudas alumnos<br>Atención selectiva alumnos<br>Marcar los ritmos de la clase > <i>marcar el inicio</i><br>Uso del móvil en clase  |
| <b>Sesiones y materiales</b>                          | Diferentes niveles de competencia<br>Ejemplos<br>Explotación didáctica de los títulos<br>Lectoescritura<br>Modelos de lengua<br>Secuenciación   |
| <b>Modelo 3</b><br><b>Sesiones, aula y materiales</b> | Comportamiento de los alumnos<br>Explicaciones<br>Gestión de las dinámicas de aula<br>Instrucciones<br>Modificaciones discurso<br>Planteamiento<br>Presentación de los objetivos<br>Temporalización<br>Transiciones<br>Uso de la pizarra > <i>artículos</i> (omisión) |
| <b>Modelo 4</b><br><b>Aula y materiales</b>           | Formulación de los objetivos<br>Recapitulación de los objetivos   |

El **modelo 1** lo conforman la *importancia del pilotaje de los materiales* y la *consecución de los objetivos*, temas que surgen en la sesión 1 y en la sesión 3 respectivamente, es decir, los **temas que trascienden a sesiones posteriores**.

El **modelo 2** comporta los **temas que trascienden a sesiones posteriores y a otro plano más, sea el aula o los materiales**. En el primer caso (sesiones y aula), excepto *anticipación de dudas de los alumnos*, tema asociado al diseño del material didáctico, todos los temas están estrictamente relacionados con el aula y ninguno de ellos se comenta más allá de la tercera sesión;

en el segundo caso (sesiones y materiales), los temas que lo conforman están relacionados con los materiales y su diseño.

El **modelo 3** representa los **temas que trascienden a todos los planos del CRA**: a sesiones posteriores, al aula y a los materiales. De entre estos temas, observamos que el de *comportamiento de los alumnos*, que es el tema que evoca las emociones y sensaciones identificadas en el análisis, surge tan solo en las tres sesiones en las que se hace el visionado de forma conjunta, al igual que *modificaciones del discurso*. Todos los temas de este modelo tienen relación con la implementación de los materiales en el aula. La mayor parte de los temas que hemos señalado anteriormente como los más recurrentes forman parte de este modelo de trascendencia.

El **modelo 4** lo conforman los **temas que trascienden a dos planos**, pero en este caso los planos son el aula y los materiales. Estos temas son la *formulación* y la *recapitulación* de los objetivos, dos de cuatro que en total conforman la categoría *Objetivos de aprendizaje*. Estos temas nacen en la sesión 3 y no vuelven a aparecer en las sesiones posteriores, pero sí trascienden al aula y a los materiales.

Los cuatro modelos identificados presentan diferencias notables con respecto al número de temas que los conforman, pues los más numerosos, los modelos 2 y 3, contienen 12 y 11 temas respectivamente, y los modelos 1 y 4, 2 temas cada uno.

Si observamos los resultados de la trascendencia a los distintos planos según las sesiones en las que surgen, vemos que en la sesión de planificación hay una representación de los modelos 2 y 3, con una mayor presencia del modelo 3, en el que los temas trascienden también a los materiales. En la sesión 1 hay una representación de todos los modelos de trascendencia, salvo el modelo 4, que solo se identifica en la sesión 3. En la sesión 2 solo hay representación del modelo 3, pues en esta sesión se recoge la presencia de un solo tema, y en la sesión 3, de los modelos 3 y 4. De estos modelos desarrollamos más adelante varios ejemplos para que se pueda observar el trazado de su trascendencia de forma detallada.

#### ***4.2.3. Manifestación de la trascendencia de los temas identificados en el C1***

Por último, presentamos los resultados del análisis de la **manifestación de la trascendencia** de los temas. Estos se pueden observar en el Anexo 22, en cuya tabla señalamos los siguientes elementos: en la primera columna encontramos explicitados los temas y actividades que surgen en la sesión de planificación y trascienden; en la segunda columna se muestra la trascendencia a la VIP, y en la tercera su trascendencia a la clase 1. En las siguientes columnas, por orden cronológico, aparecen los temas de la sesión 1, la trascendencia de estos a la clase 2 y así

sucesivamente hasta la sesión 5 y última. En las últimas tres columnas se muestra la trascendencia de los temas a los materiales: al IP, a la GD y a la VFP.

Es importante señalar que en el análisis de la trascendencia los resultados muestran por una parte lo que hemos denominado “**indicadores de trascendencia**”, es decir, indicios manifestados por los docentes en las sesiones de PRA que nos ayudan a trazar la trascendencia de los temas a los distintos planos, y las formas en las que se manifiesta la trascendencia identificada en sus diferentes formas:

1. Los indicadores de trascendencia resultantes son las **intenciones pedagógicas** (IP), los **cuestionamientos** (CUE) y las **muestras de reconocimiento** (MR) que los docentes manifiestan en las sesiones de PRA y que en la tabla aparecen marcados con sus siglas dentro del icono que representa las sesiones (●).
2. Las formas de trascendencia identificadas en los distintos planos son las **modificaciones** (MOD) y **adiciones** (ADI) en los **materiales**; las **implementaciones** (IMP) y los **cambios de planteamiento** (CPL) en el **aula**, y las **muestras de concienciación** (MC) en las **sesiones**.

A continuación seleccionamos un ejemplo para que se pueda hacer una lectura más clara de los resultados correspondientes. Tomemos como ejemplo la **actividad 1.B** de la **sesión 1**, *La nevera de la familia Santos*, ubicada en la tercera fila de la sesión de planificación:

| Planificación             | VIP | C1  | S1 | C2 | S2 | C3 | S3 | C4 | S4 | C5 | S5 | IP  | GD  | VFP |
|---------------------------|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|
| Actividad 1.B - S1<br>MOD | ADI | IMP |    |    |    |    |    |    |    |    |    | ADI | ADI | MOD |

Observamos que se señala “MOD” bajo el nombre de la actividad, lo que indica que en la conversación entre la DA y la docente en la sesión de planificación se indica una modificación, en este caso en el planteamiento de dicha actividad en la versión cuasinicial de la propuesta. A continuación, en la segunda columna observamos que dicha modificación (MOD) se incluye en la VIP y, siguiendo con la tercera columna, que se implementa (IMP) por parte de la docente en la clase 1. Esta actividad, pilotada en la clase 1, se comenta en la sesión 1, de ahí que la celda esté resaltada en la cuarta columna, correspondiente a la sesión 1, si bien en este caso no hay indicadores de trascendencia. Puesto que la actividad ya se ha pilotado y comentado, no se trata en clases ni sesiones posteriores, de ahí que las celdas correspondientes a las clases y sesiones posteriores estén en blanco. Finalmente, encontramos que la docente añade contenido (ADI) sobre el pilotaje de esta actividad en el IP y en la GD, y se observa una modificación en la VFP (MOD) con respecto al planteamiento de la actividad en la VIP.

Es importante señalar que las celdas que aparecen resaltadas con el color correspondiente al plano (verde para las sesiones, azul para las clases y naranja para los materiales), pero sin ningún contenido, indican que el tema tiene presencia en dichos planos, pero no manifestación de la trascendencia (apartado 3.6.1.1).

En el plano sesiones, además, observamos que en una misma sesión pueden darse diferentes indicadores de trascendencia. Si estos aparecen unidos por un signo “+”, indica que están relacionados. Por ejemplo, la presencia de “MR + IP” en una celda indica que la docente ha manifestado una muestra de reconocimiento de algún aspecto en relación con el tema correspondiente a dicha celda y que ha manifestado una intención pedagógica al respecto. Si los elementos no aparecen unidos por dicho signo, sino separados por un punto y coma, esto indica que ambos se manifiestan en la sesión correspondiente, pero no guardan una relación de causa–consecuencia entre sí.

Acerca de los resultados de la manifestación de la trascendencia en la **sesión de planificación**, podemos ver que todas las actividades y temas comentados conllevan una **adición** o **modificación** en alguno de los materiales como mínimo. En estas actividades y en el tema *presentación de los objetivos* (que se trata en relación con la propuesta didáctica en general y no con una actividad en particular), observamos que la trascendencia se manifiesta en otros planos, si bien es notable que esta es mayor en el plano materiales. En las **clases 1 y 2** observamos la **implementación** (IMP) de lo hablado al respecto de los materiales, que son las clases donde se implementan las actividades marcadas en la sesión de planificación, y en el caso del plano sesiones, encontramos la manifestación de indicadores como una **intención pedagógica** (IP) y un **cuestionamiento** (CUE) en el caso de la *presentación de los objetivos de aprendizaje*. En el caso de las **modificaciones** que se indican en las actividades de la sesión de planificación, como en el caso del ejemplo, se terminan **añadiendo** a la VIP. En el caso de las actividades complementarias, observamos que la adición en la VIP indica que una de las actividades complementarias sobre las que hablan se termina incluyendo como actividad fija en la propuesta (la actividad 1.G de la sesión 3).

Por otra parte, en los temas que surgen y se tratan en las **sesiones planificadas** (de la 1 a la 5) se manifiesta su trascendencia a alguno de los planos como mínimo. Con respecto a la presencia de indicadores de trascendencia, observamos que todas las **intenciones pedagógicas** (identificadas en nueve ocasiones) conllevan su **implementación** en el aula, al menos en una ocasión y/o una **adición** o **modificación** en los materiales. En cuatro ocasiones estas intenciones pedagógicas vienen precedidas de una **muestra de reconocimiento** (identificada en doce ocasiones). Además de estas cuatro ocasiones en las que este tipo de manifestación precede

a una intención pedagógica, en las ocho ocasiones restantes aparece sola. Todos las **muestras de reconocimiento** conllevan la **implementación** del tema correspondiente en el aula y/o una **adición** o **modificación** en los materiales; en dos de los temas en los que se manifiesta vuelve a surgir en otra ocasión en sesiones posteriores. Además, en los dos casos en los que no se dan la implementación en el aula ni la adición o modificación en los materiales (correspondientes a los temas *importancia del pilotaje* y *consecución de los objetivos*), la trascendencia se manifiesta mediante una **muestra de concienciación** en la sesión 5. De hecho, en el caso de la *importancia del pilotaje* es relevante señalar que este no es un tema susceptible de implementarse en el aula. Junto con las **intenciones pedagógicas** y las **muestras de reconocimiento**, identificamos los **cuestionamientos** (en cinco ocasiones); aparte del correspondiente a la *presentación de los objetivos* ya comentado, los 4 restantes aparecen relacionados con las *modificaciones* y la *temporalización*, en los que se manifiesta en dos ocasiones en cada uno de los temas. En ambos casos estos conllevan **adiciones en** los materiales y en el caso de la *temporalización* también una **modificación**. Por último, identificamos un total de tres **muestras de concienciación**, una en la sesión 3 en relación con el tema *marcar el inicio de la clase* y las dos restantes ya en la sesión 5 en relación con los temas *importancia del pilotaje* y *consecución de los objetivos*. Los resultados muestran un **cambio de planteamiento** en el aula con respecto al subtema *marcar el inicio de la clase*. En este único caso observamos que se da la **implementación** del cambio en todas las clases posteriores a la sesión 2 en la que se manifiesta.

#### ***4.2.4. Temas que no trascienden***

Por otra parte, además de los temas que trascienden, encontramos **trece** que no trascienden a ningún plano y consideramos interesante comentarlos para obtener una mayor comprensión del comportamiento de la trascendencia (apartado 3.6.1.1).

Estos son temas que se inician en alguna sesión como comentarios sobre cuestiones puntuales que surgen en sesiones en las que el visionado de la grabación se hace de forma conjunta, como la *proximidad física con los alumnos*, la *posición de los alumnos en el aula*, o la *disposición del contenido en el material* (sesiones 1, 3 y 5 respectivamente); otros como los *gestos*, por los que la docente dice haberse sorprendido y que tilda de “aleatorios”, tema que la docente menciona en la sesión 2 de forma anecdótica y no vuelve a surgir más. Otros dos temas restantes que no trascienden, *mostrar una escucha activa* y la percepción de la docente sobre *el papel activo de los alumnos* en el aula, son dos temas que la docente inicia en respuesta a la pregunta que le formula la DA sobre los aspectos positivos que esta ha percibido de su propia actuación (sesión 1 y sesión 4 respectivamente) y no vuelven a tratarse. Por último, dentro de los temas que no trascienden

encontramos los temas que conforman la categoría *Emociones y sensaciones*; por una parte están los temas que surgen en una sesión y no vuelven a aparecer más: las sensaciones de *desafío/boicot* y de *pérdida de control* (sesión 1), el *miedo* (sesión 3) y *sentirse más relajada* (sesión 4); por otra, están aquellos que sí vuelven a surgir en otras sesiones y en diferentes ocasiones, además, pero que no manifiestan trascendencia como en el caso de otros temas: el *malestar* (sesiones 1 y 5), los *nervios* (sesiones 1, 2, 3 y 5) y la *inseguridad* (sesiones 1 y 3). No obstante, es importante tener en cuenta que estas emociones y sensaciones están directamente asociadas a otros temas que sí trascienden como el *uso del móvil y comportamiento de los alumnos*, como explicamos más adelante.

### 4.3. Ejemplos de los resultados de la trascendencia de la PRA a la práctica profesional de la docente

Una vez presentados los resultados de los temas que trascienden a los distintos planos, su desencadenante y manifestación, procedemos a explicar de forma detallada algunos de estos temas para ilustrar dichos resultados. Al ser numerosos los temas y subtemas que trascienden (27) y extenso su trazado, a continuación ejemplificamos de forma detallada 15 de ellos, correspondientes a 6 de las 12 categorías resultantes, para que se pueda observar su recorrido desde que emergen en las sesiones de PRA:

1. El **planteamiento** de algunas actividades de la sesión de planificación (*Material didáctico*);
2. la **consecución, formulación, presentación y recapitulación** de los objetivos de aprendizaje (*Objetivos de aprendizaje*);
3. la **lectoescritura** (*Contenido*);
4. el **comportamiento** de los alumnos y el **uso del móvil en el aula** (*Gestión de conflictos en el aula*);
5. la **atención selectiva** (*Actuación docente*) y
6. la **inseguridad, el malestar, los nervios, las sensaciones de desafío/boicot** y de **pérdida de control, y sentirse más relajada** (*Emociones y sensaciones*).

En los siguientes apartados desarrollamos cada tema de forma detallada, pues presentamos en cada caso las cuestiones relacionadas con los desencadenantes de los temas correspondientes, su trascendencia, y cómo esta se manifiesta en las sesiones, el aula y los materiales.

Tal y como avanzamos en el capítulo anterior, al inicio de cada tema representamos de forma gráfica el trazado de su trascendencia y, al final de cada ejemplo, según corresponda, mostramos su recorrido en las tres fases de las que se compone la investigación. En el desarrollo



de cada tema incluimos distintos fragmentos transcritos para ilustrar los resultados, procedentes tanto de las grabaciones de vídeo de las clases, como de las grabaciones de audio de las sesiones de PRA. Para entender con la mayor claridad posible el origen de dichos fragmentos, emplearemos los siguientes códigos para indicar su origen: [VID] para los fragmentos extraídos de las grabaciones de vídeo de las clases y [AUD] para los fragmentos extraídos de las grabaciones de audio de las sesiones conjuntas. Cada código va acompañado del número que identifica el vídeo o el audio al que corresponde el fragmento incluido (tabla 3.5).

Además, en los siguientes apartados mencionaremos de forma recurrente los materiales didácticos que diseña la docente, por lo que aprovechamos para recordar las siglas que representan dichos materiales: **VIP** (versión inicial de la propuesta), **VFP** (versión final de la propuesta), **IP** (informe del pilotaje) y **GD** (guía didáctica).

Comenzamos la presentación de los resultados con las actividades seleccionadas de la sesión de planificación para ilustrar el tema *planteamiento* dentro de la categoría *Material didáctico*.

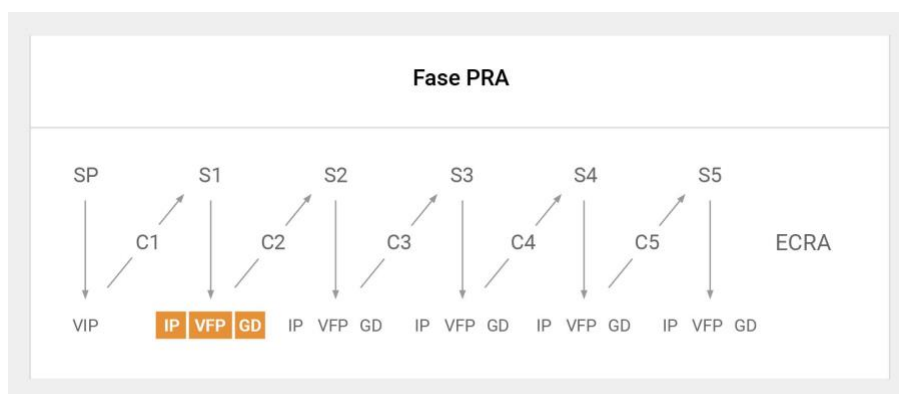
#### ***4.3.1. Material didáctico: planteamiento de las actividades***

En primer lugar, comenzamos por exponer los ejemplos relacionados con el tema **planteamiento**, dentro de la categoría *Material didáctico*, por ser esta la que ocupa la totalidad de la **sesión de planificación**, la primera de las seis sesiones realizadas en el C1, y estar relacionada directamente con el objetivo marcado por la docente para la realización del CRA. Esta categoría nace y se trata a lo largo de dicha sesión; de las dieciocho secuencias que conforman esta sesión, en diecisiete la docente comenta a la DA el diseño y el planteamiento de las actividades que tiene creadas hasta ese momento (la versión cuasinicial de la propuesta didáctica), por lo que el material didáctico es el **desencadenante** del inicio de los distintos temas que surgen en esta sesión. La **docente** es quien **inicia todos los temas que trascienden** y quien inicia todas las secuencias, excepto una que inicia la DA para preguntar a la docente una duda sobre el significado de un icono que aparece en los materiales. Del total de las secuencias identificadas, en doce los temas trascienden a diferentes planos: en seis de ellas trascienden a sesiones posteriores, en cinco de ellas al aula y en diez a los materiales (Anexo 21).

A continuación mostramos la representación gráfica de la trascendencia resultante del análisis y trazado del planteamiento de las dos actividades que presentamos en los siguientes apartados. Estas corresponden a las **secuencias 6 y 10** de la sesión de planificación y su selección se debe a que su **planteamiento** representa una variedad interesante con respecto al **trazado de su trascendencia**, como explicamos a continuación.

**Figura 4.1**

*Trazado actividad complementaria reportaje neveras*



En primer lugar, en la secuencia 6 la docente le explica a la DA el planteamiento de la **actividad complementaria del reportaje de las neveras**. En la VFP esta actividad complementaria se ubica tras la actividad 1D *La nevera de la familia Santos* (sesión 1 VFP), pero no aparece en este documento por ser complementaria. Tal y como la docente explica en la guía didáctica (Alonso, 2015, p. 110), esta sesión cuenta con una actividad extra elaborada a partir del reportaje fotográfico de Stéphanie de Rougé, titulado “In your fridge”<sup>26</sup>. En esta actividad los alumnos cuentan con una serie de diez imágenes de diferentes familias y otra serie de diez imágenes en las que se ve el contenido de sus correspondientes neveras. En la explicación del planteamiento de dicha actividad, la docente comenta que la va a plantear como una actividad sin respuesta cerrada, pues el objetivo es que los alumnos interactúen entre sí, relacionen las imágenes, justifiquen su elección y lo comenten con los compañeros.

A continuación, exponemos un fragmento de la sesión [AUD\_C1SP] en la que la docente explica el planteamiento de esta actividad a la DA en relación con los objetivos, las dinámicas y su desarrollo en el aula:

### **Fragmento C1\_1\_MAT**

**DOC:** Y la actividad lúdica es la de las neveras, te la enseñé creo- ya, la de relacionar

**DA:** La de relacionar

**DOC:** Al final son estas, no hay una respuesta correcta; o sea, sí que existe, pero que no voy a dar, [si lo piden, sí,

[Sí, pero que no es el objetivo

pero el objetivo es que las relacionen (...). Y hay seis *packs* y eso lo hacen en grupos. A ver qué tal...

Entonces, que las relacionen y que justifiquen por qué, y creo que lo que voy a hacer es que lo hagan en grupos y luego dos grupos lo contrastan entre ellos y se explican por qué. Y luego, un pequeño juego...

<sup>26</sup> <https://www.stephaniederouge.com/Personal-stories/In-Your-Fridge/1/>

¡Ah!, no, luego tienen que decidir; o sea, relacionar y [explicar] por qué, y decidir qué persona tiene una alimentación más sana. Y así meto lo de 'sana'.

**DA:** Claro

**DOC:** Y por qué

La DA le sugiere entonces introducir el concepto de “vida sana” en la actividad anterior (la actividad 1A) para que los alumnos puedan aplicarlo después en esta actividad complementaria, y discuten diferentes opciones sobre cómo hacerlo:

### Fragmento C1\_2\_MAT

**DA:** Pero lo tienes que meter antes de hacer esta, entonces.

**DOC:** ¿El qué?, ¿la palabra “sana”?

**DA:** ¿No?, o sea, darles una idea de lo de “vida sana” para que lo puedan relacionar con esta nevera [la de la actividad 1A]

**DOC:** Sí

**DA:** para que después lo apliquen en esta.

**DOC:** Sí... O simplemente escribir “sano” en la pizarra, “¿qué significa?”

**DA:** Mhm, sí, puedes hacer una lluvia de ideas...

**DOC:** Quién tiene la esta más sana, la vida más sana, la esta... sin más.

Con respecto a las dinámicas de aula, la docente explica que la actividad la realizarán los alumnos divididos en dos grupos grandes y, después, hará una puesta en común en grupo abierto. La DA le sugiere una dinámica concreta y la debaten:

### Fragmento C1\_3\_MAT

**DA:** Pero lo de que contrasten en grupos, o sea, ¿cada grupo tiene tres de estas?

**DOC:** No, cada grupo tiene lo mismo

**DA:** ¿Todas?, vale

**DOC:** Y luego contrastan las uniones que han hecho, si han hecho las mismas, y ahí para que se *peleen* un poquillo “no, esta, porque no sé qué, no sé cuántos”; a ver... [igual no consigo nada  
[sí, lo único...

**DA:** No, lo único es que si son grupos muy grandes, [eh...  
[Serán grupos de 4 personas o así

**DA:** O sea, [va a ser una conversación de ocho  
[ya, serán ocho

**DOC:** Vamos a ver...

**DA:** Bueno, se puede probar, [igual sí funciona.  
[porque es que todos juntos ponerlo en común me parece más complicado  
A no ser que hagas lo de las “cabezas numeradas”, tipo Cassany...

**DOC:** ¡Claro!

**DA:** Que cada grupo tenga un portavoz

**DOC:** Para explicarlo, ¿dices?

**DA:** Sí

**DOC:** ¿O para juntarse luego con los otros grupos?

**DA:** Si lo explican en clase abierta, un portavoz de cada grupo explica por qué

**DOC:** ¿Y cómo era?, ¿qué hacía Cassany?

**DA:** Numeraba el grupo, decía “tú eres 1, tú eres 2, tú eres 3, tú eres 4”

**DOC:** y era “ahora los doses hablan”

**DA:** y, pues, cada uno tenía un rol en el equipo, digamos, y uno de los números al final era el que ponía en común la decisión grupal, o algo así, ¿no?

**DOC:** Sí, puede ser eso o pedir quien quiera hacerlo porque, a veces, según al que le toque tú sabes que no (risas), porque... por los niveles, ¿no?, pero yo lo quería más como para que hablen entre ellos

**DA:** Ya, vale

*Nota.* Daniel Cassany fue profesor de ambas en una asignatura del Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universitat de Barcelona y la Universitat Pompeu Fabra.

En el caso de los dos primeros fragmentos mostrados (C1\_1\_MAT y C1\_2\_MAT), correspondientes a la actividad del reportaje de las neveras, en el **aula**, la docente no introduce el concepto de “alimentación sana” en la actividad 1A, donde la DA comenta que es conveniente hacerlo para después relacionarlo con la alimentación de las familias de la actividad complementaria; lo que hace la docente es escribir en la pizarra “¿Quién come más sano?” [VID\_C1C1] antes de la puesta en común.

En relación con la **manifestación de la trascendencia** del planteamiento de la actividad del reportaje de las neveras, mostramos las **adiciones** que la docente hace en los materiales —el informe del pilotaje y la guía didáctica en este caso— con referencia a lo comentado en la sesión de planificación a este respecto. En el **IP**, con respecto a la valoración de la implementación de la actividad 1A en el aula, la docente comenta: “También podemos aprovechar la actividad para introducir el concepto de ‘alimentación sana’ y ver qué entienden por ello”; y, en la valoración de la implementación de la actividad del reportaje de las neveras, la docente señala lo siguiente: “hablar de cuál es la alimentación más sana ha funcionado”. En la **GD**, al respecto de la actividad 1A, pone: “También podemos plantear la pregunta: ¿os parece que la familia Santos tiene una

alimentación sana?, ¿por qué?”. Por tanto, la docente no lleva al aula la sugerencia de DA, pero sí a los materiales, donde indica trabajar el concepto de vida/alimentación sana antes de hacer la actividad complementaria del reportaje de las neveras.

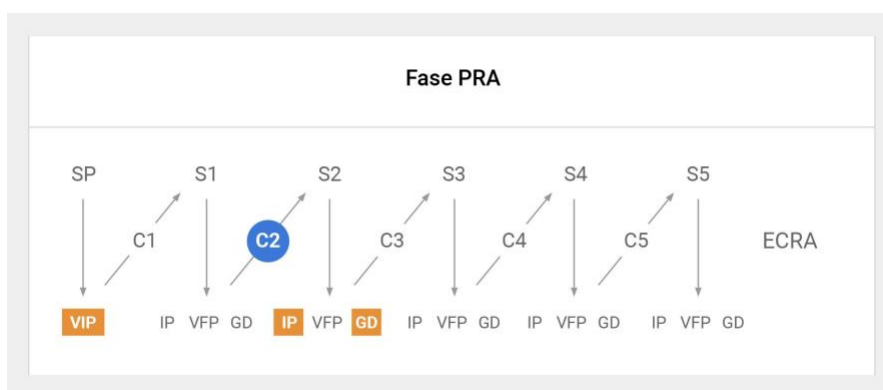
En relación con la manifestación de la trascendencia de lo comentado sobre el planteamiento de las dinámicas de aula de la actividad del reportaje de las neveras (Fragmento C1\_3\_MAT), en el **aula** la docente distribuye a los alumnos en grupos y les indica que relacionen las imágenes de las neveras con las imágenes de las familias. Después, hacen una puesta en común en clase abierta. Si bien en esta actividad no sigue la propuesta de la DA con respecto a la dinámica en la que los alumnos nombren un portavoz para la puesta en común, en la **GD** explica la dinámica de la actividad *Los hábitos de la clase* (actividad 2 de la sesión 3 en la versión final de la propuesta didáctica) como sigue: “Una vez han preguntado a los compañeros, los grupos se vuelven a reunir y ponen en común los resultados (...). Un portavoz de cada grupo presenta a la clase los resultados (...)”. Esto supone que, si bien no ha recogido la sugerencia de la DA para la actividad complementaria del reportaje de las neveras, sí lo hace en el planteamiento de una actividad posterior de la propuesta didáctica. Por tanto, la **trascendencia** se manifiesta con la adición del planteamiento de la dinámica de aula comentada en una actividad posterior.

En resumen, observamos que el **planteamiento** de la **actividad complementaria del reportaje de las neveras** no trasciende a sesiones posteriores ni al aula, pero sí a **los materiales**, incluso a otras actividades que no son objeto de discusión en esta secuencia.

El **segundo ejemplo** que incluimos de esta serie corresponde a la secuencia 10 de la sesión de planificación, en la que la docente comenta el **planteamiento** del reportaje correspondiente a la **actividad 1B** *Hábitos de compra de los españoles* de la Sesión 3.

#### Figura 4.2

*Trazado actividad 1.B Hábitos de compra de los españoles*



En esta secuencia la docente lee a la DA las instrucciones que ha incluido en la **versión cuasiniicial de la propuesta**: “Lee el siguiente reportaje sobre los hábitos de compra de los españoles y resume el contenido en una frase”. Después, esta añade que luego tienen otras preguntas, pero que quiere empezar por el resumen porque los alumnos tienen muchos problemas para entender el texto en su conjunto. A continuación, incluimos la transcripción de este fragmento de la sesión [AUD\_C1SP]:

#### **Fragmento C1\_4\_MAT**

**DA:** ¿Y lo van a hacer, lo de resumir el texto en una frase, individual?

**DOC:** Sí, yo quiero que lo hagan individual y luego lo comparen con un compañero

**DA:** Vale

**DOC:** Vamos a ver...

**DA:** Porque puede ser complicado, ¿eh?

**DOC:** Resumirlo, ¿no?

**DA:** En una frase, sí

**DOC:** ¿Pues en un par de frases?

La DA, al ver que la docente lo está cambiando directamente en los materiales, le dice lo siguiente:

#### **Fragmento C1\_5\_MAT**

**DA:** No, no, no, prueba, ¿eh?, que a lo mejor...

**DOC:** En dos o tres frases, les digo

**DA:** O que hagan dos fases, que individualmente resuman el texto en dos o tres frases y luego, con el compañero, comparen las frases y lo resumen en una... no sé

**DOC:** De todas maneras, si lo han conseguido resumir en dos o tres frases ya me vale (...), quiere decir que tienen una visión de conjunto

**DA:** Claro

**DOC:** No les quiero pedir que subrayen las ideas más importantes porque subrayan lo que les da la gana...

**DA:** No, aparte de que a lo mejor hay algunos que no aprenden subrayando, que aprenden de otra manera...

Después, la docente comenta que el texto tiene cierta complejidad; la DA lo lee en ese momento y continúan comentando otros aspectos del mismo.

En el **aula**, la docente indica que van a leer el texto y van a resumir el contenido “en dos o tres frases” y les dice que subrayen las palabras que no entiendan [VID\_C1S2]. Por tanto, al final decide implementar la actividad siguiendo lo que han hablado en la secuencia anterior sobre resumir el texto en más de una frase y, finalmente, aunque no les haya dicho que subrayen las ideas más importantes del texto, sí les pide que subrayen las palabras que no entienden. Observamos, por tanto, que la **trascendencia** de lo comentado en la sesión de planificación, la **modificación** del planteamiento de la actividad en la VIP se manifiesta en su implementación en la **clase 2**.

A propósito de la **manifestación de la trascendencia** en los **materiales**, por una parte, la modificación comentada en la sesión de planificación se añade a la **VIP**, en la que las instrucciones de la **actividad 1B** finalmente quedan así: “Lee el siguiente reportaje sobre los hábitos de compra de los españoles y resume el contenido en dos o tres frases. Subraya las palabras que no entiendes y pregunta a un compañero qué significan” (Alonso, 2015, p. 98). Por otra parte, en el **IP** la docente comenta lo siguiente con respecto a la implementación de esta actividad: “La propuesta de resumen funciona y nos permite trabajar la comprensión del texto a nivel global. También la propuesta de trabajo del vocabulario, pues se han animado a preguntarse entre ellos y han hecho un esfuerzo por resolver las dudas de sus compañeros” (Alonso, 2015, p. 87). Finalmente, en la **GD se incluye** lo siguiente: “Explicamos a los alumnos que vamos a leer un reportaje sobre los hábitos de compra de los españoles y leemos el enunciado. Ponemos en común en grupo abierto los resúmenes (que les van a servir para realizar una comprensión global del texto) y animamos a preguntar el significado de las palabras que no entienden, fomentando que se respondan entre ellos” (Alonso, 2015, p. 113). Observamos así que en las indicaciones a los docentes voluntarios que van a implementar su propuesta en un futuro sí les propone lo de poner en común los resúmenes con los compañeros; si bien plantea que la puesta en común se haga en clase abierta y no en parejas, plantea lo hablado con la DA a este respecto.

En resumen, vemos que el planteamiento de la **actividad 1B** trasciende **al aula** y **a los materiales**, si bien no trasciende a sesiones posteriores.

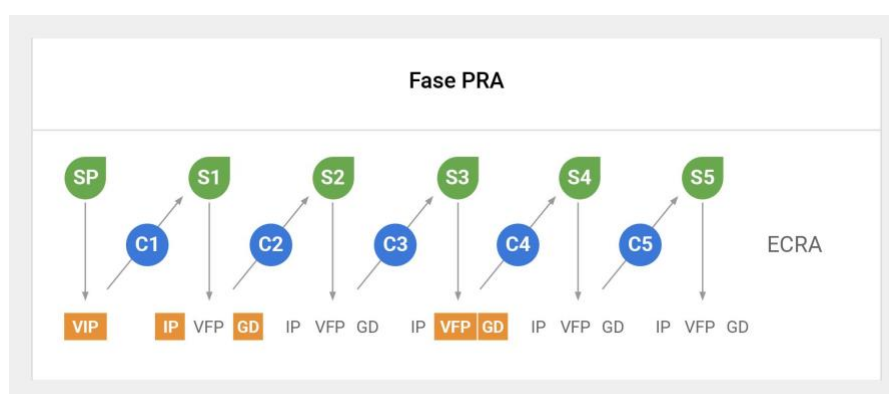
Otro tema que se trata en la sesión de planificación es la **presentación de los objetivos de aprendizaje**, correspondiente a la categoría *Objetivos de aprendizaje*. A continuación mostramos los resultados del análisis de su trascendencia, junto con los otros tres temas que conforman dicha categoría.

### 4.3.2. *Objetivos de aprendizaje: consecución, formulación, presentación y recapitulación*

La categoría *Objetivos de aprendizaje* (en adelante, **objetivos**) constituye unas de las doce identificadas en el paso 1 del análisis de la trascendencia (Anexo 20). Dentro de esta categoría identificamos los temas *consecución, formulación, presentación y recapitulación de los objetivos*, que se irán reflejando a lo largo de la presentación de los resultados correspondientes. La selección de este ejemplo se debe a que esta categoría y los temas que la conforman ilustran distintos modelos de trascendencia —el 1, el 3 y el 4 (Tabla 4.2)— y, además, porque hacen el recorrido completo por las tres fases de la investigación: la PRI, la PRA y la fase posciclos. El **trazado de la trascendencia** de este tema se puede observar en la siguiente figura:

**Figura 4.3**

*Trazado objetivos de aprendizaje*



Los temas relacionados con los **objetivos** se identifican en **las seis sesiones del C1**. De los trece casos en los que surgen en las sesiones, en once de ellos es la docente quien los inicia. En la **sesión de planificación**, la docente comenta la **presentación de los objetivos** (en una ocasión) y su emplazamiento en los materiales, que son el desencadenante del tema. En las **sesiones 1, 3 y 5**, aquellas en las que el visionado de la grabación de las clases se hace conjuntamente, estos temas surgen a partir de un estímulo del visionado de la grabación de la clase, es decir, vienen motivados por la autoobservación (en cinco ocasiones), por la intervención de la DA (en una ocasión) y por la reflexión que la docente verbaliza (en una ocasión). En las **sesiones 2 y 4**, estos temas se inician a partir de reflexiones que la docente verbaliza (en tres ocasiones), si bien no podemos determinar si el desencadenante del tema es la autoobservación —pues el visionado de la grabación no se realiza de forma conjunta—, por las posibles reflexiones derivadas de esta o las anotaciones que la docente pudiera tomar durante la clase o tras esta. La DA inicia este tema en dos ocasiones (secuencias 6 y 35 de la sesión 3) para llamar la atención de la docente sobre la **formulación de los objetivos** por parte de la docente en la pizarra y motivar su reflexión (en



una ocasión) y para confirmar que la docente **recapitula los objetivos** de la clase (en una ocasión), como mostramos a continuación en la explicación del trazado de este tema.

La categoría **objetivos** surge en la secuencia 1 de la **sesión de planificación** cuando la docente enseña a la DA la versión cuasinicial de la propuesta; esta señala a la DA el lugar donde emplaza los objetivos en la propuesta y le comenta que tiene que “pulirlos un poco aún” [AUD\_C1SP], que su idea es indicar los contenidos de las próximas cinco sesiones, presentar los objetivos y trabajar con el título de la unidad, pero sin dedicar mucho tiempo a esta parte inicial.

En la **versión cuasinicial de la propuesta didáctica**, en el recuadro ‘Hoy hemos aprendido’, que comentan en la sesión de planificación, los objetivos son los siguientes:

- introducir los pronombres (*lo, la, los, las*) en las frases que se utilizan diariamente para explicar algo;
- algunos tipos de establecimientos de comida y sus diferencias.

En la **clase 1** la docente no escribe los objetivos de aprendizaje de la clase en la pizarra, reparte las fotocopias de la unidad didáctica con las que van a trabajar en esa clase y comienzan haciendo hipótesis sobre la imagen de la portada. Tras esta primera actividad la docente presenta verbalmente los objetivos generales de la unidad diciendo “estos cinco días vamos a hablar de esto [señalando el título], de hacer la compra, y vamos a hablar de comida” [VID\_C1C1]. Después señala el recuadro que aparece al final de la portada “En esta unidad vamos a aprender a...” que contiene los objetivos de toda la unidad y la alumna C comienza a leerlos.

La docente trae este tema en la secuencia 3 de la **sesión 1** por un estímulo de la grabación de la clase 1; señala que en la guía didáctica tiene que indicar que sea el profesor quien lea en voz alta los objetivos de la sesión, manifiesta esa intención pedagógica.

En la **clase 2** la docente no lee en voz alta los objetivos de la sesión, ha retomado lo que dejaron sin terminar en la sesión anterior (actividades 2D y 2E), pero sí se detiene a leer el cuadro resumen de lo que se ha aprendido, es decir, hace una **recapitulación** de los objetivos.

En la secuencia 3 de la **sesión 2**, la docente comenta la **presentación** de los objetivos en la clase 2; cree que el hecho de iniciar la sesión de forma repentina y no presentar los objetivos de la sesión se debe a que no tenía claros cuáles eran estos, “si mantener la calma o pilotar los materiales” [AUD\_C1S2]. En este caso, observamos que la docente mezcla ambos conceptos, los objetivos de aprendizaje de los alumnos con sus objetivos como docente en esa clase.

En la **clase 3**, la docente escribe los objetivos de la sesión en la pizarra y comienza la clase **presentándolos**; más adelante tiene que borrarlos por cuestiones de espacio, pero los retoma al final para **recapitular** lo que han trabajado en esta tercera clase.

En la **sesión 3**, estos temas se tratan en las **secuencias 5, 6 y 35**. La docente inicia la **secuencia 5** por un estímulo motivado por el visionado de la grabación de la clase 3 y comenta que en ese momento no sabía qué hacer y se puso a escribir los objetivos. La DA le pregunta si tenía previsto hacerlo y la docente le contesta que sí, que lo tenía apuntado y estaba viendo si escribirlos o no, pero que luego tuvo que borrarlos (alude a que apenas tiene espacio en la pizarra) y ya no hizo referencia a ellos después, **no los recapituló**. La docente añade que, de hecho, tras el primer ciclo (el CRI) tenía previsto hacerlo en cada clase, pero que después se puso nerviosa y no lo hizo, si bien en un principio lo tenía previsto.

En el caso de la **secuencia 6** es la DA quien trae el tema a la conversación apuntando a la formulación de los objetivos en la pizarra por parte de la docente: “Si miras los objetivos... ¿ves algo que pueda...?, no sé... ¿qué ves?” [AUD\_C1S3]. A esta pregunta, la docente responde que **no están formulados en infinitivo**, pero que lo hace para acortar, que en el recuadro ‘Hoy hemos aprendido’ los tiene y comienza a leerlos: “a introducir los pronombres (...); el segundo, tampoco...” [AUD\_C1S3]. Continúa diciendo que lo hizo así para que le cupiera, pero que según lo estaba viendo, lo estaba pensando.

La docente inicia la **secuencia 35** a partir de un estímulo de la grabación: “A ver cómo cierro esto...” [AUD\_C1S3]. Tras este comentario, siguen con el visionado y más adelante es la DA quien llama la atención de la docente sobre el momento de la clase que están viendo: “¿Qué acabas de hacer?”, y esta responde “¿decir que **he cumplido los objetivos**?”. La DA le dice “¿Ves? No los has conservado en la pizarra, pero **acabas de recapitarlos**” [AUD\_C1S3]. La docente, por tanto, muestra el reconocimiento de que ha cumplido los objetivos de la sesión.

En este caso, además, observamos que la docente no era consciente de que había recapitado los objetivos de la sesión. Si nos fijamos en la descripción de lo que ocurre en el aula con respecto a los objetivos, en la **clase 3**, la DA indica que la docente tiene que borrar los objetivos, pero que los retoma al final de la clase para recapitar lo que han hecho; sin embargo, si nos fijamos en lo que dice la docente al respecto en la secuencia 5 de la **sesión 3**, esta señala que ya no hizo referencia a los objetivos después de borrarlos.

En la **clase 4** la docente deja los objetivos escritos en la pizarra antes de empezar la clase. Escribe “objetivos” en mayúscula y subraya la palabra; debajo **formula los tres objetivos de la sesión en infinitivo** [VID\_C1C4]: (1) comparar la alimentación en diferentes países del mundo; (2) preguntar por precios; (3) organizar una fiesta en EICA, y, antes de empezar con la primera actividad, **los presenta** a los alumnos. Los mantiene en la pizarra durante parte de la clase hasta que necesita el espacio. En esta clase no hay una recapitulación de lo que han visto; de hecho, en la versión cuasinicial de la propuesta falta ese cuadro de ‘Hoy hemos aprendido’ que aparece al

final de las sesiones de los materiales, pero sí menciona al final lo que no les ha dado tiempo a ver, que era el último objetivo, el de organizar la fiesta.

En la **sesión 4** se tratan la presentación y la consecución de los objetivos en la **secuencia 2**. La docente la inicia señalando que un punto destacable de la clase 4 es que **no ha cumplido los objetivos** que se había marcado, que no le dio tiempo a hacer la última actividad de planificar la fiesta (actividad 3). A este respecto comenta que, de hecho, los había anotado en la pizarra, **los había presentado** y los alumnos parecían motivados con lo de la fiesta. Añade que no lo van a hacer ya porque no tiene sentido empezar la siguiente clase ahí.

En la **clase 5** la docente escribe de nuevo los objetivos en la pizarra, **los presenta**, y los mantiene ahí hasta que necesita espacio en la pizarra y los borra.

En la **sesión 5** se trata la presentación y consecución de los objetivos en las **secuencias 1 y 3**; en la **secuencia 1**, la docente inicia el tema por un estímulo del visionado de la grabación, al verse escribiendo los objetivos de la clase en la pizarra, y comenta lo siguiente: “no sé para qué escribo los objetivos, si después cumplo la mitad” [AUD\_C1S5], es decir, cuestiona la utilidad de presentar los objetivos. La DA le señala que el único que no se habría cumplido sería el segundo y la docente muestra acuerdo con esta. En la **secuencia 3**, la docente hace referencia a que comenzar la clase recordando lo anterior “cuesta un poco” [AUD\_C1S4], pero considera que funciona y **le permite ver si ha cumplido los objetivos de la clase anterior**; es decir, manifiesta una muestra de concienciación al respecto. Esta señala, además, que cree que en el contexto de enseñanza a personas inmigradas hacerlo puede ayudar, debido a la asistencia irregular de los alumnos a clase.

Con respecto a la **manifestación de la trascendencia** de estos temas en los **materiales**, a propósito de la **formulación de los objetivos**, en la **VFP** (Alonso, 2015), la docente incluye la sección ‘Hoy hemos aprendido a’ que faltaba, cambia el orden de los objetivos y añade uno más, redactado en infinitivo:

- algunos tipos de establecimientos de comida y sus diferencias,
- hablar sobre hábitos de compra,
- introducir los pronombres (*lo, la, los, las*) en las frases que se utilizan diariamente para explicar algo. (p. 100)

Además, en la **GD**, el objetivo relacionado con los tipos de establecimientos (el primero de la enumeración anterior) **sí va precedido de un infinitivo**: “hablar sobre diferentes tipos de establecimientos de alimentación y las ventajas y desventajas de cada uno” (Alonso, 2015, p. 112).

Con respecto a la **presentación** de los objetivos, en el **IP** la docente incluye: “En cuanto a los objetivos de la unidad, es conveniente que sea el profesor que los lea en lugar de un alumno, porque así no hay ningún alumno más atento a leer que al contenido de los objetivos en sí (...). Antes de empezar la actividad 1, conviene señalar los objetivos concretos de la sesión 1” (Alonso, 2015, p. 85). A este respecto, en la **GD** la docente incluye lo siguiente: “Finalmente, señalamos los recuadros de la parte de abajo y el profesor lee en voz alta en grupo abierto el recuadro ‘En esta unidad vamos a aprender a’” (p. 110). Así, la docente materializa la intención pedagógica manifestada a este respecto en la sesión 1. Además, sugiere la posibilidad de escribir los objetivos en una esquina de la pizarra y mantenerlos durante toda la sesión “con el fin de que los alumnos sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje” (p. 110).

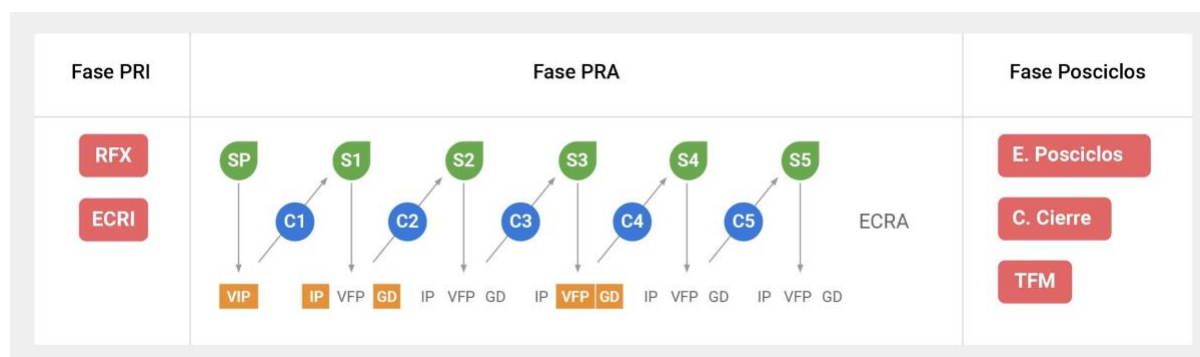
A propósito de la **recapitulación** de los objetivos, en la **GD** se incluye lo siguiente: “para recapitular y cerrar la sesión podemos leer en voz alta el recuadro ‘Hoy hemos aprendido a...’” (Alonso, 2015, p. 111), recuadro que en la **VFP** aparece reubicado tras la actividad 3b (en la versión inicial estaba incluido tras la 4b), después de realizar el ajuste del número de actividades correspondientes a la primera sesión.

Para continuar con el trazado de la trascendencia en el CRA, observamos que estos temas no se reflejan en la **entrevista de cierre** de este ciclo (ECRA).

Una vez realizado el trazado de la trascendencia de los temas de la categoría *Objetivos de aprendizaje* en el CRA, **identificamos el recorrido** que hacen estos por las distintas fases de la investigación:

**Figura 4.4**

*Recorrido objetivos de aprendizaje*



Tras identificar el trazado de la trascendencia de los temas que conforman la categoría **objetivos** a los distintos planos de la **PRA**, revisamos las **reflexiones** que la docente dejó registradas en el **CRI** para observar si este tema ya había surgido entonces. Comprobamos que, en efecto, el recorrido de este tema tiene su origen en la fase PRI; en las **entrada del día 23/01** (Anexo 5), la

docente señala diferentes aspectos que considera susceptibles de mejorar en su práctica docente y, hacia el final, dice lo siguiente:

### Fragmento C1\_6\_OBJ

Me doy cuenta a veces [de] que [los alumnos] no son conscientes de lo que han aprendido o de lo que estamos trabajando y quizá un poco, pues, focalizar en cómo mejorar esa conciencia sobre lo que estamos aprendiendo, ¿no? y sobre su propio proceso de aprendizaje.

Si bien en un punto señala que  *cree*  que va a informarse sobre este tema, más adelante explicita “y, sí, me he decidido centrar en este tema (...)”. Así pues, la docente opta finalmente por seleccionar la autonomía de los alumnos como objetivo del ciclo reflexivo, justifica la decisión, y añade "vamos a ver si consigo que la semana que viene, pues, tener en clase unos alumnos más conscientes, ¿no?, sobre los **objetivos** y lo que estamos haciendo en el curso". Además, todo el contenido de la **entrada del día 25/01** está relacionado con la **explicitación de los objetivos** de aprendizaje y su relación con la concienciación del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje, y esto, en relación con el objetivo de fomentar la autonomía y la autorregulación del alumno. La docente reflexiona sobre lo que ha leído en los recursos que ha consultado a este respecto y señala la intención de explicitar los objetivos de la semana —en términos generales— en la siguiente clase, así como su intención de preguntar a sus compañeras sobre este tema para saber cómo lo gestionan ellas y cómo les funciona. Por último, las tres entradas finales del diario, correspondientes a los **días 26/01, 28/01 y 30/01**, versan todas sobre el objetivo de la docente de hacer explícitos los objetivos de la clase para trabajar la autonomía y autorregulación del alumno, sobre cómo lo ha ido implementando en el aula, los resultados que ha obtenido y sus reflexiones al respecto. Además, comparte lo hablado con sus compañeras (tal y como dijo en la reflexión 6 que haría) y termina haciendo una valoración de este ciclo de aprendizaje reflexivo llevado a cabo. En la **entrada del día 26/01** la docente manifiesta una muestra de concienciación sobre un aspecto comentado antes en las sesiones sobre tener claros o no los objetivos y lo que implica explicitarlos y compartirlos o no con los alumnos (líneas 419-430):

### Fragmento C1\_7\_OBJ

(...) Y la verdad es que me he dado cuenta [de] que no explicitar los objetivos al alumno también -en parte- es por ese miedo a no cumplirlos o por ese miedo a que nuestra planificación deje de tener sentido, ¿no?, como que es una salida fácil. Si tú no explicitas los objetivos, pues vas encadenando actividades y se diluye todo mucho más, ¿no?, pero si tienes algo así explicitado, como que tienes que seguir un rumbo más marcado. Y la verdad es que es curioso, ¿no?, cómo empecé a investigar sobre este tema para fomentar la

autonomía del alumno y al final está incidiendo más en mi secuenciación, ¿no?, que me está ayudando a mí con la secuenciación de actividades.

Al final de esta reflexión comenta que al final de la clase observada no ha hecho ninguna **recapitulación** de lo que han aprendido porque no le ha dado tiempo. Es la única vez que la docente explicita la recapitulación de lo aprendido, y lo hace, además, como algo integrado en el proceso y relacionado con el tema de los objetivos. Este aspecto lo vemos en los materiales que diseña para su pilotaje durante las cinco clases comentadas en las sesiones, pues es un elemento que aparece al final de cada sesión de la propuesta didáctica, en la sección “Hoy hemos aprendido a.

Por otra parte, siguiendo el trazado a partir de los datos recogidos en el **CRI**, observamos que en la **entrevista de cierre** de este ciclo (Anexo 9), la docente menciona los **objetivos** al hablar de los aspectos que ella anotaba antes de ver el vídeo, sobre los que ya pensaba a la hora de dar clase sabiendo que luego iba a autoobservarse (líneas 32-39):

#### **Fragmento C1\_8\_OBJ**

Yo ya estaba haciendo clase pensando en que luego me iba a observar o en el tema que yo quería trabajar; entonces, si yo veía que había escrito los objetivos en un sitio de la pizarra que no era muy claro o que se me solapaba con otros usos de la pizarra, pues yo misma, ya al acabar la clase, me anotaba como 'ojo, escribir en el lado derecho los objetivos', porque eso me servía a mí para acordarme de ese momento (...)

Más adelante, la docente comenta que la elección del tema de los objetivos se debe a que este es un tema que no solo surge de la autoobservación, sino también de ideas previas al ciclo por ser un aspecto susceptible de mejorar (líneas 65-70). Hacia el final de la entrevista, la docente señala que cree que hacer este CR le ha hecho mejorar la clase con respecto a los **objetivos** y la autorregulación del alumno, y para trabajar “algo que llevaba dejando pasar mucho tiempo” (líneas 110-114).

Tras haber identificado que los temas relacionados con los **objetivos tienen origen en la fase PRI**, observamos los datos recogidos en la **fase posciclos** para completar el recorrido. Es interesante señalar a este respecto que en su **TFM**, la docente hace un análisis temático del informe del pilotaje en el que contabiliza los temas más recurrentes y determina que la categoría que aparece con más frecuencia es la de **objetivos** y, en concreto, en relación con su **consecución** (p. 40):

### **Fragmento C1\_9\_OBJ**

En general estos datos revelan que, en efecto, el pilotaje de los materiales ha provocado un proceso de reflexión y cambio sobre diferentes aspectos del material didáctico creado. Como podemos observar en la Tabla 4, la categoría que aparece con más frecuencia es la de los objetivos, es decir, que se ha tenido especialmente en cuenta si los objetivos de las actividades se cumplen o no.

Estos datos de la docente coinciden con los nuestros al ser los **objetivos** uno de los temas que aparece en la totalidad de las sesiones de PRA.

En la **entrevista posciclos** (Anexo 15), realizada dos años después de la finalización del **CRA**, cuando la DA pregunta a la docente si lo que hicieron en los ciclos le ha ayudado de alguna manera en su práctica docente actual, la docente menciona los **objetivos** como **un aspecto que ha incorporado a su práctica** (líneas 201-208):

### **Fragmento C1\_10\_OBJ**

Yo en toda clase pongo los objetivos y cuando no pongo los objetivos es porque esa clase no me la he preparado sinceramente y no tengo claros los objetivos, los que voy a dar, y por eso no lo pongo, para curarme en salud, pero sí, sí, sí, siempre los pongo.

En este caso, vemos que lo que la docente indica en estas líneas es lo mismo que refleja en la secuencia 3 de la sesión 2 comentada antes, en la que explica que el hecho de no presentar los objetivos de la sesión se debe a no tenerlos claros. La docente continúa diciendo lo siguiente a este respecto (líneas 208-219):

### **Fragmento C1\_11\_OBJ**

Y, además, no sé, te cuento esta anécdota: no hace mucho, al final de un curso de estos intensivos que hago, pues comentaba con los alumnos qué les había parecido, qué cosas les habían ayudado más y tal, y una alumna me comentó “me encanta que al principio de la clase pone los objetivos de lo que vamos a hacer (...); porque me siento mucho más segura, sé lo que vamos a hacer y te remites a esto, entonces ya sé que todo tiene como un sentido”. Sí...Y los alumnos, todos, los copian, sus objetivos del día, tal...

Asimismo, en la **conversación de cierre** entre los docentes y la DA (Anexo 17) vuelve a aparecer este tema. Al comentar el docente los aspectos sobre los que trabajó en los ciclos reflexivos, la docente le dice “¿así que tú trabajaste también con los objetivos?” (línea 92). La docente menciona este tema, si bien aquí el docente hace referencia al hecho de trabajar con objetivos específicos en el marco del ciclo reflexivo, no con el tema concreto de presentar en clase los objetivos de aprendizaje.

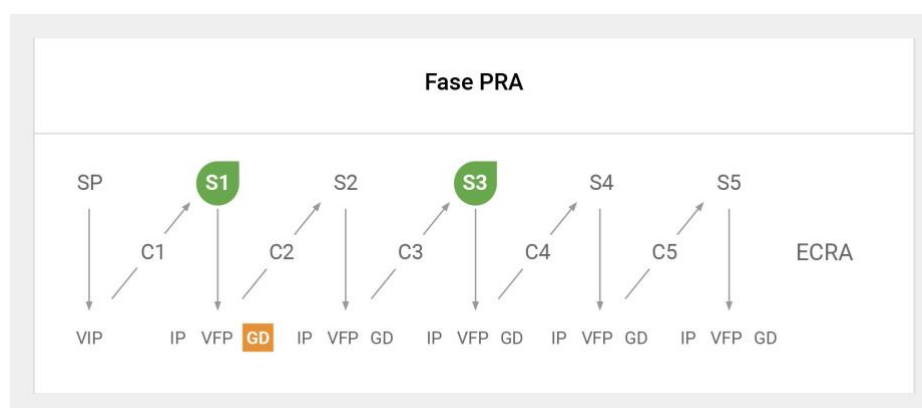
En resumen, el recorrido de los temas que conforman la categoría **objetivos** nos muestra que estos ya surgen en las **reflexiones** realizadas por la docente en su **CRI** y se comentan en la **entrevista de cierre de este primer ciclo**; se tratan en la **totalidad de las sesiones realizadas** en el **CRA**, trascienden al **aula** y a los **materiales** (en el caso de la *presentación*, la *formulación* y la *recapitulación*), así como a la **fase posciclos**. En la entrevista realizada en esta fase, observamos que la docente lo señala como **un aspecto que ha incorporado a su práctica docente** y, además, lo menciona también en la **conversación de cierre**. Por lo tanto, podemos decir que la categoría *Objetivos* hace el **recorrido completo** del proceso, desde la fase PRI hasta la conversación de cierre de la fase posciclos.

### 4.3.3. Contenido: lectoescritura

A continuación explicamos el trazado de la trascendencia del tema **lectoescritura**, cuya selección se debe a que ilustra el modelo 2 de trascendencia correspondiente a los temas que trascienden a otras **sesiones** y a los **materiales** (Tabla 4.2), y a que es el único tema de la categoría *Contenido*. El **trazado de la trascendencia** de este tema se puede observar en la siguiente figura:

**Figura 4.5**

*Trazado lectoescritura*



La **lectoescritura** es un tema que se identifica en **dos sesiones** del C1, la **1** y la **3**, y surge en dos ocasiones, iniciadas ambas por la docente y motivadas por el visionado de la grabación de las clases correspondientes.

En la secuencia 10 de la **sesión 1**, la docente detiene la grabación y comenta que en los materiales falta el trabajo de **lectoescritura** para que los alumnos aprendan realmente a escribir, que algunos de ellos no van a niveles inferiores porque tienen el nivel de castellano, pero no saben escribir. Por tanto, la docente manifiesta el reconocimiento de dicha carencia en los materiales. A continuación, la docente y la DA comentan que para ello se necesitaría un curso



específico, una clase de refuerzo para cubrir esta necesidad o prever un material de apoyo para aquellos que lo necesiten. La docente señala algún manual que conoce que sí refuerza esta parte, pero le parece que lo infantiliza un poco, además de incidir en el hecho de que en la clase hay alumnos que tienen esta necesidad y otros que no, y que el tiempo que tienen de clase (una hora y media) tampoco da para mucho más. Siguen comentando el tema y coinciden en que también depende de los objetivos de los alumnos por los que aprenden la lengua, pero también inciden en las necesidades de la sociedad a este respecto [AUD\_C1S1]:

### Fragmento C1\_12\_CON

**DOC:** Sí, aunque también es verdad que... me parece un poco engañoso lo de cuál es su objetivo, ¿no?, porque al final el objetivo de aprender idiomas es emancipador, o sea, de decir, yo voy a estar aquí en esta sociedad en la que me ha tocado vivir por lo que sea, pero voy a poder defenderme, ¿no?, y si tú tienes que defenderte, pasa por la letra escrita porque somos una sociedad donde lo escribimos todo, ¿no? Y si se van a la Administración y tienen que rellenar algo...

**DA:** Totalmente de acuerdo

**DOC:** Es que... O cualquier cosa, escribir una carta (...) - bueno, claro, que hoy en día hay ordenador, ¿no?

**DA:** Sí, pero los formularios es un buen ejemplo. Todo eso pasaría, yo creo, por una parte previa de concienciación

**DOC:** Ya, sobre todo para que a ellos se los tomen en serio porque luego a ellos, como escriben así, ¿sabes?, ya no se los toma... eso te hace generar un.. "¡ah, mira, qué falta de educación!" o "mira...", ¿sabes?, como que ya genera un cierto... no sé cómo decirlo, no [es] rechazo, pero...

**DA:** Prejuicio

**DOC:** Prejuicio, ¡eso!

**DA:** Sí, claro, pero cualquiera de estos adolescentes puede decir "pues a mí no me interesa escribir porque yo lo que quiero es hablar", ¿no? Entonces, la labor sería concienciarle de que hay ciertos momentos en los que van a necesitar escribir como, por ejemplo, rellenar cualquier formulario.

Después, la docente y la DA comentan el caso concreto de una de las alumnas menores de edad que asiste a clase y reinician la grabación.

En la **sesión 3** vuelve a surgir este tema, motivado por un estímulo del visionado de la grabación de la clase 3. La docente inicia la secuencia 15 comentando que percibe que los alumnos tienen muchas dificultades con la **lectoescritura** y cree que hay que poner ejercicios muy sencillos y claros para que, con las dificultades lectoescritoras, puedan seguirlos y hagan algo por escrito aunque sea extremadamente sencillo, también para motivarlos.

A propósito de la **manifestación de la trascendencia** de este tema en los **materiales**, en la **GD** en el apartado C de la actividad 1 *La nevera de la Familia Santos* (Sesión 1) la docente

incluye una indicación al respecto: “(...) para la puesta en común les pedimos que sean ellos mismos los que salgan a escribirlos. No es necesario que todos los alumnos escriban, pero esta sencilla dinámica puede ser de gran utilidad en los grupos con personas con dificultades de lectoescritura” (Alonso, 2015, p. 110).

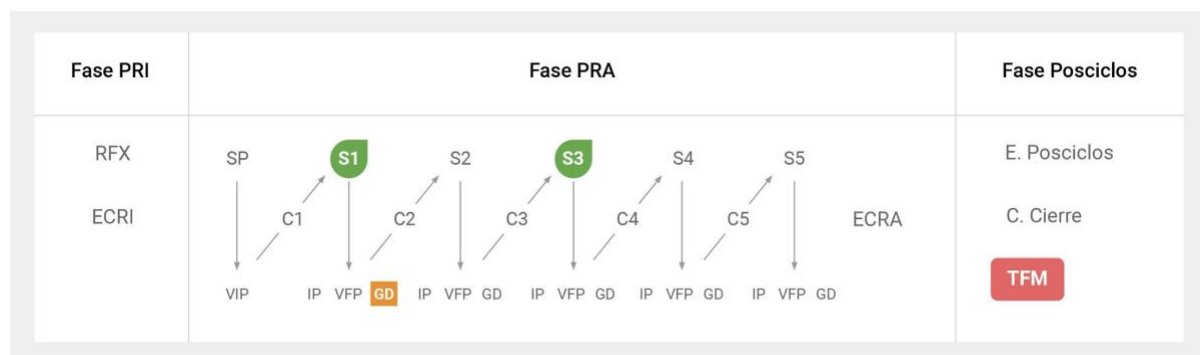
Por tanto, el tema de la **lectoescritura** surge en las **sesiones 1 y 3**, y **trasciende a los materiales**. De estas secuencias se determina la necesidad de trabajar las dificultades lectoescritoras que presentan algunos alumnos y se señalan algunas ideas sobre cómo hacerlo.

Para continuar con el trazado de la trascendencia en el **CRA**, observamos que este tema no se refleja en la entrevista de cierre del CRA.

Una vez realizado el trazado de la trascendencia de este tema en el CRA, **identificamos el recorrido** que hace por las distintas fases de la investigación:

**Figura 4.6**

*Recorrido lectoescritura*



La **lectoescritura** no aparece en los datos recogidos en la fase PRI. No obstante, en la **fase posciclos** observamos que lo hablado en la **secuencia 10 de la sesión 1** aparece recogido en el **TFM** de la docente (Alonso, 2015, p. 14):

#### **Fragmento C1\_13\_CON**

En cuanto a las necesidades y expectativas, un aspecto que debemos tener muy presente es que la principal motivación de los alumnos parece ser aprender el idioma para poder comunicarse, resolver todo tipo de situaciones de la vida cotidiana y encontrar trabajo más fácilmente, con el objetivo de integrarse en la nueva sociedad. Es por ello que, inicialmente, lo prioritario es comunicarse y la lengua oral desempeña para ello un papel fundamental, si bien el resto de destrezas también son importantes, en tanto que la palabra escrita está muy presente en nuestra sociedad y es imprescindible para llevar a cabo tareas cotidianas tanto del ámbito personal como profesional.

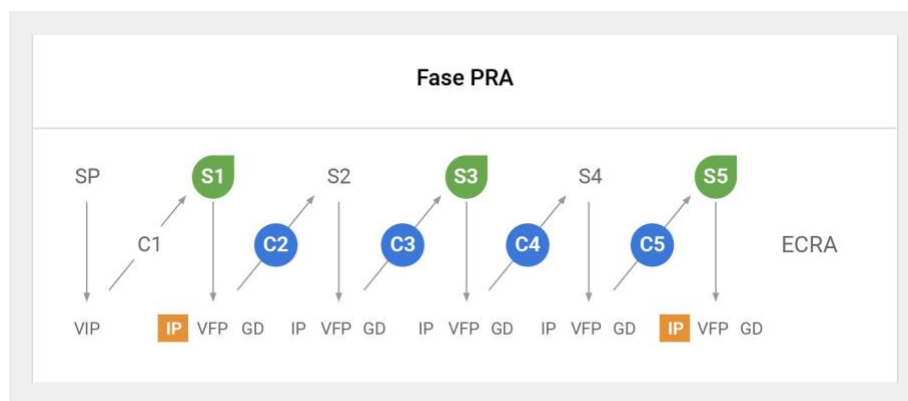
En resumen, el recorrido del tema **lectoescritura** nos muestra que este tema surge en **dos de las seis sesiones** realizadas en el CRA y **trasciende a los materiales**, también a los incluidos en la **fase posciclos**.

#### 4.3.4. Gestión de conflictos en el aula: comportamiento de los alumnos y el uso del móvil

El tema y subtema que conforman la categoría *Gestión de conflictos en el aula* los presentamos juntos porque de uno surge el otro y se interrelacionan constantemente. La decisión de desarrollar el trazado de trascendencia de estos temas viene dada de que de la conversación sobre la gestión de conflictos en el aula se desprende toda una serie de emociones y sensaciones que este grupo de alumnos menores de edad hace aflorar en la docente, temas que conforman la categoría *Emociones y sensaciones* y que desarrollaremos más adelante. El **trazado de la trascendencia** de estos temas se puede observar en la siguiente imagen:

**Figura 4.7**

*Trazado gestión de conflictos en el aula*



Estos temas se identifican en **tres sesiones del C1**, las sesiones **1, 3 y 5**, que son las sesiones en las que el visionado de la grabación se hace conjuntamente. De los trece casos en los que surgen estos dos temas en las sesiones, la docente los inicia en seis de ellos y todos a partir de un estímulo del visionado de la grabación de la clase, es decir, el tema viene motivado por la autoobservación. La DA inicia este tema en las siete ocasiones restantes.

En la **clase 1** tiene lugar un conflicto que va a marcar la dinámica de las cuatro clases siguientes, especialmente con respecto a la gestión del aula por parte de la docente. Por ello, la gestión de conflictos en el aula surge a lo largo de toda la sesión 1, en la que la docente y la DA hacen el visionado conjunto de la grabación de la clase 1. Para mostrar que estos temas ocupan la atención de la docente durante la mayor parte de la sesión, en la explicación del trazado de su

trascendencia marcamos los tiempos de la grabación de audio de la sesión 1, cuya duración total es de 02:19:06, y algunos de la sesión 3, cuya duración total es de 02:43:27 (Tabla 3.5).

El **comportamiento de los alumnos** y el **uso del móvil en clase** surgen en las secuencias 1, 5, 16 y 23 de la **sesión 1**. La docente inicia la **secuencia 1** [00:05:45] por un estímulo del visionado de la grabación diciendo “todavía hablando por el móvil” [AUD\_C1S1]; siguen viendo la grabación y en ese momento de la clase la docente le dice —sonriendo— a la alumna que está usando el móvil “¿qué escuchas?, ¿música?, ¿un mensaje?, ¿un mensaje de voz?” [VID\_C1C1] y, sin parar el vídeo en la sesión, la docente le comenta a la DA “yo decía, ¿qué le digo?, ¿que lo deje o me pongo graciosa?” [AUD\_C1S1]. La DA le pregunta qué estaba pensando y la docente comenta “pues me pongo graciosa, pues que haga lo que quiera realmente; como que no me importa, ¿no?, es que, quiero decir, van libremente allí... En el caso de ella no<sup>27</sup>, pero vamos, que son unas clases...” [AUD\_C1S1]. Entonces, la DA le comenta su propia experiencia en el aula con respecto a la gestión del uso del móvil en clase por parte de los alumnos, aludiendo a que ella tiende a ser más “tajante” a ese respecto y que es algo que igual tiene que cambiar [AUD\_C1S1]. Hay un contraste de perspectivas sobre este tema y al final coinciden en que la actitud que se adopte en el aula depende totalmente del contexto y de los objetivos de la actividad. Más adelante [00:08:15] la docente dice “aquí era..., pero bueno, ¿empiezo o no empiezo? Por Dios, voy a empezar, ¿sabes?, porque si no... El principio fue muy lento, muy poco... marcando yo el ritmo, ya lo marcaban ellos” [AUD\_C1S1]. Siguen viendo la grabación y, un poco después [00:09:52], la DA le pregunta a la docente “¿qué apuntas?” y esta le responde “ser más tajante; no tiene que ver con la secuenciación, ¿eh?, pero estoy pensando en estrategias para el conflicto porque aquí se me está yendo ya” [AUD\_C1S1]. Aquí observamos que la docente manifiesta la intención pedagógica de adoptar una actitud más determinada.

En ese momento del vídeo, la docente les dice a los alumnos “mientras esperamos os voy a repartir las fotocopias” [VID\_C1C1] y en la sesión, al mismo tiempo que están viendo la grabación, esta continúa comentando: “aquí, si se las reparto es como ‘no, mira, empezamos’, y quien llegue tarde, llega tarde y punto; o decir ‘a y treinta y cinco empezamos; móviles, fuera’, así... lo voy a hacer así porque si no...” [AUD\_C1S1; 00:10:15].

En la **secuencia 5** de esta primera sesión, ante un comentario de la docente, la DA pregunta a la docente “¿y ahí qué piensas?” [AUD\_C1S1; 00:21:49] y esta comenta sus impresiones con respecto a la actitud pasiva de uno de los alumnos (M), de cómo lo percibió en ese momento de la clase. Comenta que incluso en un momento se acercó a él para preguntarle si estaba bien, si necesitaba hablar, y concluye diciendo que asumió que lo que iba a hacer este

---

<sup>27</sup> En el caso de los alumnos menores de edad, estas clases son obligatorias dentro del programa (apartado 3.3.3.1).

alumno sería “calentar la silla” [AUD\_C1S1]. Siguen con la grabación y la docente muestra sorpresa ante un estímulo del vídeo, se sorprende de que el alumno del que había hablado antes sea quien esté interviniendo en este momento (“¿es M!, ¿es M hablando!” [AUD\_C1S1; 00:22:22]) y detiene la grabación para compartir su reflexión al respecto. La docente reconoce que su impresión sobre la actitud de este alumno era errónea y comenta que pensaba que para él, M, la mejor ayuda era juntarlo con K porque son de la misma edad, comparten la misma lengua materna y así se podrían ayudar entre ellos, pero cree que K no sabe trabajar en pareja, que es muy individualista. La DA, entonces, le pregunta “¿y qué piensas que se podría hacer?” [AUD\_C1S1; 00:23:00], a lo que la docente responde “no lo sé; es que, en la clase, tal y como estaba ayer, a M no lo podía poner con otra persona” [AUD\_C1S1]. La docente añade que en otras ocasiones había habido más gente y ya tenía identificados quiénes podían dar apoyo a M, y la DA le pregunta “¿qué habrías hecho en ese caso?” [AUD\_C1S1], a lo que la docente responde que lo habría puesto con otra persona. Finalmente hay un acuerdo sobre la idea de probar **distintas dinámicas** con los alumnos con este grupo por su actitud y su comportamiento. La docente manifiesta la intención de hacerlo en la siguiente clase. Reinician la grabación y en la **secuencia 16** [01:27:14; algo más de una hora después], la DA le dice a la docente “¿ves que la decisión de cambiarlo funciona?” [AUD\_C1S1], a lo que la docente responde “sí, sí, claro, sí, sí, sí; ¿y cómo no lo he visto antes, vamos! El pobre estaba ahí, en territorio hostil... (risas)” [AUD\_C1S1]. En este caso observamos la manifestación de la intención pedagógica de probar distintas dinámicas y del cuestionamiento en relación con la gestión de las dinámicas de aula.

El tema del **comportamiento de los alumnos** se retoma más adelante en la **secuencia 23** [01:47:00], en la que se retoma la necesidad de determinar estrategias para la siguiente clase sobre la gestión de posibles conflictos, la docente vuelve a manifestar dicha intención pedagógica. En esta secuencia, la DA le comenta a la docente lo positivo de ver cómo esta mantiene la sonrisa constantemente a pesar de la situación que se vive en esa clase. La docente muestra acuerdo al respecto, pero duda de si hacerlo en esta clase concreta ha sido lo más conveniente —aludiendo al comportamiento de las alumnas menores de edad—, o de sí, por el contrario, debería haber adoptado una actitud más seria. La DA le comenta que pueden ver qué estrategias emplear para gestionar estas situaciones y le dice a la docente que está de acuerdo con la necesidad de marcar el inicio de la clase [AUD\_C1S1; 01:48:11].

Con respecto a la **manifestación de la trascendencia** de estos temas en los **materiales**, en el **IP** la docente recoge este suceso de la primera clase (Alonso, 2015, p. 85):

## Fragmento C1\_14\_CFL

La sesión 1 parece ser demasiado larga para la hora y media para la que se ha planificado. Durante el pilotaje no se ha llegado a realizar ni la mitad, pero se trata de un caso muy especial puesto que ha habido un conflicto entre una serie de alumnos que ha obligado a parar la clase.

Más adelante, la docente vuelve a hacer una referencia al ambiente en la clase en el **IP**, pues explica que el juego que tenía previsto para practicar las formas “a mí también/a mí tampoco” no se pudo pilotar por “cuestiones de clima de clase” (Alonso, 2015, p. 87).

En la **clase 2** la docente **implementa** algunas estrategias comentadas en la sesión 1 para abordar la gestión de los conflictos en el aula. Por una parte, marca el inicio de la clase de forma más clara: escribe su nombre en la esquina superior derecha de la pizarra, les reparte a los alumnos que no estuvieron en la clase anterior las fotocopias que dio entonces y le pregunta a un alumno si puede explicar lo que hicieron en la clase anterior. Con respecto a la gestión de un posible conflicto, muestra una actitud mucho más determinada en relación con el comportamiento de los alumnos menores de edad, como ilustran los ejemplos que mostramos a continuación. La docente, al llegar las dos alumnas menores de edad (C y Y) casi 15 minutos después del inicio, en vez de parar la explicación que ya había iniciado, les dice que si no lo entienden, luego les ayuda.

Por otra parte, con respecto al **uso del móvil en el aula**, en esta segunda clase, en cuanto suena un móvil, inmediatamente la docente dice “¿lo ponemos en silencio?” [VID\_C1C2; 00:05:04]. Después, cuando llegan las dos alumnas menores de edad a la clase les indica que apaguen el móvil (ambas entran con los auriculares puestos y hablando en su lengua materna) [VID\_C1C2; 00:14:21]. Inmediatamente la docente llama su atención y le dice “Y, vamos a estar en silencio; si no, nos vamos (señalando a la puerta), ¿sí? Apagamos el móvil” [VID\_C1C2; 00:14:06- 00:14:21]. Un poco después vuelve a llamarle la atención y dice “hoy no va a ser como el martes, no lo va a ser” [VID\_C1C2; 00:14:40]. En el minuto 00:19:10 le da un nuevo toque de atención, y en el minuto 00:13:12 de la segunda parte del vídeo suena el móvil de una de las alumnas y, con una sonrisa, le dice “¿lo apagamos?” [VID\_C1C2\_2]; en otros momentos de la clase vuelven a sonar varios móviles, pero ya no dice nada al respecto.

En la **sesión 2** hay una anotación de la DA sobre el “plan de acción”, lo que hace referencia a que en ese momento del audio correspondiente a esta sesión comentaron las estrategias que la docente empleó en el aula como parte del plan trazado en la sesión anterior, pues, además de que se trazó uno relacionado con las estrategias para gestionar los conflictos en el aula, en las anotaciones de la observación de la clase 2, la DA recoge lo siguiente: “Avisa a la

alumna del conflicto —2 avisos, al 3º sales de clase → pone en práctica el plan de acción trazado en la primera sesión”.

En la **clase 3**, la docente sigue implementando las estrategias mencionadas en la sesión 1; marca el inicio de la clase con un “empezamos” [VID\_C1C3]. Además, si bien la actitud de la docente parece ser menos firme a este respecto que en la clase anterior, nada más empezar la clase ya tiene que llamar la atención a dos de los alumnos menores de edad, K e Y, que no dejan de hablar: “Y, empezamos; Y, empezamos la clase, ¿vale?, después hablamos...” [VID\_C1C3]. Un poco después vuelve a llamarle la atención: “Y, vamos a escuchar, que lo explico...” [VID\_C1C3] porque la alumna no para de hablar. Además, llama la atención a los alumnos por el uso del móvil y les pide que lo apaguen. En uno de los casos, dos de los alumnos menores salen de clase para hablar por el móvil.

En la **sesión 3**, con respecto a marcar el inicio de la clase, en la secuencia 7 es la DA quien trae el tema esta vez. En este momento de la sesión están viendo cómo inicia la docente la clase 3 y señala: “¿Ves? Aquí ya has decidido... Hay tres, da igual, empezamos. Y me parece muy bien” [AUD\_C1S3]. La docente entonces le pregunta “¿sí?” [AUD\_C1S3] y la DA le responde “¡Claro! Porque cuando llega Y son las cinco y media, entonces, ya está... Obviamente yo entiendo que no quieras empezar la clase con Y [solamente], pero bueno, llega uno, llega el otro, y ahora sí que ya no vacilas, ya dices ‘aquí empezamos’; eso es un paso...” [AUD\_C1S3]. La docente interrumpe a la DA diciendo “hombre, en comparación con el primer día...” [AUD\_C1S3] y la DA cierra la secuencia diciendo “claro, pero vas poniendo en práctica lo que ves que en otras clases no has hecho” [AUD\_C1S3]. La docente manifiesta, por tanto, una muestra de concienciación sobre el cambio que está realizando con respecto a marcar el inicio de la clase.

El comportamiento de los alumnos menores de edad se comenta en esta sesión de nuevo en las secuencias 14, 16, 20 y 23, además de comentar el comportamiento de los alumnos en general en la secuencia 50. En la secuencia 14, la docente indica que en ese momento del vídeo intenta ayudar a una de las alumnas conflictivas porque consideró que estaba bastante receptiva, pero comenta que le cuesta mucho escribir y que si algo no le sale, le provoca mucha inseguridad y lo deja. A continuación incluimos la transcripción de esta secuencia [AUD\_C1S3; 00:45:45 - 00:50:45]:

### **Fragmento C1\_15\_CFL**

**DOC:** Aquí intenté ayudar a Y, me puse con ella poco a poco, dije “creo que ahora está bastante receptiva y puedo...” Es que le cuesta mucho escribir, ¿eh?, y me di cuenta de una cosa, que se equivoca y en cuanto se equivoca una vez le da tanta inseguridad que...

**DA:** Se bloquea

**DOC:** Lo descarta... hacerlo

**DA:** No, pero... [DOC interrumpe]

**DOC:** Pero empieza bien, se equivoca... Estaba confundiendo los dos usos, que también es algo que era culpa mía porque, claro, la secuenciación también, ¿no? , pero bueno...

**DA:** Pero le sirvió

**DOC:** Sí, yo creo que sí...

En este momento, reinician la grabación y observan en silencio cómo se desarrolla este fragmento. Entonces, la docente se da cuenta de que esta alumna está haciendo otra cosa diferente de la que ella pensaba y comenta:

### **Fragmento C1\_16\_CFL**

**DOC:** Ah, está haciendo esto [señalando la actividad en el material que tienen impreso].

**DA:** Está diciendo “me voy a comprar la casa”, está intentando buscar el referente en el modelo.

**DOC:** Sí, sí

**DA:** Por eso...

**DOC:** “Pobreta” ... Ahí está mezclando también “la casa, la busco”; yo veía eso, pero no, es todo...

**DA:** Claro, pero si tú tienes esta frase [DOC interrumpe]

**DOC:** ¡Es una bomba!

**DA:** Bueno, ya hemos visto que ella vuelve al ejemplo buscando un referente para hacer esta, y vemos que no coincide; esto lo hemos hablado, vale. Tienes esta frase; ya, sin volver a que ella está buscando el referente, ¿cómo se lo explicas?

**DOC:** No, no, es que es un ejemplo además, que...

**DA:** No, pero ¿cómo lo has hecho antes en la pizarra?

**DOC:** Quiero comprar una casa grande...

**DA:** Lo has hecho así en la pizarra antes...

**DOC:** Busco la casa en el periódico... ¡Ah!, ¡qué palabra se repite!

**DA:** Ahí estamos, ahí estamos.

**DOC:** Sí...

**DA:** Igual, pero lo has hecho antes y ha funcionado muy bien en la pizarra. Quiero comprar una casa grande. Busco la casa en el periódico. “Y, ¿qué palabra se repite? Casa. Y, entonces, la casa... ¿qué palabra necesitamos para no repetir?”

**DOC:** Sí



**DA:** Y luego has hecho muy bien, has dicho “mira, tenemos *busco*, hemos dicho que va delante de la acción...”, pero si empiezas haciéndolo como lo has hecho en el ejemplo de la pizarra, ya lo tienes más encauzado.

**DOC:** Ya... ¡pobrecica!

**DA:** Bueno...

**DOC:** ¡Para una vez que lo intenta y se lo explico fatal! (risas)

**DA:** No, no...

**DOC:** Ay, ¡qué lástima!

**DA:** No, pero luego reflexionando se ve todo... Tienes tiempo para pensarlo, en el momento lo haces como puedes. Pero viendo esto, pues dices “venga, no, vamos a centrarnos en esta frase”, le señalas la palabra que se repite y tal.

Reinician la grabación y, un rato después, la docente, sin parar el vídeo, dice “pero luego yo me voy a hacer una ronda y, cuando vuelvo, Y está escribiendo ‘la busco’” [AUD\_C1S3]. Siguen viendo el fragmento correspondiente a esta actividad y la alumna Y se pone a hablar en su lengua materna con un compañero. Ante esto, la docente dice: “¿Ves?, aquí ya se ha ido” [AUD\_C1S3]. La DA le responde “pero en el momento que has estado, ha estado” [AUD\_C1S3], valoración con la que la docente muestra acuerdo (“Sí, sí, sí, eso sí” [AUD\_C1S3]).

En la secuencia 16 [00:55:03], la DA retoma el tema de la alumna Y, diciendo “pero ¿te das cuenta de que está centrada?” [AUD\_C1S3]. La docente muestra acuerdo, pero señala que el resto ya ha terminado y que ella tiene que seguir con la clase. Siguen con el visionado de la grabación y, un rato después, en la secuencia 17 [00:55:45], la docente, por un estímulo del fragmento que están viendo, comenta lo siguiente sobre cómo se siente con respecto a esta alumna: “siempre tengo miedo de preguntarle a Y porque se equivoque y le cree mucha ansiedad”. A este respecto, más adelante [01:02:32], en el vídeo la docente pide a la alumna Y que haga el primer ejercicio en la puesta en común en clase abierta, y la docente verbaliza lo que pensó en ese momento “aquí dije ‘esta es fácil’” [AUD\_C1S3], haciendo referencia implícita a la secuencia 17 comentada antes, en la que dice que siempre le da miedo preguntarle a esta alumna por si se equivoca y le genera ansiedad.

En la secuencia 23 de esta misma sesión [01:10:36], la docente trae este tema de nuevo, motivado también por un estímulo del visionado de la grabación, al hablar del comportamiento de una de las alumnas menores de edad. En ese momento de la clase, la docente está pidiendo a C (la alumna que tuvo el conflicto en la primera clase) que se una a otros compañeros, distintos de los habituales. Tras ver este fragmento, la docente comenta “elegantemente” [AUD\_C1S3] (haciendo referencia a la forma en la que le ha pedido que cambie de grupo). Entonces, la DA le

pregunta cómo ve a esta alumna y la docente responde que muy bien, pues percibe un cambio con respecto a la clase anterior. Comentan cómo reacciona la alumna al cambiarla de grupo y la DA señala que está usando el móvil independientemente de los compañeros con los que trabaje, comentario con el que la docente muestra acuerdo. La docente comenta que cree que esto también se debe a que este contenido es muy fácil para esta alumna, algo sobre lo que la docente ya había hablado con la coordinadora de los cursos de castellano en EICA. Esto lleva a comentar lo que implica tener en el aula alumnos con **diferentes niveles de competencia lingüística** y las posibles estrategias para gestionarlo. La docente está de acuerdo con las sugerencias de la DA a este respecto, pero alude a que algunas de estas estrategias pueden hacerle perder el control de la clase por la posible reacción de los alumnos.

En la secuencia 26 [01:24:49], la docente solicita la opinión de la DA con respecto al tema de adoptar una **actitud determinada**. En ese momento de la grabación de la clase, el alumno que ha llegado 45 minutos tarde pregunta a la docente sobre lo que están hablando y ella le dice que hablan de comida y que luego se lo explica. Entonces, la docente para el vídeo y le pregunta a la DA cómo lo ve ella y explica que en ese momento consideró que no se podía parar a explicarle el juego (“acababa de llegar... se espera, ¿no?” [AUD\_C1S3]). La DA muestra acuerdo con la decisión de la docente ante esta situación.

Finalmente, en la secuencia 50 [02:23:42], al hilo de lo que ocurre en la grabación (risas y comentarios infantiles de los alumnos menores de edad), la docente señala que la cuestión es que son niños, que físicamente parecen adultos, pero en realidad son muy niños.

En la **clase 4** la docente comienza la clase con naturalidad y decisión: “Como tenemos gente que no vino el martes, empezamos explicándoles un poquito qué hicimos” [VID\_C1C4]. Inicia la clase a su hora, aunque no hayan llegado todos los alumnos. La docente da algunas muestras de una actitud más determinada en relación con varios momentos: (1) K, uno de los alumnos menores de edad, empieza a leer los ejemplos de una actividad tras habérselo pedido la docente a otro alumno y esta le dice entonces: “Vamos a escuchar a P” [VID\_C1C4] y pasa a mirar a P directamente; (2) en otra ocasión, el mismo alumno de la situación anterior sale del aula para hablar por teléfono y la docente le dice: “K, dos o tres minutos, no veinte” [VID\_C1C4]. Por tanto, observamos que la docente sigue implementando en el aula las estrategias definidas para la gestión de los conflictos en el aula.

En la **clase 5** tienen que cambiar de aula, por lo que empiezan un poco más tarde de la hora y la docente comienza la clase diciendo “Vale, pues, buenos días y vamos a empezar ya, y ya si quiere venir más gente, que venga” [VID\_C1C5]. Esta intervención de la docente cierra el círculo de alguna forma en relación con el objetivo que se había propuesto de marcar el inicio de

la clase, pues, como se expone con respecto a este tema en la **sesión 1**, la docente y la DA lo comentan en las secuencias 1 y 23. En esta clase los alumnos parecen más cansados o distraídos que en otras; de hecho, en un momento dado la docente les comenta que los ve más cansados. Con respecto a los alumnos menores, la alumna Y llega a clase a los 35 minutos aproximadamente de haber empezado. La docente tiene que llamar la atención en diferentes ocasiones a las alumnas menores por hablar; de hecho, en un momento dado les dice “si necesitáis salir un minuto para hablar, podéis salir” [VID\_C1C5]. También llama la atención a Y y K, y a este, además, le pide que guarde el móvil. Después llega un momento en que, como no paran de hablar, la docente les dice que si no paran les tendrá que pedir que se marchen. Hacia el final de la clase, cuando quedan menos de 10 minutos y van a hacer la representación de los diálogos (actividad 3C), la docente vuelve a llamar la atención a Y y K diciéndoles, con una actitud más determinada, que ahora necesitan silencio absoluto para escuchar a los compañeros y que, si no es así, los separa [VID\_C1C5].

En la **sesión 5**, el comportamiento de los alumnos es un tema que se comenta en las secuencias 26 y 28. En la secuencia 26, la docente, por un estímulo del visionado de la grabación, comenta la gestión de una de las parejas que formó en una actividad, la de los alumnos V y C, aludiendo a que la alumna C no hizo nada. En la secuencia 28 es la DA quien comenta el comportamiento de dos de los alumnos menores de edad que están hablando constantemente. A raíz del fragmento que están observando en el vídeo, en el que la docente dice “chicos, un momentito, de verdad, es que si no...” [VID\_C1C5], la DA comenta: “Estos...” [AUD\_C1S5], a lo que la docente responde “me dieron guerra, ¿eh?” [AUD\_C1S5] y la DA añade “para mi gusto, aguantaste demasiado, ¿eh? Que, de hecho, terminaste diciéndoles ‘si no os calláis, salís’, pero muy al final” [AUD\_C1S5]. Mientras hablan la grabación sigue en marcha y en ese preciso momento de la grabación ocurre lo que la DA acaba de mencionar, en el que la docente dice a estos dos alumnos: “a ver, Y, si no escuchamos (...) os voy a pedir que os marchéis” [VID\_C1C5], y la DA dice “eso es” [AUD\_C1S5]. La docente, entonces, comenta “sí, pero... También yo lo entiendo; o sea, estás haciendo una actividad que no sabes hacer...” [AUD\_C1S5], a lo que la DA responde “No, pero bueno... llevan así ya toda la clase” [AUD\_C1S5]. Siguen viendo la grabación y en un momento dado, cuando termina la corrección de la actividad, la docente comenta que terminó de corregir olvidándose de estos dos alumnos directamente.

Siguiendo con la manifestación de la trascendencia de estos temas en los **materiales**, tal y como hemos observado antes, este tema, que es propio del aula, se llega a comentar en los materiales, pues, además de recoger el conflicto ocurrido en la clase 1, en el **IP** la docente

también señala que la clase 5 es, en general, de las que menos ha funcionado y añade lo siguiente (Alonso, 2015, p. 89):

### Fragmento C1\_17\_CFL

Los alumnos se han mostrado cansados y con ganas de hacer otras cosas que no fuese seguir el manual. Además, al inicio de la clase únicamente había tres alumnos y han ido llegando uno a uno más tarde, con lo cual ha sido difícil incorporarlos en la secuencia de actividades. Una serie de confusiones (error de aula) nos ha hecho empezar más tarde y eso ha hecho que los tiempos fuesen mal desde el principio.

En la conversación expuesta entre la DA y la docente sobre estos temas se determina la necesidad de establecer una serie de **estrategias** para gestionar posibles conflictos en el aula, como **adoptar una actitud más determinada** y **marcar los ritmos de la clase**, como **el inicio** (subtema dentro de *Gestión del tiempo*; Anexo 20). Además, como hemos señalado también, de este tema han surgido otros dos temas: **gestión de las dinámicas de aula** y **diferentes niveles de competencia lingüística** (Anexo 20).

Para continuar con el trazado de la trascendencia, observamos que estos temas relacionados con la *Gestión de conflictos* no se reflejan en la **entrevista de cierre del CRA**.

Una vez realizado el trazado de la trascendencia de este tema en el CRA, identificamos el **recorrido** que hacen por las distintas fases de la investigación:

**Figura 4.8**

*Recorrido gestión de conflictos en el aula*



Tras identificar el trazado de la trascendencia de estos temas a los distintos planos del CRA, revisamos las **reflexiones** que la docente dejó registradas en el **CRI** (Anexo 5) para observar si estos ya habían surgido entonces. En las **reflexiones del día 12/01** la docente comenta alguna dificultad en la gestión de diferentes aspectos en el aula con respecto a las alumnas de las clases grabadas en el CRI, pero nada estrictamente relacionado con un mal comportamiento por parte de estas. Estos temas no aparecen tampoco en la entrevista de cierre del CRI.

Por tanto, observamos los datos recogidos en la **fase posciclos** para completar el recorrido de este tema. Por una parte, en su **TFM** la docente recoge este tema en varias ocasiones (pp. 36-37 y p. 49; el subrayado es nuestro):

#### **Fragmento C1\_18\_CFL**

En este punto, cabe señalar que debido a una serie de conflictos entre alumnos, se produjo un desajuste en los tiempos previstos para cada sesión y no se pudieron implementar las sesiones tal y como estaban planeadas. En todo caso, debemos tener en cuenta que este tipo de acontecimientos forman parte de la imprevisibilidad de la realidad del aula.

No obstante, debemos también tomar en consideración hasta qué punto el funcionamiento o no de ciertas actividades depende del diseño de la actividad en sí o de otros factores contextuales fuera de nuestro alcance, como el estado de ánimo de un alumno o la relación entre los miembros de un grupo clase. En el caso del pilotaje llevado a cabo, algunas actividades no funcionaron o no se pudieron pilotar porque había habido un conflicto entre una serie de alumnos y el ambiente del aula era muy tenso o había en concreto dos alumnas con ciertos problemas de conducta.

Por otra parte, en la **entrevista posciclos** (Anexo 15), la investigadora pregunta a la docente si han surgido temas nuevos que no se hubieran tratado en el CRA. La docente comenta, entre otros, lo siguiente (líneas 342-344):

#### **Fragmento C1\_19\_CFL**

(...) no sé si hablamos de los tiempos, o a lo mejor también lo trato de forma específica como “buah, me cuesta... gestionar la interacción cuando tengo un alumno...con...un carácter tal”. Y yo ya pienso en un alumno que tengo, que me da problemas por lo que sea, a ver... su forma de ser o de interaccionar, bueno, que me da problemas... que veo que no... que tengo que hacer otra cosa, que no funciona lo que propongo, lo que sea.

En resumen, el recorrido de la trascendencia de los temas que conforman la categoría *Gestión de conflictos* nos muestra que estos surgen en las **sesiones 1, 3 y 5**, las tres en las que el visionado de la grabación se hace conjuntamente, y trascienden al **aula** y a los **materiales**, en concreto, al **informe del pilotaje**, así como a la **fase posciclos**. En esta fase vemos que la docente lo recoge en el contenido del **TFM** y que, además, en la **entrevista posciclos** lo señala como un tema que se da en su práctica docente actual, de los que trata de forma específica en el aula.

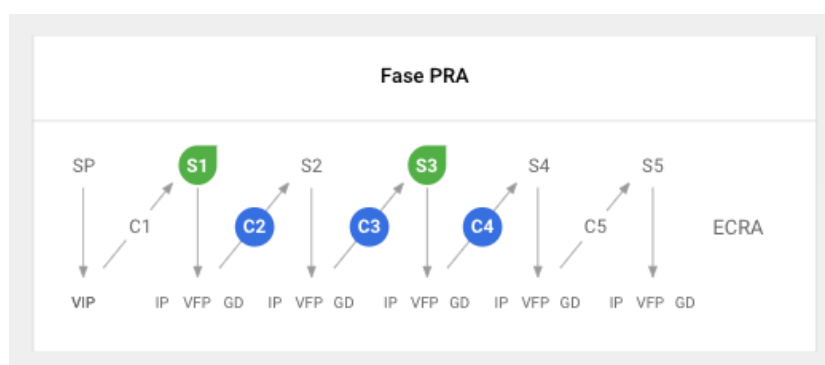
A continuación, presentamos los resultados de la atención selectiva a los alumnos, otro tema relacionado directamente con el aula y con los temas que acabamos de tratar.

### 4.3.5. Actuación docente: atención selectiva

La **atención selectiva** es un tema dentro de la categoría *Actuación docente* (Anexo 20), tema del que nos serviremos para ejemplificar el modelo 2, pero en este caso de los temas que trascienden a **sesiones** posteriores y al **aula** (Tabla 4.2). El **trazado de la trascendencia** de este tema se puede observar en la siguiente imagen:

**Figura 4.9**

*Trazado atención selectiva*



Con respecto al tema **atención selectiva**, este se identifica en **dos sesiones del C1**, la **sesión 1 y la 3**. De los cuatro casos en los que este surge en las sesiones, en tres de ellos es la docente quien lo inicia; en dos ocasiones el tema viene motivado por un estímulo del visionado de la grabación de la clase, es decir, motivado por la autoobservación; en la tercera ocasión la docente lo inicia tras una pregunta de la DA sobre sus impresiones generales sobre la clase. La DA inicia este tema en la ocasión restante para compartir su propia experiencia a propósito de este tema.

Este tema se inicia en la secuencia 7 de la **sesión 1** por parte de la docente, quien, a partir del visionado de la grabación de la clase 1, comenta que apenas ha prestado atención a uno de los alumnos: “¡Pobre Ch!, ¡cómo no lo vi antes! Estuvo el pobre casi toda la clase ahí metido. Que al principio lo ponía ahí con los... decía ‘un poco de variedad, a ver si así...’” [AUD\_C1S1]. Aproximadamente una hora y media después, en la secuencia 29 de esta misma sesión, la DA comparte una experiencia propia de las prácticas que hizo en el máster que cursaron juntas, en relación con la atención que se le presta a ciertos alumnos especialmente. En el grupo de alumnos con el que la DA hizo sus prácticas había un alumno diagnosticado con trastorno del espectro autista, lo cual supuso que en las clases la atención estuviera muy focalizada en cómo se encontraba este alumno en concreto. En una de las sesiones de retroalimentación que la tutora de prácticas hizo con la DA tras las clases, este fue un tema que se trató. A continuación podemos observar un fragmento de la conversación entre la DA y la docente a este respecto:

## Fragmento C1\_20\_AD

**DA:** Una cosa que a mí me pasó en mis prácticas y que me señaló C [la tutora] era que intentara no prestar mucha atención a ciertas personas en concreto. Entonces, yo me vi reflejada ayer porque entendía muy bien por qué lo estabas haciendo, ¿no? Porque son ellas dos o M, ellas dos o M, pero, claro, te entiendo, ¿no?

**DOC:** Claro, pero el resto...

**DA:** Claro, hay que intentar que esos problemas que surjan con algunos alumnos determinados no dejen de lado al resto.

**DOC:** Sí, sí... El pobre B, ahora es que me he acordado de su nombre...; no me acordaba de su nombre y era como... ummm, miraba para allá y era como... ¡P! (risas). Y Ch también se me olvidaba, era como... ¡Dios!

**DA:** Pero bueno, yo creo que -para la situación y cómo era- realmente lo hiciste lo mejor que pudiste.

En la **clase 2**, la docente incluye a otros alumnos también en los ejemplos que solicita al hacer la corrección o puestas en común de las actividades, si bien los tres alumnos menores de edad que asisten a esta clase mantienen un gran protagonismo; lo mismo ocurre en la **clase 3**.

En la **sesión 3**, este tema vuelve a aparecer en la secuencia 19, en la que la docente reflexiona sobre la falta de atención por su parte a los alumnos adultos: “Tengo un poco abandonados a V y a B, ¿no?, me centro mucho en los adolescentes” [AUD\_C1S3]. Tras una pausa de diez segundos, la DA comenta “Pero es difícil de equilibrar... ¿Te acuerdas?, lo hablamos en la primera” [sesión] [AUD\_C1S3]. La docente muestra acuerdo con la DA y comenta que cree que los adolescentes demandan más atención y que V y B son más independientes, más autónomos.

Después, la DA inicia la secuencia 59 [AUD\_C1S3; 02:41:36] preguntando a la docente por sus impresiones sobre cómo ha ido la clase en general. La docente responde aludiendo a las diferencias entre sus impresiones antes y después de ver el vídeo, señala aspectos positivos de la clase y, hacia el final de la secuencia, trae el tema de la atención selectiva a la conversación diciendo que va a intentar hacerle un poco más de caso a los demás alumnos, que están un poco “abandonados” [AUD\_C1S3]. La docente manifiesta, así, una intención pedagógica a este respecto.

En la **clase 4** la docente nombra a los alumnos adultos en mayor medida que en otras clases. Nada más empezar la clase, pide a V y a B (los alumnos a los que dice “tener un poco abandonados” en la secuencia 59 de la sesión 3) que expliquen al resto lo que hicieron en la clase anterior. Además, en la actividad 1D pide a P que lea los alimentos de la lista, momento en el que K (uno de los alumnos menores) empieza leerlos y la docente le dice “vamos a escuchar a P” [VID\_C1C4] (ejemplo comentado en el apartado anterior), si bien cuando tienen que comprobar las respuestas de la actividad con la transcripción, se acerca a K y las comprueba con él. No

obstante, en la corrección de las actividades se percibe una mayor variedad de alumnos a los que la docente pide intervenir que en otras clases. Por tanto, se podría decir que, en efecto, ha **implementado** en el aula la intención pedagógica manifestada en la sesión 3, pues se observa un mayor equilibrio en la atención que esta presta a los alumnos.

Siguiendo con el trazado de la trascendencia, observamos que en la **entrevista de cierre** del **CRA** no se refleja este tema.

En resumen, el tema de la **atención selectiva** surge en las **sesiones 1 y 3**, sesiones en las que el visionado de la grabación se realiza conjuntamente, y **trasciende al aula**. De estas secuencias se determina la necesidad de prestar una mayor atención al resto de alumnos, ya que la atención está mayoritariamente focalizada por parte de la docente en los alumnos menores de edad. Además, de este tema surge el tema *posición de los alumnos en el aula*, dentro de la categoría *Gestión del espacio* (Anexo 20).

#### **4.3.6. Emociones y sensaciones de la docente**

Terminamos con el trazado de los temas de esta categoría, pues, si bien estos no manifiestan trascendencia a lo largo de las sesiones en las que se comentan, como decíamos en el apartado correspondiente a los temas que no trascienden (apartado 4.2.4), las emociones y sensaciones de la docente **resultan ser desencadenantes de otros temas que manifiestan su trascendencia** a distintos planos de la práctica profesional de la docente. Como se puede ver en la tabla del Anexo 20, los temas que conforman esta categoría son los siguientes: la *inseguridad*, el *malestar*, los *nervios*, el *miedo*, las *sensaciones de desafío/boicot* y de *pérdida del control*, y *sentirse más relajada*.

Consideramos que es importante enmarcar el trazado de los temas de esta categoría por ser inherente a todo proceso de enseñanza-aprendizaje, en el contexto del aula y de lo acontecido en la primera clase. Además, es importante recordar que, del total de alumnos —que, por las características particulares de este centro, fluctúa considerablemente—, cinco de ellos (dos chicas y tres chicos) son menores de edad y son los que asisten de forma obligatoria a las clases (apartado 3.3.3.1).

Las **emociones y sensaciones de la docente** emergen en las **sesiones 1, 2, 3, 4 y 5**. La docente inicia los temas en los veintidós casos en los que surgen. En las sesiones 1, 3 y 5, la docente los inicia en nueve ocasiones a partir de un estímulo del visionado de las grabaciones de las clases y en otras nueve como respuesta a las intervenciones de la DA. En las sesiones 2 y 4 (identificadas en tres ocasiones, una en la sesión 2 y dos en la sesión 4) no podemos determinar si la manifestación de los temas viene motivada por la autoobservación, por las posibles reflexiones derivadas de esta o por las anotaciones que la docente pudiera tomar durante la clase



o tras esta, excepto en una de las secuencias de la sesión 4, en la que la docente manifiesta este tema en respuesta a una intervención de la DA.

En la **secuencia 2** de la **sesión 1**, en la que se comenta la clase 1, la docente inicia este tema por un estímulo del visionado de la grabación, pues, al ver entrar a una de las alumnas menores en el aula, esta dice “¡Dios!” [AUD\_C1S1]. Entonces, la DA le pregunta a la docente “¿aquí cómo te sientes cuando la ves entrar?” [AUD\_C1S1]. La docente responde “**fatal**” [AUD\_C1S1] de forma contundente y la DA le pregunta por qué:

### Fragmento C1\_21\_EMO

Hombre, porque mira la cara que lleva; bueno, no se le ve, pero me acuerdo perfectamente. Aquí era como “¿sigo la clase como si nada?, ¿le digo si quiere salir un momento fuera?, ¿le doy una copia?” Es como... no le voy a preguntar “qué tal” porque evidentemente no está bien, pero si le pregunto “qué tal” es para salirme con ella a hablar, ¿no? Llega y ni me mira, llega y ni me mira, y se pone a hablar con la amiga. Mira, mira, mírame, estoy **súper nerviosa**, la estoy mirando a ver si hay un poco de contacto visual...

Siguen con el visionado y en ese momento de la grabación la docente dice “bueno, vamos a empezar, ¿vale?; ¿sí? Venga, a ver si así sonreímos un poco” [VID\_C1C1]. Inmediatamente, la docente, al escucharse en el vídeo, dice lo siguiente [AUD\_C1S1]:

### Fragmento C1\_22\_EMO

¡Dios!, ¡vaya puñalada le he metido!, tengo que tener cuidado; ¿ves?, yo aquí ya me he ido, o sea, estoy sonriendo, pero yo... mi mente está en ella. A ver, no sé ni lo que estoy haciendo.

Continúan con el visionado y las alumnas menores se ponen a hablar en su lengua materna; la docente comenta entonces “así toda la clase, es exagerado... me voy a poner **muy nerviosa** viendo este vídeo” [AUD\_C1S1]. Reinician la grabación y un poco después la docente comenta la gestión que hace de la actividad que están viendo en ese momento; considera que no la ha gestionado bien aludiendo a que no sabía qué estaba haciendo y explica a la DA cómo tendría que haberlo hecho; dice que ella se notaba que ahí ya estaba “**súper nerviosa**” [AUD\_C1S1] y reflexiona sobre lo chocante que le parece **perder el control** de su práctica por una sola alumna.

Más adelante, en la **secuencia 7**, la docente, por un estímulo del visionado, verbaliza que cree que se están riendo de ella y no entiende por qué, y reflexiona sobre su propia reacción al respecto, que tilda de “infantil” [AUD\_C1S1]. Esta reacción manifestada por la docente es fruto de la **inseguridad** que le genera el comportamiento de estas alumnas.

En la **secuencia 11**, la DA pregunta a la docente cómo ve a la alumna en la actividad que están haciendo en ese momento. La docente considera que no está haciendo la actividad, que la está **desafiando** todo el rato; comenta, irónicamente, que está entretenida porque tiene algo en las manos, pero que tiene la impresión de que le “**boicotea** un montón la corrección” [AUD\_C1S1].

La **secuencia 13** la inicia la docente por un estímulo del visionado, comentando “yo no sé por qué me río” [AUD\_C1S1] y señala que cree que enfadarse es lo que estas alumnas están buscando. Unos segundos después, la docente exclama “¡ahhhh!” [AUD\_C1S1] y dice que en este momento de la clase ya está todo “en espiral, hacia la hecatombe” [AUD\_C1S1].

La **secuencia 15** la inicia la DA preguntando a la docente cómo se siente en ese momento de la clase. La docente responde, de nuevo, con un contundente “**fatal, fatal...** yo pensaba ‘a ver si les doy un poquito de pena (...)’, pero fatal, veía que no funcionaba” [AUD\_C1S1], y concluye diciendo que tiene que emplear una nueva estrategia en la siguiente clase con respecto a la gestión de esta alumna en concreto, como ser más tajante y decirle que salga de clase.

La **secuencia 22** la inicia la DA pidiéndole a la docente que le diga lo positivo que ha visto de su actuación docente. Esta responde, como aspectos positivos de su actuación, no perder la paciencia, asegurarse de la comprensión de los alumnos y mostrar una escucha activa para promover la conexión con ellos. Además, con respecto a lo que considera no haber gestionado bien, comenta que en parte se debe a la situación generada en el aula; **se encontraba mal** y quería terminar cuanto antes. Comenta que en la siguiente clase va a ir mentalizada del hecho de que parte de la clase no va a colaborar con ella.

En la secuencia 3 de la **sesión 2**, como hemos comentado en el apartado de la categoría *Objetivos de aprendizaje*, la docente menciona que cree que el hecho de iniciar la sesión de forma repentina y no presentar los objetivos de la sesión se debe a que no tenía claros cuáles eran estos, si realmente el objetivo principal de esta clase era mantener la calma o pilotar los materiales. Concluye diciendo que no sabe si es por esa razón por la que no tiene unos objetivos claros con respecto “al contenido, a la lengua” [AUD\_C1S2]. Se podría decir que controlar las emociones que afloraron en esa clase pasó a ser un objetivo prioritario para la docente o, como mínimo, un obstáculo para pilotar los materiales diseñados.

La **secuencia 4** de la **sesión 3** la inicia la docente con una expresión facial que denota una sensación negativa que le provoca el recuerdo de ese momento, es decir, por el estímulo del visionado de la entrada de la alumna Y en el aula, lo que propicia una pregunta por parte de la DA: “Eso te iba a preguntar... ¿qué pensabas?” [AUD\_C1S3]. La docente responde “Bueno,

digo ‘¡qué bien!’, ¿no? Venía bien... venía cansadita, digo, ‘así, a lo mejor, viene relajada’” [AUD\_C1S3]. Hablan del momento en el que la alumna Y entra al aula, es la primera en llegar, [recordemos que en la clase anterior llega un cuarto de hora tarde], y la docente comenta que no sabía muy bien qué decirle, hasta el punto de que en vez de preguntarle “¿cómo estás?” le dice “¿cómo vienes?”.

La **secuencia 5** la inicia también la docente por un estímulo provocado por el visionado de la grabación, en la que menciona haberse puesto **nerviosa** en el aula.

El inicio de la clase 3 es algo que comentan en la **secuencia 7**; la DA hace la observación de cómo ha lo marcado con decisión esta vez, le da retroalimentación positiva y la docente se reafirma en lo positivo de este paso dado.

En la **secuencia 17**, mientras están haciendo el visionado, la docente le comenta a la DA que siempre tiene **miedo** de preguntarle a Y por si esta se equivoca y le genera mucha ansiedad, comentario al que hace referencia implícita en la **secuencia 20**, como señalamos en el apartado correspondiente a la *Gestión de conflictos en el aula* (apartado 4.3.4).

En la **secuencia 24**, durante el visionado, se ve entrar al alumno que llega 45 minutos tarde y la docente se ríe. La DA, tras hacer una observación de un comentario de la docente en clase al respecto, le pregunta qué pensó en aquel momento y ella le explica que ya lo conocía de cuando estuvo observando al grupo y que, de hecho, estuvo ayudándole en una de las actividades que hicieron. Comenta lo serio que es este alumno y señala que la primera vez que lo vio le dio “un poco de **miedo** y todo” [AUD\_C1S3], pero comenta que le pareció que estaba motivado.

En la **secuencia 41**, ante la petición constante de retroalimentación por parte de un alumno, la docente comenta “ese es como yo, que necesita reafirmación, ¿no?, de esta de...” (risas) [AUD\_C1S3], lo que denota el autoconcepto que tiene con respecto a la propia necesidad de reafirmación por parte de la DA ante la **inseguridad** que le genera el comportamiento de este grupo de alumnos en el aula.

La docente inicia la **secuencia 1** de la **sesión 4** hablando de sus impresiones tras la clase. Comenta que, en general, su impresión tras la clase es que “la cosa está funcionando mejor” [AUD\_C1S4], que se sintió **más relajada** y que tras ver el vídeo también se nota más relajada, en general con todo, dice, y añade que se relaja tanto que “se le va la mano con los tiempos” [AUD\_C1S4].

En la **secuencia 4** de esta sesión, la DA formula una pregunta a la docente para que esta profundice en las razones por las que tiene dichas impresiones de la clase (“dices que crees que está yendo mejor en general, ¿no?, ¿por qué crees que está yendo mejor?” [AUD\_C1S4]). La docente comenta que cree que está yendo mejor porque conoce mejor al grupo y ellos ya la

conocen a ella y la identifican con “la profesora” y con su forma de dar la clase. A la segunda pregunta de la DA en esta secuencia (“¿y en cuanto a ti? Quiero decir, primero es el grupo, que hay más cohesión, te conocen más, tú los conoces más... Pero, ¿en cuanto a lo que tú estás haciendo?” [AUD\_C1S4]), la docente responde que el hecho de conocer mejor al grupo le permite hacer las clase más como ella quiere, “acercarse más a su ideal” [AUD\_C1S4], estar **más relajada**.

La docente inicia la **secuencia 5** de la **sesión 5** parando el vídeo, motivado este hecho por un estímulo del visionado de la grabación. La docente comenta que en ese momento ya estaba **nerviosa** por el cambio de aula y por ver que ya estaban empezando la clase más tarde. En la **secuencia 16**, la DA pregunta a la docente en qué está pensando y esta responde “aquí ya he visto claramente que esto se va de las manos” [AUD\_C1S5], en relación con los **nervios** que le genera la situación en el aula; y en la **secuencia 22**, sin parar la grabación, la docente comenta “yo aquí estaba pensando ‘¡qué bien, ya estoy acabando!’ (risas), ‘¡vamos para adelante!’” [AUD\_C1S5].

En la **secuencia 34**, la DA comenta a la docente que dos de los alumnos están muy motivados con esta actividad y que el resto, al ver que unos se ríen con otros, también parecen motivarse. La docente muestra acuerdo al respecto y comenta que ese es el único momento de la clase en el que se lo pasó bien. Finalmente, termina la grabación y la docente inicia la **secuencia 36** diciendo “bueno... ¡qué clase!” [AUD\_C1S5]. A continuación incluimos un fragmento de esta secuencia [01:42:36 - 01:44:42]:

### **Fragmento C1\_23\_EMO**

**DA:** De todas maneras, se notaba el cambio, ¿eh?, de día, yo creo que lunes...

**DOC:** Un poco todo porque igual los materiales tampoco consiguieron motivar; que, a lo mejor, si hubiera sido otro material un poco más tal, hubiera cambiado el ambiente.

**DA:** Bueno, pero ves más o menos lo que se puede hacer, ¿no?

**DOC:** Sí, sí... hay que repensarlo. También se nota que a este material se le ha dedicado mucho menos tiempo, los otros están mucho más pensados y repensados, y este no y eso, al final, se nota porque a los materiales tienes que dedicarles tiempo. Entonces, bueno...

**DA:** Bueno, pero habrás visto algo positivo, ¿no?

**DOC:** ¡Claro, sí!

**DA:** Ah... Quiero decir, que hay que verlo todo en perspectiva y hay cosas buenas también.

**DOC:** ¡Sí! Sí, sí; no, bien. En los diálogos del final, la verdad es que está gracioso.

En este fragmento la docente reflexiona sobre la importancia de trabajar los materiales, considera que los materiales tuvieron que ver en que la motivación general de los alumnos fuera baja en esta clase concreta y señala que a estos materiales en concreto les había dedicado menos tiempo.

Para continuar con el trazado de los temas de la categoría **emociones y sensaciones**, observamos si algún aspecto relacionado con estos se refleja en la entrevista de cierre del **CRA** (Anexo 12). En esta, entre otras cuestiones, la docente, al dar su opinión sobre estos procesos de PRA, alude a que el acompañamiento le ha resultado más cómoda, le ha hecho sentirse **menos insegura** (líneas 221-224); comenta que realizar el CRA le ha aportado **seguridad** (línea 347).

Si bien los temas de esta categoría no manifiestan directamente ninguna trascendencia, identificamos el **recorrido** que estos hacen por las distintas fases de la investigación:

**Figura 4.10**

*Recorrido emociones y sensaciones de la docente*



Tras identificar el trazado de estos temas en la **PRA**, revisamos las **reflexiones** que la docente dejó registradas en la fase **PRI** (Anexo 5) para observar si se reflejan las mismas emociones y/o sensaciones. En las **reflexiones del día 13/01**, la docente refleja la importancia de ir conociendo a las alumnas, lo que resulta en una mejor sensación con respecto a ella y a la clase: “Bueno, por otra parte, también, a nivel del desarrollo de la clase me he sentido más a gusto, al ser el segundo día que trabajo con estas dos chicas, pues como que ya nos conocemos un poco y ya nos empezamos a entender mejor, entonces creo que la sesión ha ido mejor”. Esta reflexión coincide con lo que la docente manifiesta en la **secuencia 4** de la **sesión 4** anteriormente comentada, en la que alude al hecho de que conocer mejor al grupo y que los alumnos la identifiquen como “la profesora” hace que pueda desempeñar mejor su labor docente y, por tanto, sentirse más relajada. En la **entrevista de cierre del CRI** (Anexo 9), con respecto a las **emociones y sensaciones**, en las respuestas de la docente se perciben distintos aspectos susceptibles de observarse, si bien se trata más de emociones y sensaciones relacionadas con su propio proceso reflexivo, no en relación con su actuación docente.

Tras observar la presencia de las emociones y sensaciones en las fases PRA y PRI exploramos la **fase posciclos** para completar su recorrido a lo largo del proceso reflexivo. En la **entrevista posciclos**, la investigadora le pregunta a la docente si, aparte de los aspectos susceptibles de mejorar, también se ha fijado en aquellos aspectos que son susceptibles de consolidarse, los que considera aspectos *fuertes* en su práctica docente. La docente responde que no tanto, pero que, si bien ve los “fallos”, estos no la abruman; en este sentido, esta afirma sentirse **contenta** y **tranquila**, y ver también lo que funciona, aunque no le preste tanta atención (Anexo 15, líneas 493-499). Esta respuesta denota emociones y sensaciones opuestas al malestar y los nervios manifestados en las secuencias de las sesiones comentadas antes.

En resumen, el **recorrido** de los temas que conforman las **emociones** y **sensaciones** nos muestra que hay alguna idea coincidente en una de las **reflexiones** de la fase **PRI** con respecto a la importancia de la relación entre la cohesión grupal (alumnos-docente) y sentirse más o menos a gusto y relajada en clase. En la fase **PRA** estos temas surgen en las **cinco sesiones planificadas** y en la entrevista realizada a la docente en la **fase posciclos**, esta menciona sentirse tranquila y contenta en relación con su práctica docente en ese momento.

Con los resultados de los dos pasos de los que se compone el análisis de la trascendencia en el C1, a continuación presentamos los resultados correspondientes al C2.

#### **4.4. Resultados del análisis del C2: paso 1 del análisis de la trascendencia de la PRA a la práctica profesional del docente**

En este primer paso se identifican los temas de la práctica del docente a partir de las sesiones de PRA realizadas. Como resultado del análisis del paso 1, se han obtenido un total de **treinta y siete temas** sobre la práctica del docente y **ocho subtemas** relacionados dentro de su categoría principal correspondiente, organizados en **doce categorías**. Estos temas y subtemas se desprenden del análisis del total de las sesiones realizadas con el docente, seis en total, contando con las cinco sesiones planificadas y la sesión extra, como se explica en el apartado 3.3.3.2. En el Anexo 23 se muestran todos los temas resultantes del análisis de las sesiones de PRA del C2.

Como se puede observar en la tabla, los temas sobre la práctica del docente resultantes se estructuran en torno a doce categorías, dispuestas por orden alfabético: (1) actuación docente, (2) alumnos, (3) ambiente en el aula, (4) creencias y percepciones, (5) condiciones de trabajo, (6) contenido, (7) corrección, (8) discurso y comunicación no verbal, (9) emociones y sensaciones,

(10) gestión del tiempo, (11) pizarra y (12) planificación. En el C2, además de las categorías que están relacionadas con la gestión del aula por parte del docente o la planificación, encontramos también otras relacionadas con el ambiente del aula y las condiciones de trabajo.

A continuación, exponemos los resultados del paso 2 del análisis de la trascendencia de la PRA.

#### **4.5. Resultados del análisis del C2: paso 2 del análisis de la trascendencia de la PRA a la práctica profesional del docente**

En esta fase identificamos **la trascendencia de los temas resultantes en el paso 1 a la práctica profesional del docente** a partir de tres aspectos: (1) el **desencadenante de los temas** que trascienden en el proceso reflexivo a la práctica profesional del docente, (2) los **planos a los que trascienden** dichos temas y (3) la **manifestación de la trascendencia de los temas** abordados en las sesiones de PRA a la práctica profesional del docente.

En el anexo 24 se puede observar el trazado de trascendencia de los temas resultantes en el C2, el desencadenante y la recurrencia de los temas en cada sesión.

Atendiendo a la **naturaleza de los temas** que trascienden en el C2, en la **sesión 1** hay una representación de temas de las categorías resultantes, excepto de las categorías *Condiciones de trabajo* y *Contenido*. Los resultados indican, por una parte, que en esta sesión surgen dos de los temas que conforman la categoría *Emociones y sensaciones*, la *inseguridad* y la *sorpresa positiva*, así como todos los temas que se engloban en la categoría *Creencias y percepciones*. Asimismo, observamos el origen de los temas relacionados directamente con estas dos categorías como *el buen o mal clima del aula*, las *interrupciones* de los alumnos y su *motivación*. Por otra parte, en esta primera sesión tienen origen los temas que se tratan a propósito del objetivo del docente en el CRA, la *estructura* de la clase, y el que fue su objetivo en el CRI, la *autonomía* de los alumnos. Finalmente, como explicamos más adelante, en esta sesión tienen origen los temas que inicia la DA a petición del docente, que están relacionados directamente con el aula: *el uso de la L1 de los alumnos*, *el uso de la pizarra*, *la gestión de las dinámicas de aula*, *las dinámicas de corrección* y *la gestión del error*.

En la **sesión 2**, a los temas de la sesión anterior, se suman cinco nuevos temas: la *interacción de los alumnos*, tema del que se origina el subtema *identificación de los objetivos de las actividades*, así como la *cobesión y continuidad*, la *entonación* y la *improvisación*. En la **sesión extra** surgen cuatro temas nuevos, *sentirse más animado/cómodo/contento*, la *frustración* y las *transiciones* entre actividades, y el subtema *tomar notas*, que se origina a partir de la *gestión del error*. En la **sesión 3** se dan cinco nuevos temas, todos de categorías diferentes: *la recapitulación de contenidos*, *la falta de*

tiempo, el planteamiento de las actividades y el subtema estructura, que se origina a partir del uso de la pizarra. En esta sesión también surge la seguridad. En la **sesión 4** surge un único tema, la tolerancia al silencio y en la **sesión 5** no contamos con ningún tema nuevo que trascienda.

#### 4.5.1. El desencadenante de los temas que trascienden en el proceso reflexivo a la práctica profesional del docente

En la tabla 4.3 mostramos los resultados del análisis del desencadenante de los temas que trascienden a la práctica profesional de la docente, es decir, indicamos quién inicia el tema y qué motiva dicho inicio.

**Tabla 4.3**

*Desencadenantes de los temas que trascienden en el C2*

| CASO 2          |                               |         |          |                     |         |    |                               |
|-----------------|-------------------------------|---------|----------|---------------------|---------|----|-------------------------------|
| Sesión          | S1                            | S2      | S. Extra | S3                  | S4      | S5 | Total                         |
| Inicia DA       | 6                             | 1       | 3        | 0                   | 0       | 0  | 10                            |
| Inicia DOC      | 12                            | 4       | 1        | 5                   | 1       | 0  | 23                            |
| Desencadenante  | EG (5)<br>I-DA (6)<br>RFX (1) | RFX (4) | I-DA (1) | I-DA (2)<br>RFX (3) | RFX (1) |    | EG (5)<br>I-DA (9)<br>RFX (9) |
| Nº temas nuevos | 18                            | 5       | 4        | 5                   | 1       | 0  | 33                            |

Con respecto al motivo **desencadenante**, en la **sesión 1**, de los temas nuevos que surgen (18), el docente inicia 12 de ellos y la DA los 6 restantes. Los motivos por los que el docente inicia los temas son, por un lado, los estímulos del visionado de la grabación (en cinco ocasiones), las intervenciones de la DA (en seis ocasiones) o las reflexiones que el docente explicita en las sesiones, cuyo origen no podemos determinar (en una ocasión). En la **sesión 2**, de los 5 temas nuevos que surgen, 4 de ellos los inicia el docente a partir de reflexiones que este explicita, si bien no podemos determinar si estas son fruto de la autoobservación o de reflexiones realizadas tras impartir la primera clase. El tema restante lo inicia la DA. En la **sesión extra**, con respecto al inicio de los tres temas nuevos que surgen en esta, la DA inicia tres de ellos y el restante lo inicia el docente en respuesta a una intervención de la DA. En la **sesión 3** son 5 los temas que tienen origen en esta y en todos los casos es el docente quien los inicia, bien por las intervenciones de la DA (en dos ocasiones) o por las reflexiones que explicita, cuyo origen no podemos determinar



(en tres ocasiones). Finalmente, en la **sesión 4** se origina un único tema nuevo que inicia el docente mediante una reflexión, cuyo origen tampoco podemos determinar.

Como se puede observar en la tabla 4.3, más de la mitad de los temas tiene origen en la sesión 1 (18 de 33); la DA inicia temas en las sesiones 1, 2 y extra; más de la mitad del total de temas que esta inicia tiene origen en la primera sesión.

Por tanto, atendiendo a quién inicia los temas, el docente es quien inicia la mayoría de estos (24 de 33), pues la DA inicia algo menos de la tercera parte del total (10 de 33). Con respecto al motivo del inicio, las reflexiones que este verbaliza en las sesiones —cuyo origen no podemos determinar— y las intervenciones de la DA (en ambos casos, identificadas en nueve ocasiones) son los desencadenantes más frecuentes del inicio de los temas por parte del docente, que casi doblan en número de ocasiones a la autoobservación, pues los estímulos que provoca el visionado de la grabación se identifican como desencadenante en cinco ocasiones.

Atendiendo a la **recurrencia** de los temas resultantes, los resultados ilustran que los temas más recurrentes son, en orden de mayor a menor recurrencia y estableciendo el punto de partida en 10 ocasiones, los siguientes: la estructura de la clase (21), la gestión del tiempo (17), la gestión del error (16), el uso de la pizarra (14), la autonomía de los alumnos (14), el planteamiento de las actividades (13), las preguntas (12) y las dinámicas de corrección (11). El tema más recurrente coincide con el objetivo del docente en el CRA y el resto de los temas están relacionados con el aula y su gestión.

#### ***4.5.2. Los planos a los que trascienden los temas identificados***

Del trazado de la trascendencia de los temas identificados a los distintos planos que conforman el proceso reflexivo, han resultado tres **modelos de trascendencia** que mostramos en la tabla incluida en la página siguiente.

El **modelo 1** lo conforman, entre otros, los dos temas incluidos en las categorías *Creencias y percepciones*, y dos de los temas de la categoría *Emociones y sensaciones*. Estas categorías y los temas que las conforman están presentes a lo largo de todo el proceso reflexivo del docente, pues actúan de forma transversal.

En los **modelos 2 y 3** encontramos temas pertenecientes a distintas categorías, si bien todos los temas de la categoría *Planificación*, salvo cohesión y continuidad, se enmarcan en el modelo 3. Los ocho temas señalados como más recurrentes se enmarcan en estos dos modelos de trascendencia (dos en el 2 y seis en el 3).

Los tres modelos identificados están bastante equilibrados con respecto al número de temas que los conforman; el más numeroso es el modelo 1 con 14 temas, el modelo 2 cuenta con 9 temas, y el 3 con 10.

**Tabla 4.4**

*Modelos de trascendencia en el C2*

| <b>Modelos de trascendencia</b>                            |   |
|--|---|
| <b>Modelo 1</b><br><i>Sesiones</i>                         | Animado/contento/cómodo<br>Buen/mal clima<br>Concepción de la clase ideal/proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2<br>Concepción del propio rol como docente<br>Falta de tiempo<br>Frustración<br>Gestión del error a través del humor<br>Improvisación<br>Inseguridad<br>Motivación<br>Seguridad<br>Sorpresa positiva<br>Tolerancia al silencio<br>Transiciones entre actividades |
| <b>Modelo 2</b><br><i>Sesiones y aula</i>                  | Autonomía<br>Cohesión y continuidad<br>Entonación<br>Estructura (pizarra)<br>Gestión del error<br>Gestos<br>Interrupciones de los alumnos<br>Tomar notas<br>Uso de la L1 de los alumnos   |
| <b>Modelo 3</b><br><i>Sesiones, aula y planes docentes</i> | Dinámicas de corrección<br>Estructura de la clase<br>Gestión de las dinámicas de aula<br>Gestión del tiempo en el aula<br>Identificación de los objetivos de las actividades<br>Interacción<br>Planteamiento de las actividades<br>Preguntas<br>Recapitulación de contenidos<br>Uso de la pizarra   |

A propósito de los resultados de la trascendencia de los temas a los distintos planos según las sesiones en las que surgen, en la sesión 1 observamos que hay una representación de los tres planos, si bien es mayor en los planos sesiones y aula que en los planes de clase. En las sesiones 2 y 3 también hay una representación de los tres modelos de trascendencia; en la sesión extra, todos los temas manifiestan trascendencia en las sesiones, excepto uno que manifiesta trascendencia también en el aula. Por último, el único tema que trasciende en la sesión 4 lo hace a las sesiones únicamente. De estos modelos desarrollamos más adelante varios ejemplos para que se pueda observar el trazado de su trascendencia de forma detallada.

### 4.5.3. Manifestación de la trascendencia de los temas identificados en el C2

En este apartado presentamos los resultados del análisis de la **manifestación de la trascendencia** de los temas. Estos se pueden observar en el Anexo 25, en la que señalamos los elementos de los distintos planos en orden cronológico: (1) los planes de clase, que presentan el contenido planificado que es susceptible de implementarse en (2) las clases y en (3) las sesiones donde se comentan estas últimas. Son dos los elementos que suponen una excepción en esta secuencia y, por tanto, es importante señalarlos: por un lado, observamos que no hay un plan de clase por cada clase, puesto que el plan de clase 1 (P1) se emplea para las dos primeras clases (C1 y C2) y, por tanto, los números de los planes de clase no coinciden con los de las clases; por otro, la sesión extra, que tiene lugar después de la sesión 2. Tomemos como ejemplo el tema **uso de la L1 de los alumnos en el aula**, iniciado por la DA en la sesión 1 al pedirle el docente que compartiera con él las notas de la observación de la clase 1:

| P1 | C1                      | S1 | C2  | S2 | S. EXTRA | P2 | C3  | S3 | P3 | C4 | S4 | P4 | C5 | S5 |
|----|-------------------------|----|-----|----|----------|----|-----|----|----|----|----|----|----|----|
|    | Uso de la L1 en el aula |    | CPL | IP |          |    | IMP |    |    |    | MC |    |    |    |

Explicamos la manifestación de la trascendencia de este tema haciendo una lectura en horizontal de izquierda a derecha, columna por columna: el tema surge en la **sesión 1** (S1). Observamos que este aparece en negrita porque es uno de los temas que desarrollaremos más adelante con detalle. La DA le pregunta al docente si en ningún momento hace uso de alguna de las L1 de los docentes en el aula, aunque sabe que él es de los docentes que abogan por el uso de la lengua meta únicamente. En la celda correspondiente a la **clase 2** (C2) observamos la manifestación de un **cambio de planteamiento** (CPL) en el aula a este respecto, pues el docente emplea el castellano para promover la reflexión gramatical de los alumnos en relación con el uso del “Present Perfect”. En la celda correspondiente a la **sesión 2** (S2) observamos la presencia de una **intención pedagógica** (IP), enmarcada en el símbolo asociado a las sesiones por ser un indicador de trascendencia, como explicamos en el apartado 4.2.3. En esta segunda sesión el docente comenta que tiene la intención de volver a hacerlo. En la celda correspondiente a la **clase 3** (C3) observamos la **implementación** (IMP) del tema en el aula, pues el docente vuelve a hacer uso de la L1 de los alumnos. Por último, en la celda correspondiente a la **sesión 4** (S4) se marca una **muestra de concienciación** (MC) del docente sobre la utilidad de usar la L1 de los alumnos en el aula.

Observando los datos de la tabla, las **manifestaciones de la trascendencia** que encontramos en los distintos planos son **modificaciones** (MOD) y **adiciones** (ADI) en los **planes de clase**, las **implementaciones** (IMP) y los **cambios de planteamiento** (CPL) en el

aula, y las **muestras de concienciación** (MC) y los **cambios de perspectiva** (CP) en las sesiones. Los **indicadores de trascendencia** identificados en las sesiones de PRA son las **intenciones pedagógicas** (IP), las **muestras de reconocimiento** (MR) y los **cuestionamientos** (CUE).

Con respecto al **aula**, la trascendencia de los temas a este plano se observa en las cinco clases que imparte el docente. En la **sesión 1**, siete de los temas trascienden a la **clase 2**, bien por la **implementación** (IMP) o mediante un **cambio de planteamiento** (CPL). A propósito de estos últimos, resulta interesante mencionar que cinco de los seis que se dan son la manifestación de la trascendencia de cinco de los seis temas que inicia la DA en la sesión 1; el restante, correspondiente a la *autonomía de los alumnos*, es una consecuencia de los anteriores. En la **clase 3**, la trascendencia de los temas en el aula se observa por su **implementación**; en la **clase 4** observamos que se manifiesta mediante la **implementación** o el **cambio de planteamiento** y en la clase 5 mediante la **implementación**.

En los **planes de clase** la manifestación de la trascendencia se observa en los **planes 2, 3 y 4**, correspondientes a las **clases 3, 4 y 5** respectivamente. La trascendencia en este plano se manifiesta mediante las **adiciones** (ADI) de aspectos relacionados con los temas correspondientes a los planes de clase; únicamente se da un caso de **modificación** (MOD) en el **plan de clase 2** en relación con la gestión del tiempo.

A propósito de las **sesiones**, observamos la presencia de **indicadores de trascendencia** en las sesiones 1, 2 y en la sesión extra: **intenciones pedagógicas** (IP), **muestras de reconocimiento** (MR) y **cuestionamientos** (CUE). En las **sesiones 2, 3, 4 y 5**, la **trascendencia** se manifiesta mediante **muestras de concienciación** (MC) por parte del docente; y en la sesión 5 se observan por primera vez los **cambios de perspectiva** (CP).

Con respecto a los **indicadores de trascendencia** de los temas en las **sesiones**, observamos que las más numerosas son las **intenciones pedagógicas** (identificadas en veintiuna ocasiones) y las **muestras de reconocimiento** (también identificadas en veintiuna ocasiones). Estos dos indicadores aparecen en ocasiones relacionados entre sí o con otros como los **cuestionamientos** (identificados en diez ocasiones). La mayoría de las intenciones pedagógicas manifestadas (16 de 21) conlleva su **implementación** en el **aula** y/o la **adición** del tema correspondiente en los **planes de clase**, aparezcan estas solas o en combinación con otras. De las cinco ocasiones en las que esto no ocurre, dos de ellas se identifican en la sesión 5 y última, por lo que el trazado de su posible implementación en el aula no se puede observar, y en las tres ocasiones restantes, estas intenciones pedagógicas aparecen manifestadas en relación con temas que difícilmente se pueden observar directamente implementados en el aula: la *concepción del*

*docente de la clase ideal y del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2, el buen o mal clima en clase y la estructura de la clase.*

En lo que respecta a las **muestras de reconocimiento**, estas resultan en una **implementación** o **cambio de planteamiento** del tema correspondiente en el **aula** en nueve de las veintiuna ocasiones en las que se manifiestan, de las cuales en cinco de ellas aparece solo. En una sola ocasión este indicador conlleva la trascendencia del tema al plano materiales y en forma de modificación. A propósito de los **cuestionamientos**, de las diez ocasiones en las que se manifiestan, en cuatro conllevan la trascendencia a los planos aula y/o materiales, pero solo en una ocasión (sesión 3) en la que aparece solo resulta en una implementación del tema en el aula (clase 4), pues en las otras tres los cuestionamientos aparecen relacionados con muestras de reconocimiento (en una ocasión) y con intenciones pedagógicas (en dos ocasiones). Por último, como manifestación de la trascendencia en las sesiones identificamos las **muestras de concienciación** (en veintisiete ocasiones). Es interesante resaltar que algo más de la mitad de estas se manifiestan en la sesión 4. Los dos **cambios de perspectiva** señalados en la tabla están relacionados entre sí, por lo que hablamos de un solo cambio de perspectiva identificado, que se da ya en la sesión 5 a partir del tema *tolerancia al silencio*, directamente relacionado con la *concepción del docente de la clase ideal*.

#### **4.5.4. Temas que no trascienden**

En el paso 1 del análisis de la trascendencia identificamos también los temas que no trascienden a sesiones posteriores, ni al aula ni a los materiales. En el C2 estos son **doce** temas en total y son de distinta naturaleza. Por una parte, tenemos los temas *aspectos socioculturales*, *dibujar* (pizarra), *tiempo de espera*, *factores ambientales*, *efecto espejo*, *THP* y *andamiaje colectivo*. En el caso de los tres primeros, estos son temas que inicia la DA en la sesión extra al dar retroalimentación positiva al docente y no trasciende en ninguno de los planos. Los temas *factores ambientales* y el *efecto espejo* surgen en las sesiones 1 y 2, pero es la DA quien los inicia en todas las ocasiones, por lo que tampoco consideramos que trasciendan. En el caso de los dos últimos, *THP* (iniciado por el docente) y *andamiaje colectivo* (iniciado por la DA), no podemos realizar ningún trazado de su posible trascendencia al ser temas que surgen en la última sesión. Por otra parte, hay otros cinco temas que sí tienen presencia en diferentes sesiones, pero no manifiestan trascendencia: *ejemplos*, *explicaciones*, *metodología del centro de trabajo* y *cansancio y nervios*, que son los dos temas dentro de la categoría emociones y sensaciones que no trascienden. No obstante, es importante tener en cuenta que estas emociones y sensaciones están directamente asociadas a otros temas que sí

trascienden, como es el caso de las creencias y percepciones del docente, tal y como explicamos más adelante.

#### 4.6. Ejemplos de los resultados de la trascendencia de la PRA a la práctica profesional del docente

Al ser numerosos los temas y subtemas que trascienden (33) y extenso su trazado, a continuación ejemplificamos de forma detallada 9 de ellos, correspondientes a 5 de las 12 categorías resultantes para que se pueda observar su recorrido desde que emergen en las sesiones de PRA:

1. El **uso de la L1 en el aula** (*Actuación docente*);
2. las **dinámicas de corrección** (*Corrección*);
3. la **gestión del error** (*Corrección*);
4. la **inseguridad** del docente (*Emociones y sensaciones*);
5. la **seguridad** del docente (*Emociones y sensaciones*);
6. la **concepción de la clase ideal** y del **proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2** (*Creencias y percepciones*).

Además, en relación con este tema, comentaremos otros relacionados, como son:

7. la **improvisación** (*Actuación docente*),
8. la **interacción de los alumnos** (*Alumnos*), y
9. la **concepción del propio rol como docente** (*Creencias y percepciones*).

En el desarrollo de estos temas aparecerán otros que están estrechamente relacionados con la **concepción de la clase ideal** y del **proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2**, por ser un tema tan amplio y central en toda práctica docente, como son la **estructura de la clase** (*Planificación*), la **gestión del tiempo en el aula** (*Gestión del tiempo*) y el **buen o mal clima en el aula** (*Ambiente en el aula*), entre otros, si bien estos no los tratamos de forma tan exhaustiva.

Por tanto, los resultados correspondientes al análisis de la trascendencia en el C2 los articulamos en torno a las áreas con las que los temas resultantes se relacionan: (1) el **aula** y los **planes de clase**, que representan la parte central del objetivo del docente en el desarrollo del CRA, y dos aspectos inherentes a todo proceso de enseñanza-aprendizaje: (2) las **emociones** y las **sensaciones** del docente, categoría de la que presentamos **el continuum inseguridad-seguridad**; y (3) las **creencias** y las **percepciones**; categoría cuyos resultados presentamos en torno a una contradicción presente a lo largo de las sesiones de PRA: **la concepción de la clase ideal frente a la realidad de la actuación docente**.

En los siguientes apartados desarrollamos cada ejemplo de forma detallada, pues presentamos en cada caso las cuestiones relacionadas con los desencadenantes de los temas correspondientes, su trascendencia y cómo esta se manifiesta en las sesiones, el aula y los planes de clase. Al inicio de cada tema representamos de forma gráfica el trazado de su trascendencia y, al final, según corresponda, mostramos su recorrido en las tres fases de las que se compone la investigación. En el desarrollo de cada tema incluimos distintos fragmentos transcritos para ilustrar los resultados, procedentes tanto de las grabaciones de vídeo de las clases, como de las grabaciones de audio de las sesiones de PRA. Para entender con la mayor claridad posible el origen de dichos fragmentos, emplearemos los siguientes códigos para indicar su origen: [VID] para los fragmentos extraídos de las grabaciones de vídeo de las clases y [AUD] para los fragmentos extraídos de las grabaciones de audio de las sesiones conjuntas. Cada código va acompañado del número que identifica el vídeo o el audio al que corresponde el fragmento incluido (Tabla 3.6).

Antes de presentar los temas seleccionados para ejemplificar los resultados del C2 en este segundo paso, es importante señalar que al final de la primera sesión de PRA, el docente manifiesta a la DA su interés por que esta le comente sus anotaciones de la observación de la primera clase:

### **Fragmento C2\_1\_OBS**

Well, there's one thing that I thought of a few minutes ago... you mentioned there are other things you thought of yourself, and I would definitely like to hear it; that's a good thing we could do it now, I would like to hear other things where you've... cos I know you were making notes while I'm doing class, so I'd like to hear if you have any specific recommendations, absolutely.

Puesto que en este punto de la sesión ya llevan casi dos horas hablando, la DA le dice que lo harán y cierra la sesión. La idea no era hacerlo en ese momento, pero al finalizar la sesión, y ya fuera de grabación, continúan hablando y la DA termina compartiendo con el docente sus anotaciones sobre los siguientes temas:

- **El uso de la L1 de los alumnos** en el aula. La DA le pregunta si en ningún momento hace uso del español para fomentar la competencia plurilingüe, para que los alumnos relacionen conceptos o procesos entre el español (L1) y el inglés (LE);
- **el uso de la pizarra**. La DA le comenta al docente distintos momentos de la clase en los que considera que habría sido útil usarla;

- la **gestión de las dinámicas de aula**. La DA le señala al docente que en la clase se establecen dinámicas en parejas y grupos de tres, pero en el momento en que los alumnos preguntan algo, el docente interviene y después estas dinámicas se diluyen. De la misma forma, la DA observa que el docente les pide a los alumnos que hablen en parejas, pero interviene constantemente. La DA le hace alguna sugerencia para abordar la gestión de este tema, como la de indicar a los alumnos que subrayen las palabras que no conocen —cuando se trata de una comprensión lectora— después de haber intentado resolver las dudas entre ellos, y les diga que después se pondrán en común. Lo mismo le comenta sobre la **gestión del error**; la DA señala al docente que interviene de forma inmediata durante la producción oral de los alumnos para corregir el error, no espera a que terminen; y
- el **objetivo del CRA**. La DA comparte con el docente su reflexión acerca de que quizá la cuestión de fondo que quiere trabajar no es la **estructura** de la clase en sí, sino una combinación de aspectos relacionados con las dinámicas, la corrección, etc.

Este interés del docente por conocer las observaciones de la DA —aquellas que no se comentan en las dos primeras sesiones— se materializa en la sesión que hemos denominado “extra” por no estar contemplada en la planificación inicial de las sesiones de PRA que conforman el CRA (apartado 3.3.3.2).

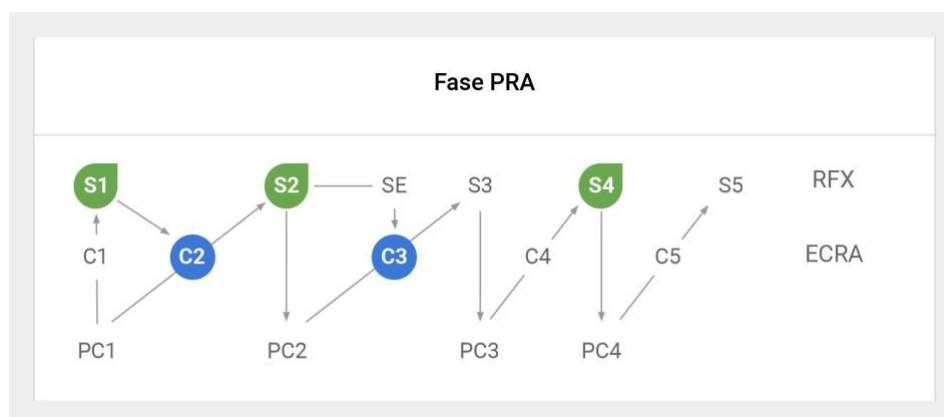
#### ***4.6.1. Actuación docente: uso de la L1 de los alumnos***

Comenzamos la presentación de los resultados con este tema, el **uso de la L1 de los alumnos** (en adelante, **uso de la L1**), cuya selección se debe a que este tema está relacionado directamente con el aula e ilustra el modelo de trascendencia 2 correspondiente a los temas que trascienden a otras sesiones y al aula (Tabla 4.4). El **trazado de la trascendencia** de este tema se puede observar en la siguiente figura:



**Figura 4.11**

*Trazado uso de la L1 de los alumnos*



El **uso de la L1** se identifica en **tres sesiones del C2**, en las sesiones 1, 2 y 4. La DA es quien inicia el tema en los tres casos en los que se trata.

En la **clase 1** el docente no hace uso de ninguna de las L1 de los alumnos (castellano y catalán) en ningún momento.

Este tema surge por primera vez ya finalizada la **sesión 1** y lo inicia la DA al compartir sus notas de la observación de la primera clase con el docente a petición de este. La DA pregunta al docente si en ningún momento hace **uso de ninguna de las L1 de los alumnos** en clase. El docente no emplea ninguna de ellas y, por las conversaciones mantenidas a este respecto, él es de los profesores que, de entrada, no son partidarios de hacerlo. La DA le explica su posición al respecto, que la L1 se puede usar como una estrategia mediadora útil para alcanzar el objetivo comunicativo esperado, sin que hacerlo suponga un problema en el proceso de aprendizaje de los alumnos; al contrario, haciendo un uso apropiado de la L1, los alumnos pueden reflexionar sobre aspectos concretos de la L2 y alcanzar una mayor comprensión de estos.

En la **clase 2** el docente hace uso del castellano para promover la reflexión gramatical de los alumnos en relación con el uso del “Present Perfect”, comparando estructuras sintácticas de ambas lenguas, algo que, tal y como se comentó al final de la sesión 1, este no hacía nunca. Por tanto, observamos la manifestación de un cambio de planteamiento con respecto a este tema en el aula.

El docente inicia la **secuencia 3** de la **sesión 2** diciéndole a la DA que la explicación del “Present Perfect” no estaba planeada, que surgió por un error de un alumno y que decidió llevar la explicación a la pizarra por lo que se había hablado en la sesión anterior sobre hacer un mayor uso de esta. La DA, entonces, le dice que le pareció muy buena idea y que es un punto que le sorprendió, pero que lo que más le sorprendió fue que hiciera uso del castellano para comparar estructuras con el inglés y promover la reflexión gramatical. El docente le comenta que justo lo

pensó mientras lo estaba haciendo, que cuando vio que iba a explicar el “Present Perfect” supo que iba a usar ese ejemplo, que acudiría al castellano. Entonces, la DA le pregunta si cree que hacerlo le ha servido de ayuda, si cree que ha funcionado. El docente responde que no sabe cuán exitosa resultó la explicación en general, y la DA le explica que se refiere al hecho de comparar las estructuras sintácticas en ambas lenguas y recoge el ejemplo que el docente da en clase: “en español diríamos ‘somos amigos desde siempre’” [VID\_C2C2]. El docente comenta que es difícil valorar cómo resulta hacerlo al tratar cuestiones gramaticales, que el punto al que quería llegar era si en castellano tenemos “desde”, en inglés es “since” y si hay un “since”, entonces siempre deben emplear el “Present Perfect”. La DA muestra acuerdo con el docente, comenta que obviamente no podemos ver el efecto de forma inmediata, pero que le parece que es un buen catalizador, que ayudarse de la comparación de las estructuras en ambas lenguas les va a ayudar a pensar en ello y señala que el docente lo trajo muy bien y lo supo hilar con esa explicación de forma muy efectiva. El docente le da las gracias y añade que planea llevar al aula “más cuestiones explícitas” como estas [AUD\_C2S2]; es decir, el docente manifiesta una intención pedagógica a este respecto.

En la **clase 3** el docente vuelve a hacer uso del castellano, esta vez para explicar “so as to”. Además, aprovecha para hacer referencia a que el término “vegetarianism” no lleva artículo, tal y como ocurre en castellano y catalán, por lo que hace también esa referencia para comparar estas cuestiones en las dos L1 de los alumnos. Además, en una de las puestas en común que se hacen en esta clase sobre la comprensión de un texto, el docente explica que el “it puts” que ha dicho uno de los alumnos viene de “poner” en castellano, pero que en inglés no se puede decir así. Por tanto, observamos la implementación del uso de la L1 en el aula en diferentes ocasiones y con diferentes objetivos pedagógicos.

En la secuencia 19 de **sesión 4**, la DA da retroalimentación positiva al docente sobre la puesta en común que hizo en clase y alude a la corrección que hace este de algunas cuestiones lingüísticas como el último ejemplo mencionado en el párrafo anterior. El docente comenta que, ahora que está tomando notas durante la producción oral de los alumnos, ve claramente la utilidad de hacer este tipo de corrección; dice que esa cuestión, la relación que señala entre “it puts” y “pone”, antes probablemente no la habría mencionado, no habría interrumpido para explicarlo —pues ya lo habría hecho para responder alguna pregunta o explicar algo del libro—, pero que ahora, con la toma de notas, sí lo hace y considera que merece mucho la pena hacerlo (“it’s so worth correcting” [AUD\_C2S4]). Añade, además, que esta corrección se va a entender en esta clase donde todos comparten la misma L1. En esta secuencia observamos que el docente manifiesta una muestra de concienciación sobre la utilidad de hacer uso de la L1 de los alumnos.

Con respecto a los **planes de clase**, en estos no se explicita nada sobre el uso de la L1, si bien en el último, junto a una de las actividades, el docente anota “ALSO: useful linguistic things? Future, rather, etc.” (Anexo 1), dentro de lo que podría contemplarse la comparación de alguna estructura con la L1. No obstante, no contemplamos ninguna manifestación de la trascendencia del tema en este plano.

Para continuar con el trazado de la trascendencia, observamos que no se refleja ningún aspecto relacionado con este tema ni en las **reflexiones del docente** (Anexo 7) ni en la **entrevista de cierre del CRA** (Anexo 13).

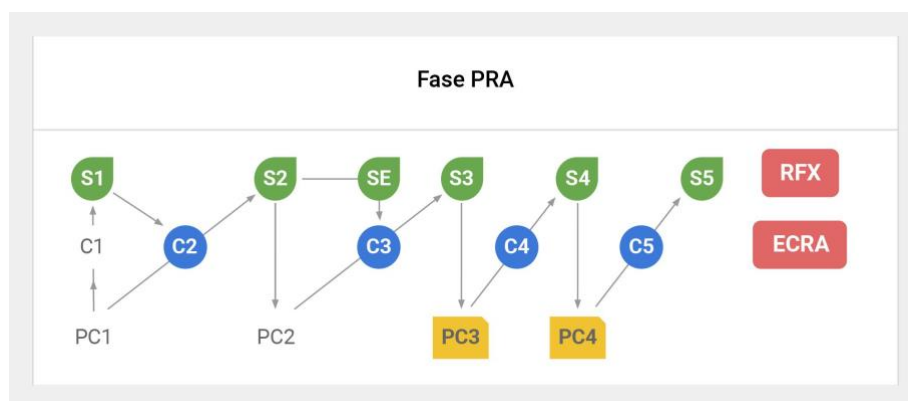
En resumen, el recorrido del **uso de la L1** nos muestra que este tema surge por primera vez en la fase PRA, se trata en **tres** de las seis **sesiones** realizadas en total, (1, 2 y 4), y trasciende al **aula**.

#### 4.6.2. Corrección: dinámicas de corrección y gestión del error

Las **dinámicas de corrección** y la **gestión del error** son los dos temas que conforman la categoría *Corrección* (Anexo 23) y los presentamos juntos por estar relacionados entre sí. Hemos seleccionado estos temas para ilustrar los resultados porque, si bien pertenecen a la misma categoría y se interrelacionan, tienen distintos trazados de trascendencia, como mostramos a continuación. Las **dinámicas de corrección** ilustran el modelo de trascendencia 3 (temas que trascienden a otras sesiones, al aula y a los planos docentes) y la **gestión del error**, el modelo de trascendencia 2 (temas que trascienden a otras sesiones y al aula) (Tabla 4.4). Además, estos temas están estrechamente relacionados a su vez con las creencias y percepciones del docente, y nos resulta interesante señalar dicha correspondencia. Los **trazados de la trascendencia** de estos temas se pueden observar en las siguientes figuras:

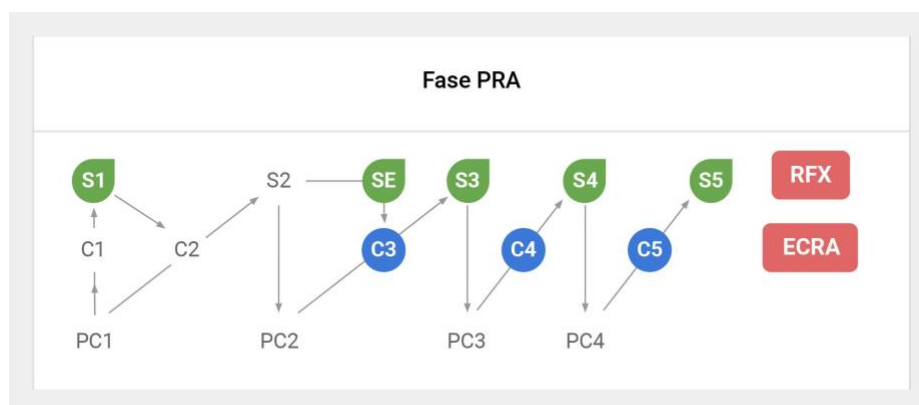
**Figura 4.12**

*Trazado dinámicas de corrección*



**Figura 4.13**

*Trazado gestión del error*



Estos temas se identifican en **las seis sesiones del C2**; las **dinámicas de corrección** en las seis sesiones y la **gestión del error** en cinco de ellas. De los veintisiete casos en los que surgen (11 y 16 respectivamente), en catorce de ellos es el docente quien los inicia. En las sesiones estos temas se desencadenan bien por las reflexiones derivadas de la autoobservación o por las anotaciones que el docente tome tras la clase (en seis ocasiones); en el caso de la sesión 3, a partir de un estímulo del visionado de la grabación de la clase (en dos ocasiones) o por las intervenciones de la DA (en seis ocasiones). La DA inicia estos temas en las trece ocasiones restantes. En este sentido, hay que tener en cuenta la naturaleza específica de la **sesión extra**, en la que la DA da retroalimentación al docente a petición suya y, por tanto, en esta sesión es la DA quien inicia los temas principalmente. De hecho, del total de ocasiones en las que la DA inicia estos temas, cinco de ellas corresponden a la sesión extra.

En la **clase 1**, las correcciones que se hacen, tanto de los deberes al inicio de la clase como de otras actividades, son siempre en clase abierta. La primera parte de corrección de deberes ocupa casi un tercio de la clase, unos 25 minutos. El docente sigue siempre la misma dinámica de corrección en esta clase: los alumnos dan la respuesta a los ejercicios, uno tras otro, sin alterar el orden de respuesta (a no ser que el alumno no sepa la respuesta o no haya hecho ese ejercicio), en la dirección opuesta a las agujas del reloj.

La DA inicia la secuencia 20 de la **sesión 1** preguntándole al docente con qué estrategias cree que podría gestionar mejor el tiempo en este tipo de correcciones, dado que el tiempo resulta un tema recurrente. Además, le pregunta también si cuando corrigen los ejercicios siempre siguen la misma dinámica, un alumno detrás de otro en el mismo orden siempre. El docente valora otras opciones como (1) dar él las respuestas, pero señala que no cree que sea más rápido y cree que es mejor que hablen ellos, o (2) decirles que no hace falta que él vaya diciendo los números de los ejercicios y los nombres de los alumnos, pero no valora otra dinámica que no

sea la respuesta individual del alumno y la corrección en clase abierta. El docente señala que siempre sigue la misma dinámica con los adultos porque “confía en que se centren” [AUD\_C2S1] y pregunta a la DA si está pensando en algo diferente. La DA le dice que sí, que, además, teniendo en cuenta que en las reflexiones que hace en el CRI (Anexo 6) el docente alude a menudo al ambiente que hay en clase y al cansancio, y considerando el calor en el aula y la hora a la que es la clase (de 20:30 a 22:00 horas), un cambio de dinámica “rompería” la monotonía, haría menos estática la clase:

### **Fragmento C2\_2\_COR**

**DA:** Cambiar la dinámica “rompe” un poquito porque saben que después del uno va el otro y luego el otro, y a la siguiente vez va a ser todo igual. Entonces, se puede probar, igual no funciona... O también la autocorrección en los casos de ejercicios de respuesta cerrada.

**DOC2:** Mhm

**DA:** Me he fijado en que no hay proyector en el aula

**DOC2:** No, no.

**DA:** (...) porque si hubiera un proyector, una manera de gestionar el tiempo cuando tú no eres realmente necesario es proyectar la respuesta, darles un tiempo para que se autocorrijan y después abrir un espacio para las dudas y las preguntas. El problema es que si no tienes proyector tendrías que darles una fotocopia, claro.

La DA concluye diciendo que sería una cuestión de probarlo y ver cómo el cambio afecta a la gestión del tiempo y al ambiente en el aula, por ser estos dos temas recurrentes que parecen ocupar la atención del docente. El docente muestra acuerdo, pero se aferra al tema de que esta es una clase para preparar el examen para la obtención del First Certificate como justificación para no hacerlo; piensa que en esta clase probar cosas diferentes no funcionaría, que crear rutinas es útil, que llevar una rutina es útil para él y que, aunque está dispuesto a romperla en algún momento, le gusta estar cómodo sabiendo lo que va a hacer y lo que está haciendo. El docente piensa que cuando se habla de cambiar la dinámica implica hacer algo diferente cada vez y la DA aclara a lo que se refiere con “dinámicas”; de hecho, parte de esta secuencia se centra en aclarar lo que cada uno entiende de los conceptos sobre los que están hablando. El docente cree que es bueno para ellos hacer algo con lo que se sientan cómodos en ese momento del día y es así como lo hacen.

Al **final de la sesión 1**, como señalamos en el apartado anterior, la DA comenta sus anotaciones sobre la observación de la clase 1 a petición del docente; entre otros temas, la DA habla sobre las **dinámicas de corrección** que establece el docente. Con respecto a la **gestión del error**, la DA le sugiere que los alumnos subrayen las palabras que no conocen después de

haber intentado resolver las dudas entre ellos y que les diga que después las pondrán en común, de forma que el docente no intervenga todo el tiempo y evite que las dinámicas de aula establecidas se diluyan.

En la **clase 2**, el docente **cambia la dinámica de corrección** de los deberes. Explica a los alumnos la nueva dinámica: les va a dar una hoja con las soluciones para que se autocorrijan, les dice que pueden hablar entre ellos acerca de las respuestas y preguntarle a él cualquier duda que tengan. Por tanto, el docente pone en práctica lo hablado con la DA en la secuencia 20 de la **sesión 1**; en esta clase se manifiesta un cambio de planteamiento con respecto a las dinámicas de corrección.

El tema de las dinámicas de corrección surge en la **sesión 2** en las **secuencias 1, 7 y 11**. La DA inicia la **secuencia 1** preguntándole al docente si quiere empezar él compartiendo sus impresiones tras ver el vídeo. El docente trae el tema de las **dinámicas de corrección** al comentar el cambio que hace en la corrección de los deberes en la clase 2. La DA le pregunta en qué sentido cree que ha funcionado y si cree que la volverá a hacer. El docente comenta que tenía una buena impresión tras la clase, pero que cambió de opinión después de ver el vídeo, pues piensa que podría haber hecho que los alumnos hablaran más al principio. Esta impresión se debe principalmente a que una de las alumnas no había hecho los deberes y, por tanto, no tuvo la oportunidad de comentar las respuestas con nadie, pues el resto de compañeros estaba agrupado en parejas. No obstante, el docente cree que funcionó para el resto, que es una dinámica útil. Las razones por las que cree que funcionó son (1) no emplear tiempo en revisar las respuestas correctas de los alumnos y (2) animarlos a que sean ellos los que piensen en las razones en vez de pedirles él.

La **secuencia 7** la inicia el docente hablando sobre cómo se le percibe en el momento de la corrección de los deberes a partir del visionado de la grabación; menciona términos como “inseguro”, “molesto”, “tenso” o “nervioso” [AUD\_C2S2] por varias razones; entre ellas, comenta que el hecho de que los alumnos no hagan los deberes es “algo que le irrita” [AUD\_C2S2] y añade que no dijo nada a este respecto porque son personas adultas.

La **secuencia 11** la inicia la DA preguntando al docente sobre los aspectos positivos que ha percibido con respecto al objetivo del ciclo (mejorar la estructura de la clase) en esta clase. El docente señala la **dinámica de corrección** de los deberes como uno de ellos, aunque indica que las condiciones no fueron ideales (que hubiera gente que no hiciera los deberes, que fuera una clase más reducida de lo normal). La DA le pregunta entonces qué beneficio ve en cambiar la dinámica, a lo que DOC responde que los alumnos se centraran en sus propios errores y “ahorrar” tiempo [AUD\_C2S2].

En la **sesión extra** se vuelven a tratar estos temas en las **secuencias 8, 10, 11, 15 y 19**. Antes de la secuencia 8, el docente y la DA han estado hablando de las dinámicas de aula; en la **secuencia 8**, el docente comenta la dificultad que le supone no corregir los errores que surgen en el momento de la producción de los alumnos o no atender las dudas que le plantean los alumnos en el momento, y alude a que en parte se debe a que a esas alturas del día su memoria a corto plazo es ya “muy mala” [AUD\_C2SE]. La DA le pregunta qué se podría hacer a este respecto sin interrumpir y le comenta que existen opciones para no romper la dinámica de grupo establecida y a la vez no olvidarse de lo que quiere decir o explicar, y el docente finalmente menciona “tomar notas” (subtema de **gestión del error**). La DA le comenta que ella misma lo hace con él en las sesiones para no interrumpirlo y no olvidarse, y le señala que, además, lo que él explica a la pareja que le pregunta en clase no lo puede aprovechar el resto, que están interactuando entre ellos, salvo que se paren a escuchar.

La **secuencia 10** la inicia la DA; esta le comenta al docente que, al no hacer una puesta en común, no sabe si él es consciente de si los alumnos tienen las estructuras interiorizadas o no. El docente le comenta que a veces no lo hace por una cuestión de tiempo, sobre todo si ha intervenido mucho, pero reconoce que se debe a que infravalora el trabajo que están haciendo con el libro, que para él lo importante es que estén hablando. Entonces, la DA le comenta que si él puede monitorizar a la vez lo que hablan en los dos grupos y detecta que la estructura gramatical —que es el objetivo de esa actividad concretamente— la emplean bien, no hace falta la puesta en común, pero que si no está seguro de haberlo captado, sería recomendable hacer una puesta en común breve. El docente comenta que igual no piensa lo suficiente en el objetivo, que piensa “están hablando, muy bien” y no piensa en si han hecho lo que deberían haber hecho [AUD\_C2SE]. El docente manifiesta así un cuestionamiento sobre su práctica a este respecto.

En la **secuencia 11**, la DA le comenta al docente los aspectos positivos que ha identificado, entre ellos, la **dinámica de autocorrección** llevada a cabo en la segunda clase; le comenta que le pareció muy buena idea que les planteara a los alumnos que comentaran las dudas entre ellos. Además, le sugiere que, si plantea este tipo de autocorrección, intente mantener la dinámica establecida y no intervenga: “si tú les dices ‘corregid vuestras respuestas, intentadlo poner en común’, no sirve de nada que si te preguntan ‘entonces, esto, ¿por qué?’... No, lo habláis primero y después... ¿sabes?” [AUD\_C2SE]. El docente muestra acuerdo con la DA.

En la **secuencia 15** la DA vuelve a mencionar la **gestión del error**, si bien esta vez no desarrolla la observación, simplemente le dice al docente lo siguiente: “ventajas y desventajas de

la corrección inmediata o posterior, ahí lo dejo...”. El docente asiente con un “sí, sí” [AUD\_C2SE].

En la **secuencia 19** la DA hace una recapitulación de las cuestiones observadas en esta sesión y le comenta al docente que ella pensaría en las **dinámicas**, no solo en las de corrección, sino también en aquellas que establece cuando plantea ejercicios o actividades en clase, y que la decisión de hacerlas según decida, la lleve hasta el final (“si trabajan en parejas, que trabajen realmente en parejas” [AUD\_C2SE]). Sobre la **gestión del error**, la DA le sugiere al docente que piense en si va a hacer una corrección inmediata o si va a probar a tomar notas y luego hacer una puesta en común.

En el **plan de la clase 3**, la siguiente, el docente no explicita las dinámicas de corrección ni ningún aspecto en relación con la gestión del error.

En la **clase 3**, en la corrección de los deberes, el docente establece que los alumnos comparen las respuestas en parejas antes de darles las soluciones para que se autocorrijan. Hay tres alumnos que no estuvieron en la clase anterior, por lo que la estrategia que emplea en este caso es ponerles a trabajar con otros tres alumnos que sí estuvieron. En este caso, además, les da un tiempo concreto para hacerlo, dos minutos. En esta misma clase hacen una actividad de comprensión auditiva y la corrección la establece diciéndoles que comparen las respuestas entre ellos (parejas y grupos de tres) para luego hacer una puesta en común en clase abierta. Observamos que en esta ocasión, el docente hace una puesta en común, tal y como hablan en la secuencia 10 de la **sesión extra**. Por tanto, observamos la implementación de lo hablado con respecto a las dinámicas de corrección en el aula.

En la **sesión 3** estos temas se tratan en las secuencias **3, 7, 8, 10** y **21**. La DA inicia la **secuencia 3** preguntando al docente sobre un momento del vídeo y el docente, tras su respuesta, añade que algo sobre lo que ha reflexionado es lo útil e interesante que ha resultado no interrumpir a los alumnos en actividades de producción oral, darles espacio y no intervenir tanto, si bien menciona no haberlo hecho exactamente como quería.

La **secuencia 7** la inicia el docente; este busca parar el vídeo en el que plantea la corrección de los deberes, pero lo que está ocurriendo en el vídeo en ese momento le sugiere una reflexión que quiere compartir sobre algo que le resultó útil de la sesión extra para esta clase: pensar en qué tipo de producción oral es, cuál es el objetivo de la misma, cuán comunicativa es —aunque tenga un objetivo lingüístico específico también—, y el hecho de no intervenir en el momento y apuntar los errores detectados más comunes. El docente, así, muestra su concienciación sobre la utilidad de este tipo de gestión del error. No obstante, comenta que, en ocasiones —y dependiendo del error—, es difícil saber si es mejor decir algo en el momento o si



vale la pena hacerlo después. La DA señala que, aunque a veces se trate de errores de actuación, no considera que sea una pérdida de tiempo hacer una breve explicación que no interrumpa la dinámica de la clase. Indica, además, la diferencia con respecto a la dinámica de corrección que ha gestionado en esta clase —un breve recordatorio al final de las intervenciones de un par de cuestiones de tipo gramatical— y cómo lo hacía antes, de manera inmediata mientras estaban hablando. El docente señala también los momentos en los que los alumnos lo miran buscando aprobación y la DA le comenta que quizá, en esos casos, la estrategia resida en pensar en el objetivo de la actividad, si se trata de que desarrollen una fluidez mayor o de la corrección en la producción. Por último, la DA le da retroalimentación positiva por haberse centrado en los errores relacionados con la tarea y no en todos los errores, pues considera importante saber qué vamos a corregir y qué no. El docente muestra acuerdo con la DA y concluye diciendo que empleará los distintos tipos de corrección dependiendo del tipo de interacción, manifiesta esta intención pedagógica con respecto a la gestión del error. Sobre esto, comenta que en el curso que hizo para la obtención del CELTA le decían que no interrumpiera a los alumnos para corregirlos, mientras que su jefe actual le dice que lo haga, y añade que, en general, los alumnos buscan la corrección en el momento, pero reconoce el valor de permitirles que desarrollen la fluidez. El docente concluye la secuencia diciendo que, aunque la forma que prefiere es la de hacer una lista de errores que normalmente surgen y comentarlos después, considera que “se le da bien la corrección inmediata y ayudarles a recuperar el hilo si lo pierden por la corrección” [AUD\_C2S3]. El docente verbaliza que ha desarrollado esa habilidad (hacer una buena gestión de la corrección inmediata) y quiere usarla, pero reconoce que no es la mejor opción en este tipo de actividades.

La **secuencia 8** la inicia la DA haciendo una observación sobre la explicación que da una alumna a un error gramatical en ese momento de la clase (“ella lo había resuelto en un segundo ‘I agree without the verb to be’” [AUD\_C2S3]). El docente comenta que, aunque haya hecho el comentario sobre el tiempo que lleva hacer la puesta en común de los errores —en comparación con la corrección inmediata—, le gusta compartir con ellos su propio razonamiento de por qué es útil tomar un tiempo de la clase para hacer esta puesta en común.

La **secuencia 10** la inicia el docente; este detiene la grabación para comentar que cree que en ese caso el planteamiento que hace de la dinámica es claro, que si algún alumno no lo entendió fue por cansancio, por no escuchar o por una cuestión de nivel. La DA aprovecha para comentarle que pensó que no iba a repetir la dinámica de corrección por lo que habían hablado en la sesión anterior. El docente responde que en la sesión anterior comentó que no veía del todo clara la dinámica de corrección por cómo gestionarla con los alumnos que no habían ido a

clase, y señala que en ese momento de la clase pensó que, por el número de alumnos que habían hecho los ejercicios y de los que no, sí podría funcionar y lo decidió así en el momento. Este comenta que repitió la dinámica para tener más información sobre la misma, ver de nuevo si funcionaba y cómo, y si había más interacción, ya que en esta ocasión las condiciones eran más favorables para llevarla a cabo. El docente piensa que funcionó mejor también al ser solo un ejercicio (frente a los tres de la vez anterior) y quería ver la diferencia. Si bien considera que la dinámica funciona bien, cree que no la va a repetir porque piensa que un cambio regular de dinámica es bueno. Observamos que esta afirmación del docente contrasta con lo señalado al respecto en la sesión 1, en la que comenta que “probar cosas diferentes no funcionaría”, que “crear rutinas es útil” [AUD\_C2S1].

La **secuencia 21** la inicia el docente; este enumera una serie de pequeños objetivos marcados con respecto a la estructura, entre los que incluye la gestión de la corrección de los deberes e “interrumpir menos” [AUD\_C2S3], reiterando así la intención pedagógica manifestada antes en la secuencia 7.

En **el plan de la clase 4** (10/03) (Anexo 1), en la parte marcada como la corrección de los deberes (“HW, homework”) aparece reflejada la información sobre qué resaltar del contenido (“Relevance for writing –el subrayado es del original), sobre el hecho de que les da las respuestas en una fotocopia (“PC” [photocopy]) y se explicitan algunos elementos con respecto a las dinámicas de corrección: “Check together - ELLOS [término enmarcado en un recuadro] Discuss process, mention”. Además, en este plan de clase y en este mismo apartado, el docente anota información como recordatorios (“In class: Remind me. PS [Plenary Session]: Them: NOTES”). Por tanto, observamos que en este plan de clase se añade contenido con respecto a las dinámicas de corrección.

En la **clase 4**, el docente deja que los alumnos interactúen sin hacer ninguna interrupción y anota los errores en una hoja para luego comentarlos en clase abierta. El docente pregunta quiénes han hecho los deberes y los agrupa con aquellos que no los han hecho. Una vez agrupados en parejas, les pide a los alumnos que se expliquen los unos a los otros cómo han llegado a esas respuestas, que las razonen. Después, pone en común un par de cuestiones relacionadas con la lengua de gestión que los alumnos han empleado en la interacción y les pide que comenten las respuestas en grupos para después corregirlo en clase abierta. Además, les explica la importancia de hacer los deberes. En esta clase identificamos, por tanto, el cambio de planteamiento con respecto a la gestión del error, pues el docente comienza a tomar notas de los errores en vez de optar por la corrección inmediata. Con respecto a la dinámica de corrección, hay un nuevo cambio de planteamiento, pues, si bien el docente implementa alguna de las

estrategias habladas en las sesiones anteriores, en este caso no opta por la autocorrección de los alumnos, sino por una puesta en común de las respuestas en clase abierta, una vez que los alumnos las hayan comentado entre ellos.

En la **sesión 4** este tema se trata en las **secuencias 2, 3, 7, 11, 17, 19 y 20**. El docente inicia la **secuencia 2** hablando de la corrección de deberes en la que los alumnos están explicándose las respuestas; comenta que, si bien no tenía esa impresión durante la clase, viendo la grabación identifica que esta parte ha durado mucho (unos 35-40 minutos), pero que ve que están interactuando, discutiendo, y eso es algo que al final fomenta su autonomía, que era un objetivo que se marcó en el CRI.

La **secuencia 3** la inicia de nuevo el docente comentando que, aunque hizo lo posible por no intervenir en esta fase, muchas veces los alumnos se dirigían a él en vez de discutir algo entre ellos. Añade que aún no ha decidido qué hacer al respecto, algo que no le dificulte aún más seguir la clase, pero que ayude a seguir fomentando la autonomía de los alumnos.

La **secuencia 7** la inicia la DA preguntando al docente si hay algo más que vea como un aspecto susceptible de mejorar. El docente trae de nuevo el tema de la **gestión del error** al comentar que la percepción que tuvo tras la clase es que había corregido demasiado, al menos en comparación con la clase anterior, si bien se debió a que los alumnos estaban haciendo preguntas directas.

La DA inicia la **secuencia 11** preguntando al docente sobre los objetivos para la siguiente clase. El docente entonces trae el tema al señalar, entre otros, el objetivo de tomar notas para dar retroalimentación tras la interacción oral en grupo y después de cada ejercicio para que recuerden algunos puntos si no salen en la “plenary session”, la fase de recapitulación de los contenidos trabajados. El docente manifiesta esa intención pedagógica con respecto a la gestión del error, tomar notas de la producción oral de los alumnos.

La DA es quien inicia la **secuencia 17**, esta comenta al docente los aspectos positivos que ha percibido con respecto a las **dinámicas de corrección** de la clase 3: “Y me parece muy buena opción la de, antes de la corrección, que lo discutan entre ellos; es súper buena opción, sí” [AUD\_C2S4]. El docente interrumpe a la DA diciendo que quiere hacerlo más, ayudarlos a que mejoren en estas dinámicas y que lo habría hecho durante casi toda la clase si hubiera tenido paciencia y si no pensara que en algún momento se habrían molestado por seguir esa dinámica toda la clase, especialmente en el caso de los alumnos que prefieren la clase centrada en el docente. En cualquier caso, este considera que acertó con el momento de cambio de dinámica. En esta secuencia observamos la manifestación por parte del docente de su intención de ayudar a los alumnos a mejorar a partir de la dinámica de corrección comentada, así como de un

cuestionamiento con respecto a la valoración de los alumnos de dicha dinámica, si bien concluye valorando positivamente su decisión.

En la **secuencia 19** la DA retoma los aspectos positivos observados de la clase 3, en este caso de la puesta en común, y, al hilo de esta, señala lo positivo de que el docente aprovechara para poner en común algunos errores lingüísticos en clase abierta, pues es una corrección que van a escuchar todos y, por tanto, que todos pueden aprovechar. El docente comenta que —ahora que está tomando notas en el proceso— es consciente de que antes no lo hacía porque ocurría en mitad de otra cuestión que consideraba más relevante atender en ese momento, y señala que, ahora que lo está haciendo así, sí ve claramente que merece la pena hacerlo. El docente manifiesta una muestra de concienciación con respecto a la relevancia que otorga a tomar notas en la gestión del error.

En la **secuencia 20** la DA continúa señalando los aspectos positivos observados y vuelve a hacer alusión a que le ha parecido que ha hecho una corrección de deberes muy completa. El docente muestra reconocimiento de la opinión de la DA y manifiesta su acuerdo con ella.

En el **plan de la clase 5** (15/03) (Anexo 1), en la corrección de deberes al inicio de la clase se explicita la puesta en común (“BRIEF Recap/Questions”) y se establece la dinámica “pairs, together”. Además, aparece reflejada la información sobre qué resaltar del contenido (“Purpose”) y sobre el hecho de que les da las respuestas en una fotocopia (PC [photocopy]). Por otra parte, en la actividad 5 —a la que llama “Pairs in stages” (el subrayado es del original)— se establece “Write individually, but compare together” y, al final, “Then, check + discuss together”. Observamos así la adición de distintos aspectos relacionados con las dinámicas de corrección en este último plan de clase.

En la **clase 5** y última, el docente sigue la misma **dinámica de corrección** de los deberes que en la anterior: en todas las actividades que implican una corrección de las respuestas, los alumnos comparan las respuestas en grupos de tres y les pide que las justifiquen; después las comparan en clase abierta, y, finalmente, comentan las respuestas y las dudas con el docente. El docente hace una **puesta en común** tras las actividades que se llevan a cabo en el aula; en estas se ponen en común dudas que tienen los alumnos y el docente da retroalimentación sobre los **errores más comunes** que ha percibido en las interacciones orales. En general, con respecto a la **gestión del error** en esta última clase, la intervención del docente en el aula durante las actividades es mínima; no interviene ni una sola vez en la primera actividad de interacción oral e interviene en casos puntuales en una de las siguientes interacciones orales —en un error recurrente de un alumno con una estructura en particular— y en las puestas en común de las actividades. En estas últimas hay una corrección de errores comunes, en la que aprovecha para

hablar de la dificultad que entrañan ciertos aspectos de la lengua. Para ello, el docente toma algunas notas durante las interacciones orales e incluso anota alguna palabra en la pizarra para después dar la retroalimentación en las puestas en común de las actividades. Por tanto, en esta última clase se observa la implementación de las estrategias comentadas en las sesiones anteriores con respecto a la gestión del error y a las dinámicas de corrección.

En la **sesión 5** este tema se trata en las **secuencias 11, 14 y 25**. En la **secuencia 11** la DA trata de suscitar la diferencia entre dos dinámicas de corrección que el docente llevó a cabo en la última clase. El docente cree que variar sigue siendo bueno, que tiene que decidir si quiere ir en esa dirección, seguir esa dinámica de apartarse y dejarles que lo hagan ellos o si variarla.

En la **secuencia 14** el docente señala que, en el momento de la interacción sobre las ideas que habían rescatado de los contenidos de la clase, tomó la decisión de no corregir los errores de pronunciación. Tras la conversación con la DA, el docente explicita que el objetivo es ver qué han retenido de la clase y lo que van a retener potencialmente. La DA le comenta lo siguiente al respecto: “sé que incido mucho en esto, en lo de los objetivos, pero es importante...; aquí tú mismo te has dado cuenta de que no era el momento, pero porque no era tu objetivo, tu objetivo era ver qué ideas tenían sobre esos temas, no si lo estaban pronunciando de forma correcta o usándolo de forma gramaticalmente correcta” [AUD\_C2S5].

En la **secuencia 25** el docente hace una recapitulación de los aspectos que considera haber gestionado bien. A este respecto, comenta que el primer fragmento que quería ver del vídeo es el que considera que había ido muy bien, también para revisar qué apoyo innecesario está dando a los alumnos, cómo expresa la corrección a través de su respuesta y si puede darle más autonomía al alumno en ese sentido. El docente reflexiona sobre el papel del profesor como “árbitro de la lengua” [AUD\_C2S5] y señala el grado de subjetividad que cree que subyace en esta idea; pone el ejemplo de la Real Academia Española como “árbitro externo” [AUD\_C2S5] de lo que es correcto o no en español y alude al hecho de que él prefiere poner el foco en la comunicación y no en la perfección (“perfection”, dice el docente), que quiere “sentenciar menos” [AUD\_C2S5] y dejar que los alumnos desarrollen sus propias razones y sus estrategias de aprendizaje consecuentemente. El docente continúa diciendo que considera que el equilibrio reside en encontrar esa línea entre dejar de dar un apoyo que no necesitan y dar constantemente su aprobación —lo que, matiza, no ocurre en una situación comunicativa normal—, si bien comenta que hay personas que la demandan y lo da cuando percibe que lo necesitan, pero considera que cuanto menos lo haga, mejor. Indica que encontrar ese equilibrio es la meta y también saber gestionar el hecho de fomentar la confianza de los alumnos y su seguridad, dejándoles que las construyan ellos mismos. En esta última secuencia observamos que hay una

muestra de concienciación del cambio con respecto a la gestión del error y la repercusión que esta puede tener en la autonomía del alumno.

Para continuar con el trazado de la trascendencia, observamos si algún aspecto relacionado con estos temas se refleja en la **entrevista de cierre** del **CRA** (Anexo 13). En esta entrevista este tema se refleja de forma explícita cuando la investigadora le pregunta al docente si podría destacar algún aspecto de su práctica docente en el que realizar el CRA le haya ayudado. El docente comenta, entre otros aspectos, la **corrección** (líneas 692-705):

### **Fragmento C2\_3\_COR**

Ehm... yeah, so that's probably the biggest thing, like, actually focusing on and making these improvements to the structure of the classes and, yeah, and then down through the smaller things would be improving, in a concrete way, the way that I do the class – the, ehm, structure of the class, and the, the smaller things would be the... well, it's not a smaller thing – the way that dialogue is now working within the class, and the students are now more involved – the autonomy. They've increased their autonomy, which wasn't the objective but which came along with, as we talked about, which came along with the improvement to the structure, that's definitely been an improvement, and down to small things like, eh, **correction – correction within the class when I do that** and down to the level of, eh, gesticulations and things that I see from the video, yep.

Asimismo, estos temas aparecen en las **reflexiones** que el docente deja registradas tras finalizar las sesiones del CRA (Anexo 7), en la sección que denomina “Quick Notes After Class After Cycle” del **día 23/03**. En esta reflexión, el docente comienza haciendo referencia a la **corrección**, en este caso concreto a la corrección que hace una alumna de un error que comete su compañera al construir juntas una frase, y al hecho de que él no intervino para corregirlo en diferentes ocasiones:

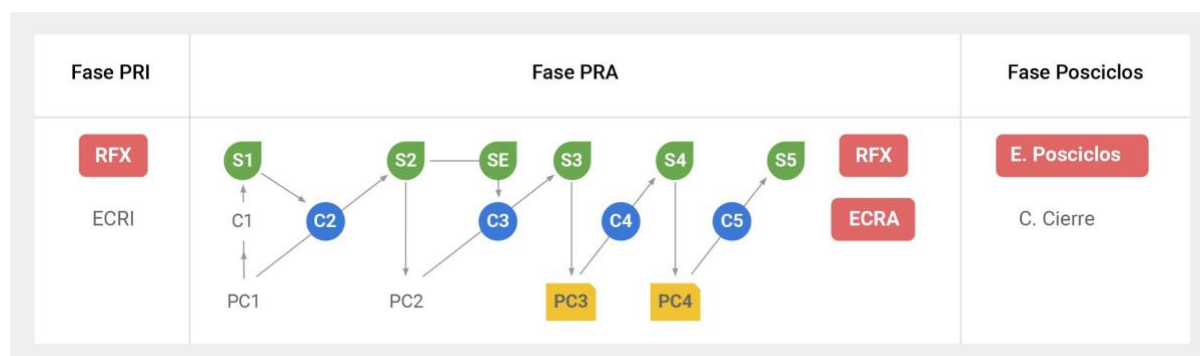
### **Fragmento C2\_4\_COR**

The bit where M., after a few times of not noting it, corrected the error which L. (who wasn't present in the previous class) made in the sentence they were constructing together. I held off on correcting it, a number of times, and really thought they weren't going to notice it, until she came to write it down (!).

Una vez realizado el trazado de la trascendencia de las dinámicas de corrección y de la gestión del error en la **fase PRA**, identificamos el **recorrido** que hacen estos temas por las distintas fases de la investigación:

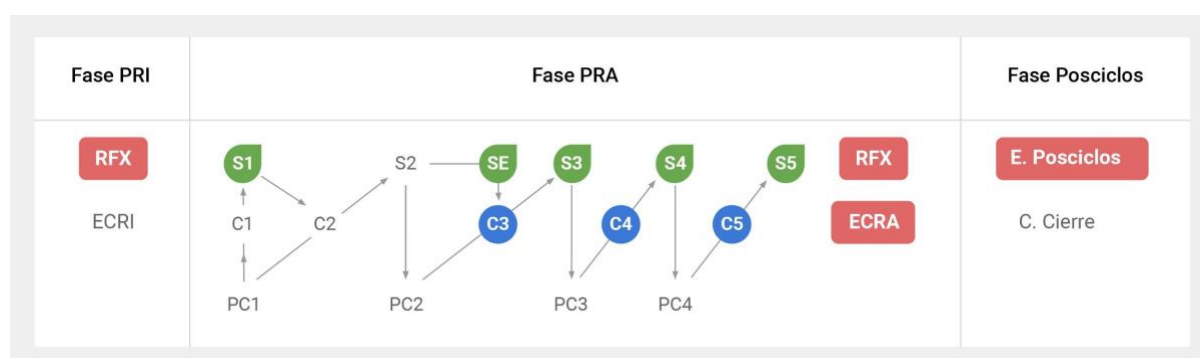
**Figura 4.14**

*Recorrido dinámicas de corrección*



**Figura 4.15**

*Recorrido gestión del error*



Tras identificar el trazado de la trascendencia de estos temas dentro de la categoría *Corrección* a los distintos planos de la PRA, revisamos las **reflexiones** que el docente dejó registradas en la **PRI** (Anexo 6) para observar si estos temas ya habían surgido entonces. Observamos que estos se recogen explícitamente en varias ocasiones; en las **reflexiones** del **día 23/01**, el docente menciona su preocupación por la posible incomodidad de una alumna al tomar su trabajo como ejemplo para mostrar algunas técnicas de corrección. Asimismo, en las **reflexiones** del **día 26/01**, dentro de la sección “General observations”, el docente indica la autocorrección que han hecho los alumnos en clase: “Lots of self-correction!!”. Asimismo, este tema queda registrado en las **reflexiones** del **día 27/01**, dentro de dicha sección, donde el docente indica “As I noticed in the class - the students are self-correcting a lot, and with precision”. Más adelante, en las reflexiones de ese mismo día, el **27**, pero dentro de la sección “Overall”, el docente hace una reflexión general de su percepción de la clase en la que señala que está contento con la forma en la que ha proporcionado andamiaje a los alumnos con respecto a la corrección de errores:

### **Fragmento C2\_5\_COR**

I'm pleased with my scaffolding as I noted a few moments where I correctly noticed the root of an error and others where I held back, and the student did make a self-correction.

Después de haber identificado que estos temas tienen origen en el CRI, observamos los datos recogidos en la **fase posciclos** para completar su trazado. En la **entrevista posciclos** (Anexo 16) también aparecen estos temas; por una parte, el docente comenta que una de las dinámicas que está llevando a cabo en las clases particulares es pedir a los alumnos que se graben en clase para después escucharse, tomar nota de los errores y después comentarlos (líneas 174-178); por otra, más adelante también comenta que ha estado leyendo artículos sobre el orden de adquisición de distintos elementos de la lengua para entender qué formas gramaticales y qué estructuras sintácticas se pueden aprender o adquirir en cada etapa (líneas 241-246), y reflexiona a este respecto (líneas 269-274):

### **Fragmento C2\_6\_COR**

Pero lo he notado y, por eso, y por trabajar con la clase de Proficiency, ahora, cuando trabajo con niveles inferiores (...), tomo en cuenta que este nivel todavía no lo tienen, así que no lo voy a forzar; voy a mencionarlo, pero no voy a fijarme en esto en estos niveles y ahora sé que, si están haciendo este error, es una buena señal.

En resumen, el recorrido de los temas **dinámicas de corrección** y **gestión del error** nos muestra que estos temas surgen en las **reflexiones** que el docente dejó registradas en el **CRI**. Después, estos se tratan en la **totalidad de las sesiones** realizadas en el **CRA**, trascienden al **aula** y, además, las **dinámicas de corrección** trascienden también a los **planes de clase**. Estos temas aparecen en las **reflexiones** registradas tras el ciclo y en la **entrevista de cierre**, así como en la **fase posciclos**. Así pues, podemos decir que los temas **dinámicas de corrección** y **gestión del error** son temas que hacen el recorrido completo, desde el CRI a la entrevista posciclos.

#### ***4.6.3. Emociones y sensaciones del docente: continuum inseguridad-seguridad***

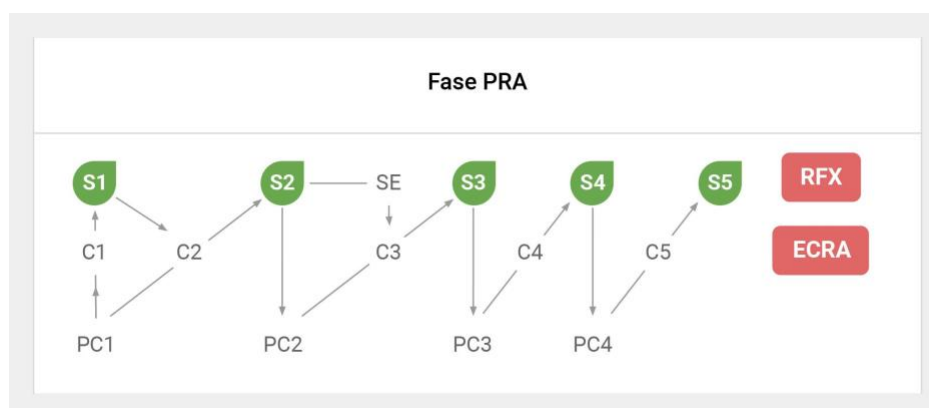
Seguimos presentando los resultados del paso 2 del análisis de la trascendencia, esta vez con respecto a la categoría *Emociones y sensaciones*. El ejemplo que desarrollamos en este apartado está enmarcado en el **continuum inseguridad-seguridad**. El interés resultante de la transición progresiva de un punto a otro a lo largo de las sesiones es la razón por la que lo seleccionamos



para ilustrar los resultados. El **trazado de la trascendencia** de este tema se puede observar en la siguiente figura:

**Figura 4.16**

*Trazado emociones y sensaciones del docente*



Estos temas se identifican en **cinco de las seis sesiones del C2** (sesiones 1, 2, 3, 4 y 5, las planificadas en el CRA). El docente es quien inicia el tema en los dieciséis casos en los que estas sensaciones surgen, y se desencadenan por las reflexiones derivadas de la autoobservación o por las anotaciones que el docente toma tras la clase (en diez ocasiones); en el caso de la sesión 1, a partir de un estímulo del visionado de la grabación de la clase (en cuatro ocasiones) y por las intervenciones de la DA (en dos ocasiones).

Además de los factores ambientales que conforman los contextos de aprendizaje e inciden en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, como son la hora del día en que tiene lugar la clase (de 20:30 a 22:00 horas), el tamaño del aula (es un aula pequeña) y el calor que hace en esta, es importante señalar algunas cuestiones derivadas de las observaciones de clase de la DA que podrían, en alguna medida, relacionarse con este tema de la **inseguridad del docente** como punto de partida de este *continuum*. En este grupo hay un alumno en concreto con una actitud muy crítica hacia el docente. Para ilustrarlo con un ejemplo, en las anotaciones de la DA sobre la **clase 1** (Anexo 4) aparecen registradas un par de intervenciones de este alumno en las que se dirige al docente diciendo: “Oh, carry on!” o “no, I am asking you!” [VID\_C2C1], cuando el docente le pregunta si tiene algún ejemplo. En otras anotaciones de esta misma clase, la DA también comenta tener la impresión de que los alumnos cortan al docente cuando va a explicar algo de nuevo, como si pensarán que lo hace a menudo.

En la **sesión 1**, el tema **inseguridad** aparece en siete ocasiones. El docente inicia la **secuencia 1** recordando una situación de duda y de inseguridad en el aula al dar una explicación de un aspecto gramatical. El docente menciona que considera más importante saber cómo

resolver el ejemplo que tener interiorizada la regla gramatical, pues, si ocurre que olvida la regla o no la sabe, puede recurrir a lo primero.

El docente inicia la **secuencia 4** recordando un momento de la clase en el que **no estaba seguro** de la respuesta proporcionada ante la duda de una alumna, y la **secuencia 12**, señalando que a veces hace una broma de un error de un alumno y en este caso concreto resulta bien, pero duda de que sea una buena gestión del error siempre. Después explica un ejemplo diferente de una clase con adolescentes y señala que le resulta complicado saber dónde establecer los límites. El docente manifiesta así un cuestionamiento sobre su actuación docente a este respecto.

En la **secuencia 13**, la DA comenta el ejemplo que ella habría dado en la explicación sobre la falta de credibilidad y el docente le dice que él pensó en poner un ejemplo sobre su propia credibilidad como docente, pero que desistió de hacerlo porque denota **inseguridad**.

En la **secuencia 15** el docente reflexiona sobre el hecho de que en ocasiones, ante una posible aclaración, **duda** y tiene que pensar rápido para responder **con seguridad**.

En la **secuencia 21** el docente explica que a veces piensa en las consecuencias de sus decisiones en relación con que los alumnos puedan pensar que ha hecho algo para trabajar menos. Reconoce que puede resultar un poco ridículo y poco razonable pensar que los alumnos están constantemente pensando o buscando oportunidades para pensar mal de él, pero, aun así, lo verbaliza. Estas afirmaciones del docente denotan la **inseguridad** que subyace con respecto a su actuación. La DA comenta lo siguiente: “Bueno, vuelve a ser lo que hemos hablado, que estamos muy centrados en nosotros mismos. Que nos pasa a todos, quiero decir, no solo a ti” [AUD\_C2S1]. El docente muestra acuerdo con ella y comenta: “Narcisismo, sí” [AUD\_C2S1].

La **secuencia 22** la inicia la DA al hilo de lo que el docente comenta sobre la autonomía, señalando que a veces se confunde este concepto con el de autoaprendizaje, y mencionan la importancia de dar las herramientas a los alumnos para que sean más autónomos y tengan un mayor control de su propio proceso de aprendizaje. El docente explica que no sabe si hacerlo funcionaría con los alumnos adolescentes; con respecto a los adultos, este cree que pensarán que ese es su trabajo, aunque no lo digan explícitamente (“tú explicas la tarea y nosotros la hacemos” [AUD\_C2S1]). De nuevo, esta secuencia ilustra la **inseguridad** subyacente en el docente.

En la secuencia 7 de la **sesión 2** el docente menciona que, si bien no se puede hacer una lectura precisa en el visionado de la grabación, en el momento de la corrección de los deberes podía **parecer que estaba menos seguro**, pero que lo que le pasaba es que estaba molesto porque una alumna no había hecho los deberes.

En la **sesión 3**, la DA inicia la secuencia 25 pidiéndole al docente que le comente algo sobre los aspectos positivos que percibe de la tercera clase. Tras mencionar los aspectos

positivos y un único aspecto mejorable, la DA le señala que el balance es muy positivo, algo que el docente reconoce. Es más, este señala que ahora se siente **más seguro** con lo que hace. El docente reconoce una mayor seguridad en sí mismo.

En la **sesión 4** se percibe un incremento en el nivel de **seguridad** del docente; hay secuencias en las que este tema se trata de forma **explícita (2, 12 y 15)**, y otras en las que esta cuestión es tácita, como en las siguientes secuencias: **4** (“las anotaciones que hice no fueron tan útiles como lo serán en futuras clases” [AUD\_C2S4]), **6 y 13** (percepción positiva de la evolución de sus clases), **9** (considera que su input fue valioso, pues cree que aportó energía al grupo y funcionó) y **17** (comenta que considera que acertó en el momento y la dinámica), entre otras. Comentamos a continuación las secuencias en las que este tema se comenta de forma explícita.

En la **secuencia 2**, el docente reflexiona sobre los beneficios que le reporta centrarse en mejorar la estructura para poder hacer estas actividades ahora con **más seguridad** y sobre el hecho de que tener una estructura le hace tener **más seguridad** para gestionar la situación cuando ve que no funciona.

En la **secuencia 12**, el docente comenta que, ahora que **está más seguro** de lo que están haciendo, puede hacer preguntas sobre los objetivos de las actividades y dar las explicaciones correspondientes.

En la **secuencia 15**, uno de los temas de los que se habla es el momento en el que un exalumno entra en el aula. El docente comenta que podría haber aprovechado más ese momento y pedirle que explicara a los alumnos su experiencia como estudiante en Reino Unido. Sin embargo, señala que no lo hizo porque pensó que quizá resultaría raro y, además, el hecho de que entrara en clase cuando estaban empezando (tenían la puerta abierta) le descolocó un poco y se preocupó por lo que pudieran pensar los alumnos. Según el docente, el exalumno tuvo que ver su reacción, su lenguaje corporal, y enseguida se disculpó por la interrupción y entendió que no era el momento de hablar. El docente, entonces, reflexiona sobre el hecho de ser demasiado prudente o precavido, y, en general, distante, cuando podría aprovechar esas situaciones para la clase; cree que esa habría sido una clase muy diferente de haberlo hecho. Entonces, comenta que este tipo de reflexiones que está trabajando en el CR le resultan muy útiles porque no solo están relacionadas con el aula, sino también con su forma de ser en general, lo que demuestra cuán útil le está resultando este proceso. El docente manifiesta una muestra de concienciación con respecto a los beneficios que le está reportando el proceso no solo en su práctica profesional, sino también en el plano personal. Más adelante, a la pregunta de la DA sobre las ventajas y desventajas que percibe de haber invitado al exalumno a hablar sobre su experiencia y hacer una clase totalmente diferente, el docente comenta que él ve como una ventaja hacer algo que no está

planificado, cree que es un buen principio, y señala que para la vida en general es bueno aprovechar situaciones inesperadas como esta. Además, señala que **él habría estado seguro y cómodo haciéndolo**. Con respecto a que los alumnos hubieran pensado que era una pérdida de tiempo, el docente señala que **se sentiría cómodo justificando la decisión** de haberlo hecho, que **se siente más seguro** en lo que hace.

En la **sesión 5** se sigue hablando de la **seguridad**; este tema aparece de forma explícita en las **secuencias 1, 3, 5, 9 y 25**, y otras secuencias en las que el tema se trata tácitamente mediante la **autopercepción positiva** del docente al alabar algunas de sus habilidades y aciertos en el aula (secuencias 6, 8, 18, 20, 21, 24 y 25). Comentamos a continuación las secuencias en las que este tema se comenta de forma explícita.

La **secuencia 1** la inicia la DA preguntando al docente por el momento del vídeo que quiere ver y comentar. Antes de contestar, este indica que, si bien el foco sigue estando en la estructura, trabajar este objetivo le ha hecho volver al tema de la autonomía del alumno y que el hecho de que la planificación tenga una mayor estructura hace que el alumno tenga un mayor control sobre su aprendizaje porque ahora que **él sabe mejor lo que hacen, se siente más seguro** para “empujarlos” a trabajar solos, sin su apoyo; **tiene una base más sólida** por la que tiene claros los objetivos. No siente que les esté dejando sin apoyo porque se lo puede dar si lo requieren y no tiene que preocuparse por si están confundidos, pues puede ayudar en diferentes niveles. En esta secuencia el docente manifiesta una **muestra de concienciación** del cambio realizado con respecto a su propia seguridad en el aula.

La **secuencia 3** la inicia el docente señalando que, **ahora que tiene claro el objetivo de lo que hace**, se centra más en la secuenciación que en los tiempos y, por eso, **se siente más seguro** de poder ralentizar el ritmo y tratar el contenido con más detalle, de forma adecuada.

En la **secuencia 5** el docente comenta cómo disipa sus dudas en el aula con una **mayor seguridad**.

En la **secuencia 9**, el docente le comenta a la DA sus percepciones sobre el desempeño de los alumnos. A este respecto, cree que tiene “demasiada poca fe en los alumnos” [AUD\_C2S5], pues la imagen que visualiza al decirles “háblame de tu semana en inglés” es la de ellos contestando que no han hecho nada, y que, en todo caso, se sentiría más seguro animando al grupo de adolescentes a que digan algo, aunque **ahora se siente también más seguro** haciéndolo con el grupo de adultos. El docente concluye diciendo que igual será difícil encontrar siempre cosas nuevas con las que empezar la clase, pero cree que podrá.

En la **secuencia 25**, el docente hace una recapitulación de aspectos que considera haber gestionado bien y reflexiona sobre el punto de equilibrio en la ayuda necesaria para **construir la seguridad de los alumnos a partir de la suya propia**.

Dentro de la categoría emociones y sensaciones del docente y al representar este *continuum* inseguridad-seguridad, podemos observar **otras emociones y sensaciones que apoyan esta transición** entre los dos extremos, como presentamos a continuación.

En las **sesiones 1** (secuencias 1, 16 y 21) y **2** (secuencias 6 y 7), el docente menciona el **cansancio** y los **nervios**. Con respecto a sentirse nervioso, en la secuencia 7 de la sesión 2 este menciona, además, estar molesto, **irritado** y **tenso**. En las **sesiones extra** (secuencia 10) y **3** (secuencias 2 y 3), el docente menciona la **frustración**. Finalmente, en las **sesiones 4** (secuencias 1, 4, 6, 9, 13 y 17) y **5** (secuencias 3, 5, 18, 20, 21, 24 y 25), el docente indica estar **cómodo** y **contento, gratamente sorprendido** con la respuesta de los alumnos y da muestras de una **autopercepción positiva** de su actuación docente. Por tanto, en este *continuum* inseguridad-seguridad, se refleja asimismo **una transición de las emociones menos positivas a las más positivas**. El único tema dentro de esta categoría que se mantiene a lo largo de las sesiones y de este *continuum* es la **sorpresa positiva**, que se trata en las sesiones 1, 2 y 5.

A continuación mostramos una representación gráfica del *continuum* inseguridad-seguridad, en la que hemos incluido las emociones antes mencionadas. En la figura 4.1 incluida a continuación, si hacemos una lectura de izquierda a derecha, observamos las sesiones a partir de las cuales se registra la transición de la inseguridad a la seguridad a partir de una flecha horizontal que indica su progresión en el tiempo (de la 1 a la 5). Bajo el título de cada sesión encontramos los temas (inseguridad/seguridad) y las emociones asociadas a estos que surgen en estas. Así, observamos la transición de la inseguridad a la seguridad manifestada por el docente, así como la de las emociones identificadas.

**Figura 4.17**

*Continuum inseguridad-seguridad en el C2*



Para continuar con el trazado de la trascendencia, observamos si algún aspecto relacionado con este *continuum* inseguridad-seguridad se refleja en las **reflexiones** que el docente dejó registradas tras la finalización de las sesiones del **CRA** (Anexo 7). En las **reflexiones** del día **23/03**, y con respecto a una visión general de este ciclo, el docente, tras reflexionar sobre su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje ideal (tema que recogeremos en el siguiente apartado), verbaliza que se reconoce “culpable” por haber subestimado la capacidad de los alumnos adultos para pasar de un espacio de aprendizaje personalizado a uno más enfocado en el grupo, y que ahora estaría más dispuesto a fomentar esta tendencia. A este respecto, dice no estar seguro aún de cómo hacerlo, pero afirma que **no se siente desanimado** por darse cuenta de que este elemento está muy ausente en su práctica, pues considera que ninguna de las mejoras que ha hecho supone un paso atrás con respecto a esos objetivos más profundos (relacionados con ese proceso de enseñanza-aprendizaje ideal mencionado antes). Observamos, por una parte, que el docente, si bien muestra una concienciación de la falta de ciertos elementos en su práctica con respecto a su ideal de enseñanza-aprendizaje y alude a no estar seguro aún de cómo abordarlos, muestra también una **visión optimista** y una **clara predisposición a intentarlo**. Además, verbaliza haber hecho **mejoras** en su práctica docente. Por otra parte, en estas reflexiones se sigue reflejando que el docente subestima la capacidad de los alumnos, algo que se explicita en la secuencia 9 de la sesión 5, comentada antes, al hablar de la “poca fe” que tiene en ellos.

Por otra parte, observamos si algún aspecto relacionado con este *continuum* inseguridad-seguridad se refleja en la **entrevista de cierre** del **CRA** (Anexo 13). En la entrevista, el docente menciona de forma explícita la “seguridad” cuando valora los aspectos en los que las sesiones de PRA le han ayudado (líneas 835-838; la negrita es nuestra):

### **Fragmento C2\_7\_EMO**

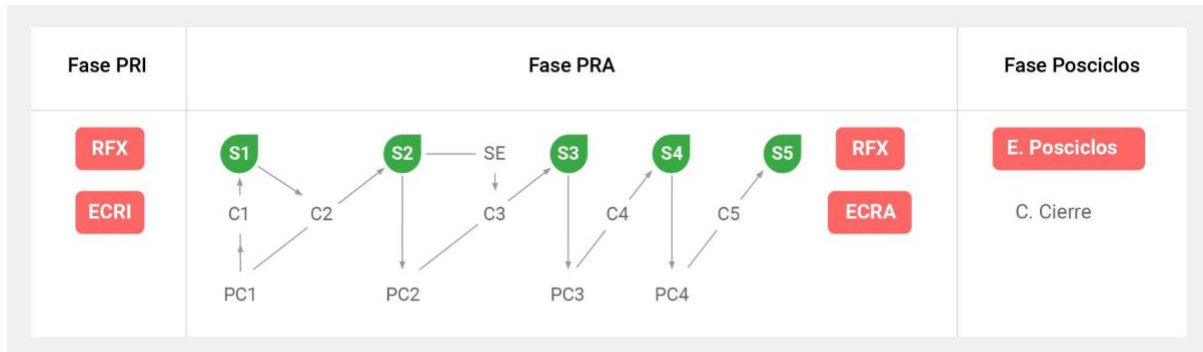
It's been useful the... **to reinforce my confidence**, the word... reaffirm, reaffirm my practice. That someone else has seen what I'm doing, in a great level of detail, and, yeah, has supported me in that, has supported me in doing that.

Hablando de los aspectos en los que se fija a la hora de hacer el visionado de las grabaciones, el docente reconoce que tiende a enfocarse en lo negativo; sin embargo, saca una **conclusión positiva** del proceso, pues comenta que, de no haber vídeo, normalmente le daría vueltas al hecho de que la clase haya ido mal, pero teniendo la clase grabada ya no siente ese “estrés” ni le da tantas vueltas porque sabe que después puede ver el vídeo. Así pues, concluye diciendo que tendía a poner el foco en aspectos negativos, pero no de una forma negativa como habría sido hacerlo fuera del ciclo (líneas 403-423).

Una vez realizado el trazado de la trascendencia de las emociones y sensaciones del docente en el CRA, identificamos el **recorrido** que hacen estos temas por las distintas fases de la investigación:

**Figura 4.18**

*Recorrido emociones y sensaciones del docente*



Tras identificar el trazado de la trascendencia del tema **inseguridad-seguridad** en la fase **PRA**, revisamos las **reflexiones** que el docente dejó registradas en la fase **PRI** (Anexo 6) para observar si algún aspecto relacionado con estos temas ya había surgido entonces. En las reflexiones del **día 23/01**, el docente recoge, bajo el título “Reflections Upon Initial Reflections” cómo, debido a su carga laboral tan densa, hace todas sus reflexiones justo después de una clase, de la que recuerda las conclusiones y algún momento “cargado”, y olvida lo demás. Con respecto a los momentos “cargados”, el docente da un par de ejemplos: cuando un alumno le cuestiona de forma contundente (recordemos lo que observamos al inicio de este apartado sobre el alumno con una actitud muy crítica hacia el docente) o su preocupación sobre la posible incomodidad de una alumna al usar su trabajo para mostrar algunas técnicas de corrección. Sobre este último caso, el docente puntualiza que esa preocupación al final era infundada, lo que demuestra su tendencia a acentuar lo negativo de sus recuerdos, y acota:

**Fragmento C2\_8\_EMO**

I’m so used to a dense schedule of classes each week that I operate on what appears to be a **‘binge-and-purge’ approach**, wherein I do all my reflection soon after one class, remember (at least at times) the conclusions and any particularly **charged moments** (here - when **a student questioned me forcefully** and the **worry** that a student was uncomfortable with my use of her work for demonstrating correction techniques, a worry which was ultimately unfounded [demonstrating, actually, that **I tend to accentuate the negative in my recollections**]), and then let the other memories fade.

Más adelante, en las reflexiones registradas ese mismo día, comenta que está muy contento con el progreso de esta clase, que considera que está haciendo una buena gestión del tiempo y después se siente bien de una manera en la que antes no solía sentirse, y lo explica diciendo que cuando tenía menos experiencia, se solía frustrar con los errores, pero que ahora se siente lo suficientemente seguro acerca de sus habilidades como docente como para no tener ningún miedo de lo que pueda ocurrir en clase.

En las reflexiones del **día 27/01**, en la sección “Pre-viewing” (antes de realizar el visionado de la grabación de clase), el docente comenta que el día anterior vio un poco de la grabación y “está contento con **cómo parece estar tan seguro y competente como él mismo se siente**”. Más adelante, comenta en distintos puntos que está “centrado y presente”, que se ve “alerta e interesado” y que estuvo callado durante seis minutos, pero (escrito en mayúsculas) que se le ve “cómodo y centrado todo el tiempo”. Es más, anota después que supone que el buen clima en clase se debe —al menos en parte, puntualiza entre paréntesis— a lo relajado, centrado e interesado que estaba. Hacia el final, en la sección “Overall”, el docente recoge lo sorprendente que le resulta no parecer cansado en ningún momento y lo contento que está con cómo ha ido la clase.

Estas emociones y sensaciones contrastan bastante con las reflejadas al día siguiente, **el 28/01**. Ya en la primera sección incluida en relación con el “plan de reflexión” (“Plan reflection”), el docente comenta la falta de tiempo para hacer una planificación minuciosa y lo cansado que está (alude a que no ha dormido bien). La sección “Initial Reflections on Bus” comienza con que la clase no ha ido bien y comenta que no planteó bien unos ejercicios y resultaron confusos para los alumnos. En el siguiente punto explica que cuando siente que una clase no ha ido bien, automáticamente tiende a buscar razones —“excusas”, puntualiza entre paréntesis—, entre ellas, porque él estaba cansado, porque los alumnos estaban cansados, por la naturaleza de las actividades. En las reflexiones correspondientes a la sección “Reflective process”, el docente manifiesta estar muy interesado en ver el vídeo para ver **cómo se le percibe** cuando se confunde por el cansancio —considera que le ha pasado en varias ocasiones en esa clase. Al final de esta sección, el docente recoge también una muestra de autopercepción positiva al señalar cuestiones de su actuación en el aula que llevó a cabo satisfactoriamente: “Just stress advice to use structures more, like I did -successfully, as I heard them doing it (...)”.

En las reflexiones del **día 17/02**, tres semanas después del último registro de reflexiones de este CRI, el docente explica que es ahora cuando se ha decidido a hacer el visionado de la segunda clase grabada y lo justifica aludiendo a la falta de motivación por varias razones:



## Fragmento C2\_9\_EMO

It is now almost three weeks later, and I am only now getting around to watching the video of my second filmed class. This is not to say that I haven't been working reflectively in the meantime, but simply that I **haven't felt motivated** to spend an hour and a half watching (/ listening to) the video, due to slight **burnout** on teaching stuff and a general period of **feeling pretty low** recently.

Después, en las reflexiones que registra durante el visionado de la grabación, observamos que, si bien anota que se percibe su cansancio y otros aspectos susceptibles de mejorar, y algunos momentos que tilda de “frustrantes”, también hay diferentes momentos en los que refleja la percepción positiva de su actuación en el aula (“I do good comprehension questions (...) And good descriptions”; “I generate enthusiasm and translate it to the work!”). El docente señala en diferentes ocasiones que algunos momentos fueron menos “dolorosos” de lo que recordaba y que, en general, la clase resulta mucho mejor de lo que recordaba. Por último, hay una reflexión en la sección “Ending” que nos resulta curiosa por lo que se desprende de su lectura: la importancia de la imagen que él pueda dar de seguridad, independientemente de que realmente la haya: “I answer an unexpected question with an invented answer in a very convincing way”, algo que ya resalta en otras ocasiones mencionadas antes, como en el fragmento del día 27/01, en el que menciona estar contento con cómo **parece estar** “tan seguro y competente como él mismo se siente”. Esta idea la vemos reflejada también en la secuencia 7 de la **sesión 2**, antes comentada, en la que alude al hecho de que podía parecer que estaba menos seguro, pero lo que estaba era molesto, así como en las reflexiones de la entrevista de cierre del CRI que compartimos a continuación.

En la **entrevista de cierre** del **CRI** (Anexo 10), al preguntarle la investigadora si al hacer el visionado de las grabaciones de las clases ya tenía pensado algún aspecto concreto en el que focalizar su atención (líneas 69-70), el docente responde “hacerse una idea del ambiente en la clase” (líneas 71-72) y explica que esto se debe a que para él hay una gran diferencia cuando sale de la clase sintiendo que ha ido bien o que ha ido mal, que es algo en lo que piensa mucho y se pregunta en qué medida depende de su estado de ánimo cuando está en clase o si es enteramente producto de sus pensamientos. Por eso, señala, observar este aspecto del ambiente en el aula lo tomó como una oportunidad para dilucidar estas cuestiones (líneas 74-81). Después, añade que un aspecto objeto de observación es también “ver si **parece que sabe de lo que habla** en general”, si las explicaciones son buenas, si “**suenan como si no estuviera seguro** (...)”. A este respecto, el docente explica que actualmente no es el caso, que no está inseguro, pero que hay

momentos en los que “**necesita dar la impresión de estar más seguro de lo que realmente está** para no perder la dinámica de la clase en cualquier momento” (líneas 87-92).

Más adelante, la investigadora y el docente hablan sobre las dificultades encontradas al realizar este proceso reflexivo y el docente menciona el descanso que se tomó en el ciclo entre una de las clases y ver la grabación correspondiente por su estado de ánimo en ese momento (fragmento C2\_9\_EMO), e incide en que es algo importante que comentar, pues considera que el estado de ánimo no es solo relevante para la práctica docente, sino también para la percepción que se tiene de esta (líneas 149-160).

Tras haber identificado que el tema de las emociones y sensaciones relacionadas con el *continuum* inseguridad-seguridad tiene origen en la fase PRI, observamos los datos recogidos en la **fase posciclos** para completar el recorrido de este tema. En la **entrevista posciclos** (Anexo 16) el docente comenta que está **más contento** con cómo da las clases con los adultos, con **su seguridad a la hora de dar las clases**, y concluye diciendo que **le resulta mucho más grato** que antes (líneas 231-234).

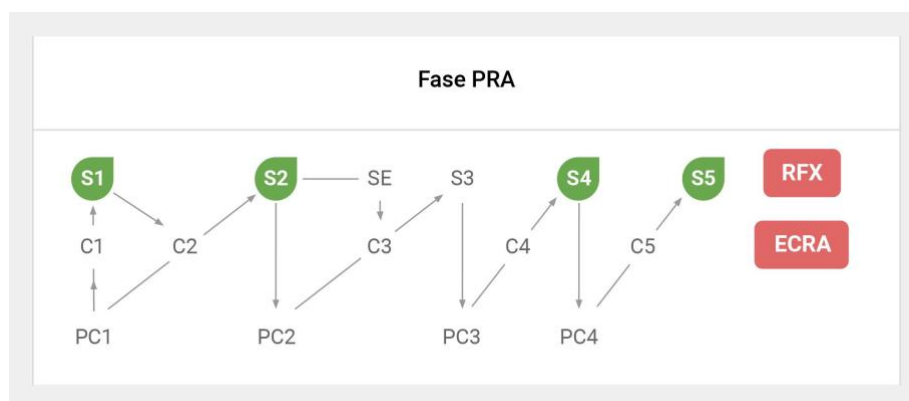
En resumen, el recorrido de los temas relacionados con las **emociones y sensaciones del docente** en el *continuum* inseguridad-seguridad nos muestra que estas tienen su origen en la fase PRI, pues se tratan tanto en las **reflexiones**, como en la **entrevista de cierre** correspondiente a este ciclo; después se tratan en la PRA en las **cinco sesiones** planificadas en el CRA, en las **reflexiones** y en la **entrevista de cierre** de este ciclo. Además, vuelven a aparecer en la **entrevista posciclos**. Así pues, podemos decir que estos temas hacen el **recorrido completo** y, además, reflejando a su vez, en el propio recorrido a lo largo de la investigación, la transición reflejada en el *continuum* inseguridad-seguridad presentado en este apartado.

#### ***4.6.4. Creencias y percepciones: la concepción de la clase ideal frente a la realidad de la actuación docente***

Los resultados del análisis de la categoría *Creencias y percepciones del docente* los presentaremos en torno al tema **concepción de la clase ideal** y del **proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2**. El **trazado de la trascendencia** de este tema se puede observar en la siguiente imagen:

**Figura 4.19**

*Trazado creencias y percepciones del docente*



La **concepción de la clase ideal** y del **proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2** son temas que se identifican en **cuatro sesiones** del C2 (1, 2, 4 y 5). Los nueve casos en los que surgen es el docente quien los inicia. En las sesiones estos temas se desencadenan por las reflexiones derivadas de la autoobservación o por las anotaciones que el docente hace tras la clase (en cuatro ocasiones) en el caso de las sesión 5, a partir de un estímulo del visionado de la grabación de la clase (en dos ocasiones), o por las intervenciones de la DA (en tres ocasiones).

La **concepción de la clase ideal** del docente es un aspecto permeable al conjunto de las sesiones llevadas a cabo. Como mostramos a continuación, en ocasiones este tema se manifiesta en la conversación entre el docente y la DA en respuesta a preguntas que formula la DA al docente para confirmar si ambos están hablando de un mismo concepto o no, pues la **intersubjetividad** es un tema transversal a todo el CRA en el C2. En este sentido, ya en la **sesión 1** podemos ver algunos momentos importantes en los que se da, como en la secuencia 18 (fragmento C2S1\_OBJ; apartado 3.6.2) cuando la DA le pregunta al docente qué impresiones tiene sobre la consecución de su objetivo en la clase 1 El docente comienza a hablar sobre su **percepción poco realista del tiempo** y la DA le señala el hecho de que él le había hablado de que su objetivo iba a ser la **estructura de la clase** y se pregunta si realmente están hablando de esta o de la gestión del tiempo. A esto, el docente le contesta que cree que necesita gestionar el tiempo antes de la estructura; señala que, hasta ahora, lo que hace es tener muchas cosas preparadas e ir haciendo hasta que termina la clase. Indica que le cuesta seguir una estructura para variar objetivos y actividades que se complementen en función del **ambiente** que quiera tener en el aula; comenta que lo hace, pero más bien *ad hoc*, improvisado, algo que dice gustarle y que cree que le va bien. La DA justifica la pregunta aludiendo al objetivo del que parte, mejorar la estructura de la clase, y al plan de clase 1 (en el que los tiempos aparecen marcados; Anexo 1), pues, viendo este último, cree que realmente es el tiempo lo que principalmente le preocupa. El

docente, entonces, pone énfasis en la idea de que, para llegar a dotar sus clases de estructura, primero necesita saber cuánto tiempo lleva cada actividad y acostumbrarse a controlar los tiempos, si bien sabe que es algo difícil. La DA señala que, al fin y al cabo, la temporalización es algo aproximado, que no se puede tener tan controlado, e incide en que lo pregunta porque cree que el objetivo es la gestión del tiempo. El docente muestra acuerdo diciendo que en cierto modo lo es, en el sentido de ser consciente de ello, algo que, señala, no hace normalmente.

Partiendo de esa base, la DA inicia la **secuencia 19** de la **sesión 1** preguntando al docente qué entiende él por una **buena estructura** de la clase. El docente señala que no había pensado en ello antes en esos términos y, en su respuesta, comienza a describir **su clase ideal**: una clase de conversación, cuyo currículum se diseñe conjuntamente con los alumnos, quienes manifestarían sus objetivos de aprendizaje, sus intereses específicos, y, a partir de ahí, planificar y diseñar el material (“del mundo real”, señala [AUD\_C2S1]). Este comenta que en **su clase ideal** haría muy pocas actividades del libro y se trabajarían los puntos gramaticales que surgieran en la conversación, según se necesitaran. También relaciona la estructura de la clase con tener la autonomía para decidir de lo que se hace en ella (frente a tener que seguir un libro de texto determinado). Tras la intervención del docente, la DA le comenta que para ella eso no es la estructura, si bien todo está relacionado; que de lo que está hablando él es de **su concepción de la clase ideal**. El docente comenta que cuando piensa en la estructura, piensa en cuánta gramática, expresión y comprensión oral, etc., hay que enseñar del libro, y alude a que la estructura de la clase se basaría en contemplar el tiempo del que dispone y pensar en la mejor manera de trabajar las destrezas. La DA explicita que tienen una concepción distinta de lo que es la estructura y el docente cierra la secuencia volviendo a la gestión del tiempo.

La DA inicia la **secuencia 20** de la **sesión 1** preguntando al docente sobre las estrategias que podría implementar para mejorar la gestión del tiempo en ese tipo de correcciones (apartado 4.6.2). En esta secuencia comentan algunas opciones, si bien el docente menciona que **probar cosas diferentes no funcionaría en esta clase**; cree que **crear rutinas es útil**, que **llevar una rutina es útil para él** y que, aunque está dispuesto a romperla en algún momento, **le gusta estar cómodo sabiendo lo que va a hacer y lo que está haciendo**. Añade que para crear un **buen clima** igual puede cambiar el inicio, pero con respecto a romper con la monotonía **le preocupa que un cambio así sea difícil para los alumnos**. La DA le pregunta entonces si le está diciendo que hacerlo así le resulta útil porque *él* es una persona que lleva una estructura y unas rutinas, o porque cree que es útil llevarla *para ellos*. A continuación, lo comentan:

## Fragmento C2\_10\_CRE

**DA:** Pero, entonces, ¿me estás diciendo que crees que es útil porque tú eres una persona que lleva una estructura y una rutina o porque crees que es útil para ellos llevarla?

**DOC:** (3) Ummm, both of those things; it's useful for me to always look for the things where I have a routine in what I'm doing, because on another level I don't have the routine cos I just... I'm very keen to break it in the moment, very keen to break it like, you know, if there's an opportunity coming up; "oh!, let's do something different now", "let's follow this idea", but in terms of planning I like to be sort of comfortable in... "ah, everything is just like it normally is", and... I know what I'm going to do, I know what I'm doing. If I see an opportunity to do something else, I'm in a sort of safe, comfortable place where I can move to that, so that's what it's good to break this. But I see what you're saying about whether it's useful for them or not necessarily...

**DA:** Claro, porque ahora mismo, en lo que me has dicho, todo está centrado en "yo".

**DOC:** Yeah, yeah.

**DA:** Por eso te pregunto, ¿no?, porque muchas veces yo creo que hacemos cosas porque así tenemos mejor controlada la sesión, porque nos sentimos más cómodos, porque nos gusta tener una estruc..., pero no pensamos en qué es lo que necesitan ellos.

**DOC:** Mhm, mhm, yeah. With this I'm thinking of the atmosphere of the class.

Como se observa al final del fragmento, el docente cambia de tema y menciona el clima de clase, y la DA aclara en sus siguientes intervenciones a lo que se refiere. En el siguiente fragmento vemos cómo negocian constantemente los significados:

## Fragmento C2\_11\_CRE

**DA:** Sí, ya no hablo en general, hablo...

**DOC:** Ah, no, no; with this... talking about the... doing differently the start, breaking the normal structure of the start.

**DA:** No, no solo hablaba del comienzo, que para mí el comienzo de una estructura sería lo que hemos hablado antes: una actividad de romper el hielo o precalentamiento, activación de conocimientos previos, etc. Yo lo haría distinto, pero me refiero a esas dinámicas que se repiten durante toda la sesión y que, debido a las características de esta clase, igual sería interesante variar o probar porque no solo creo que mejoraría la gestión del tiempo -el objetivo-, sino también que quizá rompa un poco con la monotonía de hacer la misma dinámica todo el tiempo. Que igual no funciona, pero son cosas que se pueden probar.

**DOC:** No, no, I agree with that. I agree with the idea of breaking the monotony of this, of... I guess what I was meaning by mentioning the stuff about improv and everything is just the worry that a change like that would be difficult for them...

**DA:** Claro, pero es muy diferente que estés corrigiendo los deberes y de repente digas "¡bueno, venga, vamos a improvisar!", a que, en una serie de corrección de deberes, cambies una dinámica.

**DOC:** Yeah, yeah, I know. It's just that when we say about changing dynamics, I imagine something different every time.

**DA:** Claro, yo hablo de la dinámica de corrección...

**DOC:** Yeah, yeah; no, no, I think for them as well, at this point of the day, it's good to have -which is why I was talking about the structure thing-... it's good to have... something where they can feel comfortable, this is how I'd do this.

**DA:** Claro, pero aquí el resultado es el mismo, o sea, ellos van a... [el docente interrumpe]

**DOC:** Like something... I mean, I mean, a general structure we have in the class where we know we do this, and this (...).

**DA:** Vale, estoy de acuerdo en que la estructura siempre es buena, no estoy en contra de esta idea, lo que quiero decir es que una variación de la dinámica no afecta al resultado porque la actividad va a ser corregir los deberes que han hecho en casa y ese objetivo se va a cumplir, y también vas a tener el espacio abierto a las dudas y a las preguntas; el cambio simplemente es la dinámica, no el objetivo ni el resultado.

Puesto que de este fragmento de la conversación se deduce una concepción diferente de lo que ambos entienden no solo por “estructura”, sino también por “dinámica”, la DA termina explicándole lo que entiende ella por dinámica de corrección.

En la **secuencia 21**, como hemos presentado en el apartado anterior a propósito de las emociones y sensaciones, el docente comparte la reflexión sobre lo que los alumnos puedan pensar de sus decisiones. A raíz de esto, comenta que encuentra difícil pensar en qué es lo mejor para los alumnos y afirma que cuando piensa en la estructura, piensa en la **clase ideal**, algo que está muy lejos de lo que hace con este grupo. El docente señala el **entusiasmo** y crear un **ambiente** en el que se puede dar el aprendizaje como **elementos esenciales**. Cuando la DA comenta que el ambiente en clase parece ser lo que realmente quiere trabajar, el docente muestra acuerdo con ella y comenta que eso es definitivamente lo que más le interesa y recuerda que le molestaba tener que gestionar el factor tiempo en el curso para la obtención del CELTA, pues no lo considera relevante y menciona que es parte del “problema” que tiene con el sistema que hay: **tener que seguir el libro**, las actividades, y **decidir con antelación qué actividades van a hacer** los alumnos en vez de involucrarlos en esta decisión.

Por otra parte, dice estar bastante contento con sus habilidades para crear un **buen clima** —“cuando está en forma para hacerlo”, precisa [AUD\_C2S1]— y señala que si alguien va con ganas de aprender, sabe que todo va a ir bien. Además, añade que es una cuestión de encontrar la manera de **fomentar el entusiasmo** dentro de este tipo de clase destinada a preparar un examen. Tiene la idea de que puede ver cómo va a salir la clase solo con ver cómo comienza y comenta que, cuando piensa en qué puede hacer para mejorar la clase, **encuentra difícil no excederse en pensar en cambiarlo completamente todo**, pues sabe que no es posible. Piensa que es más complicado cambiar el **clima** que se genera en la clase porque “**depende de los alumnos y de cómo estos abordan el aprendizaje**” [AUD\_C2S1], por lo

que considera difícil establecerlo como un objetivo. Por todo ello, el docente piensa que el objetivo de la estructura tiene más sentido. La DA le comenta que ahí ella opina diferente, que sí cree que los docentes influimos también en el ambiente de clase: “si nosotros proyectamos que este tipo de actividad o esta manera de trabajar no nos gusta, también influye” [AUD\_C2S1], y añade que la cuestión radica en dilucidar de qué manera hacer este tipo de clase —que a él particularmente no le gusta— más motivadora para ellos y para él mismo, “porque si tú estás más motivado, ellos también estarán más motivados al final” [AUD\_C2S1].

En la **secuencia 22**, tras comentar lo que cada uno entiende por “autonomía” —pues en este caso también difieren—, el docente dice que siempre hay múltiples opciones de cambio y que elige las que cree que pueden funcionar, y **piensa en hacer cosas diferentes, pero no cree que sea el momento**. Señala que para la próxima vez quiere intentar no desviarse del objetivo principal si surge otra idea, que es algo que le preocupa. A este respecto, este explica que, si habláramos de círculos (en relación con los objetivos del ciclo), el más amplio sería **la clase ideal**, pero dice que en este caso intervienen factores externos e internos, y no lo ve alcanzable ahora. Para él sería bueno tenerlo como objetivo para proyectar cómo sería, no como objetivo para alcanzar. Continúa explicando que en un círculo menor estaría, por ejemplo, la cuestión de los deberes, un elemento más concreto de la clase que se puede gestionar mejor y así mejorar la gestión del tiempo, de forma que tengan más tiempo para hacer más cosas en general. Reflexiona sobre el hecho de que seguramente hay cuestiones como la de los deberes, que da por hechas y en las que no piensa, pero que pueden **favorecer un mejor ambiente** donde el aprendizaje tenga lugar. En esta secuencia observamos que el docente manifiesta la intención de no desviarse del objetivo principal.

En la **secuencia 8** de la **sesión 2**, el docente comenta que la actividad sobre la cortesía no estaba en el libro y que esta parte —la que DA menciona como productiva con respecto a la interacción e interés de los alumnos— es justamente “la menos estructurada” de la clase [AUD\_C2S2]. Además, el docente muestra su acuerdo con la observación de la DA acerca de que la interacción que propone el libro sobre los deportes no es significativa y menciona que el hecho de traer el tema de la cortesía al aula, además de poderse relacionar con lo que tenía que hacer en el libro, era por interés propio. La DA comenta que se pueden seguir los contenidos del libro modificando el planteamiento para promover una interacción oral más auténtica. El docente muestra acuerdo y comenta que **sigue el libro porque se lo dice su jefe** y para que los alumnos no se sientan frustrados por comprarlo y no usarlo.

En la **secuencia 10**, el docente se muestra de acuerdo con la DA sobre su percepción del **buen clima** a lo largo de la clase 2 y su propio entusiasmo. No obstante, menciona que “**la**

**única forma de que esta pudiera ser mejor es que [el entusiasmo] viniera de ellos todo el tiempo, de los alumnos”** [AUD\_C2S2]. Sabe que no siempre es del todo posible, pero que es un objetivo que él tiene. Aquí observamos que el docente cuestiona sus propias expectativas a este respecto. La DA insiste en que nuestra motivación como docentes también influye y le recuerda que ya habían hablado sobre el “efecto espejo”; que, obviamente, ver motivados a los alumnos nos motiva a nosotros a su vez, pero añade que si tenemos la energía suficiente para proyectárselo a ellos, probablemente obtengamos una respuesta mayor que si esperamos que surja de forma natural —y únicamente— de ellos.

En la **secuencia 2** de la **sesión 4**, el docente comenta a la DA sus percepciones acerca de la actividad de corrección de deberes de la clase 4; señala que, aunque considera que esta parte dura mucho, **los alumnos están interactuando**. Entre otras cuestiones, comenta que hacer una actividad de producción oral después de la corrección de deberes “puede remontar la atmósfera de la clase” [AUD\_C2S4], dando así a entender que considera que la corrección de deberes genera un mal clima en el aula.

En la **secuencia 6** de la **sesión 5**, el docente comienza diciendo que quería ver un fragmento en concreto porque considera que supo gestionar la actividad y hacer que fluyera. La DA le comenta que le parece un ejemplo bonito de coconstrucción, de andamiaje colectivo, algo con lo que el docente coincide y concluye diciendo que para él es **un ejemplo de cómo debería funcionar este tipo de interacción**. Explica que en esa secuencia estaba ayudándoles a ayudarse entre ellos (“scaffolding the scaffolding”, dice [AUD\_C2S5]), que no lo estaba explicitando, sino señalándoles la dirección correcta, manteniendo el ritmo, y los alumnos estaban proporcionando todo el input. De hecho, el docente alude a los gestos que hace en la grabación, a los movimientos de las manos como si estuviera “dirigiendo” la clase. El docente, por tanto, manifiesta una muestra de concienciación del cambio con respecto a su propio rol como docente. Menciona que es estupendo que puedan hacerlo solos y que, reflexionando sobre **su papel en el aula**, dice que para él está bien ser **un punto de referencia**, confirmando los puntos en los que no estén seguros, si es necesario, y proporcionando el material. El docente concluye señalando **los beneficios de su rol en la clase ideal**, que serían, según él, trabajar más directamente sobre los puntos que los alumnos planeen y decidan juntos, más que basarlo en su propia decisión.

En la **secuencia 19**, el docente comenta que parece que el cierre de esta clase es más tranquilo, más silencioso que el anterior, y señala el hecho de que en otras ocasiones habría considerado ese cierre silencioso como un signo de fatiga o de no haber ido bien —**pensaría lo**



**contrario de verlos hablando aún—, pero en este caso lo ha sentido de forma diferente.** En esta secuencia el docente manifiesta el cambio de perspectiva a este respecto.

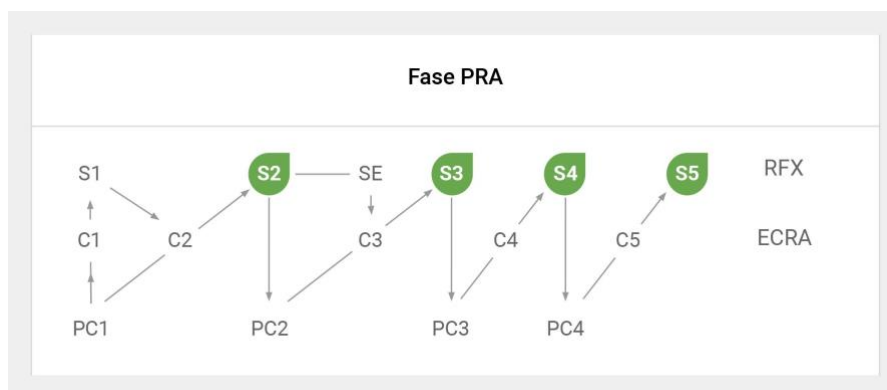
De lo comentado hasta el momento sobre la **concepción** que tiene el docente **de la clase ideal** y del **proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2**, se desprende una serie de temas que conforman dicha concepción del docente: (1) la **improvisación** en el aula, (2), la **interacción** de los alumnos y (3) su **rol como docente**. A continuación destacamos algunos elementos sobre cada uno de los tres temas para definir y entender mejor la concepción que tiene el docente **de la clase ideal** y del **proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2**. En cada uno de los siguientes apartados establecemos su trazado de trascendencia correspondiente, independientemente del trazado de la trascendencia del tema central.

#### 4.6.4.1. La preferencia del docente por la improvisación en el aula

El trazado de la trascendencia de este tema se puede observar en la siguiente figura:

**Figura 4.20**

*Trazado improvisación en el aula*



Con respecto a este primer punto, en las sesiones 2, 3, 4 y 5 identificamos diferentes secuencias en las que el docente habla sobre actividades que improvisó en clase, que se le ocurrieron en el momento y de las que, según el caso, disfrutó.

Como hemos comentado antes en la **secuencia 8** de la **sesión 2**, el docente señala como la parte menos estructurada aquella que la DA observa como la más productiva con respecto a la interacción y la motivación de los alumnos. Además, en la **secuencia 20** de la **sesión 3**, hablando sobre la **planificación**, al hilo de la observación de una de las actividades de comprensión oral que se están llevando a cabo en ese momento de la grabación, la DA señala al docente la utilidad de prever ciertos escenarios que se pueden dar en el aula a la hora de planificar la clase. El docente comenta que había pensado antes en si plantear una o dos

audiciones, pero que en el momento de clase todo puede cambiar, algo con lo que la DA muestra acuerdo. Esta le explica detalladamente lo que quiere decir con ello:

### **Fragmento C2\_12\_CRE**

**DA:** El hecho de que tú tomes decisiones, que es lo que hay que hacer, creo, totalmente...; o sea, yo no digo que tengas que planificarlo todo de forma cuadrículada y lo tengas que hacer sí o sí en clase, no. Al contrario, lo que hay que hacer es observar cómo están haciéndolo los alumnos, qué atmósfera hay, cómo se puede mejorar o no, y, dependiendo de eso, flexibilizar lo que has planificado. Pero [me refiero a] que si hay una parte previa de pasar por este proceso, creo que te va a ayudar también en clase a tomar esas decisiones de manera más rápida o más segura. Por eso digo que, en tu caso, la suerte es que tú tienes una gran capacidad de reacción, de improvisación, de adaptación, pero... es importante pasar un poco más de tiempo en la planificación, creo.

**DOC:** That sounds difficult for me, like to plan for different eventualities, like...

**DA:** Ah, no, pero no digo eso, es prever, prever, ¿no? No llegar hasta el punto de la clase en el que digas "vale y ahora entonces qué hago, lo pongo, no lo pongo...", o sea, eso lo hacemos en clase cuando queremos adaptar lo que hemos planificado, pero planificar ya ayuda a ponerte en situación de que eso puede pasar, ¿no?, y no llevarte sorpresas o que surjan estas cosas porque tú mismo has dicho "sé que necesito más tiempo" ... para dedicar a la planificación, ¿no?

**DOC:** Yeah, yeah, I need to dedicate more time to do that.

**DA:** ... Yo creo que eso que hemos hablado de la planificación previa ayuda, ayuda a la hora de ponerlo en marcha en clase y gestionar mejor la secuenciación, los enlaces y el tiempo. Dentro de que todo es flexible y hay que adaptarlo a la clase.

**DOC:** Yeah...

**DA:** ¿O no estás de acuerdo?

**DOC:** This one is... It is useful to go through the different possibilities and to know exactly what I'm doing, to know the exercises in the plans, you know, the objectives of the exercises, yeah... It's that for me there's a middle ground between having it completely open and not thinking about the different possibilities in the class, and...

**DA:** ¡Claro, claro!

**DOC:** Of course, I'm not going to..., you know, I would have some ideas, but then going too far the other way "if this happens, I do this; if this happens, I do this; if this happens...", and I know that's not what you're suggesting,

**DA:** No...

**DOC:** You're not suggesting going too far that way, I know that, but... I know I feel very comfortable just with this, with, you know, using the... to change what we're doing in a second, and the bits where it hasn't worked, where it's been like a sudden change... these have been more (6), those have been... actually the one with the homework, that came from knowing I had that in my plan, like trying to specifically follow, this is why I decided to do this, and like "I didn't do it before, so I need to do it now and as soon as possible cos I haven't done it yet", so like "homework!", and (5), yeah...

**DA:** O sea, que ¿crees que es por lo contrario? [risas]

**DOC:** The pressure of having a plan, wanting to follow the plan, wanting to plan more, that I wasn't in that moment reading the room and like trying to move naturally from one thing to the other, and I guess that's natural when I try to do the planning there, you know, be more well structured, and it's going to be... You know it's like when you're learning a language, where you overgeneralise, where you start of not using something, then you learn about using it, you use it too much, and then you realise you're using it too much and you bring it back, and it's a process like this. And that's what it's like for me with the planning, where... With this I'm not saying I overplan in terms of the time spent, but that I would be fixated on following the plan and working on the structure, and that means I'm not using the skills I have of thinking about how things are in the moment.

En el fragmento anterior podemos observar que el docente señala sentirse “muy cómodo” cambiando lo que hacen de forma inmediata y que la presión de tener un plan le hace no “leer el aula” y obsesionarse con seguir el plan y trabajar en la estructura, lo que evitaría emplear las habilidades que tiene para pensar en cómo es la situación en el momento. Entonces, la DA le pregunta qué ventajas le ve a planificar y el docente le responde que tiene una mejor idea de la estructura, que hay una mejor estructura subyacente en lo que hace, que piensa más en lo que hace, que la clase parece estar más organizada. Además, añade que cree que esto le ayuda también en las explicaciones que da, en relacionar unas cuestiones con otras, etc., todo por dedicarle más tiempo a pensar en ello para hacer el plan de clase y por las cuestiones —“extra”, las denomina— que anota también como la gestión de los deberes, interrumpir menos, hacer un ejercicio libre de expresión oral al inicio y recordar hacer un cierre de la sesión.

En la **secuencia 27** de esta misma sesión, al preguntarle la DA a qué recursos acude cuando identifica algún objetivo por alcanzar, el docente responde que **más tiempo para pensar, para planificar**, si bien acto seguido **duda de si realmente es para planificar** y explica que precisamente lo que más le ha gustado de la clase han sido **las actividades que han surgido en el momento, que no estaban planificadas**. Por tanto, piensa que estaría bien dotar la clase de estructura teniendo en cuenta estos momentos que surgen fuera de la planificación y que considera importantes. Así pues, como recursos en clase piensa en tener tiempo para tener esos momentos, para pensar sin tener que preocuparse por el resto, aunque sin anularlo del todo. Considera que necesita más tiempo para planificar todo cuidadosamente pensando en la estructura, el objetivo de las actividades, para liberar espacio mental durante la clase, tener más opciones en esta y proporcionar una experiencia más coherente.

En la **secuencia 9** de la **sesión 4**, el docente reflexiona sobre el hecho de que las cuestiones que más le preocupan en el aula están relacionadas con **las decisiones que se deben tomar en el momento**. A este respecto, en la **secuencia 15** de esta misma sesión, este comenta

el momento en el que un exalumno entra a saludar y cómo habría gestionado la situación de forma diferente (apartado 4.6.3).

En la **secuencia 24** de la **sesión 5** el docente vuelve a mencionar la **improvisación** como una habilidad que tiene.

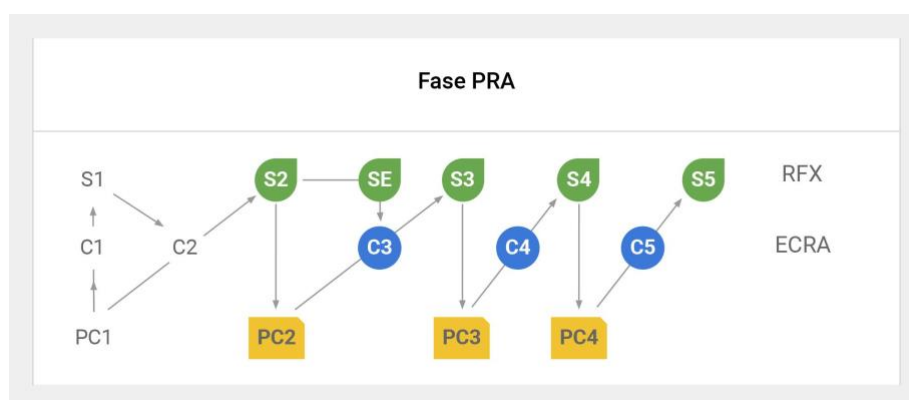
En el siguiente apartado observamos el segundo punto dentro de la concepción del docente de la clase ideal y del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2: la importancia de la expresión e interacción oral en el aprendizaje de los alumnos.

#### 4.6.4.2. La importancia de la expresión e interacción oral en el aprendizaje de los alumnos

El trazado de la trascendencia de este tema se puede observar en la siguiente figura:

**Figura 4.21**

*Trazado importancia de la expresión e interacción oral de los alumnos*



La importancia que el docente otorga a trabajar las destrezas de expresión e interacción oral de los alumnos se refleja en distintas secuencias, especialmente en las que el docente manifiesta alguna **frustración** con respecto a cómo se desarrolla la interacción en el aula.

En la **secuencia 2** de la **sesión 2**, el docente comenta que no hubo mucha interacción, que tuvo que estar motivando la conversación todo el rato y, por tanto, tiene la impresión de que intervino demasiado, pero dice que, por otra parte, los alumnos no estaban participativos y que, en general, no le pareció una clase comunicativa. El docente y la DA comentan sus percepciones sobre la interacción de los alumnos y durante un tiempo no hay acuerdo entre ellos; es más, el docente remarca en un momento dado el hecho de conocer la clase y al grupo, y la DA explica que la actividad en la que coinciden que pareció haber menos interés por parte de los alumnos es una actividad que no propicia una interacción significativa, pues se basa en replicar una

estructura gramatical de un tiempo verbal concreto de un ejercicio del libro. A continuación presentamos un fragmento de la conversación entre ellos sobre este tema:

### Fragmento C2\_13\_CRE

**DOC:** The bit of shinty as well they were engaged cos that was something real from my life which I knew I talked to some of them before, and it was interesting for me to see how much they would remember about that.

**DA:** Mhm, pero no... yo creo que... Eso es cierto, pero ahí es la parte en la que yo creo que se muestra más interés, pero quizá no solo porque lo hayas hablado antes, sino porque es un aspecto sociocultural, ¿no?, de tu propia cultura que realmente yo veo que les suscita interés.

**DOC:** Yeah, yeah, yeah, like it was something new... for half of the class it was new, for half it was something we talked about a bit, but I went into more detail this time. For exactly that reason I can see it was... that I knew it would work like that.

**DA:** Claro, entonces, puedes pensar que, aunque en este momento tú eres el que guía la conversación o el que más interviene, también es un momento en el que tú les estás dando información sobre algo sociocultural que les interesa.

**DOC:** Yeah

**DA:** Entonces, en ese sentido, yo sí lo veo positivo.

**DOC:** Yeah. And I wouldn't say that I see it necessarily as negative, I just... I like the idea that the class would have more input from the students, of course.

**DA:** Claro, pero por eso digo, que en este momento quizá habría que verlo como otro tipo de ejercicio o de actividad, que no es necesariamente que ellos hablen entre sí porque ellos están interesados en lo que tú les vas a contar sobre ese aspecto sociocultural sobre el que han hablado un poquito, pero que se intuye desde el vídeo que quieren saber más.

**DOC:** Yeah. And this is where it comes down to the structure, because I agree with that, I agree with that; exercise on its own, there's nothing necessarily wrong with how that went or how that is done, but with the way the class was structured, with the non-communicative thing at the start, and then this long period of communication, but a lot from me, it meant that when we did then go on to the exercise of speaking between them... One thing I'll note is I'm comparing this to previous classes, previous speaking exercises they've done in the class..., their interaction in general was slower, was less vibrant than it often is, and I think this is because we had that long period of less communication from them.

**DA:** ¿Sí?

**DOC:** It wasn't broken up.

**DA:** Pues yo veo que lo hay y hacia el final hay un momento grande en el que se comunican y hay mucha interacción.

**DOC:** For me, no, for me that isn't... It's just knowing the class and knowing the students, that's not...

**DA:** ¿La parte en la que habláis sobre aspectos de buena o mala educación y la diferenciación entre esta perspectiva desde la cultura británica y la española?

**DOC:** Ah, it picked up a lot more than there, I'm thinking of the bit where we're working out of the book.

**DA:** ¡Ah!

**DOC:** About the sports, about using different things, and, particularly because the conversation we hear most of from the video -because of the placement of the camera- is that between MI and MA, and, you know, those two together, they were together often, they usually have more conversation going on, and more... Like MI, in particular, is good with taking whatever we're working with as a jumping off point and starting a conversation about something else, which I think it's good; I like letting that happen (...). Well, we did change the pairs later on, maybe that was a positive change.

**DA:** Desde mi punto de vista, no creo que sea una cuestión de ellos, que están poco motivados a interactuar, sino que la actividad en sí quizá no es la más propicia o la que más invite a la interacción.

**DOC:** No, it's true, it's true. The one with "have you ever worn this?", yeah.

**DA:** Exactamente, porque es una interacción propiciada por ese ejercicio del libro que realmente se basa en replicar una estructura con un tiempo verbal concreto.

**DOC:** Ah, yeah, this bit with... yeah, yeah.

**DA:** Sin embargo, como verás más adelante, en este tipo de actividad más de corte sociocultural yo les he visto muy implicados.

**DOC:** Mhm, the bit at the end. And that's nice to hear because that's the bit where... What did I have in my notes, in my plan for that part? Firstly, I mentioned the stuff around the Present perfect, that was all improvised, like I hadn't planned to teach any Present Perfect....

En la **secuencia 8**, el docente vuelve a hablar de la interacción de los alumnos. La DA comenta su percepción sobre la interacción de los alumnos en diferentes actividades y alude, de nuevo, a que la que no ha funcionado tanto vuelve a ser una actividad del libro que tiene como objetivo la práctica de una estructura gramatical y que, por tanto, no se puede valorar como una interacción significativa. Esta indica que habría que pensar en cuál es el objetivo y, si se trata de fomentar una interacción oral significativa, ver cómo plantear la actividad, algo con lo que el docente está de acuerdo.

En la **secuencia 9** de la **sesión extra**, la DA comenta una actividad sobre los deportes y pregunta al docente por el objetivo que pretende alcanzar al poner a los alumnos a hablar en parejas siguiendo esta estructura: "a person who plays football is a football player; a person who plays... is a..." [AUD\_C2SE]. La DA observa que ese tipo de ejercicios son los que el docente suele identificar con aquellos que no han suscitado mucho interés entre los alumnos y termina aludiendo a que el problema no reside en cómo él gestiona la actividad o en los propios alumnos, sino en el ejercicio en sí. El docente se muestra de acuerdo con ella.

En la **secuencia 10** de esta misma sesión, la DA insiste en que el objetivo de ese ejercicio concreto es trabajar una estructura gramatical, no la interacción de los alumnos. El docente comenta que infravalora el trabajo que están haciendo con el libro, que **para él lo importante es que estén hablando**. La DA incide en que precisamente el problema viene de ahí, de que el objetivo de esa actividad no es fomentar su destreza oral. El docente reconoce que **lo sabe, pero**

**siempre lo ve así aunque no lo sea**, que muchas veces **no piensa lo suficiente en el objetivo**, que piensa “**están hablando, muy bien**” [AUD\_C2SE]. Añade después que, cuando dice que infravalora el trabajo con el libro es porque tampoco ve algo útil que estén hablando durante cinco minutos de eso. La DA alude entonces a que esa es precisamente la razón por la que él normalmente se frustra, porque el objetivo de esa actividad no es fomentar su destreza oral.

En el **plan de clase 2**, correspondiente a la clase 3, observamos que el docente especifica cuándo es ‘speaking’ o ‘free speaking’. Cuando la actividad se marca como ‘speaking’, este señala algunos elementos como ‘opinions’, ‘statements’ o ‘practice politeness’, es decir, **marca el objetivo de las actividades de expresión e interacción oral**. En la **clase 3** observamos la **implementación** de lo establecido en el plan de clase 2, además de una mayor interacción entre los alumnos en comparación con la clase anterior y una mayor variedad en las dinámicas de aula.

En la **secuencia 25** de la **sesión 3**, tras preguntarle la DA por los aspectos positivos y aquellos susceptibles de mejorarse que ha visto de la clase, el docente comenta como positivos, entre otros, **reconocer mejor el objetivo de los ejercicios**, lo que le lleva a pensar más en si intervenir o no y, en general, señala que hacerlo conlleva un mejor planteamiento de las actividades y un mejor resultado de los alumnos. El docente manifiesta su concienciación sobre la importancia de reconocer el objetivo de las actividades que lleva al aula y de cómo gestionar las mismas en consecuencia.

En el **plan de clase 3**, correspondiente a la clase 4, con respecto a lo comentado en la sesión anterior, en la parte de los deberes se explicitan algunos elementos con respecto a la interacción de los alumnos en esta actividad: “Check together - ELLOS [término enmarcado en un recuadro] Discuss process, mention”. En la **clase 4** identificamos la implementación en el aula de lo establecido en el plan de clase 3, en el que, además, la interacción de los alumnos se da sin intervenciones por parte del docente.

En la **secuencia 2** de la **sesión 4**, el docente comenta la corrección de deberes de la clase 4 y, aunque menciona que considera que dura mucho, ve que los alumnos están interactuando. En la **secuencia 16** de esta sesión, la DA comenta los aspectos positivos observados, entre los que señala la interacción que se dio entre ellos, la reflexión conjunta que hicieron sobre las actividades que planteó con los alumnos, en la que algunos reflexionaron sobre cómo aprenden, sobre qué tipo de aprendientes son.

En el **plan de clase 4**, correspondiente a la clase 5, con respecto a lo comentado en la sesión anterior, aparece de forma explícita “w/ more ‘whys’” y “to practice question form + ‘purpose’ form”. Además, establece, ‘questions’ tras la corrección de los deberes, lo que podría provocar la reflexión sobre la importancia de la actividad; por otra parte, se establece en varias

ocasiones la dinámica de la puesta en común en grupo, lo que podría igualmente llevar a este proceso de interacción. En la **clase 5** observamos que el docente emplea las preguntas para hacer una reflexión conjunta sobre las actividades: “¿cuál es el objetivo de la actividad?”, “¿por qué va a ser útil?”, “¿qué se va a trabajar en esta?” [VID\_C2C5]. Por otra parte, fomenta que los alumnos piensen en la estructura de las preguntas y fomenta el uso de ‘why?’ en la interacción entre ellos, lo que conecta directamente con lo establecido en el **plan de clase**: “w/ more ‘whys’” y “to practice question form + ‘purpose’ form” (Anexo 1).

Por último, en la **secuencia 6** de la **sesión 5**, el docente valora la interacción de los alumnos como un ejemplo de cómo debería funcionar este tipo de interacción (secuencia completa recogida en el apartado 4.6.4).

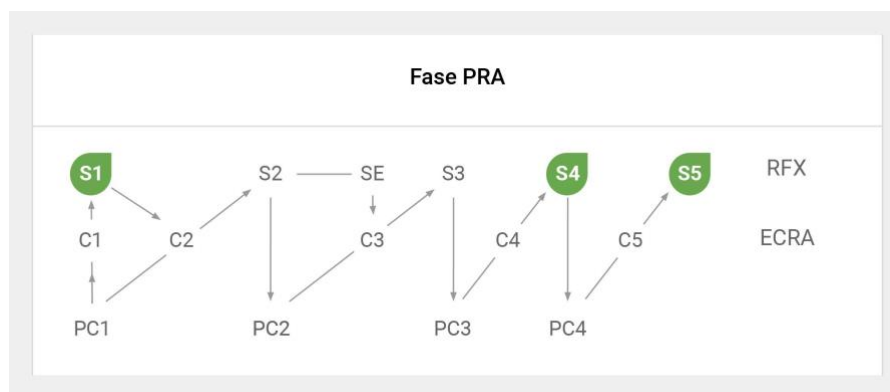
En el siguiente apartado observamos el tercer y último punto dentro de la concepción del docente de la clase ideal y del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2: la concepción que tiene el docente de su propio rol en el aula.

#### 4.6.4.3. La concepción del propio rol como docente

El trazado de la trascendencia de este tema se puede observar en la siguiente figura:

**Figura 4.22**

*Trazado trascendencia concepción del propio rol como docente*



En este apartado recogemos la **concepción que tiene el docente de su propio rol en el aula** a partir de los temas relacionados con su práctica. En el caso de mencionar el contenido de alguna secuencia que se haya presentado antes en relación con otros temas, haremos referencia al apartado correspondiente, si bien en este caso focalizamos la atención en las creencias subyacentes del docente a este respecto. Por ejemplo, en el apartado de los resultados correspondientes a las *emociones* y *sensaciones* del docente, en la secuencia 21 de la **sesión 1**, el docente y la DA comentan la tendencia que tenemos, como docentes, a centrar lo que ocurre en



el aula en nosotros mismos, en el “yo”, momento en que el docente menciona el “narcisismo” [AUD\_C2S1]. Ya en la secuencia 13 de dicha sesión observamos que el docente señala que no dio un ejemplo sobre la poca credibilidad que puede suscitar él como profesor porque, además de denotar inseguridad, parecería “narcisista” [AUD\_C2S1].

En la secuencia 6 de la **sesión 4**, la DA comienza haciendo una valoración positiva de la clase. El docente concuerda con que el resultado es muy positivo y señala que lo único por lo que no lo fue tanto fue que algunos alumnos no hicieron los deberes. Comenta que decidió decirles que no lo ve positivo para que vean que es algo que es importante, pero señala que tendría que haber focalizado la razón *en ellos* y no en que no hacer los deberes le dificulta la gestión de la clase, es decir, a *él*. En esta secuencia observamos que el docente manifiesta ser consciente de que el foco está en él y no en los alumnos. No obstante, en la **secuencia 17**, el docente comenta que habría mantenido durante casi toda la clase las dinámicas que requieren una mayor autonomía por parte de los alumnos si no pensara que en algún momento estos se habrían molestado, especialmente en el caso de los que prefieren una **clase centrada en el docente** (apartado 4.6.2).

En la **secuencia 17** de la **sesión 5**, el docente y la DA comentan la retroalimentación que dieron los alumnos al docente cuando este les preguntó en la última clase del ciclo si habían visto alguna diferencia entre estas clases y las anteriores, fragmento [VID\_C2C5\_2; 01:32:42] que incluimos a continuación y que se incluye también en el Anexo 2.

### Fragmento C2\_OPI\_AL

**DOC:** One last question [inaudible] ... packing up? ... Like the class today was a bit different...

**A1:** Mhm

**DOC:** How was it different?

[A2 señala a la cámara] [Risas]

**DOC:** Besides the camera and Paula...

**A3:** We are used... It's a joke! [tras un gesto del docente]... used to.

**DOC:** Used to the camera. But in the way we did the class, you know?

**A1:** I think that we talk more together?

**DOC:** Mhm

**A4:** And work together in groups

**DOC:** Yeah; how was that? Any...?

**A1:** Better, I think

**A4:** Better, yeah

**A2:** It's important to know the opinion of the others about...

**A4:** The correction of the homework or the... we did better.

**DOC:** Anything that was more difficult about that?

**A1:** For example, the last part, to be conscious about what we did in the whole class.

**DOC:** Ok, remembering was more difficult.

**A1:** Yeah

**DOC:** That's why we're going to focus on that because that is difficult, and if it's difficult now, remembering the stuff next week is more difficult, and remembering it when you do the exam is more difficult again. If we focus on it like this, it will get easier.

**A1:** But probably on Thursday we will remember easier what we did in this class.

**DOC:** Hopefully, yeah, that's the plan and I think so.

**A1:** Yeah

**DOC:** Yep, ok, thank you!

Con respecto al comentario de la DA acerca de que para ella los cambios no se dan únicamente en esta última clase, el docente comenta que, si bien ya en la anterior lo había sentido como un **intento** por su parte, no considera haberlo conseguido, y que, sin embargo, en esta última lo notó por **tener menos oportunidades para “actuar”** (“perform”; [AUD\_C2S5]), por haberlo echado de menos, porque le gusta, **disfruta haciéndolo**. El docente reconoce así que, si bien disfruta con esa parte más protagónica de su papel en el aula, su rol es más el de proporcionar un andamiaje, que lo considera útil, y que en esta clase **realmente vio un cambio de foco**, más alejado de él, y que le resultó un **sentimiento extraño**. Por eso dice que esta clase fue diferente, pues no lo sintió así con las anteriores.

Por otra parte, el docente comenta que es curioso cómo algo que en principio se ha trabajado por la estructura de la clase ha terminado resultando en la promoción de la autonomía de los alumnos, algo con lo que está contento. Menciona también que **es útil reconocer que lo que considera bueno de la enseñanza no tiene por qué ser lo necesario en las clases**, pues siente que es mejor dejar que sean los mismos alumnos los que lleven las riendas. Después retoma la idea de la “actuación” diciendo que cree que es más útil con grupos de niños, pero señala que incluso con estos **igual lo suyo es “ir retirándose” también** [AUD\_C2S5], pues considera que el hecho de que no le entusiasme la idea de hacerlo (de dejar de “actuar”) **obedece más a razones personales que a aquellas fundamentadas en el aprendizaje de los alumnos**, es decir, que sus habilidades como “performer” en el aula [AUD\_C2S5] no son tan relevantes para su aprendizaje como lo son **para su propio disfrute**. Añade al respecto que su rol como “performer” puede ayudar a los alumnos —si lo toman como ejemplo— con las cuestiones relacionadas con el aprendizaje de LE como estar cómodo con la ambigüedad, en el sentido de aceptar el hecho de no entender todo bien o de no poder expresarse al nivel al que a

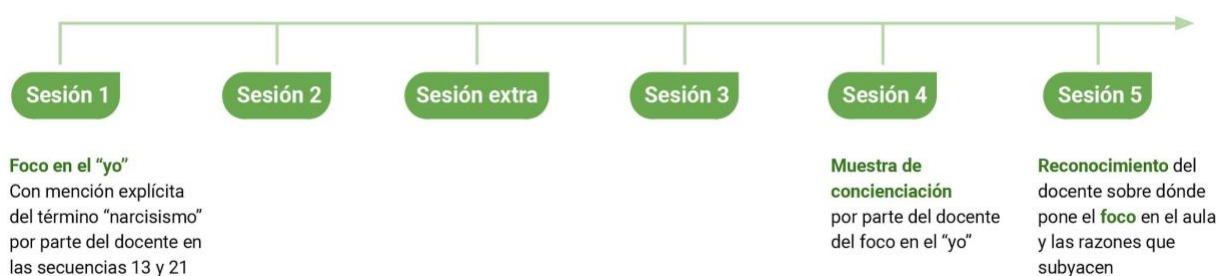
uno le gustaría, y el sentimiento de vergüenza, como señala que ocurre en el contexto español con la preocupación por la corrección al hablar en inglés. Y esto, comenta, se puede trabajar a través de la “actuación”, que estas técnicas ayudan a ganar confianza en la clase. Concluye reiterando la idea de que estas técnicas pueden funcionar más en las clases de los niños, pero siempre teniendo en cuenta que el **foco** está en ser un ejemplo (*para ellos*) más que en hacer la clase divertida (*para él*), y cree que si sigue trabajando en esta línea, podrá conseguirlo. Observamos que el docente manifiesta de esta forma una muestra de concienciación del cambio en su propio rol, así como de las bases en las que este se sustenta.

Con respecto a este tercer punto observamos también una suerte de *continuum* con respecto a la concepción que tiene el docente de su propio rol, cuyo inicio parte de tener el foco puesto en el “yo” en las reflexiones que el docente verbaliza (sesión 1), pasando por la concienciación de este hecho (sesión 4) y terminando con el reconocimiento del docente sobre dónde pone el foco en el aula y las razones que subyacen a dicha decisión (sesión 5), reconociendo, además, que, aunque le guste ese rol de carácter más protagónico en el aula, no es el más adecuado para el aprendizaje de los alumnos y su autonomía en el proceso.

A continuación mostramos una representación gráfica de dicho *continuum*, en la que hemos incluido la transición antes mencionada. En la figura 4.2 incluida a continuación, si hacemos una lectura de izquierda a derecha, observamos las sesiones a partir de las cuales se registra la transición del foco en el “yo” al reconocimiento de este y de las razones que subyacen por parte del docente a partir de una flecha horizontal que indica su progresión en el tiempo (de la 1 a la 5). Bajo el título de las sesiones 1, 4 y 5 podemos observar la correspondencia de la sesión con el momento concreto en relación con este tema y las formas en las que se manifiesta su trascendencia.

### Figura 4.23

*Continuum foco en el yo en el C2*



Hasta ahora hemos observado el trazado de la trascendencia de la **concepción del docente de la clase ideal y del proceso de enseñanza-aprendizaje** en las distintas sesiones del CRA, y hemos relacionado estos temas con otros que conforman dicha concepción: (1) la preferencia del docente por la improvisación en el aula, (2) la importancia de la expresión e interacción oral en el aprendizaje de los alumnos, y (3) la concepción que tiene el docente de su propio rol en el aula.

Para continuar con el trazado de la trascendencia, observamos si algún aspecto relacionado con estos temas se refleja en las **reflexiones** que el docente dejó registradas tras finalizar el CRA (Anexo 7). En la sección “Notes on cycle” del **día 23/03**, el docente explica que ha estado leyendo mucha más teoría, aunque no exactamente sobre los temas que se han debatido en el ciclo, sino acerca de las **creencias y principios guía en función de los que “mide” su práctica**. A este respecto, observamos que el docente indica que estos son una parte “no desatendida, pero sí a la que se le ha restado importancia (necesariamente)” en el ciclo. Al respecto de la teoría que ha consultado, alude haber vuelto a Freire, Gramsci, [Carl] Rogers y a la teoría anarquista para comprobar cuán bien encaja su práctica con su **idea de sí mismo como “pedagogo radical”**, a lo que concluye diciendo “not massively” como resultado de dicha comprobación. A continuación, el docente comparte una reflexión a este respecto, en la que destaca que es improbable que se pueda equivocarse totalmente si en lo que hace subyace un valor educativo, y señala la contradicción existente entre el trabajo colaborativo que promueve y la forma en la que la sociedad en su conjunto “denigra y reniega” de los principios que subyacen a dicho trabajo colaborativo.

### Fragmento C2\_14\_CRE

The skills I'm developing are certainly vital to this type of work, and the centrality of education as a practice to **my core beliefs** means that it's unlikely that I can go totally wrong as long as there is educational value in what I do, but I need to strengthen the links between the collaborative work I'm promoting and the ways in which society as a whole denigrates and actively works to disavow such principles —that is, I need to make explicit the hegemonic structures which work to prevent a joy in learning, and bring this to the classroom.

Concluye estas anotaciones aludiendo al objetivo de mejorar la estructura de la clase, que, en comparación con el anterior, define como “más prosaico, pero verdaderamente valioso” y valora como un aspecto más susceptible de alcanzarse con los niños y adolescentes que con los adultos.

En las reflexiones del **día 28/03**, que denomina “stray reflections” (otras reflexiones), el docente indica que estas están basadas en un artículo<sup>28</sup> sobre el modelo finlandés de educación,

---

<sup>28</sup> <https://zcomm.org/znetarticle/why-finland-has-the-best-schools/>

en el que a los niños de hasta siete años no se les evalúa de forma estandarizada y no tienen clases estructuradas formalmente, sino que **aprenden de forma genuina** a través del juego y la experiencia.

Siguiendo con el trazado de estos temas en el CRA, observamos que estos se reflejan también en la **entrevista de cierre del CRA** (Anexo 13). Con respecto a la concepción de la **clase ideal** que tiene el docente, en la entrevista este menciona que un aspecto relevante que le ha ayudado a saber qué cambios hacer y en qué temas centrarse es tener una idea bastante buena de **los principios en los que basa su docencia**. El tema de los principios educativos surge a raíz de una pregunta que le formula la investigadora al docente sobre si añadiría alguna cuestión a las preguntas guía proporcionadas para la reflexión; el docente señala que esta es una cuestión que añadiría, pues son principios que tiene presentes y a los que recurre cuando lo necesita, como una referencia para “medir” su práctica, e indica que **hay ciertas cuestiones a las que** — de ser sugeridas— **diría que no porque infringen dichos principios** (líneas 117-127). Más adelante, añade que cree que estos principios tienen su origen, en gran parte, en el máster que hizo en *Community Development* (apartado 3.2.2), en el que una práctica esencial era preguntarse por qué hacemos lo que hacemos, si bien a un nivel distinto de lo que representa la “eficacia educativa” (líneas 139-144). La investigadora alude a que este tema es susceptible de debatirse largo y tendido por estar relacionado con las **creencias del profesor**, así como a **la naturaleza subjetiva de lo que cada uno concibe por “enseñar bien”**. El docente y la investigadora debaten sobre este tema durante 18 minutos (líneas 117-374). A continuación, mostramos un fragmento de la conversación a este respecto (líneas 219-267):

### Fragmento C2\_15\_CRE

**INV:** No, lo que pasa es que este es un tema para debatir largo y tendido porque esto también está relacionado con las creencias del profesor y no siempre nuestras creencias tienen por qué ser, bueno, las... no te iba a decir las ‘buenas’ porque no creo que haya buenas ni malas, pero que no estén sustentadas en un proceso reflexivo, constructivo, crítico, etc., ¿no? Entonces, una persona puede tener unas creencias y a lo mejor no ser compartidas por otros docentes (...)

**DOC:** Sí, sí. There’s a part of me that wants to say, uh, very radical things about the people who don’t share those beliefs (risas), but I just want to make it clear that I don’t mean it in the sense of not sharing exactly what I believe, or the things that we should have in common, but... I think there’re some things that are necessary for teaching, for, ehm, to teach well, things that are necessary within the situation which we’re in now, the way the world is organized, which are necessary so that better teaching can be possible (...).

**INV:** Es muy interesante, pero alguien te podría decir “¿y qué consideras tú como enseñar bien?”, ¿no? Ahí voy, que esto es muy subjetivo, ¿no? Por eso yo creo que está muy bien tu idea de iniciar [con] esta pregunta, lo comparto, pero quizá repetirla porque... para ver si después de ese ciclo ha habido algo que se

ha transformado no solo en la práctica, sino en esa base.

**DOC:** Yeah, yeah, definitely. (...) if we're talking about this, about the transformation in beliefs as well as practices, eh, beliefs as well as practice, I would say, it's, not to say that it's too short, but it's too short a time to see if, and it's so fluid as well, the motivations and beliefs that I, I'm not saying I, I'm not sure how you would measure change in that exactly, but I would say it's reinforced my focus on... checking what those beliefs are, that afterwards I went and checked back with my points of ref... the texts and authors who I use as points of reference for what I believe in, to see how the benefits I felt I had taken from this, and the way my practice had changed, to check if that was in line with those beliefs.

En esta misma entrevista, más adelante identificamos un fragmento que consideramos representativo de los **valores educativos** a los que alude el docente. Hablando del diálogo en el aula y al hilo de las razones por las que necesita en ocasiones volver a sus principios educativos para “medir” su práctica docente, el docente señala que **las decisiones que toma en el aula a este respecto tienen sus pilares en una base teórica** que, más allá de la práctica en el aula, se dirige hacia algo **socialmente transformador**, lo cual ve difícil de gestionar y lo explica así (Anexo 13, líneas 276-283; la negrita es nuestra):

#### **Fragmento C2\_16\_CRE**

I know where I'm coming from with that and I know what I want to achieve more or less, and I'm just, um, but the places where I found that from, they all have theory which goes beyond simply the dialogue in the class and goes towards something more **transformative societally** and **transformative in a wider sense** and that, yeah, that is something which in general in my practice I find difficult to... **it's difficult to focus** on both of those things at the same time, to focus **on the educative processes and the wider societal processes**.

En esta entrevista de cierre del CRA también quedan reflejados otros temas de los tratados en este apartado y relacionados con las creencias del docente con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y a los valores de los que hemos hablado antes, como son su **rechazo al uso de manuales** y a tener que **seguir ciertos contenidos impuestos por el currículo del centro educativo**, aspectos estos que, según el docente, ha abordado de forma diferente como consecuencia de haber realizado este proceso reflexivo. Este proceso, según cuenta, le ha hecho **confrontar esas ideas**, centrarse en algunos puntos como, por ejemplo, mejorar aspectos como el de la estructura de la clase, y llevarlos a la práctica (Anexo 13, líneas 686-692):

## Fragmento C2\_17\_CRE

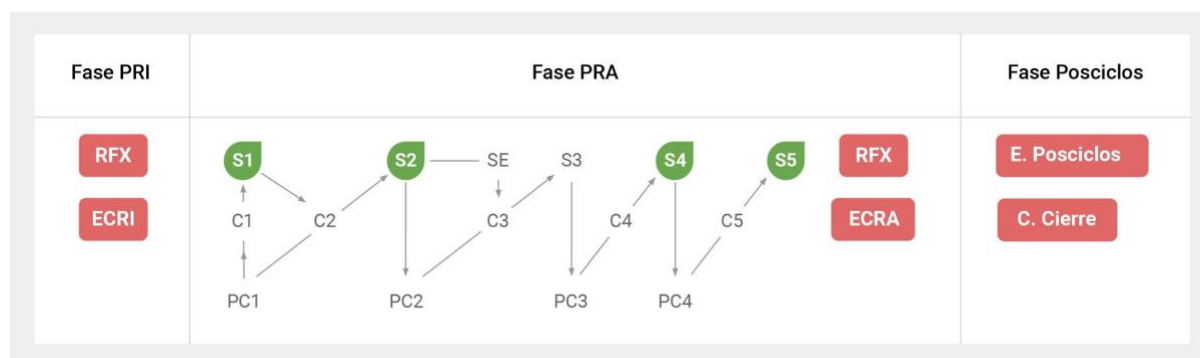
As I talked about a lot in the first cycle, the individual cycle, I had a lot of things like, 'it's not worth it because I have to follow a textbook anyway, I have to follow these structures', and it's difficult to try and motivate myself to actually improve something when I know that it's not going to be quite how I want it to be – a debilitating perfectionism – and it's helped me to push against that and actually focus on stuff, and do it.

Asimismo, se reflejan algunos aspectos relacionados con la concepción que tiene el docente sobre **su rol en el aula**. La investigadora pregunta al docente sobre los criterios a partir de los cuales ha seleccionado el fragmento de vídeo para comentar en las sesiones —si los ha tenido—, a lo que el docente responde que no recuerda tener ningún criterio específico diferente de aquellos relacionados con los objetivos, pero nada “estructurado” ni “preciso”, señala. No obstante, indica que en algunas ocasiones tuvo que evitar seleccionar los fragmentos divertidos de ver, como algún momento en el que **él cuenta alguna historia** y **quiere ver cómo queda** (líneas 384-399), lo que se relaciona directamente con ese rol de “performer” mencionado antes.

Una vez realizado el trazado de la trascendencia de las creencias y percepciones del docente en el CRA en torno a estos temas, identificamos el **recorrido** que hacen estas por las distintas fases de la investigación:

**Figura 4.24**

*Recorrido creencias y percepciones del docente*

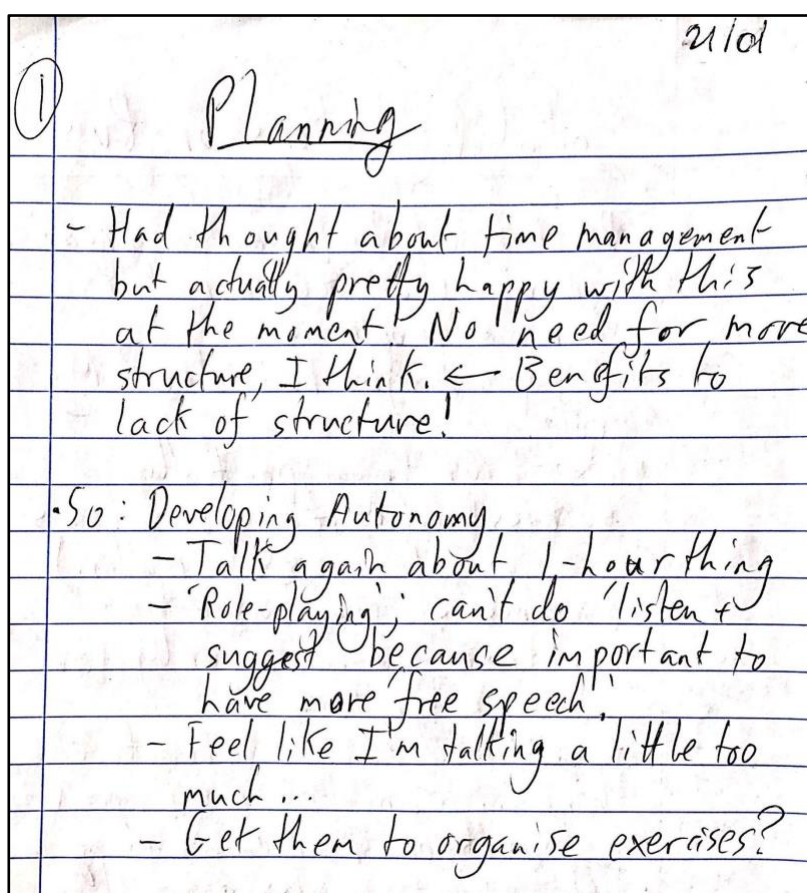


Tras identificar el trazado de la trascendencia de estos temas relacionados con las **creencias y percepciones del docente** a los distintos planos del CRA, revisamos las **reflexiones** que el docente dejó registradas en el **CRI** (Anexo 6) para observar si estos temas ya habían surgido entonces. En efecto, en las reflexiones correspondientes a este ciclo ya aparecen los temas relacionados con la **concepción del docente de la clase ideal**. En las del primer día, el **día 21/01**, el docente señala en la sección “Planning (notas iniciales antes de clase)” los temas iniciales que barajó como objetivos del ciclo y da algunas razones por las que finalmente los

descarta y decide centrarse en el desarrollo de la autonomía de los alumnos. Estas las mostramos en la imagen incluida a continuación. Si observamos las anotaciones incluidas en esta, vemos que el docente ya refleja algunos aspectos de los comentados antes acerca de sus **creencias y percepciones** sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2, como los “**beneficios de la falta de estructura**”. No obstante, vemos que estos dos temas que señala al inicio, la **gestión del tiempo** y la **estructura de la clase** son los temas que el docente trata como objetivos del siguiente ciclo, del CRA.

**Figura 4.25**

*Fragmento C2\_18\_CRE*



A continuación, observamos dos puntos más a este respecto, la nota sobre “hablar de nuevo sobre alguna cosa que dure 1 hora” y la de “no podemos hacer ‘listen + suggest’ porque [es] importante hacer más ‘expresión oral libre’”. Después, anota la sensación que tiene sobre estar hablando “un poco demasiado”. Con respecto a estos puntos, en las reflexiones tras la clase el docente señala que cada vez encuentra más marcada la diferencia entre la interacción “libre” y la



exigida por el libro, e indica que los alumnos adultos aprovechan más las tareas de expresión oral, si bien acto seguido se plantea si lo que acaba de señalar es cierto o si quizá está centrando estas tareas demasiado en cuatro alumnos concretos, quienes, según señala el docente, realmente las aprovechan. Después, en relación con el cuarto y último punto (“Get them organise exercises?”), el docente justifica no haberlo hecho porque percibió al grupo demasiado cansado y porque faltaban algunas personas. En el siguiente punto, a este respecto, se pregunta si esta era una mala idea y **alude a su rol** (“My role!”).

En las reflexiones del **día 23/01**, el docente vuelve a mencionar que inicialmente había valorado como objetivo del ciclo el tema de la gestión del tiempo para dar una mayor estructura a la forma en la que imparte la clase y dotarla de una mayor cohesión, pero que desechó la idea porque **prefiere una estructura más libre** que permite “**digresiones más extensas y cambios repentinos**”. En primer lugar, el docente justifica este cambio de idea aludiendo a que **refleja con mayor exactitud la experiencia del aprendizaje de lenguas**:

#### **Fragmento C2\_19\_CRE**

I feel this: mirrors more accurately the experience of language learning; promotes student interventions as they see that their comments can influence the class rather than simply filling space before I move onto the next pre-planned segment.

Después, añade que hacerlo así le permite **desarrollar sus habilidades para improvisar**, que considera “vitales para respetar las diferencias entre alumnos, clases, contextos e incluso días”. Así pues, concluye diciendo que se decide por trabajar la autonomía de los alumnos y explica lo que entiende por ello:

#### **Fragmento C2\_20\_CRE**

By this I refer to the propensity of the learners to be self-directed in their learning, from searching out opportunities to learn outside of the class to maintaining a focus on the explicit instruction taking place within the class (Krashen’s ‘noticing’).

No obstante, señala que en este grupo fomentar la autonomía de los alumnos ha resultado muy difícil por lo ocupados que están y porque en ocasiones se quejan abiertamente de tener que hacer deberes. El docente comenta que en la clase anterior sugirió encarecidamente que buscaran una hora a la semana para dedicarla al inglés, y que solo una alumna lo hacía. Por tanto, encuentra difícil hacerlo porque confía en que no tienen tiempo y piensa que su agobio al respecto solo serviría para estresarlos más, que no serviría para solucionar la falta de tiempo, sino

que iría contra su autonomía y posiblemente iría “contra la relación —vital— de apoyo en el aula”. Por ello, indica que continúa promocionando “los inmensos beneficios del estudio adicional” sin exigir nada formalmente. Más adelante, el docente habla sobre la promoción de la autonomía en clase, comenta alguna idea que tenía pensada, pero indica que finalmente decidió no ponerla en práctica porque los alumnos estaban muy cansados, y reflexiona sobre el hecho de que “el mayor obstáculo para su aprendizaje son sus vidas”, que el inglés no forma parte de ellas aunque quieran aprenderlo o —al menos, precisa— “que se lo enseñen” y continúa así:

### **Fragmento C2\_21\_CRE**

Perhaps, to be honest, I should say that if they don't have time to study, they aren't going to learn and should stop coming. Or another option is that I ensure that there are other benefits to the class than simply 'language learning' —I successfully do this with the younger classes, where we share knowledge of the world and have more fun, but this is much harder with an exam (f\*\*\* Cambridge, First Certificate) because there is a specific, very boring and educationally s\*\*\* goal.

El docente supone que se trata de **encontrar el equilibrio entre las necesidades y deseos de los aprendientes**, y su “**filosofía divergente de la vida y de la educación**”, y que, sobre todo, lo que percibe es una falta esencial de autonomía originada en el hecho de “vivir dentro de un sistema que monopoliza su tiempo y energía, y castiga activamente el tipo de pensamientos independientes que resultan vitales para un aprendizaje satisfactorio”. Así, concluye diciendo que la cuestión para él es encontrar la forma de **respetar los deseos de los aprendientes** y a la vez **hacer cosas en clase que actúan en oposición a lo establecido hegemónicamente** y a continuación da un ejemplo de lo que considera contrahegemónico (ver último párrafo de las reflexiones del **día 23/01**, Anexo 6). En la descripción de este ejemplo, el docente refleja sus creencias con respecto a la importancia de la cooperación frente a la competición:

### **Fragmento C2\_22\_CRE**

I will stress the need to help one another to learn in order to continue advancing, thus communalising the learning experience, and showing not only the benefit educationally of such an approach but also (through group reflection) the benefit to personal and social development of helping one another rather than competing.

Con respecto al tema de la **improvisación en el aula**, es interesante observar que el docente alude a que esta actividad, la descrita en el ejemplo, se le ocurrió “de forma bastante repentina mientras preparaba una clase y estaba absorto en sus pensamientos” y que aún no ha previsto un resultado específico, que “desde luego prefiere dejarlo abierto”.

En las reflexiones del **día 26/01**, entre otras cuestiones, menciona que consideró la clase correspondiente una buena clase y explica por qué: “lots of speaking, really good atmosphere”, que son dos de los aspectos que hemos destacado a lo largo del apartado como dos de los componentes de su “clase ideal”. Asimismo, en las reflexiones de los **días 27/01 y 28/01** también da muestras de lo que **no** es su clase ideal: cuando se observa notablemente menos interesado cuando hacen la actividad de comprensión oral del libro (día 27/01); cuando dice que tendría que haber dedicado la clase a ver la estructura del examen oral, pero indica que ni lo pensó porque “ha estado ignorando las cuestiones del examen” (día 28/01); o cuando busca razones por las que siente que la clase no fue bien y se pregunta si se debe a que estaban muy cansados o a que la conversación basada en la gramática es algo “básicamente estúpido” (día 28/01). Con respecto a estos dos últimos puntos, señala explícitamente la “tensión entre aprender a saber y aprender a ser evaluado” y señala su intención de no hacer más tareas de expresión e interacción orales basadas en la gramática. Estas reflexiones, recogidas en el CRI, nos remiten a las conversaciones mantenidas en el CRA entre el docente y la DA a este respecto, cuando la DA incide en que repetir una estructura gramatical no es fomentar las destrezas de expresión e interacción orales (secuencias 2 y 8 de la sesión 2; apartado 4.6.4.2).

En la sección correspondiente a las reflexiones del **día 17/02** sobre el visionado de la grabación (“Viewing Video”), el docente hace una reflexión final sobre el hecho de que la clase resulta mucho mejor de lo que recordaba, pero que necesita **planificar más minuciosamente** su explicación de las actividades y especifica que si se trata de algo abierto, la “vaguedad” está bien, pero que con las actividades del libro debería ser mucho más claro. En la sección “Fin de siècle”, el docente compara lo confuso y desorganizado de su proceso reflexivo con cómo su práctica “se puede percibir”, y reflexiona sobre trabajar de una forma más efectiva de no ser así, si bien después alude al riesgo de “**perder espontaneidad de acción y pensamiento**”, algo que considera vital para enseñar, y concluye con una resolución para el CRA:

### **Fragmento C2\_23\_CRE**

So, looking back at the process as a whole, my over-riding impression is of how muddled and disorganised my reflective process (and, consequently my practice) **can be seen to be**. There is good stuff in both, but if I was able to concentrate more, if I didn't lose interest in my plans and ideas as soon as I saw a new one, I would be able to work in a far more effective way. However, I don't want to risk losing the spontaneity (of thought, and action) which I think is vital to teaching (in that you must be open to the myriad possibilities and opportunities for new experience that each class represents). So: this is my resolution for the coming cycle: to attempt to focus my reflections more in order to bring a greater focus to my teaching practice and my improvement thereof.

El docente cierra las **reflexiones del CRI** estableciendo los **objetivos para el nuevo ciclo**, el CRA, con su justificación correspondiente (ver último párrafo de las reflexiones del día 17/02, Anexo 6).

Continuamos revisando la presencia de estos temas en la fase PRI y, además de en las reflexiones, también están reflejados en la **entrevista de cierre** de este ciclo (ver Anexo 10). En esta entrevista el docente refleja de nuevo la dicotomía entre los beneficios de tener una estructura en las clases y su preferencia por dejarlas más abiertas y que, para no perder esto último, ha estado **postergando la idea de trabajar en la estructura**, si bien lo considera útil para el proceso de aprendizaje, y por eso se decantó por trabajar la autonomía (líneas 29-37):

#### **Fragmento C2\_24\_CRE**

I think it could be useful for the learning process to have a structure for the repetition of things and things like this but then, on the other hand, I very much like having the more open classes where you can have moments of genuine interest in something within the class and I can capitalise upon that... and I don't want to lose that so I've held off on pursuing that, so for that reason I'd said instead to go for...more to do with the autonomy of the learners.

Tras haber identificado que los temas presentados con respecto a las **creencias y percepciones** del docente tienen origen en la fase PRI, observamos los datos recogidos en la **fase posciclos** para completar el recorrido de estos temas. En la **entrevista posciclos** (Anexo 16), el docente refleja algunos de los temas tratados en este apartado con respecto a las creencias y percepciones como la **planificación**. Con respecto a esta, el docente comenta que, tras una conversación con la supervisora del centro donde trabaja actualmente, se ha sentido con más libertad para seguir con mayor flexibilidad la planificación del centro (líneas 59-64):

#### **Fragmento C2\_25\_CRE**

Y ahora estoy planificando yo, estoy tomando el material y lo que necesitan, hablando más con ellos, y estoy planificando más y, por eso, reflexionando más y probando más cosas nuevas, de forma un poquito más sistemática porque tengo un plan, algunas cosas que quiero hacer y un sitio, una libreta para ideas.

Más adelante, hablando de los aspectos objeto de reflexión, el docente comenta que aún sigue “luchando” con la gestión del tiempo y la estructura (líneas 89-90), y que, a la hora de reflexionar, ahora piensa mucho más en los objetivos, “el proceso en este sentido de tener un objetivo específico y no intentar cambiar todo a la vez, no intentar hacer todo a la vez” (líneas 131-133). Después, el docente comenta una anécdota sobre el hecho de que le grabaron en clase y pusieron

un fragmento en una pantalla que hay en la entrada de la escuela, y a este respecto, la investigadora le pregunta cómo se siente (líneas 154-161):

### Fragmento C2\_26\_CRE

Aunque no estoy de acuerdo con los principios educativos de la escuela porque estoy más de acuerdo con mis principios educativos, y por eso no lo veo como algo... no es lo que más busco, aun así, está bien saber que también estoy cumpliendo los objetivos que tienen “los de arriba”, en la organización, aunque en este momento estaba haciendo algo fuera del libro que había inventado en el momento en vez de seguir la planificación que tienen.

Observamos que el docente vuelve a aludir a **sus principios educativos**, así como al hecho de estar haciendo algo **improvisado** en ese momento concreto, que fue lo que generó el interés de la persona que fue a grabarlo. Más adelante, la investigadora pregunta al docente si cree que haber llevado a cabo el CRA le ha ayudado de alguna manera en su práctica docente actual, y él responde que sí le ha ayudado, que lo que está comentando [en la entrevista] lo ve como un resultado de haberlo hecho, de “**tener una práctica más estructurada en sí**” (líneas 284-286). Asimismo, a la pregunta de investigadora sobre si los temas tratados en el CRA siguen presentes, el docente dice que aún tiene trabajo que hacer con respecto a la estructura y que no está contento al cien por cien con el equilibrio que tiene entre la estructura y “estar abierto a lo que surge en la clase” (líneas 328-334).

Por último, observamos que estos temas vuelven a aparecer en la **conversación de cierre** entre los docentes y la DA (Anexo 17). El docente, haciendo una valoración sobre si el proceso reflexivo llevado a cabo le había ayudado de alguna forma a implementarlo en clase, comenta lo útil que le ha resultado la experiencia y alude a que una de las cosas que hace es pensar más sobre los objetivos específicos de la clase y **planificar más en esa línea ahora** (líneas 74-82) y continúa haciendo referencia a los objetivos de los ciclos (líneas 84-91):

### Fragmento C2\_27\_CRE

(...) The specific content that I dealt with in the cycle, y’know, I think it was about autonomy and these things, and about the structures of the class, the structure of the classes, and I think I’m more, more apt to, to take a specific goal (...) for this specific class and think, what do I really need to change here, what’s come up, and then find ways to do that, rather than before it was just a mess of ideas in my head.

No obstante, más adelante, cuando hablan sobre la autonomía que el docente tiene en su centro educativo del momento, este comenta que en este centro no vale la pena hacer este trabajo

específico de reflexionar en profundidad o en ciertas direcciones, pues no va a poderlo utilizar (líneas 108-112):

### **Fragmento C2\_28\_CRE**

I can decide “aw this, this...” I mean, it still happens actually, I’m realising it does still happen, like in my head and like, y’know, I make these plans, but I realise I can’t carry them out, because in the place that I work, it would just be... I could tell the students “This is what we would be doing, if I was allowed to teach you properly, but...” I’m not, so...

Después, reflexionando sobre la enseñanza, el docente comenta que debería haber unos **estándares basados en las buenas prácticas**, lo que para él implica ayudar realmente a los alumnos a aprender, proporcionar un espacio en el que los alumnos puedan aprender y promover su independencia y autonomía en esa línea, más que promover su **dependencia en los materiales a través del profesor** (líneas 588-593).

En resumen, el recorrido llevado a cabo nos muestra que los temas tratados en relación con la **concepción del docente de la clase ideal y del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2** surgen por primera vez en la **fase PRI**, tanto en las **reflexiones** como en la **entrevista de cierre del ciclo**; se comentan en **las sesiones** realizadas en el **CRA**, y se reflejan también en las **reflexiones** registradas tras este ciclo y en la **entrevista de cierre** del mismo. Además, estos temas se tratan también en la fase posciclos, tanto en la **entrevista posciclos**, como en la **conversación de cierre** del proceso reflexivo. Así pues, podemos decir que los temas relacionados con las creencias y percepciones del docente acerca de la concepción que tiene este sobre **la clase ideal** y el **proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2** hacen el **recorrido completo**, desde la PRI a la fase posciclos.

Con estos resultados cerramos el análisis de la trascendencia de la PRA a la práctica profesional de los docentes y pasamos a presentar los resultados correspondientes al análisis de la gestión del acompañamiento por parte de la DA en las sesiones de PRA.

#### 4.7. La gestión del acompañamiento por parte de la DA en las sesiones de PRA realizadas en el C1

En este apartado recogemos los resultados correspondientes a la gestión del acompañamiento por parte de la DA con el objetivo de identificar las **funciones** que ayudan a la gestión de la PRA. En los siguientes apartados presentamos los siguientes resultados:

1. Los temas que inicia la DA en las sesiones de PRA y los motivos que subyacen.
2. Las intervenciones de la DA que desencadenan el inicio de los temas por parte de la docente, tanto los que trascienden como los que no.
3. Las funciones del acompañamiento por parte de la DA que ayudan a la gestión de la PRA.

##### 4.7.1. Temas que inicia la DA en las sesiones de PRA y los motivos que subyacen

En la tabla 4.1, observamos que en las sesiones 1 y 3 del C1 **la DA inicia 4 temas de los 27 que trascienden**. En la sesión 1 la DA inicia el tema *explotación didáctica de los títulos*, y en la sesión 3, la *formulación de los objetivos*, la *omisión de artículos* y las *modificaciones del discurso* por parte de la docente.

En el caso del tema *explotación didáctica de los títulos*, este se inicia al hilo de las transiciones entre actividades que la docente y la DA comentan en la sesión 1. En la clase 1 la transición que hace la docente de la actividad 1.D a la 2.A (sesión 1 de los materiales) es la siguiente: “Hemos hablado de alimentos, ahora vamos a leer entrevistas, ¿qué es una entrevista?” [VID\_C1C1]. En este caso la DA le sugiere que aproveche el título de la actividad 2.A “El placer de comer” para que la transición sea más natural. El motivo que subyace en este caso es **ayudar a la docente en la consecución de su objetivo en el CRA**, que es la secuenciación del material didáctico que ha diseñado y su implementación en el aula; las *transiciones* entre actividades es uno de los temas que inicia la docente y que es objeto de observación por su parte en la consecución de su objetivo. De hecho, este tema aparece recogido en la ficha de observación incluida en el Anexo 3.

En el caso de los temas que la DA inicia en la sesión 3, la *formulación de los objetivos*, la *omisión de artículos* y las *modificaciones del discurso*, el motivo es común a los tres, pues se trata de **concienciar a la docente de algunos aspectos que está pasando por alto con respecto a estos temas**: que no haya una consistencia en la formulación de los objetivos de aprendizaje ni en la explicitación de los artículos determinados que acompañan a algunos ítems que la docente anota en la pizarra, o el hecho de que la docente omita el pronombre de objeto directo en su discurso en el aula cuando, además, es uno de los objetivos de la clase (introducir los pronombres *lo, la, los, las*) en las frases que se utilizan diariamente para explicar algo (Alonso,

2015, p. 91). En el caso de la formulación de los objetivos, este es un tema relacionado con otro que la docente inicia, la presentación de los objetivos, y que, por tanto, denota un interés por parte esta. La DA, al iniciarlo, **complementa el tratamiento que se hace del tema iniciado por la docente.**

Resulta interesante resaltar que las *modificaciones del discurso* es un tema que inicia la DA y, a partir de ahí, es la docente quien comienza a observarlo y a traerlo a la conversación en sesiones posteriores. Este tema se trata en seis ocasiones en la sesión 3; la DA lo inicia y lo remarca en otra ocasión —es decir, es ella quien lo trae a la conversación las dos primeras veces— y después, en las cuatro restantes, es la docente quien lo menciona mientras hacen el visionado de la grabación, y en la sesión 5 es también la docente quien lo trae a la conversación.

Así pues, observamos que en el C1 los temas que inicia la DA están relacionados con aspectos de la gestión del aula y, a su vez, con la implementación del material didáctico en el aula, que es parte del objetivo de la docente en el CRA.

Además de los temas que inicia la DA y trascienden a distintos planos, a continuación observamos los temas que inicia la docente motivados por las intervenciones de la DA, aquellos que trascienden y los que no, para tener una perspectiva más completa de la gestión que esta hace del acompañamiento.

#### ***4.7.2. Las intervenciones de la DA que desencadenan el inicio de los temas por parte de la docente***

En el C1 los temas que no trascienden los inicia todos la docente, no se identifica ningún tema que la DA inicie en el C1 y no trascienda. De los trece temas que no trascienden en el C1, los temas *mostrar una escucha activa* y la percepción de la docente sobre *el papel activo de los alumnos* en el aula son dos temas que la docente inicia en respuesta a la pregunta que le formula la DA sobre los **aspectos positivos que esta ha percibido de su propia actuación** (sesión 1 y sesión 4 respectivamente) y no vuelven a tratarse.

Por otra parte, observamos los temas que inicia la docente motivados por las intervenciones de la DA; en este caso, de los temas que trascienden (Anexo 21). En el C1 se identifican 5 temas que se desencadenan a partir de **intervenciones de la DA**: *marcar los ritmos de la clase*, las *transiciones* y las *explicaciones* (sesión 1), y la *recapitulación* y la *consecución* de los objetivos de aprendizaje (sesión 3). En el caso de *marcar los ritmos de la clase* y las *explicaciones*, la docente inicia ambos temas a partir de que la DA le pregunte sobre cuáles han sido **las partes más y menos productivas de la clase**. Con respecto a las *transiciones*, la docente inicia este tema como respuesta a la pregunta de la DA sobre **qué podría mejorar de lo que no ha visto positivo**.



Como se puede observar, las intervenciones de la DA van en una misma dirección en estos casos, pues preguntar por lo que se puede mejorar de lo que no se ha percibido como positivo es el paso siguiente a identificar las partes menos productivas de la clase.

En relación con la *recapitulación* y la *consecución* de los objetivos, el inicio de estos temas están directamente relacionados, como explicamos a continuación. Las siguientes secuencias se presentan en el apartado 4.3.2 correspondiente a los resultados del C1 en relación con los objetivos de aprendizaje. En la secuencia 5 de la sesión 3, la docente comenta el momento de la grabación que están viendo, aludiendo al hecho de que no sabía qué hacer en ese momento y se puso a escribir los objetivos en la pizarra; la DA le pregunta si es algo que tenía previsto hacer y la docente le responde que sí, pero que después tuvo que borrarlos porque no tenía espacio y ya no hizo referencia a ellos al final de la clase. Más adelante, en la secuencia 35 de esta misma sesión, mientras hacen el visionado del final de la clase 3, la DA le pregunta a la docente qué acaba de hacer y esta responde “decir que he cumplido los objetivos”. La DA le dice “¿Ves? No los has conservado en la pizarra, pero acabas de recapitularlos” [AUD\_C1S3]. En este caso, como la docente no era consciente de que había recapitulado los objetivos de la sesión, pues dice no haber hecho referencia a estos al final de la clase, la DA hace que la docente sea consciente de que, en efecto, lo ha hecho.

Los resultados presentados en los apartados anteriores apuntan a diferentes funciones que ejerce la DA en el acompañamiento para ayudar a la docente en la consecución de su objetivo en el CRA.

#### ***4.7.3. Las funciones de acompañamiento de la DA para ayudar a la docente en la consecución de su objetivo en el CRA***

El objetivo final de la DA en el acompañamiento que hace en las sesiones de PRA es ayudar a la docente en la consecución de su propio objetivo en el CRA. En el C1, observamos que la docente manifiesta tener muy claro su objetivo, que es el de observar la **secuenciación del material didáctico diseñado y su implementación en el aula**, pues este objetivo, además, es el contenido de su TFM.

Del análisis de los motivos por los que interviene la DA en las sesiones de PRA, teniendo en cuenta los casos en los que inicia los temas, así como los casos en los que es la docente quien inicia los temas a partir de las intervenciones de la DA, trasciendan estos o no, y de la gestión que hace la DA de los retos surgidos en el acompañamiento a la docente, observamos diferentes

funciones por parte de esta. A continuación las enumeramos y las ilustramos con algunos ejemplos:

- 1. Concienciar** a la docente de algún aspecto relevante en el proceso, sea para abordar algún tema relacionado con los que la docente inicia o para llamar su atención sobre algún aspecto del que no se ha percatado:

[CON] “¿Ves que la decisión de cambiarlo funciona?” [AUD\_C1S1]

[CON] Pero, ¿te diste cuenta de lo que hiciste tú? [AUD\_C1S4]

- 2. Suscitar la reflexión** de la docente sobre algún tema y **promover su verbalización** mediante la **solicitud de su opinión** sobre las partes más y menos productivas, y sobre los aspectos susceptibles de mejorar al respecto, o la **solicitud de opciones alternativas** de actuación docente:

[RFX] “Aquí, ¿cómo te sientes cuando la ves entrar?” [AUD\_C1S1]

[RFX] “¿ Y qué piensas que se podría hacer?” [AUD\_C1S3]

- 3. Dar retroalimentación** a la docente sobre los aspectos susceptibles de mejorar, en cuyo contenido identificamos diferentes sugerencias y observaciones:

[FDB] “Tú dijiste: ‘hemos hablado de alimentos, ahora vamos a leer entrevistas, ¿qué es una entrevista?’ Está bien que preguntes qué es una entrevista, pero el enlace... Se me ocurre —no sé qué te parece— que igual puedas hacer algo con el título, ¿no? ‘El placer de comer, ¿esto qué os sugiere?, ¿qué pensáis...?’, ¿no?, quizá...” [AUD\_C1S1]

[FDB] Entonces, creo que con la contextualización previa se habrían metido más en la actividad y habría ido un poquito mejor, y quizá la sensación de que sea difícil no sería tanta [AUD\_C1S5]

- 4. Dar importancia** a los **aspectos positivos** de la **actuación de la docente**, ya sea mediante la retroalimentación positiva o preguntándole qué aspectos positivos identifica de su propia actuación en el aula para **darle reafirmación positiva** y **reforzar su seguridad**:

[POS] “¿Ves? Aquí ya has decidido... Hay tres, da igual, empezamos. Y me parece muy bien” [AUD\_C1S3]

[POS] “Dices que crees que está yendo mejor en general, ¿no?, ¿por qué crees que está yendo mejor?” “Pero, ¿en cuanto a lo que tú estás haciendo?” [AUD\_C1S4]

## 5. Ajustar el planteamiento de las sesiones de PRA:

[AJU] “Vamos a hacer una cosa, cuando tú creas que te apetece pararlo, lo paras tú, ¿vale?”

[AUD\_C1S1]

[AJU] “Hacemos lo mismo, tú cuando quieras pararlo, tal... y lo vamos haciendo un poco conforme tú quieras” [AUD\_C1S3]

### 4.7.4. *La gestión de los retos del acompañamiento que surgen en las sesiones del C1*

En el C1, los retos que surgen en el acompañamiento y que, por tanto, han requerido la atención de la DA han sido dos principalmente: los **ajustes en el desarrollo de las sesiones** con la docente y **el apoyo en la gestión de las emociones y sensaciones** que emergen en la docente a partir del conflicto que tiene lugar en la primera clase (apartado 3.3.3). Abordamos cada una a continuación para explicar la gestión de la DA al respecto.

En relación con el **desarrollo de las sesiones con la docente**, la idea inicial era llevar a cabo una sesión en la que ambas hacían el visionado de la grabación conjuntamente y una en la que lo hacían por separado, y, en función del resultado, se establecería cómo llevar a cabo el resto de sesiones (apartado 3.3.3). La DA le proporcionó a la docente unas preguntas guía para la reflexión (apartado 3.4.3), pero no se estableció previamente una dinámica de desarrollo de la sesión, por lo que en las sesiones de PRA hay diferentes momentos en los que se comenta cómo llevarla a cabo de la mejor manera, como mostramos a continuación.

Al inicio de la **sesión 1**, al ver a la docente tomando notas, la DA le pregunta “¿qué apuntas?” y esta le responde “ser más tajante; no tiene que ver con la secuenciación, ¿eh?, pero estoy pensando en estrategias para el conflicto porque aquí se me está yendo ya” [AUD\_C1S1; 00:09:52]. En este caso la DA lo que busca es que la docente comparta en la sesión las anotaciones que va tomando como resultado de la autoobservación. Más adelante [00:20:12], la docente le pregunta a la DA si le comenta lo que ha anotado sobre esa actividad; la DA le dice que como ella prefiera, que ella había pensado comentar las impresiones que surgen del visionado y luego hacer una recopilación. La docente muestra su acuerdo con la DA y le explica que ella ha anotado (antes del visionado) cuestiones únicamente sobre el material y las ha estructurado actividad por actividad, que lo que está comentando hasta ahora (durante el visionado) es tanto sobre los materiales y su implementación como sobre la gestión del aula. Especifica que esto que apunta al ver el vídeo lo hace solo para la gestión del conflicto, “para que no se vuelvan a pegar en mi clase” [AUD\_C1S1], pero que su objetivo es el pilotaje de sus materiales. Unos minutos después, la docente para el vídeo para comentar sus impresiones sobre

el comportamiento de un alumno a partir de un estímulo de la grabación y, tras hablarlo, la DA le dice “vamos a hacer una cosa, cuando tú creas que te apetece pararlo, lo paras tú, ¿vale?” [AUD\_C1S1; 00:23:28]. Cuando empieza el conflicto [VID\_C1S1; 01:39:04], la docente pide parar la grabación; después siguen hablando, ya centradas en compartir sus respectivas observaciones sobre la clase.

A este respecto, la DA tiene la percepción de haber hecho **una mala gestión de la sesión**, pues considera que esta manera de segmentarla hace que se pierdan muchas cuestiones que podrían resultar enriquecedoras para las sesiones. Por tanto, la DA le dice a la docente que prefiere que todo lo que surja se hable en el momento (que lo que anota, lo verbalice) y la docente le dice que ella prefiere que se hable después de cada actividad, ya que su objetivo es la secuenciación, así que acuerdan cambiar la dinámica en la siguiente sesión en la que hagan juntas el visionado de la grabación.

La docente comienza la **sesión 2** diciendo que en el visionado de la clase 2 (realizado por separado) le ha resultado difícil centrarse solo en la secuenciación y que ha anotado otras cosas “para su propio aprendizaje” [AUD\_C1S2], aunque después, en el TFM, solo se centre en esta cuestión (el material didáctico y su pilotaje). La docente pregunta a la DA si quiere que solo le hable de la secuenciación o de todo lo que ha anotado y esta le responde que le comente todo lo que quiera.

En la **sesión 3**, tras aclarar unas dudas de la docente con respecto a las preguntas guía, la DA comienza la sesión diciendo “hacemos lo mismo, tú cuando quieras pararlo, tal... y lo vamos haciendo un poco conforme tú quieras” [AUD\_C1S3].

En la **sesión 4** no se mencionan ya las preguntas guía de forma explícita, pero se tratan implícitamente porque la docente comienza a explicar las impresiones tras la clase (secuencia 1), las impresiones tras ver la grabación (secuencia 3) y hace referencia a sus anotaciones al respecto.

Con respecto a **las emociones y sensaciones de la docente** que emergen a partir del conflicto que surge en la primera clase, observamos que la DA **remarca** en cada sesión **los aspectos positivos** de cada clase impartida y **da reafirmación positiva** de forma constante a la docente, especialmente en las sesiones en las que hacen el visionado de forma conjunta, en respuesta a los comentarios de la docente. Como se muestra en los resultados sobre las emociones y sensaciones de la docente (apartado 4.3.6), los temas que surgen en la primera sesión son la **inseguridad**, el **malestar**, los **nervios** y las **sensaciones de desafío/boicot** y de **pérdida de control**. A continuación mostramos algunos ejemplos de la gestión de la DA a este respecto.

En la **sesión 1** observamos diferentes momentos en los que la DA reafirma positivamente a la docente y trata de reforzar su seguridad, bien haciendo que se fije en algún aspecto de la grabación para que reconsidere su percepción o preguntándole sobre lo positivo que percibe de las actividades que van viendo en la grabación.

La docente comienza la secuencia 2 de la **sesión 2** diciendo que está contenta porque ha visto que algunos alumnos recuerdan lo que hicieron en la clase anterior e incluso mencionan a una de las personas entrevistadas en la actividad 2A; es decir, comienza resaltando lo que le ha resultado positivo.

En la **sesión 3** la DA destaca aspectos positivos que percibe de las aportaciones de los alumnos en tres ocasiones distintas llamando la atención de la docente sobre algún momento de la grabación: “¿Te has dado cuenta de lo que está haciendo K?” (secuencia 29); “¿qué acaba de hacer B?” (secuencia 32); “Y frecuencias... ‘alguna vez por semana’” (secuencia 34).

En la **sesión 4** se resaltan los aspectos positivos en distintas ocasiones también. Por una parte, la DA trata de que la docente verbalice los aspectos positivos que percibe [AUD\_C1S4]: “dices que crees que está yendo mejor en general, ¿no?, ¿por qué crees que está yendo mejor?”; “¿y en cuanto a ti?” (secuencia 4); “¿qué crees que salió muy bien de esta actividad?” (secuencia 11). Por otra, ante algún comentario negativo de la docente, los verbaliza ella misma, como en el caso de la secuencia 13 en la que la docente dice que la actividad que han visto está “un poco metida con calzador” y la DA le indica los aspectos positivos de esta: “Pero, además, porque esta actividad no solo tiene el *cuesta/cuestan*, aquí van muchas cosas ya... la concordancia en género y número, bueno... marcarles que van apareciendo *estos, estas* ..., ¿sabes? No hay que... Si la miras de forma superficial dices ‘puede parecerlo’, pero hay muchas cositas” [AUD\_C1S4], con lo que la docente termina mostrando estar de acuerdo.

En la **sesión 5**, la DA señala la motivación que se percibe en dos de los alumnos y al final de la sesión, cuando la docente dice “Bueno... ¡qué clase!” [AUD\_C1S5] y la DA interviene para que esta enumere los aspectos positivos que ha percibido también (fragmento C1\_23\_EMO). En esta sesión hay una secuencia en la que la docente hace un comentario sobre lo que están viendo en la grabación y la DA interviene en todos los turnos de la secuencia reafirmando a la docente con respecto a la gestión de dicha actividad.

Con respecto a esta función de la DA de **reafirmar positivamente a la docente**, hay una secuencia en la sesión 3 en la que la docente da cuenta de ello, pues mientras están viendo la grabación y ante la petición constante de *feedback* por parte de un alumno, la docente comenta: “ese es como yo, que necesita reafirmación, ¿no?, de esta de... [risas]” [AUD\_C1S3].

Continuamos en el siguiente apartado con los resultados del análisis de la gestión del acompañamiento por parte de la DA en las sesiones de PRA realizadas en el C2.

#### **4.8. La gestión del acompañamiento por parte de la DA en las sesiones de PRA realizadas en el C2**

En los siguientes apartados presentamos los siguientes resultados: los temas que inicia la DA en las sesiones de PRA y los motivos que subyacen, las intervenciones de la DA que desencadenan los temas por parte del docente, tanto los que trascienden como los que no, y las funciones del acompañamiento por parte de la DA que ayudan a la gestión de la PRA.

##### ***4.8.1. Los temas que inicia la DA en las sesiones de PRA y los motivos que subyacen***

En la tabla 4.3, observamos que en las sesiones 1, 2 y extra **la DA inicia 9 de los 33 temas que trascienden** en este segundo caso. En la sesión 1 la DA inicia el *uso de la L1 en el aula*, el *uso de la pizarra*, la *gestión de las dinámicas de aula*, las *dinámicas de corrección*, la *gestión del error* y la *estructura de la clase*. En la sesión 2, la *identificación de los objetivos de las actividades* y en la sesión extra, las *transiciones* y dos temas relacionados con las emociones y sensaciones del docente: la *frustración* y [estar] *animado/cómodo/contento*.

Tal y como hemos señalado en el apartado correspondiente a los resultados de la trascendencia de los temas en el C2, el inicio de cinco de los seis temas por parte de la DA en la sesión 1 —todos excepto *dinámicas de corrección*, que surge durante la sesión— se da porque el docente le pide a la DA que le comente sus anotaciones de la observación de la primera clase. Estos temas son algunos sobre los que la DA había tomado notas en la **observación de la primera clase** impartida por el docente (Anexo 4). Algunos de estos temas, como la *gestión de las dinámicas de aula*, las *dinámicas de corrección* o la *gestión del error*, son objeto de observación de la DA por el **contenido de las reflexiones que el docente deja registradas en el CRI**, que denotan el interés y la preocupación de este por temas como el ambiente de clase o la interacción.

Por otra parte, tenemos el *uso de la L1 en el aula* y el *uso de la pizarra*, que son temas que la DA observa a partir de la gestión del aula por parte del docente en la clase; en el caso del *uso de la L1 en el aula*, la DA hace anotaciones debido a su ausencia en casos en los que ella considera que habría sido útil hacerlo; en el caso del *uso de la pizarra*, este es un tema que articula la gestión de

muchos otros en el aula, como las explicaciones, los ejemplos o las sistematizaciones de aspectos gramaticales, o, en un plano más general, la estructura de la propia clase.

Por último, la *estructura de la clase* es el tema que el docente determina como objetivo del CRA. En este último caso, la intención de la DA al iniciar el tema es **dilucidar si realmente este es el objetivo que el docente quiere trabajar en el ciclo**, pues tiene dudas de que pueda ser así por las conversaciones mantenidas al respecto y la observación de la clase 1.

El tema que la DA inicia en la sesión 2, la *identificación de los objetivos de las actividades*, está directamente relacionado con uno de los que inicia en la sesión extra, la *frustración*, que, a su vez, surge en relación con uno de los temas que se desarrollan en los resultados del C2: la importancia que el docente otorga a la interacción de los alumnos en el aula, pues este es un tema sobre el que **el docente manifiesta a menudo frustración** al valorar algunas de las clases como poco comunicativas o con poca interacción. La DA señala entonces la importancia de identificar los objetivos de las actividades para evitar la frustración del docente cuando este espera que haya una interacción significativa entre los alumnos a partir de una actividad cuyo objetivo es practicar una forma gramatical.

Los temas restantes, las *transiciones* y [estar] *animado/cómodo/contento*, los inicia la DA en la sesión extra como parte de la **retroalimentación positiva** que esta da al docente sobre la segunda clase. Como se muestra en los resultados del C2, en la sesión 1 **el tema de la inseguridad** —además de otras emociones y sensaciones asociadas a esta— **es recurrente**, por lo que la DA trata de **reafirmar al docente en el hecho de que es importante observar los aspectos positivos** y no solo aquellos que consideramos susceptibles de mejorar.

Es interesante resaltar que las *transiciones* es un tema que inicia la DA y, a partir de ahí, es el docente quien comienza a observarlo y a traerlo a la conversación en sesiones posteriores; la DA lo inicia en la sesión extra indicando al docente que hizo unas buenas transiciones entre actividades, que le parecieron muy naturales. Las otras tres ocasiones en las que se trata se dan porque el docente trae el tema a las sesiones 3 y 4. En la sesión 3, la primera vez que se trata el tema, la DA le pregunta por el fragmento del vídeo que ha seleccionado para comentar y el docente responde que, entre otras cuestiones, quiere observar las transiciones (no explicita ese término, pero señala que le parece que hay un cambio brusco entre actividades) para asegurarse de enlazar unas actividades con otras, lo que mejoraría la estructura —justifica. En la sesión 4, el docente señala la importancia de trabajar las transiciones entre actividades, de dotarlas de una mayor cohesión y continuidad.

En el C2 los temas que no trascienden son doce y de estos, cinco los inicia la DA: *aspectos socioculturales, dibujar (pizarra), efecto espejo, factores ambientales y tiempo de espera*.

En la sesión extra, al dar **retroalimentación positiva** al docente, surgen los temas *aspectos socioculturales*, *dibujar* (en relación con la pizarra) y *tiempo de espera*, y ninguno de ellos trasciende. En el caso de los dos temas restantes que inicia la DA, *factores ambientales* y *efecto espejo*, estos surgen en las sesiones 1 y 2, pero al ser la DA quien los inicia en todas las ocasiones, no consideramos que trasciendan en ningún caso (apartado 3.6.1.1).

A continuación presentamos los resultados sobre los temas que inicia el docente motivados por las intervenciones de la DA.

#### ***4.8.2. Las intervenciones de la DA que desencadenan el inicio de los temas por parte del docente***

Además de los temas que inicia la DA, en la tabla 4.3 observamos que uno de los desencadenantes identificados son sus intervenciones. En el C2 se identifican 9 temas que el docente inicia a partir de **las intervenciones de la DA como desencadenante**: *el ambiente en el aula*, *la concepción del propio rol como docente*, *la concepción de la clase ideal/ del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2*, *la gestión del tiempo*, *los gestos* y *la motivación* (sesión 1); *tomar notas* (sesión extra), *la recapitulación de los contenidos* y *la seguridad* (sesión 3).

*El ambiente en el aula* es un tema que el docente inicia en respuesta a la pregunta de la DA sobre la opinión que este tiene, en general, de lo que ha visto.

*La concepción del propio rol como docente* es un tema que inicia el docente a partir de la observación de la DA sobre el hecho de que cambiar la dinámica de corrección podría hacer que la clase fuera menos estática, cuando explica, entre otras cuestiones relacionadas, que para él es útil llevar una rutina, que le gusta estar cómodo sabiendo lo que va a hacer (fragmento C2\_10\_CRE; apartado 4.6.4).

Con respecto a *la concepción de la clase ideal/ del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2*, el docente inicia este tema cuando la DA le pregunta qué entiende por una buena estructura de la clase y este comienza a describir su clase ideal.

*La gestión del tiempo* lo inicia el docente a partir de una observación que hace la DA al ver que el docente saca el móvil y lo mira. Este comenta que estaba comprobando el tiempo que le estaba llevando esa actividad, pues iba retrasado, y alude a que se debe a la falta de costumbre o experiencia para planificar el tiempo que lleva hacer las actividades y cree que es útil hacerlo.

En el caso de los *gestos* y *la motivación*, estos temas los inicia el docente en respuesta a una misma pregunta de la DA sobre si considera que el inicio de esa clase fue diferente a los de otras clases. El docente, entre otras cuestiones, observa su lenguaje corporal y señala estar motivado



por los alumnos, que también parecen motivados, y, a este respecto, reflexiona sobre el hecho de que el éxito de una clase no solo depende de la propia energía (que en este caso observa a partir de su comunicación no verbal), sino también de cómo estén los alumnos en general.

Acercas del tema *tomar notas*, mientras el docente y la DA están comentando la gestión del error, el docente comenta la dificultad que le supone no corregir los errores de los alumnos de forma inmediata o no atender las dudas que le plantean los alumnos en el momento, y comenta que en parte se debe a que a esas alturas del día su memoria a corto plazo es ya “muy mala” [AUD\_C2SE]. Entonces, la DA le pregunta qué se podría hacer a este respecto sin interrumpir, para no romper la dinámica de grupo establecida y a la vez no olvidarse de lo que quiere decir o explicar, y el docente finalmente menciona “tomar notas” (apartado 4.6.2).

En relación con la *recapitulación de los contenidos*, este es un tema que inicia el docente cuando la DA le pregunta cómo vio el final de esa clase. El docente, entonces, responde justificando por qué lo hizo así y la DA señala que no le pregunta por qué lo hizo sino por la percepción que tiene sobre cómo salió. El docente comenta sus percepciones y alude a que fue “algo más que hacer simplemente” (“perfunctory”, lo denomina) [AUD\_C2S3], y que lo que tendría que haber hecho fue una recapitulación de los contenidos de la clase.

Por último, en el caso del tema *seguridad*, la DA le pide al docente que comente los aspectos positivos que ha percibido de esa clase y este señala que siente mucha más seguridad en lo que está haciendo.

Los resultados presentados en los apartados anteriores indican diferentes funciones que ejerce la DA en el acompañamiento para ayudar al docente en la consecución de su objetivo en el CRA.

#### ***4.8.3. Las funciones de acompañamiento de la DA para ayudar al docente en la consecución de su objetivo en el CRA***

El objetivo final de la DA en el acompañamiento que hace en las sesiones de PRA es **ayudar al docente en la consecución de su propio objetivo en el CRA**. En el C2, si bien el docente selecciona como objetivo mejorar la **estructura de la clase**, observamos que le cuesta identificar un solo objetivo en el que focalizar su atención. Por tanto, en el C2, un paso previo añadido al de ayudar al docente en la consecución de su objetivo es el de ayudarlo a **identificarlo** y a **reconducir su atención al mismo**.

Del análisis de los motivos por los que la DA interviene en las sesiones, teniendo en cuenta los casos en los que el docente inicia los temas a partir de las intervenciones de la DA, trasciendan estos o no, y de la gestión que hace la DA de los retos surgidos en el

acompañamiento al docente, observamos diferentes funciones por parte de esta. A continuación las enumeramos y las ilustramos con algunos ejemplos:

**1. Ayudar al docente a *identificar* el *objetivo* del ciclo y a *focalizar su atención en este*:**

[OBJ] “¿Y con respecto a tu objetivo?” [AUD\_C1S1]

[OBJ] “Y entonces, para tu siguiente clase, que será la última sobre la que hablemos juntos en este proyecto, ¿qué tienes pensado como pequeño objetivo, como distintos pequeños objetivos para alcanzar dentro de tu objetivo principal?” [AUD\_C2S4]

**2. *Concienciar al docente* de algún aspecto por el que este demuestra interés o preocupación, sea para complementar su tratamiento o para llamar su atención sobre algún aspecto del que no se ha percatado:**

[CON] “Vamos a comparar la clase del martes y esta clase, porque del jueves no tengo el plan. Si miramos el plan, ¿qué diferencia ves entre esta y la del martes pasado?” [AUD\_C2S3]

[CON] “Porque has dicho ‘la misma dinámica’, pero hay algo que sí haces de forma diferente...” [AUD\_C2S5]

**3. *Dar retroalimentación* al docente sobre los aspectos susceptibles de mejorar, en cuyo contenido identificamos diferentes sugerencias y observaciones:**

[FDB] “Por ejemplo, cuando estabas escribiendo ‘who has had the biggest positive effect on your life, *did you ask yourself*? No es porque tú puedas contestarla de manera inmediata en clase dando un ejemplo, es porque así te pones en su piel y piensas ‘¿esta es una pregunta fácil o no de contestar?’ [AUD\_C2S3]

[FDB] “Claro, si dices ‘vamos a seguir hablando sobre lo que hicimos al final de la última clase, ¿os acordáis?’ ‘Al final de la última clase’ preciso no es, ¿no?, como para hacerles evocar, para evocar ese momento...” [AUD\_C2S3]

**4. *Dar importancia a los aspectos positivos* de la actuación del docente para darle *reafirmación positiva* y *reforzar su seguridad*:**

[POS] “Fui apuntando también cosas positivas que me... ¿no?, porque es importante también... El tiempo de espera que das antes de dar la respuesta o pedirla me parece que está muy bien y eso es importante” [AUD\_C2SE]

[POS] “Y lo que me gustó es que te centraste en los errores relacionados con la tarea, no en todos los errores, ¿no?, porque yo creo que es importante también —sobre todo en una tarea de tipo oral— no... saber qué vamos a corregir y qué no” [AUD\_C2S3]

**5. *Obtener más información* con respecto a algún aspecto de la *actuación* del docente o de la *conversación* para entenderlo mejor, confirmar que se ha entendido o que están hablando de lo mismo:**

[INF] “Cuando corregís este tipo de ejercicios, ¿siempre sigues la misma dinámica?, ¿uno detrás del otro, en el mismo orden?” [AUD\_C2S1]

[INF] “¿De qué tipo de corrección hablas?” [AUD\_C2S4]

- 6. Suscitar y canalizar la reflexión** del docente sobre algún tema y promover su **verbalización** mediante la **solicitud de su opinión** sobre diferentes momentos concretos de la clase tales como el inicio o el cierre:

[RFX] “¿Y qué crees que podrías haber hecho en ese sentido con esta alumna?” [AUD\_C2S2]

[RFX] “¿Por qué crees que está buscándolo en el libro?” [AUD\_C2S3]

#### ***4.8.4. La gestión de los retos del acompañamiento que surgen en las sesiones del C2***

En el C2, los retos que surgen en el acompañamiento son las siguientes: la **dificultad del docente por definir el objetivo** en el CRA y **focalizar la atención en este**, y la **construcción de la intersubjetividad**, proceso durante el cual surgen algunos desacuerdos en las sesiones de PRA. Estas dos cuestiones están estrechamente relacionadas, pues de la definición del objetivo en el CRA se desprende la negociación de significados con respecto a este concepto y otros relacionados, lo que conlleva a su vez una serie de desacuerdos entre la DA y el docente.

La **dificultad del docente por focalizar la atención en el objetivo establecido** es uno de los temas que se ilustran a partir de los resultados presentados en el C2. En este caso, con el objetivo de hacer las sesiones más factibles con respecto al tiempo, una acción que se implementó con respecto al desarrollo de las sesiones de PRA en el C1 fue la de pedir al docente que antes de la sesión seleccionara un fragmento de la clase para comentar en estas (apartado 3.4.4). Sobre esta premisa para la realización de las sesiones, la DA no aludió de forma explícita a que el fragmento seleccionado debía estar relacionado directamente con el objetivo del ciclo, lo dio por hecho. Así, en la secuencia 18 de la **sesión 1**, viendo que la atención se focaliza en diferentes aspectos, la DA le pregunta al docente “¿y con respecto a tu objetivo?” [AUD\_C2S1]. Algo similar ocurre en las secuencias 5 y 11 de la **sesión 2**, en las que la DA redirige la atención del docente hacia el objetivo de la estructura.

En la secuencia 1 de la **sesión 3**, al preguntar la DA por el fragmento seleccionado y el docente aludir a varios momentos de la grabación, sin estar estos necesariamente relacionados con la estructura de la clase, esta vuelve a preguntar “¿y con respecto al objetivo del ciclo?” [AUD\_C2S3]. En la secuencia 27 de esta misma sesión, la DA pregunta al docente sobre el objetivo específico establecido para trabajar en la siguiente sesión y el docente duda mucho a la hora de responder, pues en un primer momento señala que podría ser el planteamiento de las

preguntas, aunque, más adelante, indica que sería algo relacionado con la estructura; después, menciona que cree estar evitando cuestiones como la corrección de los deberes y quizá vuelva a ello, y concluye diciendo que no sabe, que lo pensará. Este, por tanto, es un ejemplo que ilustra la dificultad del docente por focalizar la atención en un único aspecto, teniendo en cuenta, además, que se trata de la sesión 3, es decir, pasado el ecuador del CRA.

En la secuencia 11 de la **sesión 4**, la DA le pregunta al docente sobre el objetivo específico que ha establecido para alcanzar dentro del objetivo principal y el docente responde que mejorar la fase de recapitulación de los contenidos de la clase es el objetivo principal, pero después alude también a continuar con otros objetivos ya marcados como son mejorar el uso de la pizarra y tomar más notas.

Finalmente, en la secuencia 1 de la **sesión 5**, al preguntar la DA por el fragmento de vídeo seleccionado, el docente vuelve a señalar distintos momentos de la clase y lo justifica aludiendo a la relación que estos tienen con la estructura de la clase, que es donde dice seguir estando el foco.

En estas secuencias de las sesiones podemos ver que la forma en la que la DA gestiona este reto en el acompañamiento se centra en dirigir la atención al objetivo seleccionado por el docente. De lo comentado en la **sesión 1**, observamos que el docente va oscilando de un tema a otro como objetivos potenciales del ciclo; por una parte, establece relaciones causa-efecto para justificar centrarse en un aspecto para mejorar otro y, por otra, establece “círculos” de mayor y menor importancia a partir de los que trabajar diferentes objetivos (apartado 4.6.4). En la **sesión 2** sigue señalando otros aspectos distintos de la estructura como objetivos, y en la **3**, si bien alude a esta como objetivo del ciclo, señala que mejorar el planteamiento de las actividades repercutirá en la mejora de la estructura. En la **sesión 4** ya habla de la estructura como el objetivo marcado en ciclo y reflexiona sobre los beneficios que conlleva hacerlo, y, finalmente, en la **sesión 5**, habla de cómo centrarse en la estructura ha repercutido beneficiosamente en otros objetivos contemplados, como la autonomía, y menciona haberse dado cuenta de que la temporalización no era un problema, de que la cuestión residía en trabajar la secuenciación a partir del trabajo con la estructura, y no la gestión del tiempo.

En segundo lugar, la **construcción de la intersubjetividad** es otro tema que se infiere de los resultados presentados en relación con la trascendencia, pues la negociación de significados es permeable a las diferentes sesiones que se realizan con el docente, en términos de la concepción que tienen ambos sobre conceptos fundamentales en la didáctica de lenguas extranjeras, como la estructura de la clase o la autonomía de los alumnos. En los fragmentos C2\_11\_CRE, C2\_12\_CRE, C2\_13\_CRE y C2\_15\_CRE (apartado 4.6.4) se pueden observar

algunos ejemplos de dicha negociación y de los desacuerdos que surgen a partir de esta, y las distintas formas en las que la DA gestiona estas situaciones:

1. Señalando el **objetivo** seleccionado por el docente, como hemos mencionado antes:

[OBJ] “¿Y con respecto a tu objetivo?” [AUD\_C1S1]

y los **temas** a los que el docente alude con frecuencia, **que denotan interés o preocupación** por su parte, para comprobar si realmente son estos el objeto de interés por parte del docente:

[CON] “No, pensaba... porque cuando estaba leyendo tus reflexiones... algo que mencionas bastante a menudo es la atmósfera y el cansancio, ¿no?” [AUD\_C1S1]

2. **Solicitando la confirmación** del docente para comprobar que ambos están hablando de un mismo concepto:

[OBJ] “Tú me habías hablado de que tu objetivo iba a ser o iba a estar relacionado con la estructura de la clase y yo me pregunto si realmente estamos hablando de la estructura o de la gestión del tiempo” [AUD\_C1S1]

y su **concepción del tema**:

[INF] “Porque para ti, ¿cuál sería una buena estructura de una clase?” [AUD\_C1S1]

3. **Justificando las razones** por las que solicita dicha confirmación:

[OBJ] “Te pregunto esto porque me das el papel [plan de clase] y sé que tienes como objetivo mejorar la estructura de la clase, entonces, yo, al ver esto, veo que realmente es el tiempo lo que principalmente te preocupa” [AUD\_C1S1]

[CON] “Pero estás hablando de la clase ideal y yo te estaba preguntando qué entiendes por estructura” [AUD\_C1S1]

4. **Aludiendo a lo que ella entiende** por estructura u otros temas que requieren negociar significados o que conllevan desacuerdos, como también ocurre con el concepto de autonomía o la motivación de los alumnos.

En algún caso como la secuencia donde la DA y el docente hablan de la pertinencia o no del cambio de dinámicas de corrección, concepto cuyo significado también se negocia, el docente termina resaltando con firmeza que él conoce al grupo y a los alumnos como forma de justificar su perspectiva al respecto. La DA concluye la secuencia apoyando dicha afirmación, pero añadiendo que probar no está de más: “Claro, bueno, al fin y al cabo tú eres el que conoce mejor tu grupo, pero no está de más —yo creo— probar algo y ver cómo funciona” [AUD\_C1S1].

Con estos resultados cerramos el análisis de la gestión del acompañamiento por parte de la DA en las sesiones de PRA y pasamos a presentar los resultados correspondientes a la tercera área de estudio, en la que se identifica la sostenibilidad de la PR en la práctica profesional de los docentes.

#### **4.9. La sostenibilidad de la PR en la práctica profesional de la docente**

Comenzamos por los temas de la práctica docente que trascienden del proceso de PRA a la práctica profesional de la docente y los procesos de PR que se mantienen en el tiempo, pasados dos años desde la realización de los CR.

En la **entrevista posciclos** (Anexo 15), la docente alude a los **objetivos** como un aspecto que ha incorporado a su práctica docente (fragmentos C1\_10\_OBJ y C1\_11\_OBJ). Además de los objetivos, a la pregunta de la investigadora sobre los temas que han vuelto a surgir en su práctica actual o que hayan resultado recursivos, la docente menciona la **corrección** como un tema que tiene “súper pendiente” (línea 307). La corrección fue un tema que la docente sopesó tratar como objetivo del CRI, que aparece en las reflexiones que la docente dejó registradas en este ciclo (Anexo 5, reflexiones de los días 11, 12 y 13 de enero), si bien luego optó por trabajar los objetivos como paso necesario para promover la autonomía de los alumnos. Asimismo, menciona la **pizarra** como otro tema que sigue presente en su práctica, el uso de esta en relación con temas concretos, o la **gestión de la interacción** con alumnos que puedan resultar de algún modo problemáticos. La docente confirma a la investigadora que estos son temas pendientes que —hasta ese momento— no ha abordado de forma específica.

Por último, la investigadora le pregunta a la docente si también se ha fijado en aquellos **aspectos** que son **susceptibles de consolidarse**, los que considera aspectos fuertes en su práctica docente. La docente responde que no tanto, pero que si bien ve los “fallos”, estos no la abruma; en este sentido, esta afirma sentirse **contenta** y **tranquila**, y ver también lo que funciona, aunque no le preste tanta atención (Anexo 15, líneas 493-499).

Con respecto a los **procesos asociados a la PR** que se sostienen en el tiempo, si bien la docente alude al hecho de que no ha seguido **reflexionando** de forma continuada y sistemática tras la finalización de los CR, sí afirma **tomar nota** de cuestiones relacionadas con las clases, aspectos que detecta que requieren atención en su práctica docente. Algo que nos llama la atención a este respecto es que la docente parece restarle importancia y no relacionarlo con el proceso reflexivo (Anexo 15, líneas 24-39):

## Fragmento C1\_1\_SOS

**DOC:** (...) se han reducido bastante los momentos de este tipo de interacción y de reflexión y tal, lo único que he hecho... me voy apuntando cosas que detecto.

**INV:** Vale, bueno, eso es una manera también de... va relacionado con..., ¿no?, con la reflexión porque si te apuntas algún aspecto que quieres... tal... es porque has pensado, has detectado algo que igual [no  
[Sí,

**DOC:** pero es como la típica lista de cosas prácticas para hacer, como que... porque yo tengo mi cuadrado de clase donde apunto lo que hemos hecho, si hay deberes: y yo tengo una parte observaciones -que era como general-, pero en realidad lo que acabo apuntando ahí son “esto no me ha gustado mucho como lo explicado” o “ha salido esta duda y me parece interesante” o... como que me voy apuntando cosas ahí, pero ahí las tengo.

A este respecto, la docente señala lo siguiente: “sí que en el momento mismo de la clase apunto cosas que detecto en el momento de la clase” (líneas 60-61), si bien no parece considerar estas observaciones como parte de la reflexión en la acción, ni fruto de un proceso reflexivo. Más adelante, la docente hace referencia a que el contenido de dichas **anotaciones** está relacionado con **aspectos recurrentes**: “(...) he notado que ya antes había tenido problemas ahí. Y yo creo que ha sido a raíz de eso, de notar que eran cositas que se repiten, decir ‘lo voy a escribir’” (líneas 102-103). A la pregunta de la investigadora sobre qué hace luego con esas anotaciones, la docente responde que no ha hecho nada por el momento, que cuando está en el contexto de clase tiene la voluntad de hacerlo, está más motivada, pero al salir de trabajar lo que quiere es desconectar (líneas 77-79). Después, la docente apunta a que la idea es revisar estas anotaciones “un día que baje el volumen de trabajo...” (líneas 106-107).

Con respecto a **grabar las clases**, la docente señala que el centro en el que trabajaba en ese momento ni lo pedía ni lo fomentaba.

Por otra parte, la docente afirma **consultar recursos** para trabajar aspectos relacionados con las clases, leer artículos y monografías sobre didáctica y, en definitiva, seguir formándose: “como que siempre mi formación sigue activa por curiosidad” (Anexo 15, línea 157). A este respecto, la docente precisa que tiene épocas en las que investiga más y otras en las que quiere pensar lo mínimo en el trabajo, pero puntualiza que, en cualquier caso, no lo hace de forma tan sistemática como entonces. A la pregunta de la investigadora sobre si valerse de estos recursos le ayuda de alguna manera, la docente responde que sí, pero añade que lo que echa en falta es “comentarlo con gente” (líneas 180-181). La docente apunta a las características de su contexto laboral de ese momento, al hecho de no tener compañeros, y a una serie de circunstancias contextuales (haber cambiado de contexto, de ciudad, y no tener relación con otros profesores) como justificación a la ausencia de oportunidades para hacerlo. Más adelante, la docente señala esta dinámica, la de **reflexionar con otras personas**, como una de las que retomaría en su

práctica actual (líneas 244-256). De hecho, al inicio de la entrevista, cuando la investigadora le pregunta acerca de las razones por las que no ha seguido reflexionando de forma continuada y sistemática, la docente señala lo siguiente: “(...) Por tiempo, supongo, y por falta de... igual si hubiera otra persona allí diciéndome, ¿no?, que “tal, prueba esto, prueba lo otro, hagamos esto”, pues como que te animas más, ¿no?, pero no” (líneas 10-12).

A continuación presentamos los resultados del caso 2 en relación con la sostenibilidad de la PR en la práctica profesional del docente.

#### **4.10. La sostenibilidad de la PR en la práctica profesional del docente**

Seguimos con los temas que trascienden del proceso de PRA a la práctica profesional del docente y los procesos de PR que se mantienen en el tiempo, pasado un año y dos meses desde la realización de los CR.

En la **entrevista posciclos** (Anexo 16), cuando la investigadora le pregunta al docente sobre el contenido de las reflexiones que ha seguido haciendo desde que finalizó el proceso reflexivo, el docente menciona la **gestión del tiempo** y la **estructura de la clase** como aspectos con los que “sigue luchando” (líneas 89-91), temas en los que se centraron sus objetivos en el CRA. Más adelante, mientras comenta que le grabaron una clase en la escuela sin previo aviso, alude a sus **principios educativos** (línea 156), a la **gestión del error** (líneas 241-274), al hecho de alcanzar un **equilibrio** entre seguir una **estructura** e **improvisar** (“estar abierto a lo que surge en el aula”; líneas 333-3304), y la **autonomía**, aspecto que valora como “fatal” por la falta de control y autonomía propios que tiene en ese momento (líneas 336-337).

A propósito de los procesos de PR que se sostienen en el tiempo en su práctica profesional, el docente identifica que **seguir reflexionando** tras los ciclos le ha resultado útil y, sobre todo, **dejar las reflexiones registradas** (líneas 38-40) —esta vez también de forma digital— para no perder las ideas fruto de dichas reflexiones (líneas 68-71). Por tanto, la **reflexión** es uno de ellos y, además, añade que el proceso reflexivo que sigue ahora **le resulta más estructurado** y “**menos agobiante**” (líneas 108-109), si bien precisa no haber registrado las reflexiones de forma sistemática. El docente explica que estas reflexiones las ha ido haciendo, por lo general, después de las clases y antes de la preparación de las siguientes, pero sin seguir las fases del ciclo ALACT trabajadas en los CR, “nada tan específico”, indica (línea 108). No obstante, el docente alude a que ahora considera el proceso “**más preciso**” y dice estar “más acostumbrado a aislar lo que quiere cambiar” (línea 125), pues, aunque no ha pensado en las



fases por seguir en el ciclo, piensa mucho más en los **objetivos**, en “el proceso en este sentido de tener un objetivo específico y no intentar cambiar todo a la vez, no intentar hacer todo a la vez, sino poco a poco” (líneas 132-134).

Con respecto a **reflexionar con otras personas**, en la **conversación de cierre** (Anexo 17) el docente comenta que lo más parecido que hace en su entorno laboral es **comentar algunos problemas entre compañeros**, pero sin hacerlo de forma estructurada ni centrada en encontrar una solución, que **se limitan a compartir problemas y las actividades que prueban en el aula**, si bien siente que es él normalmente quien comparte ideas —más que buscar consejos, dice—, quien busca que se dé ese intercambio. Añade después que hay algunos compañeros que inician las conversaciones también, pero señala que nunca lo hablan en profundidad, que no se sientan y hablan realmente de lo que está ocurriendo en el aula, y cree que en parte se debe a que **nunca ven lo que pasa en otras clases** (líneas 436-454).

Por otra parte, comenta que ha recurrido a la **lectura de artículos, blogs y sitios web** más a menudo, como **apoyo para entender mejor** algunos aspectos de su **práctica docente** (Anexo 16, líneas 241-279).

El docente hace referencia explícita a que todos estos aspectos son **el resultado de haber realizado los CR**, y señala como uno concreto tener una **práctica más estructurada** (Anexo 16, líneas 284-286).

Con respecto a **grabar las clases**, el docente no lo ha hecho de forma voluntaria y lo justifica aludiendo a que no es la misma motivación cuando se tiene a alguien con quien **hacer el visionado y la reflexión conjuntamente**, ni tiene ganas de hacerlo cuando sabe que **no va a tener la autoridad ni la autonomía para cambiar la clase**, por lo que no le ve la utilidad, ni “se fía” (Anexo 16, línea 192) y lo explica como sigue (líneas 192-207):

### Fragmento C2\_1\_SOS

**DOC:** Y dijiste “por qué” al principio y... porque no me fío de... de que es una cosa que no puedo hacer solo, es algo de tener a alguien como hiciste tú antes de ver [las grabaciones] juntos... o incluso sin esto; aun así, sin tener a una persona con quien hacerlo, lo podría haber hecho, pero tengo menos ganas de hacerlo cuando sé que no voy a tener la autoridad, la autonomía para cambiar la clase después, así que no sirve de tanto si lo hago ahora como antes o... pues sí, antes tenía más, al menos más capacidad para cambiar.

**INV:** Sí, pero (...) Hablando del material o de los contenidos, que en cierta manera te imponen desde la escuela, es una parte de otras muchas cosas que tú puedes observar en tu propia práctica.

**DOC:** Sí, aunque aun así creo que... por el trabajo que es, hacer la grabación y verla, y pensar en cómo lo hago... es, sí, tengo menos... no quiero decir que no tengo ninguna gana, ¿ningunas ganas?

El docente termina la entrevista diciéndole a la investigadora que tiene la esperanza de poder hacer estos procesos de nuevo, de la forma en la que los hicieron, que le ha gustado hacerlo (Anexo 16, líneas 377-378).

Con estos resultados cerramos el área 3 del análisis de la sostenibilidad de la PR en la práctica profesional de los docentes y pasamos a presentar los resultados correspondientes a la cuarta y última área de estudio sobre opinión de los docentes sobre los procesos de PR y su integración en la práctica profesional.

#### **4.11. La opinión de los docentes sobre los procesos de PR y su integración en la práctica profesional**

En los siguientes apartados recogemos la opinión de la docente sobre la PR y su integración en la práctica profesional (apartado 4.11.1), la del docente con respecto a estos mismos temas (4.11.2) y, finalmente, la de los docentes y la DA conjuntamente a propósito de estos temas (4.11.3).

##### ***4.11.1 La opinión de la docente (C1)***

Sobre cómo los procesos de PR ayudan en su práctica profesional, en la **entrevista de cierre del CRI** (Anexo 9), la docente menciona que cree que realizar el ciclo individual le ha hecho **mejorar la clase** (líneas 110-111), aunque se trate de “algo pequeñito, sencillo” en lo que se ha podido centrar como objetivo (líneas 116-117). A este respecto, añade que hacerlo le ha servido como excusa para centrarse en temas pendientes por tratar (líneas 112-114).

Además, la docente menciona el proceso de **autoobservación**, pues afirma haberse acostumbrado a verse grabada, algo que al principio le daba “mucho miedo”; es más, menciona que incluso lo ha pasado bien viendo las grabaciones (líneas 117-120). A este respecto, en la **entrevista de cierre del CRA** (Anexo 12) esta señala que ver las grabaciones de las clases le resultó algo muy productivo y, además, comenta que la **autoobservación** es un proceso al que una se acostumbra. En comparación con cómo vivió este proceso en el CRI, en el CRA dice hacerlo ya “sin juzgarse tanto, sin boicotearse a sí misma” (Anexo 12, líneas 207-210). De hecho, la docente señala que en lo que le ha ayudado realizar el primer ciclo para luego hacer el segundo es superar el “miedo escénico” (líneas 320-321).

En esta misma entrevista (Anexo 12), al preguntarle la investigadora si puede destacar algún aspecto en el que realizar el CRA le haya ayudado en el desempeño de su labor docente, la docente responde, entre otras cuestiones, **mejorar los materiales** (líneas 304-317):

### Fragmento C1\_1\_OPI

Bueno, pues tener más ideas, acabar mejorando los materiales, ¿no?, a partir de que te den ideas, que te den otra visión, que te pregunten cosas que a lo mejor te... te acaba ayudando a sacar cosas que llevas dentro; que alguien esté contigo, tomándose el tiempo de verlo y hablar de ello. Al final, estás pensando más sobre lo que estás haciendo, ¿no? Y, cuando lo ves reflejado en otra persona, te das más cuenta de las cosas que sí y que no, ¿no? (...) También el tener las grabaciones, el tener la dinámica de hago la clase y voy a ver la grabación al día siguiente, a los dos días o tal, cuando se pueda, pero quizá si yo no hubiera hecho el ciclo, me hubiera grabado igual, pero a lo mejor todavía no habría visto ninguna de las grabaciones, lo hubiera ido dejando, ¿no?, como que te crea una rutina, que es muy importante; a la hora de hacer esto es muy importante que sea algo fresco, ¿no?, reciente, cuando tú lo reflexionas... Eso sí.

En este fragmento, además, la docente señala las **ideas de la persona que acompaña** y las **preguntas que esta formula** —que ayudan a “sacar cosas que llevas dentro”— como el catalizador de dicha mejora. Además, la docente señala que esa suerte de *espejo* que conforma la visión de la persona acompañante le hace ser consciente de los **aspectos positivos** y los **mejorables** (Anexo 12, líneas 304-310), idea que sigue desarrollando más adelante, como vemos en el siguiente fragmento.

Con respecto a las **sesiones de PRA** y si estas le han servido de ayuda para conseguir su objetivo, la docente comenta lo siguiente (líneas 213-224):

### Fragmento C1\_2\_OPI

**DOC:** ¡Claro!

**INV:** ¿En qué sentido?

**DOC:** Pues que los encuentros te dan una visión de otra persona, me parece fundamental, y más cuando estás en este proceso... bueno, siempre estás aprendiendo, ¿no?, pero sobre todo al principio o ahora en el momento en que me encuentro yo, que contar con la opinión de otra persona... pues que es un lujo, imagínate... Y mucho más tener a alguien que no hacerlo yo sola, aunque haciéndolo sola también sacas algo porque lo piensas, pero ya si tienes a alguien... bueno, es más cómodo de alguna manera, ¿no? O, es más... te sientes menos insegura.

En este fragmento observamos que la docente vuelve a manifestar que tener la visión de otra persona y contar con su opinión le parece algo fundamental, especialmente en este estadio inicial de su desarrollo profesional. La docente señala la “**comodidad**” y la “**seguridad**” que tener este acompañamiento le ha aportado en su práctica docente en contraposición a realizar sola el

proceso. La seguridad como aspecto que le aporta el acompañamiento a la docente en el proceso vuelve a surgir en la entrevista más adelante al dar su opinión sobre estos **procesos de PR**, los cuales valora como procesos que le han servido de **mucha ayuda**, “sobre todo teniendo a otra persona al lado” (línea 335). A este respecto, la docente comenta lo siguiente (líneas 343-347):

### **Fragmento C1\_3\_OPI**

Incluso, a ver, he notado una cosa y es que, en las últimas reflexiones yo ya reflexionaba pensando "esto se lo voy a explicar así a Paula" o "esto, ahora no lo veo, tal, pero bueno, no pasa nada, luego lo hablo con Paula". Como que también te genera esa dinámica o ese hábito, ¿no? Y está guay, también te da seguridad.

Además, señala que **entrar en la dinámica** que se genera a partir de la realización del ciclo **crea una nueva rutina** que considera importante a la hora de llevar a cabo las reflexiones. Esta rutina, la de (1) impartir y grabar la clase, y (2) ver la grabación, le ha hecho **exigirse más en su trabajo** y **dotarlo de un mayor grado de formalidad** (líneas 296-300; 315-326).

De entre los **tipos de sesiones de PRA** realizadas, la docente señala como más útiles aquellas en las que hacían el **visionado de la grabación conjuntamente**, pues considera que en las que lo hacían de forma separada “se pierde un poquito más” (línea 246), aunque también señala que este tipo puede resultar más práctico por resultar en **sesiones más cortas**. La investigadora le recuerda que tras hacer la primera sesión a partir del visionado conjunto, y la segunda, de forma separada, ella misma fue la que sugirió que el tercero lo realizaran haciendo el visionado conjuntamente. La docente señala que hacerlo así propicia comentar “más al detalle” (línea 259).

En esta misma entrevista (Anexo 12), la docente comenta que las **preguntas guía** proporcionadas le han servido de ayuda “en tanto que te añaden más cosas en que pensar” (líneas 53-54), “un añadido a mi proceso de reflexión” (líneas 72-74), si bien no siguió la estructura que estas presentaban. A este respecto, la docente hace una valoración del grado de dificultad y de utilidad de las preguntas e indica que a ella no le habría funcionado hacer el ciclo únicamente con esas preguntas, que necesitó concretar algunas en relación con su objetivo en el ciclo. La docente valora las correspondientes a las partes más y menos productivas de la clase y su justificación (preguntas 4 y 5, apartado 3.4.3) como las que tenía más presentes y las que “más le gustaron” (líneas 123-124).

En relación con los **procesos de PR** que la docente identifica de ayuda para alcanzar los objetivos definidos en el proceso reflexivo y en su práctica profesional, en la **entrevista posciclos** (Anexo 15), realizada dos años después de la finalización de los CR, la docente responde que **lo aprendido entonces lo ha incorporado a su práctica** (líneas 191-201):

## Fragmento C1\_4\_OPI

**DOC:** Bueno, lo que aprendí en ese momento lo he incorporado

**INV:** Mhm, [aunque

[Ahí está

no hayas seguido con las reflexiones continuadas y sistemáticas, [quiero decir,

[Claro,

hay aspectos que han quedado...

**DOC:** no es... no se ha creado un hábito de formación, eso no se ha creado, como que yo ahora por mi cuenta voy haciendo esos ciclos..., pero lo que yo indagué en eso, que era el tema de los objetivos, eso es algo que he incorporado a mi práctica (...).

En el fragmento podemos observar que la investigadora y la docente comentan que esta no ha seguido reflexionando de forma sistemática y continuada, y la investigadora le pregunta sobre las razones por las que no lo ha hecho, a lo que la docente responde: “Porque (...) Por **tiempo**, supongo, y por falta de... igual **si hubiera otra persona** allí diciéndome, ¿no?, que “tal, prueba esto, prueba lo otro, hagamos esto”, pues como que **te animas más**, ¿no?, pero no” (líneas 10-12).

Con respecto a la **autoobservación**, que es otro proceso que no ha vuelto a realizar desde entonces, la opinión de la docente varía con respecto a la compartida a este respecto en la entrevista de cierre del CRA mencionada antes; en la **entrevista posciclos** (Anexo 15), al preguntarle la investigadora qué dinámicas del proceso realizado retomaría, la docente comenta lo siguiente sobre la autoobservación (líneas 258-287):

## Fragmento C1\_5\_OPI

**DOC:** (...) Porque lo de las grabaciones y lo de verme en vídeo y lo de tal... son como... pff... son como dinámicas que dan un poquito más de pereza. Por decirlo de alguna forma... además del miedo de verte, que por mucho que te veas y te acostumbres -que está muy bien- no deja de ser solo verte, no solo como tú das la clase sino tus movimientos, cómo te queda la ropa que llevas ese día, [jeje, tu voz, etcétera.

[(risas) claro, claro...

**INV:** sí, que supone más casi... lo ves más como una carga más que como una ayuda, en ese sentido...

**DOC1:** y pone más en... te hace cuestionarte más tu ‘yo’ en general, más allá también de la clase porque te estás viendo allí...

**INV:** Claro

**DOC:** Aun tu forma de hablar, ¿no?, dices... “¡ay, pero bueno!”

**INV:** O sea, que, en este caso, ¿preferirías que alguien te observe en clase que observarte luego tú a través de una grabación?

**DOC:** Creo que sí.

En este fragmento observamos algunas emociones y sensaciones que la docente asocia con la autoobservación, como la “**pereza**” y el “**miedo**” a verse; en definitiva, esta valora el proceso de autoobservación como uno que **le hace cuestionarse más** a sí misma en general.

En esta entrevista, la docente identifica el **acompañamiento** como la **dinámica que retomaría** de entre las experimentadas en los ciclos para llevarla a la práctica (líneas 243-251):

### Fragmento C1\_6\_OPI

**INV:** ¿Cuál o cuáles te gustaría retomar para llevar a la práctica?

**DOC1:** La de... el intercambio de opiniones con otra persona

**INV:** ¿En qué sentido crees que te ayudó?

**DOC1:** Bueno, es que creo que en todos los ámbitos de la vida el poder compartir tu opinión o tu punto de vista con otra persona enriquece, y si lo puedes compartir con otra persona que sabe de la materia, pues claro, es como... como una clase, como si tú vas a una clase realmente, ¿no?

En este sentido, la docente comenta que tampoco ha tenido la oportunidad de **reflexionar** de manera informal **con compañeros**, pues, en el contexto en el que se encontraba en ese momento no los tenía, por lo que esos momentos de interacción y reflexión se redujeron drásticamente.

Del mismo modo, la docente también señala las **dificultades** encontradas en el proceso. En relación con esta otra cara de la moneda, en la **entrevista de cierre del CRI** (Anexo 9), la docente menciona la dificultad para **encontrar el momento para centrarse en el proceso y elegir el objetivo para trabajar en el ciclo** (líneas 78-95):

### Fragmento C1\_7\_OPI

Pues... encontrar el momento para realmente desconectar de todo y reflexionar, o centrarte en esto, ¿no?, también un poco por llevar un ritmo de vida un poco acelerado, con muchas cosas... Elegir el tema, que lo he comentado ahora un poquito, ¿no?, elegir lo que quería mejorar porque es como más fácil si otra persona te dice alguna carencia que tienes, pero tú como que lo ves demasiado o yo me sentía como incapaz de poder hacerlo, o sea, era como “cuánto trabajo me voy a dar con este proceso reflexivo”, ¿no?, como que tampoco tenía ganas, digo “si me meto en un tema muy complicado, después... puf... me voy a perder en ello”. Y en saber cómo mejorar también, ¿no?, es que al estar tú sola haciéndolo, pues, puff, no sabes muy bien, como que vas dando tumbos sin saber muy bien, ¿no?

Al preguntarle la investigadora cómo ha compensado esa falta de apoyo en el proceso a la que alude en el fragmento, la docente responde que **comentándolo con compañeras**, si bien hacerlo lo ha encontrado complicado también (líneas 97-105):

### Fragmento C1\_8\_OPI

Pues lo he comentado con gente, con las compañeras un poco, aunque es complicado porque si las compañeras tampoco se encuentran en un momento muy reflexivo, pues yo qué sé... se diluye, ¿no? Además, estás ahí en la sala de profes, que si el café, que si no sé qué, que si uno va a hacer un cigarro, que si se acaba la pausa... como que tampoco es un momento muy tranquilo, es muy informal y muy rápido (...). En realidad... muchas carencias yo creo que han quedado allí (risas).

En la **entrevista de cierre** del **CRA** (Anexo 12), la docente menciona el **tiempo** como la dificultad encontrada en el proceso: “el tiempo, como en el primero” (línea 288) [el primer ciclo, el individual].

Por otra parte, como hemos señalado antes, en la **entrevista de cierre** del **CRI** (Anexo 9), la docente valora los procesos de PR de forma muy positiva, de mucha ayuda para mejorar la práctica, pero incide en que son **complicados de encajar en el día a día** por el **esfuerzo** y **tiempo** que estos conllevan (líneas 125-127). La docente finaliza la entrevista señalando que le falta ver “la practicidad diaria” (líneas 136-137), pues requiere tiempo, si bien reconoce lo positivo de ello: “sí que es verdad que la recompensa es grande, ¿no?, o sea, es decir, que **realmente sí que aprendes, pero se me hace pesado**” (líneas 138-139).

A este respecto, en la **entrevista de cierre del CRA** (Anexo 12), la docente señala lo siguiente (líneas 334-341):

### Fragmento C1\_9\_OPI

A ver, opino que son muy útiles, la verdad que me han ayudado mucho, sobre todo eso, teniendo a otra persona al lado, claro. (...) Son procesos que yo creo que quien más, quien menos, los hacemos constantemente en nuestro día a día..., con la práctica docente y con casi cualquier aspecto de nuestras vidas, ¿no? Entonces, es un poco, pues, explicitarlos y sistematizarlos para sacarle más partido, ¿no? Entonces, la verdad es que sí, que me ha parecido muy útil y a mí me ha ayudado mucho.

En relación con la opinión de la docente sobre la **integración** de los procesos de PR en su práctica profesional, en la **entrevista de cierre** del **CRA**, esta la ve posible en forma de curso tutorizado. De poder llevar la PR al día a día como docente, ella lo ve posible “de una forma mucho más ligera” (Anexo 12, líneas 359-360) si tenemos en cuenta la realidad laboral (líneas 363-379):

### Fragmento C1\_10\_OPI

Yo creo que ahora, después de haber hecho esto, yo voy a interiorizar ciertas conductas, aunque yo no me dé cuenta, pero te amplía. Igual que cuando hemos hecho una asignatura en el máster, luego me hace ver

ciertas cosas, ¿no? (...) Entonces, un poquito en este sentido sí que creo que es útil, que crea, bueno, crea la *práctica reflexiva*... la capacidad de reflexionar sobre tal..., pero para que sea realmente que vayas a mejorar algo concreto y trabajarlo de verdad, yo creo que necesita tiempo. Y que está muy bien, que, si fuera planteado como cursos y tal, o como, bueno, como terapias iba a decir...; bueno, pero como un curso especializado, ¿no?, en plan "yo como profesor siento que tengo estas carencias; en lugar de apuntarme a un curso de no sé qué sobre este tema, me apunto con alguien que es capaz de acompañarme en este proceso para mejorarlo". Eso sí que lo veo, que puede ser útil, sí.

En la **entrevista posciclos** (Anexo 15), la docente no explicita si considera viable o no la **integración**, pero de sus palabras se deduce que no la ve factible al comentar (1) que no hay ningún tipo de seguimiento por parte de la academia en la que trabaja —si bien considera que esto puede deberse a la retroalimentación positiva que dan los alumnos de sus clases; (2) que no se promueven estos procesos de PR, y (3) que la única observación de clases que ha tenido ha sido por parte de una profesora candidata a dar clases en la academia (líneas 375-383). Al preguntarle la investigadora cómo fue este proceso de observación de sus clases, la docente responde lo siguiente acerca de las condiciones en las que se realizó dicha observación (líneas 416-452):

### **Fragmento C1\_11\_OPI**

Ni lo contaría como un proceso realmente porque... bueno, de hecho, yo he tenido un poco de conflicto en la academia en este punto porque me avisó, me pidió esto un lunes sacándome de clase, tocándome la puerta en medio de una clase a ver si podía salir un momento, me lo dijo y yo "bueno, pues no sé, que entre a observar, ningún problema", y me dijo "pues mañana viene", digo "bueno, vendré un poquito antes para conocerla". Fui un poco antes, hablé con ella... ni siquiera es profesora, no tiene ningún tipo de formación (...) La observación no fue del todo... (risas) idónea porque, claro, ella realmente no ha recibido una formación de cómo se observa [ni] tampoco era mi papel dársela [ni] tampoco tenía tiempo, la verdad, porque he estado dando 7 horas de clase con 15 minutos de pausa... que yo comía mientras hablaba con ella, ¡imagínate! Lo que hemos hablado siempre del contexto laboral, ¿no? (...) Habría de haber, de... [un] código de buenas prácticas en la observación, qué te interesa observar, unos objetivos, un tal... Pero, por eso, que luego la realidad laboral es que es un caos.

Además de las razones y las condiciones por y en las que se dio la única observación de clases que experimentó en su centro de trabajo de entonces, del fragmento anterior se desprenden también las **condiciones laborales** que tenía la docente entonces y su opinión al respecto.



En este apartado hemos observado la opinión de la docente acerca de los procesos de PR realizados y su integración en la práctica profesional. A continuación, exponemos los resultados correspondientes a la opinión del docente.

#### **4.11.2 La opinión del docente (C2)**

Sobre cómo los procesos de PR ayudan en su práctica profesional, en la **entrevista del CRI** (Anexo 10), el docente señala que uno de los aspectos de dicho CR que le ha ayudado en el desempeño de su labor docente es (1) la **autoobservación**, hacer el visionado de las grabaciones de las clases para darse cuenta de cuestiones de las que no era consciente como adaptar demasiado su discurso en el aula o las influencias del español en este; (2) tener la oportunidad de **reflexionar** al respecto y **tomar nota de ello**, que es algo que no suele hacer. Este alude al hecho de que podría justificar no hacerlo por la falta de tiempo, pero matiza que se debe más bien a **no tomarse ese tiempo para concretar aspectos a los que remitirse después** en vez de acumular todas las reflexiones en su cabeza (líneas 229-235). A este respecto, el docente dice no estar aún cien por cien decidido sobre si escribir las reflexiones es mejor que mantenerlas en su cabeza y lo justifica así (líneas 238-244):

#### **Fragmento C2\_1\_OPI**

Because if I have all the thoughts jumbled about in my head, they can interact in interesting ways that they won't do in the book (...) Cos, you know, in the book they'll stay static, but then there's the balance with having the headspace... to live in general and to do, to put them together in more constructive and ordered ways.

El docente indica, en definitiva, que el proceso ha sido **claramente beneficioso** y considera que **la PR es muy útil**, que  **Cree firmemente en ella** (líneas 255-258).

En la **entrevista de cierre del CRA** (Anexo 13), el docente recoge la importancia de haber realizado el **CRI**; explica que este primer ciclo le ha servido para hacerse una idea mejor de cómo reflexiona, de **cuán desordenado y desestructurado es este proceso reflexivo en él** (líneas 43-46). A este respecto, un elemento que el docente destaca que ha cambiado a partir del CRA es su **proceso de reflexión individual**, pues realizar este ciclo acompañado le ha ayudado a estructurarlo (líneas 749-765):

## Fragmento C2\_2\_OPI

In the individual [cycle] there was a lot more, there was more reflection, in terms of more... a large spewing of random and disconnected reflections is what that was, so there's perhaps more in there but it was unmanageably more, it was not possible on my own (...) The individual reflective practice now for me I would say is something different because from doing this [the second cycle] I've changed the way I do that. I'm trying to take more notes and do that in a more focused way (...) and notice trends on my own rather than simply flailing wildly, trying to do lots of different things at once.

El docente identifica como un elemento de ayuda en este proceso **el uso de las preguntas guía** proporcionadas para el proceso de reflexión, si bien matiza que no las siguió como tal, que tenía en mente las correspondientes a “los aspectos que podrían haber ido mejor y aquellos con los que estaba contento” (líneas 97-98), que serían las correspondientes a las preguntas 5 y 4 respectivamente (apartado 3.4.3); el docente las define como un “**catalizador**” (línea 106), “a catalyst for a certain movement within how I was doing things” (línea 108). A este respecto, el docente indica que bastantes de estos aspectos le han servido para **hacer pequeños cambios** en esa dirección, que el **reto** residía después en **no volver a la forma en la que estaba haciendo las cosas** antes (líneas 112-114). En este sentido resulta oportuno observar que en las **reflexiones** registradas en el **CRI** (Anexo 6) el **día 23/01**, el docente ya valora la necesidad de formular algunas preguntas “específicas” —puntualiza— que le guíen en su proceso registrar por escrito sus reflexiones en vez de “just rambling like this. (I think without this I might just keep writing forever!!)”.

Volviendo a la **entrevista de cierre** del **CRA** (Anexo 13), el docente hace referencia a que realizar estos procesos le ha ayudado a **pensar de forma más específica en sus objetivos** en diferentes áreas y a **centrarse en uno durante un periodo de tiempo concreto**. En el siguiente fragmento el docente comenta cómo las sesiones de PRA le ayudaron a hacerlo (líneas 658-665):

## Fragmento C2\_3\_OPI

(...) If it has been useful: yes, to get the directions, yeah, I don't think I could've focused as much as I have without the encounters, neither in terms of staying for such a long time on one specific goal, without jumping and trying other things, or within the sessions, focusing on, y'know, why I'm doing this specific thing, I don't think I could've done that on my own, no. Yep, I don't think I could've done that... without this space we talked about, to look at those ideas.

El docente comenta que **no habría podido conseguir su objetivo él solo** sin ese espacio, pues le ha ayudado mucho a **centrarse en un objetivo sin desviarse a otros temas** (“on my own my thoughts would wander so much...”; líneas 641-642). El docente justifica después que al hablar solo de sí mismo está infravalorando el rol y el trabajo de la DA en las sesiones, y apunta a las **preguntas** y a las **observaciones** que esta hace, elementos que considera importantes, y profundiza en ello diciendo lo siguiente (líneas 670-677):

#### Fragmento C2\_4\_OPI

In these encounters, with the questions you do ask and the points you do make, which are important – it’s not, as I’m saying with the counselling stuff, it’s not simply, eh, you can’t just be a machine which, eh, reflects back the exact things the person has said, there needs to be (as there has been) genuine suggestions and prompts, but which come from what we understand to be my objectives, because that’s what it’s been focused on, on the objectives, so it’s, it’s been good to have that as a guide.

En cualquier caso, el docente alude a **lo esencial del CRA**: tener un **espacio en el que puede explorar sus propios pensamientos sin juicios**, sin tener que preocuparse por ello al ser un “**espacio seguro**”, algo que considera muy importante y muy útil para la práctica docente, además de para la vida en general (líneas 632-635), un espacio **libre de crítica** en el acompañamiento, basado en una **relación de confianza** con la persona que acompaña, una persona que pueda ayudar (líneas 731-737). En definitiva, el docente señala que estos procesos le resultan algo “vital” (línea 715).

En las **sesiones de PRA** el docente comparte también su opinión con respecto al proceso de PR; en la **sesión 3** (secuencia 28), cuando reflexiona acerca de la posibilidad de tener ese “espacio” y a tener a una persona “que se toma en serio las clases, que pone esfuerzo y dedica tiempo a hacerle consciente de cosas que no está haciendo” —no en modo sancionador, precisa—, “a señalar cuestiones cercanas al punto en el que él se encuentra como docente y que quizá quiere alcanzar, y darle la oportunidad de hacerlo” [AUD\_C2S3]. En ese punto, el docente menciona la ZDP de forma explícita e indica, además, no tener la sensación de que DA quiera que imparta la clase de una forma específica, sino que parte del punto en el que él está y así “se abren espacios alrededor de esa clase para sentirla como él quiera” [AUD\_C2S3].

Por otra parte, en la entrevista de cierre del CRA (Anexo 13) el docente identifica que las **sesiones de PRA**, en ambas modalidades, las ha encontrado muy útiles y valora las ventajas y desventajas de cada modalidad (líneas 426-432):

### Fragmento C2\_5\_OPI

My impulse is to say that the most useful would be a mix of them both, where we watch the whole video together and talk about the whole thing but I understand that that's unrealistic and...well I don't know, it'd be interesting to see, because I think it probably would be too much, and probably if we'd done that I'd be saying, "Well, separate would be more useful because that was far too long when we, when we did that."

Finalmente, el docente identifica como más útiles las sesiones en las que hacen el visionado conjuntamente (líneas 427; 432-451):

### Fragmento C2\_6\_OPI

But ehm... I would say... yeah, the focused one where we watch it together, I think that was good (...). I found that more useful because...not a massive difference, because both were very useful because I knew in the other ones as well that you had seen the video yourself, but it was... it's more useful to have it right there, the shared experience of watching it together and then talking about it, yep.

Al comentar los **aspectos de su labor docente** que podría destacar **en los que realizar el CRA le ha ayudado**, el docente los divide en “small things” y “bigger things” (línea 682), aunque después matiza que no son “cosas pequeñas” a pesar de denominarlas así. Con respecto a las primeras, el docente indica (1) la forma en la que ahora funciona el **diálogo en el aula**, (2) los **alumnos**, a los que ve **más involucrados ahora** y cuya **autonomía** considera ver **incrementada**, y (3) la **corrección** que hace en clase, entre otras cosas más concretas que percibe del visionado de las grabaciones. Como cuestiones “mayores”, el docente menciona (1) el **foco** general que pone en por qué hace ciertas cosas, (2) **ver el valor** de hacerlas, pues antes lo habría evitado por no considerar que valen la pena al tener que seguir un manual y ciertas estructuras, ya que encuentra difícil motivarse a mejorar algo cuando sabe que no va a ser exactamente como él quiere que sea, y menciona como lo más importante (3) **concentrarse y mejorar la estructura** de la clase.

Sobre estos mismos puntos el docente comparte su opinión en las mismas sesiones de PRA; en la **sesión 4** (secuencia 10), el docente explica que **está aplicando** lo que está haciendo en este proceso en el grupo de niños al que imparte clase también y reconoce que llevar a cabo las reflexiones, hacer el visionado de las grabaciones y realizar las sesiones de PRA le está ayudando a **repensar las razones por las que enseña** en general y **por las que es útil hacerlo**, y a reflexionar sobre cómo funciona mejor hacerlo.

Siguiendo con la **entrevista de cierre del CRA** (Anexo 13), más adelante, al comparar el CRI con el acompañado, el docente resalta que lo útil del CRA son las **cuestiones que uno no puede ver cuando hace el proceso solo**, de las que uno no se daría cuenta, ni que pueda hacer

solo (líneas 800-811). Asimismo, el docente añade que las sesiones del CRA le han resultado útiles para **reforzar su seguridad**, para **reafirmar su práctica**, y esto se debe a que la persona que le acompaña es alguien que ha visto lo que hace con un gran nivel de detalle y lo **apoya** en lo que hace. Es más, señala que es **algo que todo el mundo debería tener en su práctica docente** (líneas 830-834). Para ilustrar la importancia que el docente ve al **acompañamiento** que ha recibido en el CRA, este pone el ejemplo de la ventana de Johari<sup>29</sup> (líneas 854-991) y alude al hecho de que minimizar el “punto ciego” de la ventana, que son aquellos aspectos que ni la gente ni uno mismo conoce sobre sí mismo, se hace a través de la conversación, a partir de la que te exploras mentalmente con la ayuda de otros y para lo que su presencia es necesaria, pues son procesos que uno no puede llevar a cabo solo.

El acompañamiento es un tema sobre el que el docente reflexiona también en las mismas **sesiones de PRA**. En la última secuencia de la sesión 4, el docente comenta que le gustaría compartir una reflexión sobre el efecto del proceso de PRA y señala que **está centrándose más en las soluciones que en los problemas**, que está **buscando formas en las que puede mejorar las cosas en vez de simplemente quejarse**, algo que no estaba haciendo en el primer ciclo. Considera que este proceso conjunto es **un enfoque más activo** en ser crítico; más que guardarlo todo para uno mismo, **se exterioriza en las sesiones**, lo que considera que ayuda, además, **para exteriorizarlo en las clases** [AUD\_C2S4].

En la **entrevista posciclos** (Anexo 16), el docente identifica el **acompañamiento** como la dinámica que retomaría de entre las experimentadas en los ciclos para llevarla a la práctica (líneas 314-321).

A propósito de la ayuda que realizar este proceso reflexivo le ha proporcionado en su práctica profesional, el docente señala que ahora, una vez terminados los CR, está **tomando más notas y de una forma más estructurada**; toma notas, las revisa, **se centra en aspectos específicos** y **reconoce** por sí mismo **tendencias** que tiene, en vez de dar vueltas a estas ideas sin ningún tipo de control. Este proceso, comenta, le está funcionando, y **espera que en el largo plazo le pueda ayudar a ver algún progreso** (líneas 767-771). Asimismo, el docente menciona las **mejoras alcanzadas** en la **estructura de las clases** como el aspecto principal en el que realizar este proceso le ha ayudado en su práctica profesional.

No obstante, en estas entrevistas el docente también señala las **dificultades** encontradas en el proceso; en concreto, en la **entrevista de cierre del CRI** (Anexo 10) menciona como

---

<sup>29</sup> Una herramienta con base en la psicología cognitiva, desarrollada por Joseph Luft y Harrington Ingham en 1955, para promover la concienciación y la comunicación en las relaciones interpersonales (Luft, 1970, citado en Esposito, Mcadoo y Scher, 1978).

elementos principales la **concentración** y **centrarse en los aspectos seleccionados** como objeto de reflexión —los objetivos del ciclo—, pues **encuentra difícil no engranarlos con otras reflexiones**, ya sean aspectos de su vida en general u otros relacionados con la enseñanza que no están necesariamente relacionados con el objetivo concreto del ciclo.

Tras finalizar el ciclo individual, el docente señala que **estas dificultades en relación con centrarse en los objetivos se han reducido** al haber reconocido ese tipo de reflexiones inconexas desde el inicio y tratar de darles alguna estructura. Además, menciona el descanso que se tomó durante el CRI porque su estado de ánimo no era el propicio para hacer el proceso en ese nivel de profundidad, y considera que **el estado de ánimo** es relevante tanto **para la docencia como para la percepción que tengamos de esta**. El docente concluye esta reflexión diciendo que lo vivido en ese periodo demuestra “the difficulty of doing this sort of reflective things while the teaching is happening (...) it’s at the base level, it’s about time, having time, time management but also having time and state of mind” (Anexo 10, líneas 173-176), añadiendo así como un factor importante en el proceso **el tiempo**, y no solo tenerlo sino tener también **la capacidad de gestionarlo**.

Con respecto a la opinión del docente sobre estos procesos reflexivos, en la **entrevista de cierre del CRA** (Anexo 13), como señalamos antes, este recoge la importancia de haber realizado primero el CRI para la realización del CRA, para sacar un mayor partido de este, y lo argumenta volviendo a la dificultad encontrada en este ciclo, que es la misma que en el individual: **la dificultad para centrarse en un objetivo concreto**. Esta dificultad también se ha reflejado en las **sesiones de PRA**, como hemos comentado en los apartados correspondientes a la gestión del acompañamiento del docente. De hecho, en las sesiones el docente reflexiona sobre **lo difícil que le resulta no excederse pensando en cambiarlo completamente todo** cuando piensa en qué puede hacer para mejorar la clase, y va justificando progresivamente el hecho de no establecer como objetivos distintos temas que a menudo captan su atención en las sesiones (como el ambiente en el aula o la autonomía de los alumnos, entre otros) y elegir en su lugar la estructura de la clase. En este sentido, además, el docente establece una gradación de su interés por distintos objetivos, estructurados en “círculos” mayores y menores en torno a la clase ideal.

Por último, otra dificultad que observamos en relación con el objetivo del ciclo, además de la definición, la identificación y la focalización de la atención, es el **alcance**. A este respecto, la DA le señala al docente en alguna ocasión la amplitud de los objetivos que valora trabajar.

Otras de las **dificultades** identificadas en el CRA las manifiesta el docente al preguntarle si considera factible la **incorporación** sistemática de estos procesos reflexivos a su realidad

docente: el **tiempo** y la **energía** necesarios para realizarlos. En un primer momento, el docente responde que sí, que la considera factible, pues señala que no ha sido muy difícil encontrar el **tiempo** para hacerlo, pero, después, alude a que esto es así en su caso porque en ese momento no está trabajando muchas horas y reconsidera entonces que si piensa en la cantidad de horas que se requieren para preparar e impartir las clases adecuadamente, esto no sería factible (Anexo 13, pp. 1112-1121).

El docente también trata en las **sesiones de PRA** la cuestión del tiempo que conlleva realizar este proceso reflexivo en relación con la carga laboral. En la sesión 3 (secuencia 28), el docente reflexiona sobre el **tiempo del que dispone para planificar las clases como le gustaría y para reflexionar** al respecto, y explica que podría disponer de más tiempo para planificar, pero que aun así no sería suficiente para hacerlo de esta forma con cada clase debido a su carga laboral. A propósito de esto, el docente cuenta que el curso anterior llegó a impartir unas treinta horas de clase en cinco días y que ahora, aunque no tiene tantas clases, trabaja al mismo nivel con respecto al tiempo que emplea, lo que implica no tener el tiempo del que tendría que disponer para planificar ni la mitad de las clases como le gustaría. Por tanto, concluye diciendo que habría sido imposible hacer estos procesos reflexivos (grabar las clases, autoobservarse, reflexionar de forma sistemática, comentar las clases con alguien, etc..) con ese número de horas de clase. En la sesión 4 (secuencia 10), el docente comparte su intención de dedicar más tiempo a la planificación por los beneficios que conlleva hacerlo, si bien señala que el tiempo que ha de emplear en hacer el visionado de las grabaciones y reflexionar al respecto también repercute en la mejora de las clases. No obstante, el docente vuelve a incidir en el hecho de que, por el tiempo que todo el proceso conlleva, por lo general podría hacerlo de esta forma quizá con una o dos clases, pero no con todas, si bien dice estar seguro de que sería útil hacerlo. Entonces, pregunta a la DA si ella tendría tiempo para hacer este proceso con nueve clases diferentes. La DA le responde que probablemente no, pero que sí cree que hacerlo de esta manera, aunque solo sea con un grupo, probablemente ayude a interiorizar y a desarrollar ciertos hábitos que le harán aplicarlos con otros grupos, aunque quizá de forma poco consciente. El docente muestra acuerdo con ella y concluye diciendo que el tiempo que conlleva realizar este proceso es muy valioso y merece la pena, pero es difícil de encontrar.

Siguiendo con la **entrevista de cierre del CRA** (Anexo 13), con respecto a lo factible o no de la **integración** de estos procesos en la práctica profesional, el docente especifica que hacer estos ciclos con todas sus clases sería literalmente imposible por cuestiones de tiempo, que **no sería realista** pensarlo, sino más bien **un ideal**, y que la única manera en que ve posible hacerlo sería con la **docencia compartida**, al necesitar a alguien que observe todas sus clases (Anexo 13,

pp. 1116-1121). La investigadora sugiere que los beneficios de hacer el ciclo con una clase se pueden extrapolar a otras, al menos en términos generales, algo con lo que el docente muestra acuerdo. Concluyen a este respecto que es necesario tener en cuenta el **tiempo** del que se dispone, además de la **energía** para hacerlo, y el docente apunta que no solo habría de tenerse en cuenta la **disponibilidad** del docente que hace el ciclo, sino **de la persona que lo acompaña** en este, al hablar de la PRA, tema que se ha señalado antes como uno de los comentados en la sesión 4. Entonces, el docente comenta el hecho de que, para ello, este tendría que ser **un proceso que se enmarque en el contexto laboral** (“this would need to come from an employer”, líneas 1147-1148), aunque a seguir este proceso con un superior también le ve problemas, por lo que valora otras opciones posibles al preguntar la investigadora si ve factible hacer el proceso de la misma manera (líneas 1154-1188):

### Fragmento C2\_7\_OPI

**DOC:** Of doing this while... Oh no, that's what I was meaning...

**INV:** Si, por eso, sí, sí, claro...

**DOC:** Yeah this, this... I would have enough time, and definitely I see it as valuable, but, ehm, the issue that, with that would be that you wouldn't have time to continue doing this... and I mean you as in... well, I mean you as in you, but I don't think that anybody would be like, eh, I don't think I could put an advert on – what is it, Loquo?

**INV:** [risas] Sí...

**DOC:** And say, “Oh, could someone come and watch two of my classes, one of my classes a week? And then, you also have to make a commitment of another three or four hours during the week, and we sit and talk about my classes, and... I pay you nothing”. I don't think...

**INV:** ¿Y no puedes pensar en una manera en la que sería posible hacerlo? Porque estamos hablando de práctica reflexiva conjunta...

**DOC:** I mean it would be... a... a swap, an *intercambio*...

**INV:** Por ejemplo...

**DOC:** I mean definitely I would, I mean that, then I have to think about whether I would have time to double this stuff... (...) And if it was like, this is how I believe it should be done, and yeah, with, it should be an exchange within a workplace, because we're talking about things I believe suddenly again... it would be a non-hierarchical workplace, where this sort of thing would be possible, and we wouldn't need to be thinking, “aw, we need to get our boss to give us thing”, it wouldn't be a gift from above, it would be something worked out together...

Continúan valorando de qué forma podría hacerse factible y el docente señala que el proceso debería enmarcarse dentro de un **entorno de mentoría con un enfoque particular** en el que se desarrollen las destrezas que considera importantes para la enseñanza en general, como las de **alejarse para tomar perspectiva** y emplear la **empatía** en clase. Añade que sería una formación



excelente **poder intercambiar los roles** (los de acompañante y acompañado) para fomentar este tipo de reflexión, considerarlo como **una rutina que forme parte de la práctica**, con **una política razonable de puertas abiertas**, a partir de la que poder observar las clases de los compañeros —**durante la jornada laboral** (“paid time”, indica)— y hablar después de la clase, pero con esa parte de **sesiones de mentoría específicas para ambas partes** (líneas 1202-1226). Al preguntarle la investigadora si cree que esta idea es factible, si lo considera posible, el docente concluye diciendo que **en su práctica docente actual, no**; explica que aunque encontrara a alguien interesado en hacerlo, ello supondría para ambos encontrar el doble de tiempo del que él emplea para hacer este proceso y que **no hay tiempo**, que **con el sistema en el que trabaja** y pensando en la mayoría de la gente que conoce, no lo ve posible, y termina diciendo que para ello **sería necesario un cambio** (líneas 1244-1247):

#### **Fragmento C2\_8\_OPI**

Within the current system that I'm working, with most people I know that are working within English teaching at least, so, no. No. There would need – **there should be a change in how things are done.**

En la **entrevista posciclos** (Anexo 16), la investigadora le pregunta si el centro en el que trabajaba en ese momento facilita llevar a cabo estos procesos de PR (líneas 360-374):

#### **Fragmento C2\_9\_OPI**

**DOC:** Así, no; así, de hacerlo bien, no. Había un supervisor que hizo una reflexión después de ver una clase mía, pero no tenía mucho que ver con lo que hemos hecho, solo era para ver que estaba haciendo lo que quieren ellos, no que estaba dando la clase bien.

**INV:** Mhm, y cuando dices que no se fomenta para llevar a cabo un proceso bien, ¿qué quieres decir con bien?

**DOC:** Bien en el sentido de con el fin de mejorar la clase, en el sentido de que los alumnos aprendan más en la clase y no para que sea más como quiere la escuela... Y esta empresa es más empresa, tiene su lado... hay cosas con las que estoy muy de acuerdo, de la empatía en la clase, de tratar bien a los alumnos, de dar un entorno, un aula en la que se sienten cómodos..., pero no tienen en cuenta tanto el lado educativo ni para los niños ni para los adultos, y el proceso sobre el que hablamos, el proceso que hemos hecho sí tiene en cuenta el lado educativo, sí.

#### ***4.11.3 La opinión de los docentes y la docente-acompañante***

Cerramos este cuarto capítulo exponiendo los resultados de la conversación entre los docentes y la DA que pone el cierre a esta investigación, y que, como señalamos en el apartado 3.4.6.2, tiene como objetivo compartir impresiones con los docentes acerca de todo proceso realizado, de

conocer cómo lo experimentaron, cómo lo perciben en este momento y lo que destacan del mismo desde esta mirada retrospectiva.

Esta visión sobre lo factible o no que consideran los docentes la integración de estos procesos reflexivos en su práctica profesional, la desarrollan **ambos docentes**<sup>30</sup> de forma detallada en la **conversación de cierre** (Anexo 17). En esta, los docentes también exponen su opinión acerca de los **beneficios** y las **dificultades** experimentadas durante los CR realizados. En el caso de los primeros, el docente señala lo útil que le resultó tomarse las clases “tan en serio” (línea 24), así como tener las **sesiones** para hablar de lo que estaba ocurriendo en el aula y no reducirlo a sus pensamientos, así como poder hablar de la enseñanza en general, no solo acerca de clases específicas como se hizo al comentar los vídeos, y las **observaciones** (líneas 24-30). A este respecto, la docente recoge lo dicho por el docente acerca de tomarse tan en serio las clases e indica que es un momento de **mucho aprendizaje** “o, por lo menos, potencial aprendizaje” (líneas 36-38). Esta añade más adelante que realizar este proceso reflexivo le ayudó “a encontrar nuevas vías (...), soluciones, y aprender en general” (líneas 66-67) y señala que es **un proceso intelectualmente muy estimulante** si te gusta la enseñanza (líneas 67-73):

#### **Fragmento CC\_1**

Sobre todo hablar en profundidad de esto porque es con otra persona con la que compartes, pues... ese conocimiento didáctico, esas bases teóricas, entonces es como que realmente le das bastantes vueltas a todo y profundizas mucho, y eso creo que es estimulante.

A lo apuntado por la docente, el docente añade que el proceso proporciona un “**apoyo práctico**” útil para las clases mismas, que es una experiencia que le ha resultado útil y vuelve a señalar en esta ocasión el hecho de tener un objetivo específico en el proceso, un aspecto a partir del que **ahora planifica más las clases** y sobre el que **siente que está más preparado** (líneas 74-91).

Tras hacer los docentes estas observaciones sobre lo positivo de haber realizado este proceso, la docente las enlaza inmediatamente con lo que considera ser **la principal dificultad experimentada: el tiempo** (Anexo 17, líneas 38-45):

---

<sup>30</sup> Por esta razón, en los fragmentos transcritos de la conversación de cierre que incluimos a continuación marcamos las intervenciones de la docente (C1) como DOC1 y las del docente (C2) como DOC2.

## Fragmento CC\_2

**DOC1:** (...) pero durante cuánto tiempo puedes mantener eso en el día a día, ¿no?

**DOC2:** Sí

**DOC1:** Sin acabar viviendo para el trabajo, ¿no?, que al final es... (...), quizá plantearlo como un momento de aprendizaje específico, igual que te apuntas a un curso o haces una formación, actualización pedagógica o algo, genial, ¿no?, pero, así como en tu día a día... puf, se me hace como muchísimo trabajo.

Entonces, la DA les pregunta si no lo ven factible, a lo que el docente responde que **hacer el proceso** tal y como se hizo, **a ese nivel, no lo ve posible por la falta de tiempo** (líneas 47-60). El docente comenta más adelante que, aparte de la falta de tiempo, en su entorno laboral actual **tampoco siente tener la autonomía suficiente** como para llevar a cabo el tipo de enseñanza que quiere. A partir de este momento, los docentes comentan la visión que tienen en sus contextos laborales del proceso de enseñanza-aprendizaje (líneas 133-152):

## Fragmento CC\_3

**DOC2:** (...) that's how my job is seen. My job is to be the person who has the book with the answers, and also, further to that, like, they don't want me to teach them too much, 'cause if they learn too... y'know, we don't want them to go too fast, because then they'll stop paying, or coming, so my job is to make sure they don't learn too much, yeah. So yeah, it's circumstantial but, yeah, I think that's... with it being a business, that happens quite often.

**DOC1:** La academia-empresa, claro...

**DOC2:** Is your situation similar?

**DOC1:** No, a mí con este tema en específico me pasa lo contrario, que ellos anuncian cursos súper intensivos, en plan... "el B1 en cuatro semanas" y es imposible, es que una persona no puede aprender tan rápido, ya puede hacer todas las horas que quiera al día, pero... Y más cuando tienes alumnos de sesenta años o así (...); suena muy bien, ¿no?, a nivel comercial "ah, en cuatro semanas, tal". Yo siempre voy más lento de lo que me dicen.

**DOC2:** Sí, pues yo también más lento, pero (...) han puesto X páginas este día y el próximo día, X páginas, pero especificadas, y sí, en muchas clases voy más lento porque he encontrado algo más interesante que quiero hacer (...).

Al hilo de lo que comentan los docentes, la DA les pregunta si creen que el problema reside en que **el entorno laboral no favorece la realización de este tipo de prácticas** o en que ellos mismos no encuentran sentido a realizarlas. La docente responde lo siguiente (líneas 162-177):

#### **Fragmento CC\_4**

Yo, a la práctica reflexiva le veo la utilidad y la finalidad, me parece como una forma de aprender..., que es la forma en realidad natural cuando nos enfrentamos a diferentes aspectos de nuestra vida, ¿no?, lo [único es] que lo sistematizas para sacarle más jugo, ¿no?, para que salga a la luz, ¿no?, para hacerlo evidente. Entonces, a mí me gusta mucho eso, no solo para la enseñanza, sino para muchos aspectos; ahora bien, lo que yo veo es que la enseñanza es algo que me gusta, que quiero hacer bien, pero es algo que hago por dinero, es mi trabajo, y el trabajo es una parte de mi vida y luego la otra parte de mi vida la quiero dedicar a otras cosas, ¿no? Entonces, a mí se me hace que es como sobrecargarme de trabajo, que es interesante, es estimulante y aprendo, pero igual que aprendo sobre didáctica, me encanta tener una conversación sobre filosofía, sobre música o sobre la permacultura y el cultivo de alimentos, ¿no?, como que quiero hacer muchas cosas en mi vida, entonces quiero equilibrar eso, ¿no?

La DA y la docente, entonces, negocian los significados de lo que cada una entiende acerca de cómo realizar la PR; la DA le explica cuál es su visión y concuerdan en que el hecho de que estos procesos formen parte de la carga laboral o no cambia sustancialmente la perspectiva de los mismos (líneas 189-213):

#### **Fragmento CC\_5**

**DA:** Claro, desde mi punto de vista, debería ser un “todo”, es decir, que dentro de tu práctica tú tuvieras este espacio para poder reflexionar y ver esos aspectos, tanto los que te gustaría mejorar como los que quieres consolidar, dentro de ese espacio.

**DOC1:** Dentro de lo que es mi contrato laboral, te refieres.

**DA:** Si quieres hablarlo en términos de contrato, claro.

**DOC1:** Como para entendernos, que esté dentro de las horas que se contempla que yo trabajo.

**DA:** Eso es, eso es, que fuera un todo, que, dentro de ese espacio que tú dedicas a trabajar eso, formara parte de tu práctica.

**DOC1:** Claro, hombre, en ese caso... claro, en ese caso sería como perfecto, pero tú fíjate que en el último trabajo en el que estaba -porque aquí ni se ha hablado esto- (...) la hora lectiva eran 55 minutos, pero a mí me pagaban por hora, por 60 minutos, y en esos 5 minutos se contemplaba [risas], ya sabéis lo que voy a decir, ¿no?

**DOC2:** Mhm

**DA:** La preparación

**DOC1:** como la preparación de la clase, ¿sabes?, que no me da tiempo ni a hacer las fotocopias, vamos.

**DA:** Sí

**DOC1:** Imagínate lo lejos que estamos, ¿no?, de esto; si formara parte de lo que es el trabajo, sí; ahora bien, cuando yo salgo de mi jornada laboral es que tengo unas ganas de irme a hacer otras cosas, ¿no?, no sé...

A este respecto, el docente comenta que en su caso él no puede hablar de equilibrio entre el trabajo y su vida personal, pues dice que piensa demasiado en el trabajo y valora su forma de abordarlo como “poco saludable” (línea 218). No obstante, señala que la solución que él encontró a este problema no fue reducir el trabajo, sino “**desdibujar las líneas**” (línea 221), pues considera que el proceso de reflexión es **útil en un nivel transversal** en su vida, no solo en la enseñanza; ve el valor de algunos aspectos de la vida como enseñanzas y lo ilustra con su visión de la autonomía y compartir en el aula.

Cuando la DA les pregunta **con qué se quedarían del proceso**, la docente alude a la “**tutoría**” (línea 257) y a **tener tiempo** para identificar aquellos aspectos que se quieren trabajar, y lo resume así (líneas 258-261):

#### **Fragmento CC\_6**

Que después de las clases hubiera un tiempo para pensar que formase parte del trabajo y, luego, que hubiera una persona a la que poder acudir, con la que comentar estas cosas.

El docente, por su parte, señala el hecho de tener “un **espacio libre de juicio**” (línea 265), aspecto sobre el que comparte una situación experimentada en el contexto laboral, en la que uno de sus jefes fue a observar una de sus clases sin avisar previamente sobre los objetivos de la observación. El docente señala que este llevaba una lista de objetivos marcados por la escuela, que a él, como docente, se le presupone cumplir, y que dos días después se reunieron para hablar de la observación (líneas 292-302):

#### **Fragmento CC\_7**

There was no requirement of me to write any reflections or to put my own input into it and that became, it became clear why when we did it because it was simply... he would ask me, “how did you think it went”, regarding this, and he’d tell me this thing, and I had the time only in that moment to think about that topic of, y’know, how dynamic the class was, for example – only in that moment I’d have the time to think about it, and then I would say what I thought and then he’d tell me what I needed to change, or what was good and what was bad. And it was based on their view of how a good class should be. **There was no place for my view of a good class.**

El docente sigue comentando esta **observación** de una de sus clases por parte de uno de sus jefes y señala que no hubo un “diálogo productivo” (línea 345) porque **no hubo interacción** con respecto a los puntos de vista de cada uno de ellos, **ni un espacio para poder explorar sus propias ideas** acerca de su práctica porque él, el jefe, ya estaba manifestando las propias. Por tanto, no valora esta experiencia como fructífera (líneas 342-349).

Una de las reflexiones que comparte el docente sobre esta experiencia es acerca del hecho de que estos procesos sean una **política de la escuela**. Este explica que cuando empiezas a trabajar en una empresa, sigues las reglas, no porque necesariamente creas en los valores que subyacen a estas —aunque pueda darse el caso afirmativo—, y se requiere que lo hagas de una forma muy específica. Por tanto, según el docente, si se obliga a ello —a ser empático, a ser reflexivo, pone como ejemplo— de la forma específica en la que la empresa quiere, te limita poder serlo desde una **implicación emocional auténtica** (líneas 321-338).

Al hilo de esta cuestión, la DA les pregunta si creen que lo positivo que ven del proceso tiene que ver con la **relación** que hay entre estos y ella, o con el proceso mismo y la forma en la que se ha llevado a cabo. La docente opina que el **proceso sería diferente de haberlo hecho con un superior, con un coordinador académico**; el docente comenta que, por su parte, al ser crítico con el enfoque de la escuela con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, de haberlo hecho con alguien de la escuela **no podría haberse expresado libremente** al respecto.

No obstante, este considera que el proceso funcionó **a pesar del hecho de ser amigos**, pues piensa que **una relación de amistad** (entre acompañante y acompañado) **no implica** necesariamente tener ese espacio en el que se pueda generar **una atmósfera propicia** para realizar el proceso (líneas 373-405):

### Fragmento CC\_8

**DOC1:** Hombre, desde luego, si este proceso lo haces con alguien que es tu superior o tu coordinador académico, creo que cambia bastante...

**DOC2:** Mhm, sí.

**DOC1:** Como lo relajado o nervioso que puedes estar, ¿no?, o los comentarios que te permites hacer, no sé; luego depende, igual tienes una relación muy cercana con el coordinador, no sé, pero así, en principio, me lo imagino como que no es una relación simétrica, que hay una jerarquía ahí dentro... Entonces, en ese sentido, creo que la persona con la que lo hagas, pues, tiene un... Yo me lo imaginaría como hacerlo con alguien que sea esta figura dentro de la academia o que a lo mejor no trabaje para la academia, sino que es un colaborador puntual en la academia, ¿no?, que es una persona que viene de fuera y no está allí para valorarte, ¿no?, como una figura externa. El hecho de haberlo hecho contigo y

que haya una relación de confianza, pues, claro, facilita mucho las cosas, es un plus, pero pienso que también el propio proceso en sí es potencialmente bueno, sí, pero, claro, la relación de simetría me parece necesaria.

**DOC2:** Yeah 'cause I remember, like, a lot of the stuff we talked about in the sessions I could not have said to someone who was... certainly not a superior, probably not even someone from the company, 'cause I was very critical of how they do things and like, y'know, the stuff I've said about the current place where I'm working (...). I couldn't say it to my supervisor, "you're just being empathetic because it's your job" [risas] – for many reasons, there's many reasons I couldn't do that! Emm, but I think, coming back to the thing about, y'know, doing it with someone who's a friend, I think, I think it worked well in spite of that in a way, because, y'know, being friends doesn't necessarily mean you can have that specific space that you can, you can create that atmosphere y'know, it's a different thing, like when we, we talk about things outside of that it's a different thing. Um, so, I don't think that was necessarily an impediment or something which affected the process, if I remember correctly... yeah.

La DA señala que, entonces, en una situación ideal en la que estos procesos formaran parte de la carga laboral, otro aspecto que se debería considerar es **la persona que realiza el proceso como acompañante**, si se establece una jerarquía o es una situación horizontal. Esta le pregunta al docente si él podría extrapolar el proceso de alguna manera a su entorno, a sus compañeros, pues la docente, en su caso, no los tiene en este momento. El docente explica que —en ocasiones— **entre los compañeros comparten problemas y actividades que prueban en el aula**, pero sin hablarlo de forma estructurada ni en profundidad, y considera que esto en parte se debe a que no hay esa política de puertas abiertas para la **coobservación** mencionada antes. El docente manifiesta que observar a otros compañeros y que le observen a él es algo que le gustaría, y comenta que este es un aspecto por el que preguntó en la entrevista que le hicieron antes de entrar a trabajar allí; en esta le dijeron que no lo hacían, pero que es algo que sería posible. No obstante, el docente dice que las dos únicas veces que se han hecho observaciones, estas **han estado programadas debido a que había algún problema**; “it was... a crisis situation, rather than something normal” (líneas 453-454).

Más adelante, los tres siguen comentando la cuestión de que **la PR forme parte de la carga laboral** y debaten sobre el **carácter opcional** o no de esta, pues es posible que no todos los docentes tengan la predisposición necesaria para hacerlo o quieran integrar la PR en su práctica profesional. A este respecto, la docente comenta que lo ve más como cursos o talleres de formación que oferte la academia donde se trabaja (líneas 473-480), y la investigadora señala lo siguiente (líneas 491-495):

## Fragmento CC\_9

**DA:** O sea, tú lo ves como algo puntual...

**DOC1:** Un poco, sí, sí... sí, porque tampoco puedes estar siempre ahí dándole vueltas, tal, ¿no? O que existiera como una figura que se ofreciera, ¿o?, que viene y te hace... o puede tener más o menos regularidad, es que eso luego ya depende de cada situación, ¿no?

A raíz de esto, el docente comenta que él ve que en la enseñanza de EFL hay muchos docentes que dan clases porque quieren viajar y ven la enseñanza como un trabajo que pueden compaginar con ello, pero que, en general, tiene la impresión de que se toman la docencia menos en serio que lo que ha visto en el campo de la enseñanza de ELE (líneas 509-523). La docente responde diciendo que él piensa así porque ha conocido a gente del entorno de ELE con formación y comprometida, pero que está muy extendido lo de pensar en “hablo esta lengua, lo hago” (líneas 531-532). El docente comenta que, aunque este fenómeno también se dé en el campo de ELE, en el de EFL parece que este “**perfil bajo**” está bastante **institucionalizado**, al igual que el bajo nivel de exigencia del CELTA; que el trabajo, los materiales, etc., parecen estar diseñados para ponérselo fácil al docente que menos quiere hacerlo, en vez de diseñarlo para la gente que quiere hacerlo bien (líneas 549-555):

## Fragmento CC\_10

In English teaching it seems quite institutionalized, this low standard, this low requirement for, y'know, from the CELTA, from the industry in itself because they want as many people as possible to... y'know, the business machine wants as many people teaching this, teaching this language as possible, so it works better for them that you don't have to know your profession very well in order to enter, in order to be working.

El docente concluye contando que en la sesión que tuvo tras la observación de una de sus clases le sugirió a su supervisor trabajar más en profundidad estas cuestiones relacionadas con la reflexión, y que este le contestó que no sabía si otros docentes estarían interesados como él en hacerlo (líneas 557-561). Finalmente, concluye diciendo que sigue viendo **el problema del tiempo** que hay que invertir en realizar estos procesos reflexivos, incluso en el caso de los “buenos docentes” (líneas 595-597).

La DA, para finalizar la conversación, les pregunta **si aceptarían volver a hacer el proceso** y los docentes responden lo siguiente (líneas 605-631):



## Fragmento CC\_11

**DOC1:** Sí..., sí..., sí... Depende, también depende de la semana en la que me preguntes, ¿no?, como que tengo mis momentos de más ganas de investigar, más ganas de...

**DOC2:** Sí, yo también...

**DOC1:** pensar y momentos de “hago lo mínimo”, momentos de “esto ya me va bien, lo utilizo y no me muevo de aquí”, como que tal, ¿no?, pero sí, sí, lo que hablábamos también en la otra sesión, ¿no?, que tengo muchísimas cosas pendientes que tengo ganas de investigar y nunca lo hago porque por mí misma me cuesta encontrar el momento, ¿no?, pero si a lo mejor sí que se programara, tal, “pues elige uno y lo vamos a trabajar”, pues sería para mí muy positivo, ¿no?

**DOC2:** Sí, para mí, por mucho que digo “ah, es muy importante, eh, to do this, to take it all very seriously”, I also have these times where I’m just like “now... no, I don’t think...”. (...) it would depend on, like, if it was in my work, like if my boss said...; well, no, ... unless somehow, I was convinced that it was genuinely to promote my development as a better teacher rather than for them to check...

Expuestos los resultados correspondientes a las cuatro áreas de análisis: (1) la **trascendencia** de la PRA a la práctica profesional de los docentes, (2) la **gestión del acompañamiento** por parte de la DA, (3) **sostenibilidad** de la PR en la práctica profesional de los docentes y (4) la **opinión** de los docentes sobre los **procesos de PR** y su **integración** en la práctica profesional en ambos casos, pasamos a discutirlos en el siguiente capítulo.

## 5. Discusión

En este capítulo comentamos los resultados presentados en el capítulo anterior a la luz de los fundamentos teóricos en los que se sustenta esta investigación y en relación con los resultados de estudios previos realizados en nuestra misma línea de investigación, ya presentados en el capítulo 1. Los resultados de los dos casos los discutiremos de forma conjunta, puntualizando las convergencias y divergencias cuando sea pertinente hacerlo.

Este capítulo se estructura en torno a las cuatro áreas de estudio de la investigación: (1) la **trascendencia de la PRA a la práctica profesional de los docentes**, (2) la **gestión del acompañamiento** por parte de la DA, (3) la **sostenibilidad de la PR** en la práctica profesional de los docentes y (4) la **opinión** de estos **sobre los procesos de PR y su integración en la práctica profesional**, si bien en la discusión de los resultados las relacionamos cuando resulta más natural y orgánico hacerlo.

Concluimos este capítulo abordando la **viabilidad y aplicabilidad** tanto del modelo de acompañamiento realizado como del trazado de la trascendencia de la PRA a la práctica profesional de los docentes, y proponemos una serie de **puntos clave** que consideramos esenciales para desarrollar la PRA en otros contextos en los que se desee aplicar.

### 5.1. La trascendencia de la PRA a la práctica profesional de los docentes

En este primer apartado comentamos los resultados de la trascendencia de la PRA a la práctica de los docentes, en el que incluimos **los temas** de la práctica de los docentes **que trascienden a su práctica profesional**, el **desencadenante** de dichos temas, los **planos** a los que trascienden y la **manifestación de la trascendencia** en dichos planos.

#### *5.1.1. La naturaleza de los temas de la práctica de los docentes que trascienden a su práctica profesional*

Con respecto a los temas de la práctica de los docentes que trascienden a su práctica profesional, observamos la naturaleza de estos en función de la modalidad del visionado de la grabación de las clases y su recurrencia.

Los temas resultantes a partir de las sesiones de PRA relacionados con la práctica de los docentes se reflejan en algunas de las Competencias clave (Instituto Cervantes, 2012), como es el

caso de (a) organizar situaciones de aprendizaje y sus competencias específicas (entre las que se incluyen gestionar el aula y planificar secuencias didácticas), (b) evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, (c) implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje y (f) gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo. En este sentido, resulta interesante apuntar que no se ha identificado ningún tema relacionado con las TIC, lo que puede vincularse directamente con el hecho de que en ninguno de los dos casos los docentes contaban con ordenador ni proyector en sus aulas.

Asimismo, la naturaleza de los temas resultantes coincide con la de los temas identificados por Murillo (2005) así como con las áreas identificadas por Borg (2003), las de Hennissen et al. (2008), Liston y Zeichner (2014) y van der Merwe y Westhuizen (2015), quienes, entre otros temas, señalan la **disciplina** y el **conflicto**, reflejados en el C1, pues en este caso un tema recurrente es el **comportamiento de los alumnos** (categoría *Gestión de los conflictos en el aula*), lo que coincide también con los temas señalados por Hennissen et al. (2008) y Korthagen y Vasalos (2005), quienes indican que los docentes noveles —como es el caso de los nuestros— tienden a pensar que los alumnos los ponen a prueba (p. 52).

En el C2, el tema de **lo planificado en contraposición con lo improvisado** en el aula coincide con uno de los temas que emergen en el estudio de Jackson y Cho (2018) a partir de unas sesiones realizadas con docentes de L2 noveles mediante la técnica del recuerdo estimulado, así como con las **desviaciones de los planes de clase** que señala Borg (2003). En este sentido, es interesante señalar que para van Lier (1996) una docencia fructífera (“successful teaching”) es una combinación de la planificación y la improvisación (p. 9). Además, el **buen o mal clima del aula**, temas recurrentes en el C2, coinciden con los resultados de Cuéllar y Oxford (2018).

Los temas resultantes en los casos C1 y C2 están relacionados principalmente con **temas didácticos**, lo que coincide con lo que apuntan Esteve et al. (2019) sobre el hecho de centrarnos más a menudo, cuando reflexionamos, en aspectos didácticos o metodológicos “por ser la dimensión en la que, tradicionalmente, más se ha puesto el foco tanto en la formación inicial como en la continua” (p. 35) (la “dimensión docente”). No obstante, encontramos relación también entre los temas resultantes y los de otras dimensiones como la “dimensión del profesor como persona”, “dimensión del profesor como aprendiente” y la “dimensión profesional”. Por ejemplo, vemos que en el C2 se tratan temas relacionados con las condiciones del centro de trabajo (“dimensión profesional”), y las categorías que resultan en ambos casos, *Emociones y sensaciones*, y *Creencias y percepciones*, estarían relacionadas directamente tanto con la “dimensión docente”, como con la “dimensión del profesor como persona”.

Estas dos categorías transversales engloban temas coincidentes con aquellos identificados por van der Merwe y Westhuizen (2015), que destacan los del **autoconcepto**, la **autoestima** y la **autoeficacia** —incluidas en las **autorrepresentaciones** a las que aluden Esteve et al. (2019)—, con los de Korthagen y Vasalos (2005), que señalan las **creencias** y los niveles de identidad y misión, así como con el **nerviosismo** y la **inseguridad** a los que alude Murillo (2005). En el C1 observamos que las **emociones** identificadas son casi en su totalidad las que Cuéllar y Oxford (2018) denominan “emociones dolorosas”; en el caso del C2 observamos ese *continuum* entre las “dolorosas” y las “placenteras”. Además, uno de los temas que más se trataron en el estudio de Gorichon et al. (2020) fue el estado socioemocional de los docentes, *recurrencia* a lo largo del proceso que en nuestro caso motiva la condición de transversales de estas dos categorías, junto con el potencial catalizador que estas tienen de los temas que trascienden.

Observando la naturaleza de los temas del C1 que trascienden, los datos sugieren que los de la sesión 1 que están relacionados con el **aula**, su **gestión** y el **grupo meta**, surgen de nuevo en las sesiones 3 y 5, que son, junto con la 1, las sesiones en las que se hace el visionado de la grabación de forma conjunta. Además, observamos que los temas relacionados con los alumnos y la gestión de los conflictos en el aula, que surgen por los estímulos que genera la **autoobservación**, vuelven a desencadenarse de esta misma manera en las sesiones en las que se hace el visionado conjunto de la grabación. Sin embargo, aquellos temas relacionados con los **materiales** y su **planteamiento en el aula** vuelven a surgir en las sesiones 2 y 4, sesiones en las que el visionado de la grabación se ha realizado previamente por separado. Estos resultados indicarían que hacer el visionado de forma conjunta puede propiciar la conversación sobre otros temas distintos de los marcados por la docente como objetivo del CR y, sin embargo, el proceso de realizar el visionado por separado y tener las preguntas guía para la reflexión, podría canalizar su autoobservación y dirigir la atención a los temas objeto de reflexión.

No obstante, en el C2 esta tendencia no se observa, pues los temas relacionados con las **emociones** y **sensaciones** del docente —como la sorpresa positiva—, o con las emociones y sensaciones que este cree que puede suscitar en los alumnos —como la gestión del error a través del humor—, cuyo origen se registra en la sesión 1, no surgen en la sesión 3, en la que se hace el visionado conjunto de la grabación, aunque sí reaparecen en la sesión 5, que se lleva a cabo mediante dicho procedimiento. La dificultad del docente por focalizar su atención en un solo objetivo podría explicar la variedad de los temas que surgen en las sesiones, independientemente de su modalidad, salvo en la sesión extra por su naturaleza particular.

En este sentido, consideramos importante destacar que el hecho de que sea la primer vez que los docentes realizan este tipo de proceso y que no estén habituados a la autoobservación

resulta en que la atención no se focalice únicamente en los temas relacionados con el objetivo del ciclo, sino que la atención se desvíe hacia los numerosos estímulos que pueda provocar el visionado de la grabación, lo que Gass y Mackey (2017) señalan como uno de los **riesgos** de las sesiones que se realizan mediante la **técnica del recuerdo estimulado**.

Por otra parte, si bien esta investigación no lleva a cabo un análisis comparativo de casos, para hacernos una idea global de los temas que surgen en ambos, observamos que muchas de las categorías coinciden, si bien los temas que las conforman varían entre los casos, lo que se debe a que cada docente tiene unos objetivos y unas necesidades específicos.

Los temas que conforman las categorías *Creencias y percepciones* y *Emociones y sensaciones* no son temas que los docentes hayan marcado como objetivos para trabajar en los CR y, sin embargo, son temas que aparecen en ambos casos y de forma subyacente a todo el proceso, como decíamos antes. Esto nos indica que son temas que, aunque no sean necesariamente —y en estos casos particulares— objetivos de los docentes para trabajar en los CR, es importante tenerlos en cuenta y saber que pueden afectar, por su naturaleza, al trabajo con los objetivos marcados en los CR. Además, como se puede observar en los resultados de ambos casos, estos temas **acaparan la atención de los docentes** hasta el punto de **desplazar a los temas que conforman los objetivos marcados en los CR**, como ocurre con la presencia que cobran las emociones y sensaciones de la docente en el C1, a pesar de que esta tiene muy claro cuál es su objetivo en el CRA, o en el C2 con la naturaleza y la variedad de los fragmentos de la grabación que el docente selecciona para comentar en las sesiones de PRA. Estos resultados conllevan una serie de **implicaciones** en la gestión del acompañamiento, pues la transversalidad de los temas que conforman la categoría *Emociones y sensaciones* de los docentes nos indican que son aspectos que los DA deberán tener en cuenta en las sesiones de PRA, deberán saber cómo **tratarlos** y cómo **canalizar** y/o **reconducir la atención de los docentes**, según las necesidades de cada caso, como indican Copland, Ma y Mann (2009). En ese caso, si las emociones de los docentes conforman una **situación de bloqueo**, resultará necesario tratarlas antes de trabajar los objetivos establecidos en los ciclos.

Por otra parte, nos resulta interesante señalar la relación que se construye entre los temas resultantes, observar cómo de unos temas nacen otros y cómo se generan **conexiones** entre distintas categorías; por ejemplo, en el C1, del tratamiento del tema *uso del móvil en el aula* y la necesidad de encontrar estrategias que le permitan gestionar posibles conflictos, la docente manifiesta una serie de intenciones pedagógicas, como *adoptar una actitud más determinada* y *marcar los ritmos de la clase*, que, a su vez, conforman nuevos temas objeto de análisis. Asimismo, de este último tema se genera un subtema, *marcar el inicio de la clase*. A partir de este tema y subtema que

surgen en la sesión 1, surge en la sesión 2 otro subtema relacionado como es el *inicio repentino* de la clase. Estos temas, enmarcados en la categoría *Gestión del tiempo*, nacen a partir de la necesidad de gestionar los conflictos en el aula, lo que conforma una categoría distinta. Otro ejemplo de cómo los distintos temas y categorías acaban relacionándose entre sí se observa en momentos en los que la docente comenta que se encontraba *nerviosa* y, como consecuencia, no presentó los *objetivos* de la clase; cómo comentar el *comportamiento de los alumnos* lleva a hablar de los *diferentes niveles de competencia lingüística* en el aula y sus implicaciones, o cómo el hecho de *sentirse más relajada* en la clase 3 incide en la temporalización prevista para esa clase, ralentizándola. En este sentido, consideramos conveniente tener en cuenta que las categorías y los temas que las conforman **no son compartimentos estancos** y, por tanto, se ha de considerar la posibilidad de que un tema que en principio puede no tener relación aparentemente directa con el tema objeto de observación en el ciclo, finalmente la tenga. Este aspecto es otro al que los DA deben prestar atención, especialmente si en el acompañamiento detectan la necesidad de reorientar la focalización de la atención del docente al objetivo del ciclo.

A propósito de la **recurrencia** de los temas en ambos casos, los más recurrentes forman parte de los modelos de trascendencia cuyos temas trascienden a sesiones posteriores, al aula y a los materiales o a los planes de clase. No obstante, es importante señalar que en ninguno de los casos se observa que haya una relación necesaria entre la recurrencia del tema y la trascendencia a un mayor número de planos, pues, por ejemplo, en el C1, el tema omisión de *artículos* es un tema que trasciende a estos tres planos y, sin embargo, se trata en dos ocasiones únicamente. En el C2, si bien observamos una mayor relación entre la recurrencia de los temas y su trascendencia a los diferentes planos, hay también casos, como el de la *identificación de los objetivos* de las actividades, que surge en cinco de las seis sesiones y trasciende al aula y a los materiales, pero se trata en siete ocasiones —en comparación con las veintiuna ocasiones en las que se trata la *estructura de la clase*, que aparece en una sesión más que este. Además, en ambos casos, **los temas más recurrentes remiten a los objetivos de los docentes** en el CRA. Por otra parte, hay temas, como, por ejemplo, el *uso de la pizarra*, que se comenta de forma recurrente en ambos casos, lo que podría relacionarse con el hecho de ser un elemento que ocupa una posición central en el aula y en su gestión y, por tanto, susceptible de observarse en el visionado de las grabaciones de las clases, aunque no sea este un objetivo establecido en un principio.

Por lo demás, observamos que **los temas más recurrentes coinciden con los que se nombran en la fase posciclos**, es decir, los que observamos al trazar su recorrido en las diferentes fases de la investigación. En el C1 tenemos la referencia del análisis temático que hace la docente del informe del pilotaje en el TFM; en el C2, los temas que el docente indica en la

entrevista posciclos. Estos resultados apuntan a una posible relación entre la presencia recurrente de los temas en el CRA y su trascendencia a la fase posciclos, al tratarse de temas que siguen estando presentes en su práctica docente por haberlos integrado (como es el caso de los objetivos de aprendizaje en el C1), por seguir siendo susceptibles de mejora (como es el caso del uso de la pizarra en el C1 o la estructura de la clase en el C2) o por asociarlos a una valoración negativa (como es el caso de la autonomía en el C2).

### ***5.1.2. El desencadenante de los temas que trascienden a la práctica profesional de los docentes***

Con respecto al primer elemento observado, **quién inicia los temas**, en ambos casos **son los docentes quienes inician la mayoría de los temas identificados** (un 85,2% de los temas en el C1 y un 69,7% en el C2), lo que nos lleva a relacionarlo con el enfoque poco intervencionista con el que parte la DA como premisa en el desarrollo de las sesiones. Estos resultados no coinciden con los de las investigaciones a este respecto, que indican que es el mentor o el acompañante quien suele iniciar los temas principalmente (Beek, Zuiker y Zwart, 2019, Gorichon et al., 2020; Hennissen et al., 2008, Strong y Baron, 2004), si bien un mentor menos activo en el inicio de los temas no resulta necesariamente en un acompañamiento más efectivo (Hennissen et al., 2008). De hecho, teniendo en cuenta nuestros resultados, es interesante señalar que en ambos casos hay temas que inicia la DA y son los docentes quienes los traen a la conversación en sesiones posteriores y en todas las ocasiones en las que aparecen. En el C2, además, identificamos una evolución en la conceptualización del tema *transiciones* por parte del docente, pues a partir de iniciarlo la DA, en una sesión posterior lo menciona para comentar un fragmento de la clase correspondiente, selección que justifica relacionando la necesidad de enlazar unas actividades con otras para mejorar la estructura de la clase (el objetivo del CRA), y vuelve a traerlo a una sesión posterior en la que reflexiona sobre la importancia de trabajar las transiciones para dotar las clases de una mayor cohesión y continuidad. Si bien la relación entre los docentes y la DA es una relación simétrica de proximidad y no hay un componente evaluativo en el acompañamiento, el hecho de que los docentes consideren los temas iniciados por la DA puede resultar lógico por la influencia subyacente que puede ejercer en estos casos una persona con mayor experiencia docente. No obstante, es importante señalar que este no es el caso con todos los temas que inicia la DA.

Consideramos relevante señalar que el número de temas que inicia la DA varía según el caso, pues en el C1 la DA inicia un 14, 8% de los temas, algo menos de la mitad que en el C2

(30,3%), lo que refleja, por una parte, un **ajuste del enfoque en el acompañamiento** en función de las necesidades que la DA percibe en el proceso, como se aconseja hacer en la literatura (Esteve, 2004a; Golombek y Doran, 2014; Gorichon et al., 2020; Hennissen et al., 2008; Malderez y Bodóczy, 1999; Mauri et al., 2016b; Miles, 2017; Monereo, 2010a), y, por otra, la diversidad entre los casos, en los que la docente presenta una mayor iniciativa a este respecto. No obstante, hay que recordar que cinco de los seis temas iniciados en la sesión 1 por parte de la DA en el C2 surgen por una petición explícita del docente.

Es interesante señalar que más de la mitad del total de estos tiene origen en la sesión 1, lo cual puede resultar lógico por ser la primera, en la que, además, se hace el visionado de forma conjunta —también por primera vez—, y porque en las sesiones posteriores ya se va observando el comportamiento o la evolución de los temas que han surgido en la primera.

En relación con el segundo elemento observado, el **motivo que desencadenan los temas**, entre el C1 y el C2 se recogen todos los estímulos que identifican Sanchez y Grimshaw (2020): las **grabaciones de vídeo**, los **materiales producidos o empleados** por los participantes —los docentes en nuestro caso— y los **estímulos que genera el investigador** —la DA en este caso.

La **autoobservación** es el motivo que desencadena un mayor número de temas en el C1, lo que coincide con las observaciones de Sanchez y Grimshaw (2020), que destacan las grabaciones de vídeo como el estímulo más habitual, y refleja **el potencial de la autoobservación en el proceso reflexivo** (O’Leary, 2020; Ruffinelli, de la Hoz y Álvarez, 2020). Observamos que la docente alude a los beneficios que extrae de la autoobservación en su TFM (Alonso, 2015):

La revisión de las grabaciones permitió contar con evidencias observables de los efectos del material didáctico, prestar atención a cuestiones que no habían sido percibidas desde el rol de profesor-observador, detenerse en acontecimientos concretos para reflexionar sobre ellos de manera más profunda y corroborar o refutar las percepciones individuales. (p. 22)

En el C2, no obstante, los motivos que desencadenan un mayor número de temas son **las intervenciones de la DA** y las reflexiones que verbaliza el docente, cuyo origen no podemos determinar. Estos resultados indican que el potencial de la autoobservación no presenta el mismo efecto en ambos casos, lo que podría relacionarse, por una parte, con el **estilo reflexivo de los docentes**, pues en el C1 la docente responde a un mayor número de estímulos derivados de la autoobservación que el docente del C2, que presenta una tendencia constante hacia la reflexión y metarreflexión. Este aspecto se refleja en la conversación de cierre al reconocer el docente que



piensa demasiado en el trabajo y valora su forma de abordarlo como “poco saludable” (Anexo 17), e incluso en los títulos que este da a las propias reflexiones (“Initial Reflections on Bus”, “Reflections Upon Initial Reflections”, “Stray Reflections; Anexo 6). Por otra parte, el hecho de que la autoobservación no presente el mismo efecto en ambos casos puede explicarse también por **el contenido de la observación**, pues, en el C1, la mayor parte de temas iniciados por la docente a partir de los estímulos del visionado de la grabación (10 de 15) se dan en la sesión 1 en la que se realiza el visionado de la clase 1 donde tiene lugar el incidente entre los alumnos menores de edad. Por tanto, parece lógico pensar que la autoobservación de tal contenido podría motivar un mayor número de reacciones por parte de la docente, lo que responde a los **incidentes** que puedan afectar a la relación con los alumnos como **desencadenante habitual de la reflexión** (Korthagen y Vasalos, 2005). Este tipo de desencadenante en el C1 se correspondería con lo que Nocetti y Medina (2018) denominan “desequilibrios técnicos-instrumentales” (p. 3) como catalizadores de la reflexión; en este caso porque los temas que se inician a partir de la autoobservación en las sesiones 1, 3 y 5 se asocian en su mayoría a una **reacción emocional**, producto del desajuste entre lo esperado y lo experimentado, si bien no consideramos que en el caso de la docente estos estén asociados a un bajo nivel de cuestionamiento de la práctica docente, como indican los autores. En el caso del C2, al identificarse como desencadenante más frecuente las intervenciones de la DA, estos “desequilibrios” se corresponderían con el tipo que Nocetti y Medina (2018) identifican como “prácticos-pedagógicos”, al tratarse de una reacción emocional que desencadena la reflexión por un desajuste entre lo esperado y lo percibido, en los que el diálogo favorece la toma de conciencia de significados (p. 6).

Estos resultados apuntan a **la conveniencia de considerar** ambos aspectos, **quién inicia el tema y qué motiva dicho inicio** (Kim y Silver, 2016) para tener una perspectiva más completa del potencial de las sesiones de PRA en el proceso reflexivo de los docentes. Además, se constata la necesidad, por una parte, de **tener un mínimo de información previa sobre los docentes y su estilo reflexivo** al llevar a cabo el acompañamiento (Farrell, 2022; Malderez y Bodóczy, 1999), y, por otra, la de **considerar el alcance emocional** que pueda desprenderse de las clases observadas y, por extensión, del contexto en el que estas tienen lugar, de forma que los DA puedan hacer una gestión del acompañamiento y una selección de la modalidad de sesión de PRA que para cada caso resulten más adecuadas (Miles, 2017).

Atendiendo a la posible relación que pueda establecerse entre quién inicia los temas y su trascendencia y para alcanzar una mayor comprensión de la trascendencia de la PRA, hemos observado también aquellos **temas que no manifiestan trascendencia en el proceso**. Estos

temas se corresponden, por una parte, con comentarios de tipo tangencial, aislados, que surgen por parte de los docentes a partir de la autoobservación y, por otra parte, con temas que tienen presencia en distintas sesiones, pero no manifiestan ninguna trascendencia, bien porque no son temas que en ese momento representen una preocupación para los docentes —o, al menos, no constituyen una prioridad—, o bien porque sea únicamente la DA quien inicie y traiga a la conversación dichos temas. Entre estos, identificamos temas relacionados con las **emociones** y **sensaciones** de los docentes.

Como avanzábamos antes, algunos temas tienen presencia en distintas sesiones y, si bien no manifiestan ninguna trascendencia, están directamente relacionados con otros que sí trascienden en ambos casos, es decir, son **desencadenantes de otros temas que manifiestan su trascendencia a distintos planos de la práctica profesional de los docentes**. Por tanto, se podría valorar la idea de que algunas de las reflexiones que explicitan los docentes, que hemos identificado como desencadenante de algunos temas pero cuyo origen no podemos determinar, puedan venir a su vez desencadenadas por las **emociones** y **sensaciones** experimentadas en el aula, por sensaciones de insatisfacción con la clase impartida (Korthagen y Vasalos, 2005). Esto mismo puede darse con los temas relacionados con las **creencias** y **percepciones** de los docentes, pues son el origen de cómo se aborda la práctica docente en el aula, de cómo se diseña el material didáctico, de cómo se entiende la práctica profesional en general. Esto nos sugiere que hay que **prestar especial atención a las creencias y percepciones, y a las emociones y sensaciones que los docentes verbalizan en las sesiones de PRA**, aunque de entrada no manifiesten una trascendencia explícita, y observar la gestión que hacen los docentes de las emociones y la posible relación entre estas y su práctica en el aula (Barcelos y Ruohotie-Lyhty, 2018; Dewaele, Gkonou y Mercer, 2018) para **ayudarles a observar los posibles factores limitantes que subyacen** (Korthagen y Vasalos, 2005). Por tanto, estas dos categorías se podrían situar en la base de los distintos desencadenantes de la reflexión. Fook (2010) señala que las emociones no solo actúan como desencadenantes, sino también como “the impetus and motivation for finding meaning and continuing reflection” (p. 48).

Por tanto, algunos de estos temas que no manifiestan trascendencia explícita en el aula ni en los materiales y planes de clase coinciden con **cuestiones que los docentes pueden necesitar expresar en las sesiones**, como es el caso de las **emociones y sensaciones** en el C1 o las **condiciones de trabajo** en el C2. Estos resultados nos remiten a la relación que hacen ambos docentes de las sesiones de PRA con la “terapia” (C1; fragmento C1\_10\_OPI) o el “counselling” (C2; C2\_4\_OPI). Esta parece ser una cuestión tratada en algunos estudios en los que los formadores noveles hacen referencia a los límites que en ocasiones se desdibujan entre el

**acompañamiento** y la **terapia** cuando se profundiza en temas que van más allá del ámbito profesional como las emociones y las necesidades de los docentes (Korthagen y Vasalos, 2005). En el contexto de las sesiones de mentoría hay incluso clasificaciones que identifican, entre otros enfoques, el terapéutico (Orland-Barak y Klein, 2005, p. 381). En cualquier caso, la percepción de los docentes a este respecto es que han tenido un **apoyo emocional importante** mediante las sesiones de PRA, lo que coincide con lo indicado a este respecto en los estudios de Feiman-Nemser (1998), Golombek (2022), Hennissen et al. (2011), Mena, Hennissen y Loughran (2017) y Wang y Odell (2002). No obstante, coincidimos con la idea subyacente al concepto de “mentoría educativa” de Feiman-Nemser (1998), que remite a un tipo de acompañamiento en el que se anima al docente a aprender de la práctica, pero que trasciende los “consejos técnicos” y el apoyo emocional (Mena, Hennissen y Loughran, 2017, p. 48).

Por otra parte, en relación con los temas que no trascienden y quién los inicia, observamos un denominador común entre los temas que inicia la docente en el C1 a partir de alguna intervención de la DA y no trascienden, y los temas que inicia la DA en el C2 y no trascienden: la **mención a los aspectos positivos**, ya sea mediante la retroalimentación positiva de la DA o pidiendo a los docentes que mencionen los aspectos positivos que identifican de su propia actuación en el aula. Estos resultados coinciden con lo señalado por Mena et al. (2015) acerca de que la retroalimentación sobre los aspectos susceptibles de mejorar —en contraposición con la retroalimentación positiva— son los que llevan a los docentes a formular su conocimiento de formas más sofisticadas (p. 12), e indican que, por lo general, **los docentes otorgan una mayor importancia a los aspectos susceptibles de mejorar** que a los que son susceptibles de consolidarse por constituir puntos fuertes de la práctica profesional, y, por tanto, respaldan la necesidad que se destaca en la literatura de trabajarlos en el acompañamiento (Copland y Mann, 2010; Estaire, 2004; Korthagen y Vasalos, 2005; Stevens, 2017) para que los docentes no asocien la identificación de problemas en los CR con la falta de competencia (Mann y Walsh, 2013) ni esta última con la PR.

Además, estos resultados ilustran la tendencia observada por distintos investigadores en la PR a focalizar la atención en la resolución de problemas desde una concepción negativa del término (Korthagen y Vasalos, 2010; Loughran, 2006, 2010; Mann y Walsh, 2013; Walsh y Mann, 2015; Russell, 2012); aspecto este que, además, se relaciona en la literatura con los niveles denominados “técnicos” o “descriptivos” de la reflexión (Hatton y Smith, 1995; y Day, 1993; Farrell, 2004; Jay y Johnson, 2002; Larrivee, 2004, citados en Mann y Walsh, 2017), asociados estos a niveles “más bajos” de reflexión (Ward y McCotter, 2004).

A propósito de esta cuestión, es relevante destacar que la docente, tras finalizar el CRA, menciona que tener la visión de la DA le hace ser consciente de los aspectos positivos y los mejorables (Anexo 12), por lo que, si bien los primeros no han trascendido como los segundos, la docente reconoce ser también consciente de los aspectos positivos. Por su parte, el docente menciona en la sesión 4 que está centrándose más en las soluciones que en los problemas, que está buscando formas en las que puede mejorar en vez de simplemente quejarse, algo que no hacía en el CRI. Observamos que esto diverge de lo señalado por Cochran-Smith and Lytle (1999) y Mauri et al. (2017) acerca de que el proceso de indagación de los docentes tiene más que ver con compartir dudas, comprender y explicar los “dilemas” que con encontrar soluciones, lo que apunta a una evolución entre el proceso de reflexión del docente en el CRI y en el CRA y, por tanto, a un cambio realizado en el proceso a partir de las sesiones de PRA. Si bien este aspecto sugiere un paso adelante por parte del docente, este avance que percibe el docente en su propio proceso reflexivo sigue teniendo el foco en la resolución de problemas, aunque se ponga más en la *solución* que en el *problema*.

### ***5.1.3. Planos a los que trascienden los temas de la práctica de los docentes***

Al analizar la trascendencia de los temas a los distintos planos, observamos que, en la mayoría de los casos, la **naturaleza de los temas** tiene una relación directa con el plano al que trascienden, como es el caso del **planteamiento** de las actividades diseñadas por la docente en la propuesta didáctica. En la sesión de planificación, dedicada a comentar la versión cuasinicial de la propuesta didáctica, observamos que en 10 de las 11 secuencias en las que se trata, esta trasciende a los **materiales**, en contraste con las 5 en las que trasciende al **aula**. Estos últimos son casos en los que la docente implementa en el aula aspectos comentados en la sesión sobre el planteamiento de las actividades que conforman dicha versión de la propuesta. Esto mismo ocurre con los temas que están directamente relacionados con la gestión del aula, cuya trascendencia se observa en el plano aula, o los temas relacionados con las emociones, que no son susceptibles de reflejarse en los materiales porque tienen que ver con la gestión del aula, como ocurre en el C1 con el comportamiento de un grupo concreto de alumnos no necesariamente extrapolable a otros grupos. No obstante, hay algunos temas que surgen a partir de la observación del aula y relacionados con su gestión, como la omisión del artículo determinado o las modificaciones en el discurso de la docente, que también manifiestan trascendencia en los materiales.

Esto mismo ocurre en el C2, pues si observamos la trascendencia de los temas a los distintos planos según las sesiones en las que surgen, en la sesión 1 observamos que hay una

representación de los tres planos, si bien es mayor en los planos sesiones y aula que en los planes de clase, lo cual resulta esperable, ya que los temas que surgen en dicha sesión no son todos susceptibles de reflejarse en estos, como es el caso de los temas que representan emociones y sensaciones, y creencias y percepciones, el ambiente en clase o la motivación de los alumnos, por poner algunos ejemplos. Como señala Clarà (2015), algunos procesos reflexivos conducen a conclusiones que tienen implicaciones directas en la acción, mientras que otros no. No obstante, en el C2 también observamos que hay algún tema más difícil de acotar, como es la autonomía de los alumnos, que se refleja en el aula a partir de las dinámicas en las que el docente cede parte del control a los alumnos, como ocurre con la implementación de la autocorrección y la discusión de las respuestas entre ellos antes de la puesta en común, y en los planes de clase, en los que aparecen reflejadas de forma explícita estas dinámicas. Estos resultados sugieren **no asociar de forma automática la naturaleza de los temas con la del plano al que trascienden**, si bien en algunos casos puede resultar evidente.

Del análisis de los planos a los que trascienden los temas resultan los distintos **modelos de trascendencia**. La información útil que nos aportan estos modelos de trascendencia reside en observar que la trascendencia de los temas no solo se puede trazar a partir de la aparición de los temas en las sesiones de PRA, sino que hay que observarla en el aula y los materiales también. El C1 nos da una idea clara de la variabilidad de la trascendencia, pues hay temas que trascienden a las sesiones, pero no al aula ni a los materiales, así como hay otros que no trascienden a sesiones posteriores, pero sí al aula y a los materiales. En este caso, además, hay una diferencia entre el número de temas que conforman los distintos modelos, en comparación con una mayor homogeneidad como la que observamos en el C2. En ambos casos se observa una correspondencia entre los **temas más recurrentes** y el **modelo de trascendencia 3**, que engloba los temas que trascienden a los tres planos, relación en la que interviene tanto la naturaleza de los temas como la relación que estos tengan con el objetivo del CRA o la carga emocional subyacente. El proceso reflexivo de cada docente reflejará, por tanto, distintos modelos de trascendencia por la singularidad de cada caso.

#### ***5.1.4. Manifestación de la trascendencia***

Con este último apartado terminamos de abordar la trascendencia de la PRA a la práctica profesional de los docentes. En este comentamos la manifestación de la trascendencia de los temas en sus diferentes formas y en los diferentes planos.

Los resultados del análisis de la manifestación de la trascendencia muestran que las **intenciones pedagógicas** son **indicadores** que resultan de ayuda para el trazado de la

trascendencia, pues en el C1 todas ellas conllevan la implementación del tema en el aula y la adición o modificación en los materiales, lo mismo que ocurre en la mayoría de las intenciones pedagógicas manifestadas por el docente. Las **muestras de reconocimiento** presentan un comportamiento similar al de las intenciones pedagógicas, pues en el C1 todos conllevan la implementación del tema correspondiente en el aula o una adición o modificación en los materiales, y en el C2 resultan en una implementación o cambio de planteamiento del tema correspondiente en el aula en una tercera parte de las ocasiones en las que este indicador se manifiesta. En el caso de los **cuestionamientos**, en ambos casos estos resultan ser los indicadores menos recurrentes. En el C1, al contrario de lo que ocurre con los otros dos indicadores, los cuestionamientos solo resultan en la trascendencia de los temas correspondientes en el plano materiales y en 3 de las 5 ocasiones en que aparecen se manifiestan ya en la sesión 5 y última. En el C2, en menos de la mitad de las ocasiones en las que este indicador aparece muestra la trascendencia en los planos aula y planes de clase, pero únicamente en una ocasión lo hace solo, sin aparecer en combinación con otro indicador. Estos resultados nos muestran que no es necesaria la manifestación de una **intención pedagógica** por parte de los docentes para que se dé la **implementación** o **cambio de planteamiento** del tema en el aula, pues observamos que se da también precedida de **muestras de reconocimiento** y de **cuestionamientos**, e incluso se da aunque no se perciba un indicador de trascendencia previo en las sesiones anteriores a las clases. En ambos casos observamos que este fenómeno se da en la mayoría de ocasiones en relación con algunos de los temas que inicia la DA; es decir, se da la implementación o el cambio de planteamiento del tema correspondiente en el aula sin venir estos precedidos de un indicador, sino de **temas iniciados por la DA**. Estos resultados pueden apuntar a la **apropiación** de las sugerencias e ideas compartidas por la DA por parte de los docentes. Esto mismo ocurre en la trascendencia observada en los materiales de la docente, pues si observamos el trazado del tema *explotación de los títulos* —tema iniciado por la DA en el C1—, podemos ver que no se identifica ningún indicador en las sesiones, pero sí se observan las adiciones y modificaciones en los materiales a propósito de este tema. Por eso, si bien la identificación de indicadores de trascendencia resulta de gran ayuda en el trazado de esta, consideramos que no se puede limitar a estos, pues, como nos muestran los resultados, se da la trascendencia sin la presencia previa de un indicador.

Del mismo modo, a pesar de que se identifique un indicador de trascendencia de algún tema en una sesión previa a una clase, esta necesariamente no desemboca en la implementación o en el cambio de planteamiento de ese tema en el aula. Esto ocurre, por ejemplo, con la intención pedagógica manifestada por la docente en la sesión 1 con respecto a la *presentación de los objetivos*,

cuya implementación no se da en la clase 2, sino ya en la 3. En el C2, por ejemplo, en relación con el tema *interacción de los alumnos* observamos que tras el desacuerdo entre la DA y el docente a este respecto en la sesión 2 (fragmento C2\_13\_CRE), y la observación de la DA a este mismo respecto en la sesión extra, se da la trascendencia en los planes de clase y en el aula sin la presencia previa de un indicador. Esto nos muestra el potencial que comporta la **función de confrontación** que ejerce la DA en el acompañamiento en el C2 como ayuda para concienciar al docente de la tensión entre la situación ideal —en este caso, la interacción de los alumnos— y los factores limitantes —la frustración que siente el docente al percibir que una actividad no genera la interacción esperada por no tener en cuenta los objetivos que subyacen a dichas actividades—, lo que se traduce en cambios de dinámicas en el aula y en su presencia en los planes de clase, si bien en las sesiones se perciben los desacuerdos a este respecto entre la DA y el docente.

En el análisis de la trascendencia y su manifestación resulta esencial tener en cuenta la **naturaleza** de los temas en relación con el **alcance potencial de su manifestación**, pues en el C1 hay temas que son susceptibles de trascender al informe del pilotaje y a la guía didáctica, pero no a la propuesta didáctica por tratarse de formas de implementar algún aspecto en el aula (como el *uso de la pizarra* o las *transiciones*, entre otros). Igual ocurre con la *importancia del pilotaje*, que no es implementable ni se añade en el material didáctico, pero muestra trascendencia en el plano sesiones. De hecho, la muestra de concienciación por parte de la docente sobre la importancia de este tema también tiene presencia en el TFM (p. 11), pero al ser este un material dentro de la fase posciclos y no del CRA, no indicamos que trasciende al plano materiales. En el C2, en tres de las cinco ocasiones en las que las intenciones pedagógicas no trascienden se debe a que estas se manifiestan en relación con temas que difícilmente se pueden observar directamente implementados en el aula como, por ejemplo, la *concepción del docente de la clase ideal y del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2*.

Además de la naturaleza de los temas, hay que tener en cuenta **la sesión en la que estas formas se manifiestan**, pues en el C2, por ejemplo, las otras dos ocasiones en las que no se identifica la implementación de las intenciones pedagógicas manifestadas por el docente se debe a que estas se identifican en la sesión 5 y última, por lo que el trazado de su posible implementación en el aula no se puede observar.

En definitiva, estos indicadores muestran la importancia de la **verbalización del pensamiento** de los docentes en este proceso, pues, además de cumplir con la función de **internalización**, en este caso también resulta una **herramienta de investigación** (Verdía, 2020) al proporcionarnos los indicios de una posible trascendencia de los temas, así como para el

acompañamiento, pues estos indicadores también proporcionan información valiosa a la DA para la gestión de su acompañamiento.

A propósito de las **intenciones pedagógicas**, consideramos esencial observar si se materializan en el aula o en los materiales, pues no hacerlo reduciría estos datos a la mera identificación de las *intenciones* manifestadas por los docentes en las sesiones y no tendríamos evidencias de si éstas se traducen en resultados pedagógicos y de qué forma (Warwick et al., 2016). En el caso de las **muestras de reconocimiento** y los **cuestionamientos** manifestados por parte de los docentes sobre su propia práctica, el trazado de la trascendencia a partir de estos indicadores es especialmente relevante para que su identificación no se limite a la descripción de “un ejercicio de autocomplacencia o de autoinculpación” (Monereo, 2010a, pp. 154-155) por parte de los docentes, pues lo esencial es observar si estos tienen alguna consecuencia en la práctica o en la concepción que los docentes tienen de esta. Los resultados de estudios como el de Husu, Toom y Patrikainen (2008) muestran que los docentes cuestionan su propia práctica, así como los del de Orland-Barak y Yinon (2007) sugieren que los profesores en formación tienen la capacidad de reflexionar “beyond survival skills” (p. 966), de expresar preocupaciones sobre su práctica docente y reflexionar sobre ellas de forma integradora **si se les proporcionan las condiciones adecuadas** para hacerlo (p. 966). En este caso, consideramos esencial ir más allá de lo que los docentes manifiestan para observar su posible trascendencia y encontrar, tal y como señala Monereo (2010a), “otros referentes que marquen el horizonte de cambio” (p. 154).

Con respecto a las diferentes **manifestaciones de trascendencia** identificadas, encontramos una **similitud entre estas y los distintos niveles de reflexión** planteados en la literatura sobre la PR, pues las **implementaciones** y **cambios de planteamiento** en el aula, así como las **adiciones** y **modificaciones** en los materiales y planes de clase, podrían corresponderse en mayor medida con los niveles de reflexión “técnicos” (Ward y McCotter, 2004), aquellos que conducen a una respuesta instrumental a situaciones específicas, o con lo que Korthagen (2014) denomina una “reflexión orientada a la acción” (p. 2). En cambio, las **muestras de concienciación** y los **cambios de perspectiva** manifestados en las sesiones potencialmente se corresponden con una “reflexión orientada al significado” (Korthagen, 2014, p. 2), es decir, orientada a entender los procesos subyacentes, así como con los niveles “transformativo” y “dialógico” de la reflexión (Ward y McCotter, 2004), en tanto que estas manifestaciones presentan **rasgos de diálogo interno** o **consideran otras perspectivas distintas** a las propias, respectivamente.

Con respecto al nivel de reflexión máspreciado por los investigadores de la PR, el nivel “**crítico**”, y atendiendo a lo que esta concepción de “**reflexión crítica**” representa —la relación



entre la práctica docente y el contexto sociopolítico en el que esta se inscribe, así como la comprensión del impacto del componente afectivo y moral que se desprende de dicha relación, tanto dentro como fuera del aula (Farrell, 2015; Fook, 2010)— en ambos casos encontramos **muestras de dicho nivel**, que no denotan necesariamente una trascendencia en los planos aula ni materiales, pero sí una perspectiva crítica de los docentes sobre sus creencias educativas y su práctica, lo que puede ayudarlos potencialmente a transformarlas. En el C1, este nivel lo identificamos en relación con el tema *lectoescritura* (fragmento C1\_12\_CON), tema sobre el que la docente comparte su reflexión sobre **el objetivo emancipador** del aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, y los **prejuicios** que existen en la sociedad acerca de las personas no alfabetizadas. En el C2, observamos distintas instancias de reflexión crítica, como, por ejemplo, cuando el docente señala que las decisiones que toma en el aula se sustentan en una base teórica que, más allá de la práctica en el aula, se dirige hacia algo **socialmente transformador** (fragmento C2\_16\_CRE). Este tipo de reflexión suele destacarse como poco presente en las investigaciones que exploran los distintos niveles de reflexión, como es el caso de Nocetti y Medina (2018), que no observaron en el caso analizado ningún “desequilibrio de carácter crítico” (p. 9) y señalan que sus resultados coinciden con los de otros estudios realizados en Chile que muestran la falta de oportunidades de los futuros docentes para desarrollar una postura crítica tanto durante la etapa de formación como en el ejercicio profesional. En este sentido, hay autores que abogan por una **pedagogía de la reflexión** que ayude a los docentes a pasar de la reflexión más *superficial* a una más *profunda* (Jay y Johnson, 2002), que ayude a los docentes a explicitar la reflexión crítica (Watts y Lawson, 2009, citados en Mann y Walsh, 2017, p. 67), mientras otros como Mann y Walsh (2017) se cuestionan si este nivel es necesariamente más alto y reivindican como necesaria también la reflexión en un nivel instrumental que ayude a los docentes a afrontar los problemas de la práctica. Estos autores abogan por un **equilibrio** entre un nivel macro en el que se dé la **reflexión crítica** y un nivel micro en el que se dé la **reflexión sobre cuestiones más técnicas de la práctica en el aula**, postulado con el que estamos de acuerdo, pues las necesidades de los docentes y las de su contexto educativo marcarán sus objetivos de los CR que, a su vez, marcarán las dinámicas de reflexión en este sentido. Esto no implica que no entendamos que el fin de la educación comporta tanto “el crecimiento intelectual, moral y emocional del docente”, como, consecuentemente, “la evolución de una sociedad democrática” (Dewey, 1916/1944, citado en Rodgers, 2002, p. 845). Si bien dicha afirmación puede resultar un tanto idealista, coincidimos con Trujillo (2012) al señalar que

para enseñar y para ser un buen docente es necesario ser idealista y utópico. Ser idealista es imaginar un mundo mejor y dibujarlo, además, no con trazo grueso, sino con detalle,

no como una reflexión de salón, sino para la acción. Más que ser idealista es necesario vivir idealista: planear, buscar, comprometerse, decidir, equivocarse y corregir, discutir, compartir. (p. 19)

Siguiendo con la **manifestación de la trascendencia**, además de la relación de semejanza que hemos establecido entre las formas identificadas y los **niveles de reflexión**, podemos establecerla también con los **tipos de cambio** que estas representan. En este sentido, atendiendo a los cambios de distinto orden establecidos por Korthagen y Vasalos (2010), la trascendencia identificada en el aula y en los materiales y planes de clase constituirían cambios de primer orden (ajustes graduales de la actuación docente) y la identificada en las sesiones apuntaría a los de segundo orden (transformadores). Esta manifestación de la trascendencia identificada en el aula, los materiales de los docentes y en las sesiones apuntan a posibles cambios y, en ambos casos, al papel que desempeñan las creencias y las emociones de los docentes en sus respectivas prácticas, como discutimos a continuación. En esta misma línea Esteve et al. (2019) señalan que las modificaciones que pueden tener lugar en nuestra vida profesional son de distinta naturaleza, “pueden darse en las estrategias —en los cambios que observamos en las actuaciones—, en las creencias o en la regulación de los sentimientos” (p. 28). El problema a la hora de investigar la manifestación de la trascendencia reside en que estos cambios ni se manifiestan al mismo ritmo en la práctica ni son todos igualmente observables.

#### **5.1.4.1. Los cambios identificados a partir del trazado de la trascendencia de la PRA**

En el **aula**, la implementación y el cambio de planteamiento de los temas identificados en las sesiones de PRA, así como las modificaciones y adiciones realizadas en los **materiales** didácticos (C1) y en los **planes de clase** (C2) muestran la trascendencia de la PRA en tanto que a partir de su trazado se puede identificar la **aplicación** que han hecho los docentes de los temas didácticos tratados en las sesiones.

Los cambios realizados en los **materiales** elaborados por los docentes son los que resultan más fáciles de identificar, al ser más directamente observables. Es cierto que estos cambios se podrían identificar directamente comparando las versiones inicial y final de la propuesta didáctica en el C1, o los distintos elementos que se modifican o añaden en los cuatro planes de clase en el C2, pero lo esencial en el proceso para poder comprobar que estos cambios resultan de la PRA es **hacer el trazado a partir de los temas que surgen en las sesiones y del tratamiento que se hace de estos**. De hecho, la docente muestra en su TFM (Alonso, 2015) esta comparación empleando como ejemplos algunas de las actividades que sufrieron

mayores modificaciones (p. 45). A este respecto, Vanhulle et al. (2016) hacen referencia a los materiales producidos o empleados por los docentes como “artefactos educativos” (p. 33) que ayudan a **afianzar el análisis de la práctica del aula** y a **relacionar la teoría con la práctica** a partir de este. Los autores atribuyen a dichos artefactos, entre otros, objetivos como el de **explicitar el conocimiento que se moviliza en la práctica** o **aclarar intenciones y objetivos**. En este análisis de la práctica y su relación con la teoría, el acompañamiento desempeña un papel esencial en tanto que fomenta la discusión basándose en los materiales elaborados por los docentes y ayuda a “desentrañar los conflictos y dilemas que aparezcan” (Monereo, 2010a, p. 154) como resultado de dicho análisis.

Con respecto a la trascendencia manifestada en las **sesiones**, identificamos las **muestras de concienciación** y los **cambios de perspectiva** en relación con los temas identificados a partir de las sesiones de PRA realizadas. En relación con los segundos, estos solo se identifican en el C2 y únicamente en dos ocasiones ya en la sesión 5 y última. Los **cambios de perspectiva** son uno de los tres criterios que establecen Tillema, van der Westhuizen y van der Merwe (2015) para observar lo que estos denominan “la productividad del conocimiento” (“Knowledge Productivity”), una forma de **medir los resultados del aprendizaje profesional de los docentes** que definen como “la competencia de un profesional para generar, adaptar y renovar herramientas profesionales (“soluciones”) para la práctica” (p. 7; las comillas simples son del original). Los autores apuntan a que es bastante discutible la medida en la que el acompañamiento conlleva **cambios de perspectiva** por parte de los docentes y señalan que una modificación gradual es más habitual en estos casos, para lo que debe darse una **alineación entre lo que los docentes verbalizan y lo que hacen en la práctica**, a la que estos autores hacen referencia como “talk and walk” (p. 8). De la misma forma, estos autores no consideran posible un cambio importante en el pensamiento ni en la práctica de los docentes si no hay una **relación entre la reflexión y la acción**. Por esta misma razón consideramos esencial observar qué ocurre en las sesiones de PRA y qué trasciende de estas a la práctica profesional. Si bien en algunos casos los resultados pueden no ser tan directamente observables como comentábamos en el caso de los materiales, consideramos que el trazado de la trascendencia es una aproximación para poder identificar dicha alineación. Estos cambios de perspectiva resultan importantes en el trazado de la trascendencia, pues, como señala Rodgers (2002), “a shift in understanding of an experience may call for an entire shift in outlook” (p. 864).

A propósito de la otra forma de trascendencia identificada en las sesiones, las **muestras de concienciación**, estas son el resultado del proceso de concienciación de los docentes, proceso esencial en la PR (Esteve, 2004a) como base de la **reestructuración** o **transformación**

(Alsina et al., 2019; Esteve, 2004a, 2011). Por tanto, estas muestras de concienciación son el **punto de partida** para que se puedan dar los cambios esperados en la práctica de los docentes y en las bases en las que esta se sustenta, pues, como indica Monereo (2010a), la simple toma de conciencia no es suficiente en el proceso sin esos “otros referentes que marquen el horizonte de cambio” (p. 154) a los que aludimos en el apartado 5.1.4. En este sentido, si tomamos como ejemplo el trazado de la trascendencia del tema *tomar notas* en el C2, manifestada en los tres planos, observamos que el docente, tras una intención pedagógica manifestada a propósito en la sesión 3 y un cambio de planteamiento a este respecto en la clase 4, da muestra de su concienciación sobre la importancia y la utilidad de tomar notas en la sesión 4. Tras dicha muestra de concienciación es importante entonces observar si esta se materializa de alguna forma, lo que identificamos mediante su implementación en la clase 5 y última del CRA. Además, seguimos con el trazado tras la finalización del CRA y observamos que el docente sigue tomando notas de la producción de los alumnos como estrategia para la corrección de errores un año y dos meses después de finalizar este ciclo, según manifiesta en la entrevista posciclos (Anexo 16). Esto mismo lo observamos en el C1 en relación con el trazado del tema *objetivos de aprendizaje*, aspecto que la docente manifiesta haber incorporado a su práctica dos años después de haber finalizado el CRA.

En este sentido, consideramos importante diferenciar la **trascendencia manifestada en la aplicación práctica** de los temas que surgen en la PRA **en el aula** y **los materiales** de aquella que se manifiesta **en las sesiones de PRA**, pues en este caso, al trazarla únicamente a partir de la verbalización de las reflexiones de los docentes, los cambios resultan más difíciles de identificar. Pese a todo, consideramos que la aplicación práctica de ciertos temas en el aula ayuda a alcanzar otro tipo de cambios, como, por ejemplo, en el C2, cuando el docente reconoce percibir un cambio en la última clase porque ve que los alumnos son más autónomos a partir de los cambios experimentados en las dinámicas de aula, la interacción entre ellos, etc., lo que le lleva a reflexionar sobre su papel como docente (apartado 4.6.4.3) y a ser consciente de dónde pone el foco realmente y las razones subyacentes (Figura 4.23). Al fin y al cabo, las creencias y la práctica son aspectos indisolubles del proceso de enseñanza (Pozo et al., 2006). Esta muestra de concienciación del docente sobre su propio rol ilustra el cierre de una serie de **contradicciones** en el C2 entre su concepción de la clase ideal y la realidad de su actuación en el aula (apartado 4.6.4), que pasamos a comentar en el siguiente apartado.

#### 5.1.4.2. Contradicciones manifestadas en la PRA y el papel de las emociones

Cuando hablamos de **contradicciones** nos referimos al desajuste entre los resultados esperados o la concepción de los docentes sobre lo que la docencia debería ser y la actividad real en la práctica. Estas contradicciones, **tensiones** (Barcelos y Ruohotie-Lyhty, 2018; Phipps y Borg, 2009) o **disonancias emocionales** y **cognitivas** (Golombek, 2022; Golombek y Doran, 2014; Golombek y Johnson, 2004; Johnson y Worden, 2014; Johnson y Golombek, 2016; Verdía, 2020) constituyen al mismo tiempo **oportunidades para el desarrollo de los docentes** y un **reto en el acompañamiento**: “we contend that recognizing critical moments of emotive expression and strategically responding to them in ways that support productive novice teacher development is extremely challenging” (Johnson y Worden, 2014, p. 126). A este respecto, Monereo (2010a) indica que el papel del formador —el de la DA en este caso— es ayudar a que el docente tome conciencia de sus propias concepciones y prácticas, “y sea el conflicto entre lo que piensa y hace y lo que le gustaría pensar y hacer lo que promueva el cambio” (p. 154). La **concienciación** de los docentes **acerca de dichas contradicciones** se alcanza mediante la formulación de la “**situación ideal**” (Korthagen y Vasalos, 2005, p. 55) —esa concepción de los docentes sobre lo que la docencia debería ser— junto con los **factores limitantes** que impiden alcanzarla. Un ejemplo ilustrativo de lo señalado por estos autores lo constituye, en el C2, ese ideal del docente de que, más que ninguna otra cosa, se dé la interacción oral significativa entre los alumnos (apartado 4.6.4.2). El conflicto al que alude Monereo (2010a) se desencadena con la frustración que el docente experimenta al percibir que este tipo de interacción no se da e identifica como los factores limitantes la aparente desmotivación de los alumnos y el uso obligatorio del manual por el tipo de curso de que se trata (uno para la obtención de una certificación). Sin embargo, la cuestión estriba en identificar los objetivos de las actividades para poder valorar si estas pueden realmente promover el tipo de interacción que el docente espera. Y es esto lo que le apunta la DA como ayuda para **proporcionar al docente otra perspectiva de los factores limitantes** de la interacción esperada, de forma que este pueda abordarlos consecuentemente y así acercarse o alcanzar dicha situación ideal.

En esta función del acompañamiento que ayude a los docentes a tomar conciencia de las contradicciones, observamos **diferentes enfoques por parte de la DA** según el caso. En el C2 la DA tiende a la **confrontación** —constructiva— para proporcionar al docente **perspectivas alternativas** desde las que abordar las contradicciones entre su ideal y la realidad del aula. El ejemplo anterior ilustra esta función, así como cuando en la sesión 1 la DA le señala al docente que lo que está definiendo es su clase ideal y no lo que él concibe como una buena estructura de

la clase (apartado 4.6.4) para después desgranar los distintos elementos de esa “clase ideal” del docente y tratarlos individualmente, y así promover su concienciación acerca de la disonancia o consonancia de estos con dicho ideal. De esta forma, la DA está ayudando al docente a **identificar y formular esa situación ideal** a la que aluden Korthagen y Vasalos (2005). En cambio, en el C1, por el conflicto acontecido en la primera clase, la DA no recurre a la confrontación constructiva con la docente, sino que **remarca de forma constante los aspectos positivos de su actuación** para darle reafirmación positiva y reforzar su seguridad. Todo ello, como paso previo necesario para la construcción de un espacio en el que la docente pueda **tomar perspectiva y analizar las situaciones del aula** no solo desde las preocupaciones inmediatas que le suscitan las emociones negativas experimentadas en esa primera clase, sino con una mayor **flexibilidad** (Segal, Lefstein y Vedder-Weis, 2008) que le permita **reconstruir su significado** (Wang y Odell, 2002). Crear este espacio en primer lugar es necesario para poder trabajar las contradicciones que emerjan en las sesiones, pues no son tanto las emociones negativas las que generan esa suerte de “visión túnel” (Korthagen y Vasalos, 2005, p. 69) de los docentes, sino **la fijación que estos tengan en dichas emociones**, pues en principio las emociones negativas pueden resultar útiles para focalizar la atención en esa situación ideal a la que aludimos antes, lo que sustenta “la propia concienciación sobre nuevas posibilidades” (Korthagen y Vasalos, 2005, p. 69).

Las situaciones que percibimos en los docentes de “inquietud” y “perturbación mental” que conlleva el pensamiento reflexivo según Dewey (1910, p. 13) constituyen **indicadores de esas contradicciones** a los que prestar especial atención en las sesiones de PRA **para proporcionar la mediación adecuada**. Sin embargo, en ocasiones estas contradicciones no se reflejan en las preocupaciones que verbalizan los docentes de forma explícita, sino a partir de la identificación de un **lenguaje** y unos **comportamientos** por parte de los docentes “**cargados emocionalmente**” (Golombek, 2022, p. 27) y del análisis de la falta de alineación de ese “talk and walk” (Tillema, van der Merwe y Westhuizen, 2015, p. 8) al que hacíamos referencia antes. A este respecto, Ballesteros et al. (2001) indican que “esta tensión entre ‘querer hacer cosas de una determinada manera’ y ‘no poder hacerlas así’ genera un permanente estado de insatisfacción, más perceptible en las declaraciones que en las actuaciones de aula” (p. 203; las comillas simples son del original), de ahí la importancia de analizar lo que se dice en las sesiones (“talk”) con lo que se hace en el aula o en los materiales (“walk”). Estos dos escenarios distintos aparecen representados en el C1 y en el C2 según se desprende del análisis de nuestros resultados.

En el C1, la mayor inquietud explicitada por la docente tiene origen en el **incidente crítico** (Monereo, 2010a, 2010b; Monereo et al., 2009; Monereo y Badia, 2011) acontecido en la

primera clase, que desencadena en la docente una serie de emociones negativas como resultado de esa **disonancia cognitiva** (Golombek y Doran, 2014) entre los resultados que ella espera de la implementación de los materiales diseñados y la realidad del aula. Esta contradicción resulta en que las emociones y sensaciones experimentadas por la docente **desplazan a los temas que conforman los objetivos** que esta ha establecido en el CRA (apartado 5.1.1), y, como hemos ido comentando en apartados anteriores, en las sesiones de PRA se da una **tensión manifiesta** entre atender a unos objetivos que la docente tiene muy claros y a los estímulos que surgen en el contexto del aula. En el C1, y en línea con resultados como los de Kubanyiova (2012, citada en Golombek y Doran, 2014), esta contradicción o disonancia emocional no desemboca en cambios conceptuales, pero sí los identificamos en la práctica docente, resultados que divergen de los de Golombek y Johson (2004).

Las contradicciones en el C2 se diferencian de la que hemos comentado en el C1, pues en este caso no se trata de contradicciones que identificamos a partir de las preocupaciones que explicita el docente necesariamente, sino a partir de **la observación de la situación ideal manifestada por el docente en las sesiones de PRA** y su contraste con la observación de la actuación docente, y a partir de aquellos temas que el docente expresa con cierta carga emocional. Así, en el C2 identificamos diferentes acciones pedagógicas del docente que constituyen **rutinas automatizadas**, como las presentadas en el apartado 4.6.2 con respecto a la corrección de los deberes, así como **la resistencia del docente a dar una respuesta más flexible** —como la que sugiere la DA (fragmento C2\_2\_COR)— a ciertas situaciones, como, por ejemplo, las relacionadas con su percepción del clima en el aula, lo que conlleva los desacuerdos ya comentados. En la sesión 1 el docente justifica esa resistencia al cambio aludiendo a las características del curso (destinado a preparar un examen para la obtención de una certificación), a que probar cosas diferentes no funcionaría en esta clase y a que crear rutinas es útil y cómodo (para él). Estas son justificaciones que a veces resultan contradictorias, pues en la sesión 3, valorando un cambio de dinámica de corrección implementado en el aula, el docente menciona que probablemente no la repita porque si bien considera que la dinámica funciona bien, piensa que un cambio regular de dinámica es bueno.

Con todo, el docente va haciendo cambios en el aula y en los planes de clase a propósito de los temas que se comentan en las sesiones y sobre los que este reflexiona. Cambios en la práctica docente, como los mencionados en el C1 antes, como el relacionado con el *uso de la L1* de los alumnos en el aula, aspecto que en **la concepción de la clase ideal del docente** no tenía cabida por ser esta una en la que solo se emplea la lengua meta. Hasta las sesiones de PRA **el docente no había confrontado antes esta postura**, por lo que no había empleado la L1 de los

alumnos en el aula. Y es esta confrontación la solución a la que apunta Dewey (1902, citado en Lyons, 2010), que pasa por **alejarse del significado que se asigna a los conceptos** y **observar** las condiciones de **una situación concreta desde otro punto de vista** como paso previo necesario para una **reconstrucción** (p. v). Algo que podemos relacionar con esa “idea piagetiana” a la que alude Monereo (2010a) de “cambio de los esquemas de acción a través del desequilibrio que produce el conflicto y de un subsiguiente proceso de re-equilibrio” (p. 154). En este caso, el uso de la L1 en el aula podría responder a una creencia no tan arraigada como para presentar resistencia al cambio y, por tanto, evolucionar en el marco de la reflexión y la interacción (Ballesteros et al., 2001), al contrario de lo que observamos a propósito de otras creencias que se desprenden del discurso del docente sobre los **principios educativos en los que sustenta su práctica**, como emplear un manual en el aula y tener que planificar en torno a este. Estas cuestiones son, a su vez, “imposiciones” por parte de la escuela, percepción compartida por otros muchos docentes en la enseñanza de EFL que manifiestan usar el libro de texto por imposición (Tomlison, 2018, p. 166).

En este sentido, en línea con lo que señala Borg (2003), consideramos que estas creencias del docente, sustentadas en sus principios educativos, son más persistentes al configurar la base de su conceptualización de la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de su formación de máster en *Community Learning and Development* (apartado 3.2.2), origen que el mismo docente reconoce en la entrevista de cierre del CRA (Anexo 13). Este hecho coincide con uno de los elementos que establecen Richards y Lockhart (1998) como posible **origen de las creencias**, los principios basados en la educación o en la investigación (pp. 35-36), así como con el postulado de Frick, Carl y Beets (2018) sobre el hecho de que las creencias se interpretan en función de los conocimientos adquiridos —en este caso, en su formación de máster. Estos autores señalan que las creencias se desarrollan y reestructuran a través de la experiencia en diferentes contextos (p. 423), aspecto este que en el caso del docente, al ser novel, estaría por determinarse aún.

Pese a todo, es comprensible que debido a las “**tensiones dialógicas**” (Heron, 2018, p. 11) y a las **restricciones institucionales** haya a menudo una confrontación entre lo ideal y lo real, “un conflicto de valores, enfoque pedagógico y la realidad del aula” (Heron, 2018, p. 13). Idea que sustentan también los resultados de Farrell (2022) en relación con las dificultades del docente del estudio de caso presentado en su investigación para “negociar la disonancia entre su ética personal y su percepción de la ética empresarial de la institución” (p. 42), resultados con los que a su vez convergen los nuestros, como se muestra en la opinión que los docentes comparten sobre la metodología y el enfoque empleados en sus centros. A este respecto, Mena, Sánchez y Tillema (2008) indican que 200 de las 553 muestras de reflexión analizadas en su estudio —todas



escritas, en su caso— hacen referencia a valores y creencias de los docentes sobre la profesión “cuya función esencial es justificar y legitimar la explicación de su actuación” (p. 109).

Decíamos antes que **los cambios identificados en el C1** como resultado de las contradicciones de la docente **se reflejan en la práctica**, pero no responden a **un cambio conceptual que sí identificamos en el docente** a partir de las contradicciones manifestadas. En este caso, en la sesión 5 observamos que el docente, al final del proceso, manifiesta ver un cambio con respecto a las clases anteriores y reconoce haberse dado cuenta de ello porque ha echado de menos “actuar”. Esta verbalización, que cierra el *continuum* del foco en el “yo” (Figura 4.23), constituye **la concienciación del cambio en su propio rol**, así como **las razones que subyacen a este**. Observamos en este *continuum* la transición que realiza el docente a lo largo de las sesiones de PRA hacia el reconocimiento de que sus clases están centradas en su rol como docente a pesar de que los principios en los que sustenta su práctica se dirigen a una enseñanza centrada en los alumnos. En este proceso el docente reconoce que los cambios realizados en el aula han terminado fomentando la autonomía de los alumnos, hecho del que se da cuenta porque **extraña ese rol protagónico en el aula**. Estos resultados corroboran lo que sostienen Yuan y Lee (2014) sobre el hecho de que enfrentarse a las realidades de la enseñanza de lenguas puede desencadenar una serie de cambios en sus creencias. Estos resultados, además, se confirman con **la retroalimentación que los alumnos le dan al docente** en la última clase (Anexo 2), donde manifiestan haber hablado más entre ellos y haber trabajado más en grupo, entre otras cuestiones. A este respecto, ya en las reflexiones registradas en el CRI (Anexo 6, día 23/01) observamos que el docente alude de alguna forma a **la esencia de sus contradicciones** al señalar que la solución para que los alumnos alcancen un aprendizaje significativo radica en “encontrar el equilibrio entre las necesidades y deseos de los aprendientes, y su filosofía divergente de la vida y de la educación”, que explica después diciendo que se trata de encontrar la forma de “respetar los deseos de los aprendientes y a la vez hacer cosas en clase que actúan en oposición a lo establecido hegemónicamente”. En este caso, observamos que este punto de partida, la reflexión del docente sobre el propio ideal—esa filosofía de la vida y de la educación a la que este alude— es la opción que establecen Korthagen y Vasalos (2010) como más efectiva para comprender la situación problemática correspondiente (p. 539). El problema, según nuestra comprensión, es que **los docentes no solo han de reflexionar sobre el propio ideal, sino ser conscientes de la contradicción que este ideal entraña con respecto a la realidad del aula** para así poder abordarla consecuentemente. Y es aquí donde consideramos que el papel que desempeña **el acompañamiento es esencial**. En este caso, entendemos que la función de confrontación ejercida por la DA en el C2 resulta fundamental para que el docente tome

conciencia de dicha tensión y, como mencionamos antes, alcance un cambio no solo en la práctica del aula, sino en un nivel conceptual que pueda conducir a una resignificación de su práctica docente.

En este proceso hacia la comprensión de la situación problemática a la que aluden Korthagen y Vasalos (2010), los autores advierten de que realizar un análisis exhaustivo de dicha situación puede conllevar la pérdida de contacto del docente con niveles más profundos — dentro de los establecidos en el “Onion model” (Figura 1.5)— como el de “misión”, nivel que, al contrario de lo que indican los autores, consideramos que el docente tiene especialmente trabajado. Por tanto, consideramos que en este caso concreto el docente tendría que hacer un trabajo en la dirección inversa con respecto a los distintos niveles que conforman este modelo (de los internos a los externos) y, al llegar a la “superficie”, confrontar la reflexión resultante del proceso con su nivel “misión”. De hecho, los autores inciden en que la idea esencial que subyace a este modelo es la interrelación de los niveles e indican que trabajar en los niveles internos influye en los externos. Lo consideramos así porque **no solo se trata de tener claro qué tipo de docente queremos ser** —que, en el caso del docente, pasaría por construir una identidad que refleje esa idea de “pedagogo radical” con la que él mismo se identifica—, **sino también de valorar si se da la aplicación en la práctica** de los valores educativos en los que sustentamos nuestra concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta idea la reflejan Esteve, Melief y Alsina (2010) al señalar que un docente es competente no solo por contar con los conocimientos y habilidades que le permiten ejercer la profesión, sino por sentir la necesidad y el compromiso de **actuar en correspondencia** con estos y con sus valores en la práctica profesional.

En el C1, sin embargo, creemos que la docente tendría que seguir el orden establecido por Korthagen y Vasalos (2005) en la realización del proceso reflexivo marcado por este modelo, puesto que le ayudaría a **profundizar en la raíz de la situación problemática** (el conflicto en el aula) para observar los factores limitantes que subyacen a dicha situación —no solo los contextuales, sino también los propios de la docente— **y no precipitar una solución** (la de ser más estricta) **que pueda no resultar efectiva en el aula**. Según Korthagen (2014), este tipo de solución no se fundamenta en una reflexión que conlleva la concienciación sobre los componentes de tipo afectivo y emocional, como sería en este caso lo que han experimentado en dicha situación tanto ella como los alumnos (p. 74). Korthagen y Vasalos (2005) proporcionan un ejemplo de cómo observar los factores limitantes partiendo de **una clase problemática como factor limitante** experimentado a partir del entorno, como ocurre en el caso de la docente, con cuyos datos completamos el ejemplo de los autores a continuación. Según Korthagen y Vasalos (2005), en esta situación (la clase problemática) habría que observar otros

factores limitantes, además de los del entorno, como son las **limitaciones autoimpuestas**: (1) los **comportamientos limitantes** como evitar la confrontación (“pues me pongo graciosa, pues que haga lo que quiera realmente; como que no me importa, ¿no?, es que, quiero decir, van libremente allí...” [AUD\_C1S1]), (2) los **sentimientos limitantes** como no tener autoridad (“aquí era..., pero bueno, ¿empiezo o no empiezo? Por Dios, voy a empezar, ¿sabes?, porque si no... El principio fue muy lento, muy poco... marcando yo el ritmo, ya lo marcaban ellos” [AUD\_C1S1]), (3) las **imágenes limitantes** como percibir la clase como un caos (ver que la clase va “hacia la hecatombe” [AUD\_C1S1]) o (4) las **creencias limitantes** como no tener influencia en dicha situación (ir a la siguiente clase mentalizada del hecho de que parte de la clase no va a colaborar con ella [AUD\_C1S1]). Por tanto, consideramos que seguir el proceso según los pasos marcados en el modelo ayudaría a la docente. Observar que los docentes, de seguir el “Onion model” (Korthagen y Vasalos, 2005, 2010), tendrían que seguirlo en distintas direcciones constata, de nuevo, **la necesidad de que el itinerario seguido en el proceso reflexivo responda a las necesidades identificadas en cada caso concreto.**

Por otra parte, con respecto a las contradicciones manifestadas por los docentes en la PRA, estamos de acuerdo con los postulados de Arnold (2000, 2006, 2011), Cuéllar y Oxford (2018), Farrell (2018b, 2022), Frijda, Manstead y Bem (2000), Golombek y Doran (2014), Martínez Agudo (2018) y Swain (2013) a propósito de la consideración del **componente emocional como parte integral de la cognición**, y con el papel esencial que las emociones desempeñan en el tratamiento de las contradicciones (Barcelos y Ruohotie-Lyhty, 2018). El papel de las **emociones** resulta esencial en el tratamiento de las **contradicciones**, pues estas no se podrían dar sin la intervención de las primeras (Barcelos y Ruohotie-Lyhty, 2018). En ambos casos observamos que la **inseguridad** es un **factor limitante que determina la actuación pedagógica de los docentes**, lo que resulta lógico por su condición de noveles, por las circunstancias sobrevenidas (en el C1) y por las características particulares de estos contextos.

A partir de los resultados del C1 observamos que **las emociones negativas** que afloran en la docente como consecuencia del conflicto surgido en la primera clase **afectan a su toma de decisiones** en el aula, al pilotaje de los materiales y al hecho de prestar una mayor atención a otros temas distintos de los que conforman sus objetivos del CRA.

Los resultados del C2 muestran también la inseguridad del docente, que se refleja, por una parte, en **el carácter ritual de las dinámicas observadas** en el aula y en **la resistencia al cambio** de estas, como hemos comentado antes. Tal y como señala Caro Muñoz (2017), “estas operaciones de carácter ritual pueden suponer una fuerza de seguridad para profesores y alumnos” (p. 27). Por otra parte, esta inseguridad también se manifiesta en **la importancia que**

**el docente otorga no solo a estar seguro** en el aula, **sino también** —y, si cabe, en mayor medida— **a parecerlo**. Dos perspectivas de la seguridad que identificamos en los diferentes datos analizados en el C2. La preocupación del docente por la imagen que pueda dar de seguridad se refleja en las sesiones, en las entrevistas y en las reflexiones registradas en el CRI. En las sesiones tenemos varias instancias, como en la sesión 2 cuando el docente resalta que “podía parecer que estaba menos seguro, pero que lo que le pasaba es que estaba molesto”; en la sesión 4, cuando se preocupa por lo que pudieran pensar los alumnos y, en general, lo que se pueda percibir de su práctica (fragmento C2\_23\_CRE, en el que alude a lo que su práctica “puede parecer ser”). En las reflexiones del CRI lo vemos en las registradas el día 27/01, cuando el docente dice estar contento con “cómo parece estar tan seguro y competente como él mismo se siente”, o en las del 17/02 cuando uno de los aspectos que comenta tras la autoobservación es la forma “muy convincente” con la que dio una respuesta improvisada a la pregunta de un alumno. De la misma forma, en la entrevista de cierre del CRI (Anexo 10) el docente responde a la investigadora sobre los aspectos en los que focaliza su atención durante la autoobservación haciendo referencia, entre otros aspectos, a “ver si parece que sabe de lo que habla en general”, si “suena como si no estuviera seguro”. El docente justifica esta respuesta diciendo que aunque en ese momento no se sienta inseguro, hay otros en los que “necesita dar la impresión de estar más seguro de lo que realmente está para no perder la dinámica de la clase en cualquier momento” (líneas 91-92). Estos resultados nos indican, por una parte, **la influencia que ejerce en la práctica** de los docentes **su autoconcepto** (Korthagen y Vasalos, 2005), dentro del que se incluyen las **creencias sobre la propia seguridad** (Pajares, 1992). Por otra parte, de los resultados se desprende la importancia que se otorga a la opinión que puedan tener otras personas, como los alumnos y la DA e investigadora. Estas observaciones concuerdan con los tres **miedos** a los que alude Ghaye (2010, p. 556) a propósito de la investigación reflexiva (al fracaso, a equivocarse y a quedar mal). A este respecto, Monereo (2010a) nombra la **incertidumbre**, la **vulnerabilidad** y la **inseguridad** como posibles **causas de resistencia al cambio**, “focos promotores del inmovilismo” (p. 157) por parte de los docentes. Por todo ello, **resulta esencial abordar estas emociones en el acompañamiento**.

En el C2, consideramos que la transición hacia una mayor seguridad por parte del docente (Figura 4.17) afecta positivamente a la consecución de los cambios antes mencionados, pues transitar de las emociones negativas a las positivas termina proporcionando al docente una mayor seguridad y, por tanto, la claridad necesaria para tomar perspectiva y cambiar el foco de atención —de él mismo a los alumnos— y ser consciente de las razones subyacentes. Esta transición de las emociones negativas a las positivas se va dando según el docente va percibiendo

los resultados esperados en su práctica docente. Por tanto, podemos decir que este *continuum* muestra, por un lado, **la transición de una disonancia cognitiva a una congruencia cognitiva** (Golombek y Doran, 2014) que lleva al docente a experimentar emociones positivas como una mayor seguridad, y, por otro, muestra **el reconocimiento del docente del cambio en su propia práctica y en su rol como docente**, lo que podría apuntar a una potencial transformación de su identidad docente y, por tanto, a la regulación del equilibrio entre el docente y su entorno (Maló Pe, 2010, citado en Cuéllar y Oxford, 2018).

En esta transición, identificamos que esa función antes señalada de confrontación que ejerce la DA en el acompañamiento ayuda a **reorientar la atención del docente a otros focos** distintos de sí mismo, como sugieren Copland, Ma y Mann (2009), ofreciéndole perspectivas e interpretaciones alternativas a las propias (Wang y Odell, 2002). Estos resultados apoyan la afirmación de Farrell (2022) sobre el hecho de que los docentes de lenguas, a partir de la PR, pueden desarrollar una **conciencia emocional** que les ayude a generar más emociones positivas para “minimizar el estrés y aumentar su bienestar” (p. 42).

En este sentido, en el C2 observamos que los cambios manifestados en su actuación docente inciden en la **percepción** que tiene el docente de esta y en sus **autorrepresentaciones** (Esteve et al., 2019) al ver incrementada la seguridad en sí mismo. Por tanto, podemos decir que **los cambios en el C2 se dan también en las emociones y sensaciones** que experimenta el docente en su práctica profesional (Esteve et al., 2019), lo que revela la relación ya mencionada entre las emociones y las creencias y, a su vez, entre estas y las competencias, conexión a la que aluden Korthagen y Vasalos (2005). Según estos autores, en el desarrollo de competencias influyen las creencias y estas últimas “comienzan a cambiar tan pronto como la gente experimenta tener o poder desarrollar competencias que generen un impacto en el aprendizaje de otros mayor de lo que creían posible” (p. 68). El hecho de que los docentes hagan referencia a sus fortalezas no solo repercute en su entusiasmo, sino también en su aprendizaje (Korthagen, 2004, p. 86).

Teniendo todas estas cuestiones en cuenta, resulta esencial que en el acompañamiento se proporcione un **espacio seguro** para que los docentes experimenten la **incomodidad** que les genera el desajuste entre las expectativas y la realidad (Orland-Barak y Yinon, 2007) anteriormente comentadas. El reto reside en **encontrar la medida justa de tensión** que ayude —y no perjudique— a los docentes, especialmente cuando son noveles, como es el caso. Esta medida variará en función de los **factores personales, interpersonales y contextuales** (Orland-Barak y Yinon, 2007, p. 967). En el C2, por ejemplo, observamos algunas instancias de **agotamiento emocional** registradas en el CRI, cuando el docente comenta el descanso que tuvo

que tomarse de la autoobservación por su **estado de ánimo**, aspecto que el docente señala como relevante no solo para la docencia, sino también para la percepción que tengamos de esta. De Costa, Rawal y Li (2018) señalan que el agotamiento emocional tiene diferentes causas como el **cansancio**, la **falta de apoyo y de recursos**, así como la **ideología** y los **valores asociados a la docencia**, que coinciden en este caso con aquellas a las que alude el docente en el proceso. Según los autores, el agotamiento emocional puede desembocar en el **agotamiento profesional** (“professional fatigue”, p. 101). En este sentido, resulta interesante destacar lo que señala Ruohotie-Lyhty (2016, citada en Barcelos y Ruohotie-Lyhty, 2018) acerca de **la elección de los docentes entre consolidar sus creencias e identidades originales o abrirlas a la transformación** cuando se dan acontecimientos que desestabilizan sus antiguas creencias y emociones acerca de su rol docente (p. 118). En esta decisión parece resultar clave el apoyo o la falta de este, pues estos estudios indican que el **aislamiento** de los docentes a la hora de lidiar con sus emociones sin ningún apoyo acentúa su necesidad de **proteger** sus creencias y roles profesionales, por lo que construir un espacio de apoyo para abordar las emociones “difíciles” puede ayudar al desarrollo de los docentes (Barcelos y Ruohotie-Lyhty, 2018, p. 118), a que estos decidan **abrir** dichas creencias e identidades profesionales a una posible transformación. Esta cuestión podemos observarla en el C2 comparando la situación del docente antes comentada en el CRI, en el que no hay ningún acompañamiento, con la del CRA, en el que sí se da ese espacio de apoyo y a partir del que se muestra esa apertura por parte del docente hacia una posible transformación. Y es que **el origen de la regulación de los procesos es social**, por lo que la regulación en primer lugar es externa hasta evolucionar, con su internalización, a una regulación intrapsicológica (Verdía, 2020, p. 66).

Por todo ello, a partir de nuestros resultados consideramos que **trabajar las contradicciones** que experimentan los docentes en su práctica **tiene un gran potencial para su desarrollo profesional**, en consonancia con lo que señala Golombek (2022). En este proceso, constatamos que el **acompañamiento es determinante** para la **identificación y verbalización de estas contradicciones** por parte de los docentes, pero no solo es necesario que este se dé, sino que lo haga en una forma tal que las contradicciones actúen como **catalizadoras** del desarrollo de los docentes (Golombek, 2022; Golombek y Doran, 2014; Golombek y Johnson, 2004; Johnson y Golombek, 2016; Johnson y Worden, 2014). Asimismo, observamos también que el **tratamiento de las emociones** resulta necesario en el de las contradicciones (Barcelos y Ruohotie-Lyhty, 2018), lo que sugiere el **tratamiento unificado** de ambas. En consecuencia, esta observación se traduce en una comprensión del componente emocional y la cognición de los docentes como **aspectos indisociables** (Arnold, 2000, 2006,

2011; Cuéllar y Oxford, 2018; Farrell, 2018b, 2022; Frijda, Manstead y Bem, 2000; Golombek y Doran, 2014; Martínez Agudo, 2018; Swain, 2013).

En el proceso de discusión de los **cambios** realizados por los docentes a partir del trazado de la trascendencia de la PRA **nos cuestionamos si estos apuntan a una posible resignificación** de la práctica de los docentes. Según Cerecero (2018), para que esta se dé el cambio experimentado ha de ser tanto externo como interno (p. 47). Partiendo de esta premisa, podríamos decir que el cambio realizado por el docente en el C2 en relación con la concepción de su propio rol podría conformar una resignificación de su práctica docente. Del mismo modo, el postulado de Verdía (2022) a este respecto también lo sustentaría, dado que para la autora la resignificación permite al docente modificar su posicionamiento frente a la contradicción (p. 592). Según dicha perspectiva, la concienciación del docente sobre la propia contradicción entre sus valores educativos y la realidad de su práctica docente apuntaría potencialmente a la resignificación de su práctica. No obstante, consideramos que para afirmarlo necesitaríamos observar y analizar de nuevo la práctica del docente, para lo que se necesitaría recoger datos de naturaleza diversa en la fase posciclos —distintos de los recogidos a partir de las entrevistas, como es el caso— para poder aproximarnos a observar esta posible resignificación de la práctica, por **la naturaleza dinámica y compleja de los cambios**, así como la de las creencias y las emociones de los docentes. De esa forma, podríamos observar si la reconceptualización del docente de su propio rol sigue promoviendo cambios hacia la autonomía de los alumnos —aquella de la que se percató por extrañar su rol protagónico en el aula— y, en consecuencia, si se da una **autorregulación de las emociones** del docente como resultado de alcanzar una consonancia entre sus valores educativos y la realidad del aula.

Por otra parte, en el proceso resulta pertinente tener en cuenta otros aspectos como la **incertidumbre** a la que hace referencia Monereo (2010a) como posible causa de resistencia al cambio, sensación que los docentes también experimentan como resultado de introducir cambios en su práctica y que no resulta fácil de gestionar (Pareja y Margalef, 2013, p. 28). Por estas razones, consideramos que **el acompañamiento a los docentes noveles** que se inician en procesos de PR **debería tener una continuidad** que permita un mayor margen para promover la autonomía de los docentes en este proceso, con —como mínimo— un segundo ciclo de acompañamiento para ayudar a los docentes a **gestionar esa incertidumbre que generan los cambios** realizados en la práctica a partir de los procesos de PR. El apoyo necesario y constante de un entorno donde se promuevan el diálogo y la reflexión, y en el que los docentes tengan la oportunidad para poner en práctica lo aprendido, reflexionar sobre ello y analizarlo (Ulmer y Timothy, 2010).

Pozo et al. (2006) recogen en la siguiente cita una serie de ideas que nos ayudan a recapitular la discusión de las contradicciones de los docentes y el papel de sus emociones en estas, aspectos que hemos recogido en este apartado:

Vivimos en buena medida disociados entre lo que somos y lo que fuimos, entre lo que hacemos y lo que creemos, entre lo que sabemos y lo que sentimos y, en último extremo, entre nuestras ideas y nuestras acciones, que no siempre apuntan en la misma dirección, de forma que si queremos cambiar nuestras prácticas, nuestras formas de hacer, debemos necesariamente repensar las concepciones implícitas que subyacen a esas prácticas. (p. 11)

A lo largo de los apartados anteriores hemos ido señalando distintas consideraciones relacionadas con el acompañamiento a los docentes en función de los resultados que hemos ido discutiendo. En el siguiente apartado nos centramos en los resultados de la gestión del acompañamiento a los docentes por parte de la DA en las sesiones de PRA en torno a las funciones identificadas en cada caso.

## **5.2. Gestión del acompañamiento por parte de la DA en las sesiones de PRA**

A partir del análisis de los motivos que subyacen al inicio de los temas por parte de la DA y a las intervenciones de esta que desencadenan el inicio de los temas por parte de los docentes identificamos una serie de **funciones del acompañamiento** a los docentes por parte de la DA, cuyos objetivos fundamentales son **ayudar a los docentes a alcanzar sus objetivos** —como objetivo último del acompañamiento en la PRA— y **afrontar los retos que surgen en el proceso** para que el primero se pueda dar.

Resulta interesante destacar que cuatro de las funciones de acompañamiento identificadas coinciden en los dos casos —si bien con algunos matices, como comentaremos más adelante— y que son tres las funciones específicas que varían entre casos, que responden a las necesidades observadas en cada caso por las particularidades que estos presentan, lo que denota el ajuste que se hace del acompañamiento en función de las necesidades surgidas en cada caso (Esteve, 2004a; Golombek y Doran, 2014; Gorichon et al., 2020; Hennissen et al., 2008; Malderez y Bodóczy, 1999; Mauri et al., 2016b; Miles, 2017; Monereo, 2010a).

De los resultados se desprende la necesidad de **establecer una dinámica clara del desarrollo de las sesiones** desde el principio (Gorichon et al., 2020), pues uno de los retos que surgen en el acompañamiento a la docente son los ajustes que se han ido haciendo a medida que se realizaban las sesiones. Esta función no se identifica en el C2, puesto que al ser este el segundo



caso de PRA que realiza la DA, el aprendizaje subyacente a los retos experimentados con respecto al funcionamiento de las sesiones de PRA en el C1 se aplica posteriormente en las sesiones con el C2, en el que se plantea una estructura más definida de las sesiones en este caso.

Sin embargo, un aspecto positivo de este reto identificado en el C1 es que a partir de la negociación del desarrollo de las sesiones se ha podido identificar que, si bien la docente en principio toma una serie de notas previas a la sesión sobre su objetivo del ciclo, el estímulo del visionado propicia otras reflexiones relacionadas con la gestión del aula y, en concreto, con la gestión del conflicto, reflexiones desencadenadas por las emociones que la autoobservación genera en la docente, lo que constata el **potencial de la autoobservación** en este caso, como hemos indicado en el apartado 5.1.2, y la **importancia de atender a las emociones** que afloran en el proceso reflexivo, mencionada en el apartado 5.1.1. Este aspecto se confirma en la sesión 2, en la que la DA y la docente han hecho el visionado por separado, cuando la docente menciona la dificultad encontrada para centrarse únicamente en la secuenciación durante el visionado de la grabación.

Las otras dos funciones que no se comparten entre casos están directamente relacionadas con la especificidad del caso, pues la de **ayudar al docente a identificar el objetivo del ciclo y focalizar la atención en este** no responde a una necesidad identificada en el C1, excepto en el CRI, donde es una de las dificultades identificadas por la docente por no saber cómo hacerlo sin apoyo. De hecho, esta es una de las funciones esenciales del acompañamiento al inicio del CR (Esteve, 2004a; Esteve et al., 2019) y, según observamos en nuestros resultados, gestionarla de forma adecuada supone un reto en el acompañamiento y, en consecuencia, determina la fluidez con la que se puedan desarrollar las sesiones y la consecución de dicho objetivo.

Otra cuestión en relación con los objetivos del ciclo, además de la **definición**, la **identificación** y la **focalización** de la atención en estos, es el **alcance**. En ambos casos los objetivos son muy amplios como para abordarlos sin establecer unos objetivos específicos que ayuden a acometer la consecución de los principales (Esteve, 2004a), pero en el C1 observamos que hay objetivos intermedios, como observar las transiciones entre actividades, lo que facilita el proceso por ser más factible la consecución de objetivos más concretos dentro del principal, lo que a su vez lo hace potencialmente más motivador (Esteve et al., 2019). En el C2, al no tenerlo claro y resultar difícil la focalización de la atención en consecuencia —algo que el propio docente reconoce en las reflexiones registradas en el CRI (fragmento C2\_23\_CRE)—, **el docente no puede definir el recorrido necesario para alcanzarlo** (Esteve et al., 2019). Además, en la modificación que se implementó de un caso a otro, la de observar únicamente un fragmento de la clase a elección del docente en vez de la clase entera —como se hizo en el C1—, la DA no

estableció expresamente que este tenía que estar necesariamente relacionado con el objetivo seleccionado para el CRA. De hecho, en la entrevista de cierre del CRA, cuando la investigadora le pregunta sobre los criterios con los que ha seleccionado los fragmentos para observar y comentar en las sesiones, el docente responde que no recuerda tener ningún criterio específico diferente de aquellos relacionados con los objetivos, pero señala que nada “estructurado” ni “preciso”. En este caso, la DA podría haber tenido en cuenta la **personalidad del docente** (Farrell, 2022) y haber explicitado cuestiones como la relación del fragmento con el objetivo del ciclo, aunque lo considere algo evidente, y haber empleado **herramientas de andamiaje** para ayudar al docente a identificarlos (Nagamine, Fujieda e Iida, 2018). Si bien el hecho de que el docente seleccione el fragmento fomenta la **agencia** del docente (Sanchez y Grimshaw, 2020) y a su vez promueve potencialmente una reflexión más significativa por parte de este (O’Leary, 2020), también comporta este tipo de retos para los DA y, en consecuencia, desempeñar funciones como la de dirigir la atención del docente al objetivo del ciclo. En este sentido, consideramos que la cuestión radica en encontrar el **equilibrio entre dar espacio al docente** para que exprese sus intereses y preocupaciones, y **focalizar su atención en el objetivo del CR**. A este respecto Dewey (1933) advierte de las consecuencias de “pensar demasiado”, como que la acción se paralice por los múltiples puntos de vista que puede sugerir una situación — “e.g., he finds it too difficult to reach any definite conclusion and wanders more or less helplessly among them” (Zeichner y Liu, 2010, pp. 71-72), como ocurre en el caso del docente.

Por tanto, **esta fase inicial del ciclo es decisiva** para el desarrollo integral del ciclo, ya que esta marcará las dinámicas que se desarrollen a continuación, por lo que requiere de especial atención en el proceso de acompañamiento. A este respecto, el docente manifiesta que el acompañamiento le ha ayudado a **centrarse en un objetivo** sin desviarse a otros temas, un espacio sin el cual no podría haber alcanzado su objetivo (Anexo 13).

En el C2 este reto se asocia directamente al otro identificado, la **construcción de la intersubjetividad**. El hecho de que la DA y el docente no tengan las mismas **posiciones epistémicas** con respecto a distintos conceptos fundamentales de la enseñanza de lenguas extranjeras conlleva una **negociación constante** sobre la concepción de cada uno respecto de estos (fragmentos C2\_11\_CRE y C2\_12\_CRE, entre otros). A esta cuestión hay que añadir la **diversidad** existente con respecto a la formación y experiencia docentes, así como a la L1 y al bagaje sociocultural, cuestiones estas que es fundamental considerar en el acompañamiento (van der Westhuizen, 2015), independientemente de la relación de proximidad entre la DA y el docente, pues es importante cuidar que el discurso que se genera en las sesiones esté basado en un lenguaje compartido (Esteve et al., 2019).

Esta cuestión destaca de forma evidente con respecto al C1, pues, además de la relación de proximidad —al igual que con el docente—, entre la DA y la docente existe **una base común muy sólida** por la etapa de formación que comparten y por haber trabajado juntas en numerosas ocasiones a lo largo de esta. Esta base común de intersubjetividad se muestra a partir de significados compartidos previamente, como cuando se hacen referencias a profesores de asignaturas que ambas cursaron (fragmento C1\_3\_MAT), y a diferentes fuentes de significados, como ocurre en la sesión 2 cuando la docente dice “Campillo<sup>31</sup> diría que la destreza que estás utilizando no es natural para lo que le pides”, comentario que la DA recibe entre risas, o en la sesión 3 cuando la DA hace referencia al “pulpo”, una metáfora empleada por la profesora de una asignatura que cursaron juntas para entender el realce del input. De hecho, en la conversación de cierre, hablando sobre lo estimulante que puede ser la PR en un nivel intelectual, la docente hace una referencia implícita a esta base común al mencionar a la DA como la persona con la que comparte el conocimiento didáctico y las bases teóricas con las que conversar (fragmento CC\_1). Por tanto, en el C1 se comparten unas mismas bases de intersubjetividad por los significados personales y académicos ya construidos, lo que facilita la **gestión conjunta de los significados** (Méndez y Colomina, 2020), bases que en el C2 se han de ir construyendo para poder avanzar en el proceso. En el C2, la gestión que la DA hace de este proceso de construcción de la intersubjetividad implica diferentes funciones como comprobar la idea que ambos tienen de un mismo concepto, aludir a la propia comprensión del mismo y solicitar la confirmación del docente a este mismo respecto, entre otras funciones ejemplificadas en el apartado 4.8.4.

Si bien este proceso de construcción de la intersubjetividad constituye un reto en el acompañamiento, no quiere decir que de este no se puedan extraer beneficios para el proceso reflexivo. En su estudio sobre el Lesson Study, Dudley (2013) señala que parte del aprendizaje más significativo que se dio se basó en las diferentes interpretaciones que los docentes hacían de un mismo concepto, pues la interacción les hizo identificar dichas diferencias y renegociar y alinear los significados para poder avanzar en la investigación. A este respecto Salaberrí (2004) señala que en esa negociación dentro del grupo se conforman y evolucionan los significados y el conocimiento social (p. 55).

---

<sup>31</sup> La docente se refiere a José Plácido Ruiz Campillo y hace referencia al artículo escrito por este con Gracia Lozano, “Criterios para el diseño y la evaluación de materiales educativos” como fruto del Congreso Expolingua de 1996: [https://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_lozano-ruiz.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf)

La intersubjetividad existente en ambos casos refleja las diferencias en el alcance de las situaciones y representaciones compartidas —mayores en el C1— puesto que hay un mismo marco de referencia sociocultural y formativo (apartado 3.2.4). No obstante, tal y como indican Coll y Onrubia (2001), no hay que dar por supuesto el carácter compartido de las mismas ni que el marco de referencia compartido lo garantice.

Dentro de las funciones que coinciden observamos distintos matices, como en el caso de la función correspondiente a **suscitar la reflexión** de los docentes, que en el C2 se complementa con **canalizar** la reflexión del docente, lo que nos remite, por una parte, a la tendencia del docente a la reflexión y metarreflexión mencionada antes y, por otra, a la dificultad del docente de focalizar la atención en el objetivo establecido en el CRA. En esta función en el C1, en ocasiones **la DA comparte experiencias personales** con respecto a su práctica docente (fragmento C1\_20\_AD), algo que según Korthagen y Vasalos (2005) es importante, pues señalan que el hecho de que los DA se abran y compartan su propia experiencia sobre las tensiones vividas entre los ideales y las limitaciones puede ayudar a los docentes a entender los “efectos liberadores” de este enfoque (p. 59). Loughran (2010) subraya que las formas de iniciar la reflexión son importantes si la intención es que el concepto o la idea pase de lo abstracto a lo concreto, y apunta a la colaboración como elemento clave para facilitar esa transición (p. 400). En este sentido, además, consideramos que el hecho de que la DA comparta las propias experiencias la sitúa en un mismo “plano” que los docentes, lo que ayuda a consolidar la base de simetría y proximidad de la relación entre ellos.

Con respecto a **suscitar** la reflexión y promover su **verbalización**, ambos docentes hacen referencia en diferentes momentos al resultado que perciben de esta función; la docente menciona que tener otra perspectiva a partir de “las ideas de la persona que acompaña y las preguntas que esta formula” la ayudan a “**exteriorizar las reflexiones**” (Anexo 12). Por su parte, el docente hace referencia en la sesión 4 a que la PRA promueve un **enfoque más activo** en ser crítico **que le ayuda a exteriorizar sus reflexiones** y, a su vez, **también en las clases**. Esto sugiere que los docentes —si bien presentan diferentes estilos reflexivos— reconocen que la PRA les ayuda a exteriorizar dichas reflexiones, es decir, a verbalizarlas. La **verbalización** es un aspecto esencial en el proceso reflexivo al facilitar a la DA el acceso al pensamiento de los docentes y como herramienta para el desarrollo psicológico emocional y cognitivo de estos (Esteve, 2004a; Verdía, 2020).

En relación con la función de **concienciar a los docentes** de algún aspecto por el que demuestran interés, sea para complementar su tratamiento o para llamar su atención sobre algún aspecto del que no se han percatado, en varias ocasiones **los docentes reconocen la ayuda del**

**acompañamiento** a la hora de identificar aspectos de los que no se darían cuenta en el caso de hacer el proceso solos. La docente puntualiza que de forma individual también se puede “sacar algo” (fragmento C1\_2\_OPI), pero no es comparable con el potencial de hacerlo acompañada. Esta idea la recogen Esteve et al. (2019) al establecer la diferencia entre la interacción con uno mismo, que “queda limitada a nuestra visión del mundo, guiada, a su vez, por nuestros valores, presuposiciones y creencias” (p. 37), y la interacción con los demás, que nos permite “revisar desde otra perspectiva la interpretación inicial que hemos hecho de la situación” (p. 37). Tal y como señalan las autoras, “ese intercambio de miradas implica un cuestionamiento de la propia visión y una reorganización de la estructura de conocimientos previos, generando así aprendizajes significativos” (p. 37). La opinión de los docentes a este respecto coincide con los resultados de Leijen et al. (2014), que muestran que la reflexión con un tutor o con un compañero resulta más provechosa que la individual para profundizar en la reflexión y el análisis al tener otra perspectiva.

En ambos casos también tenemos la función de **dar retroalimentación** a los docentes **sobre aspectos susceptibles de mejorarse**, lo que conlleva adoptar una **modalidad de acompañamiento más directiva** al hacer sugerencias y observaciones a los docentes. Si bien la premisa de la que partía la DA era la de ejercer un rol lo menos intervencionista posible, en las sesiones hay ocasiones en las que la DA adopta un rol más directivo al no conseguir provocar una respuesta esperada en estos sin explicitarla ella o por preguntas directas por parte de los docentes, como en el C2, cuando al final de la sesión 1 manifiesta a la DA su deseo de conocer el contenido de sus anotaciones de las observaciones. Esta combinación de un enfoque más constructivista con uno más directivo podría responder, por una parte, a la **adaptación del acompañamiento a las necesidades** de los docentes (Crasborn et al., 2011; Mauri et al., 2016b; Mena et al., 2015), y, por otra, a la **falta de formación de la DA** (Beek, Zuiker y Zwart, 2019; Crasborn y Hennissen, 2014, Hobson et al., 2009) **en este tipo de acompañamiento concreto**. Esta adaptación a las necesidades de los docentes se refleja también en los resultados de los **desencadenantes de la reflexión** de los docentes, que, como hemos comentado en el apartado 5.1.2, varían entre casos, al suponer las intervenciones de la DA un mayor estímulo para la reflexión en el C2 que en el C1.

A propósito del **enfoque de acompañamiento**, resulta interesante mencionar que ambos docentes aluden a las observaciones o ideas de la DA como aspectos que consideran importantes y que les han resultado de ayuda (fragmentos C1\_1\_OPI y C2\_4\_OPI) al haber estado, además, **centradas en sus propios objetivos**. Esta información nos sugiere que, además del efecto que puede tener en el acompañamiento la relación de simetría y familiaridad, el hecho

de focalizar las estrategias de corte más directivo en los objetivos de los docentes puede repercutir en una mayor aceptación de estas por su parte. En otras palabras, proporcionar una retroalimentación constructiva y específica a los docentes (Beek, Zuiker y Zwart, 2019; Copland, 2010; Hattie y Timperley; 2007) aun representando esta una modalidad de acompañamiento más directiva.

A este respecto, es importante que los DA no impongan sus propias ideas y perspectivas acerca de un hecho o concepto, y tengan la **capacidad de adoptar la perspectiva de los docentes** acompañados (Knezic et al., 2019) y así alcanzar una perspectiva que vaya más allá de las preferencias personales (Beek, Zuiker y Zwart, 2019). De hecho, en la sesión 3 el docente alude al hecho de que la DA le hace ser consciente de lo que no está haciendo —lo que nos remite a su vez a la función de concienciar al docente de algún aspecto del que no se ha percatado—, pero “no en modo sancionador” [AUD\_C2S3], lo que refleja la forma en la que el docente recibe este enfoque más directivo. Es más, resulta oportuno mencionar la alusión expresa del docente a la ZDP al compartir su percepción acerca de no tener la sensación de que la DA quiera que imparta la clase de una forma específica, sino de que esta le proporciona una **ayuda ajustada a sus necesidades** y así “se abren espacios alrededor de esa clase para sentirla como él quiera” [AUD\_C2S3]. Esta percepción del docente remite a la necesidad de establecer conexiones constantes entre los conocimientos previos de los docentes y los nuevos que emergen en el proceso para ajustar su ZDP (Esteve, 2004a), para lo que es esencial conocer el nivel de experiencia de los docentes y su actitud frente a la observación —y al acompañamiento en general— antes de realizar las sesiones (Miles, 2017), y analizar sus necesidades individuales (Malderez y Bodóczy, 1999).

Por otra parte, la DA en ambos casos siente la necesidad de **reafirmar a los docentes y reforzar su seguridad**. En este sentido nos resulta interesante destacar los matices diferenciadores entre los casos, pues en el C1, por el conflicto surgido en la primera clase, se observa una mayor tendencia de la DA a resaltar los aspectos positivos de la actuación de la docente por el impacto que este conflicto tiene en su seguridad. Korthagen y Vasalos (2005) respaldan la necesidad de un estímulo externo que active las denominadas “**cualidades esenciales**” en los docentes, que son reprimidas por las creencias limitantes, potenciadas por acontecimientos como este. Las emociones negativas que afloran a partir de situaciones como esta pueden desembocar en un “pensamiento túnel” (Korthagen y Vasalos, 2010, p. 537); de ahí que se torne necesario en el acompañamiento —y en estas situaciones especialmente— centrarse en los aspectos positivos para **ayudar a los docentes a reconectar con los sentimientos**

**asociados a sus fortalezas** y soltar las creencias limitantes (Korthagen y Vasalos, 2010). Eso, **sin caer en el rol de mero “animador”** al que aluden Stanulis et al. (2019).

En este sentido, es interesante mencionar que en la entrevista posciclos, al preguntarle la investigadora si se fija también en las fortalezas de su práctica, la docente responde que lo hace, pero no le presta tanta atención, si bien menciona que los fallos no la abrumen, que se siente contenta y tranquila. Esto confirma la necesidad de trabajar los aspectos positivos de la práctica, si bien sugiere un avance por parte de la docente al respecto.

En el C2 la DA también reafirma al docente e intenta reforzar su seguridad, aunque en este caso también identificamos una serie de **cuestionamientos** realizados por parte de la DA en los desacuerdos que se producen en el proceso de la construcción de la intersubjetividad que comentábamos antes, si bien podríamos denominarlos “**desacuerdos sanos**” (Littleton y Mercer, 2013, p. 38). Esta **confrontación** ejercida por la DA en las sesiones del C2 responde a la función identificada de llamar la atención del docente sobre algún aspecto del que no se ha percatado, en este caso, de las tensiones observadas por la DA entre la concepción del docente de la clase ideal y la realidad del aula o, como indican Korthagen y Vasalos (2005), entre la tensión generada entre la situación ideal y los factores limitantes. En este sentido, por las emociones que puede suscitar dicha confrontación, **es esencial hacerlo de forma constructiva**, con **empatía** (Korthagen y Vasalos, 2005); en definitiva, **haciendo uso de los recursos afectivos en la conversación** (Novillo y Pujolà, 2019; Warwick et al., 2016), y así hacer sentir al docente que sus aportaciones son válidas y valoradas (Aspfors y Fransson, 2015; Esteve et al., 2019; Gorichon et al., 2020; Lasagabaster y Sierra, 2004; Mann y Walsh, 2013; Mauri et al., 2017; van der Merwe y Westhuizen, 2015) para no poner en riesgo ese **espacio de confianza, apoyo y seguridad** (Korthagen y Vasalos, 2005) en el que tienen lugar las sesiones de PRA. En este caso la DA aprovecha la ventaja de contar de entrada con los cimientos a partir de los que construir una relación de colaboración con el docente (Méndez y Colomina, 2020) por la relación de proximidad entre ellos. No obstante, resulta importante tener en cuenta que el **grado de familiaridad** en la relación puede influir también en la efectividad del acompañamiento favoreciendo o limitando la coconstrucción de conocimiento (Pretorius y van der Westhuizen, 2015; van der Westhuizen, 2015). De hecho, el docente alude a esta cuestión remarcando que realizar el proceso con una amiga funcionó bien *a pesar de ello* (fragmento CC\_8), pues considera que la relación de amistad no implica necesariamente la creación de un espacio y un clima propicios para llevar a cabo las sesiones de PRA. Y es este espacio y este **clima de confianza, respeto y seguridad** lo que resulta **esencial en cualquier acompañamiento**, espacio al que el docente hace referencia precisamente como “lo esencial del CRA”. Este lo define como un

espacio donde puede explorar sus propios pensamientos sin juicios, libre de crítica, sin tener que preocuparse por ello al ser un espacio seguro basado en una relación de confianza con la persona que acompaña, una persona que pueda ayudar (Anexo 13). A este diálogo libre de juicios hacen referencia Ruffinelli, de la Hoz y Álvarez (2020) y Foong, Nor y Nolan (2018); y Aspfors y Fransson (2015) destacan como crucial en la mentoría la confianza y el apoyo en las relaciones establecidas.

En cualquier caso, ambos docentes manifiestan que **el acompañamiento les ha aportado seguridad**. La docente señala la comodidad y la seguridad que tener este acompañamiento le ha aportado en su práctica docente en contraposición a realizar sola el proceso (fragmentos C1\_2\_OPI y C1\_3\_OPI), y el docente menciona que las sesiones de PRA le han ayudado a reforzar su seguridad y reafirmar su práctica, lo que ilustra el *continuum* inseguridad–seguridad. El docente indica que ello se debe a que la persona que le acompaña es alguien que ha visto lo que hace con un gran nivel de detalle y lo apoya en lo que hace. Estas afirmaciones coinciden con las expectativas de los docentes participantes en el estudio de Gorichon et al. (2020) sobre las sesiones de mentoría como un espacio en el que sentirse seguros y que les genere una mayor autoconfianza para afrontar su inserción profesional (p. 31). A la autoconfianza que el docente alcanza mediante las conversaciones que se dan con los DA también aluden Mena et al. (2016), quienes señalan que estas aumentan los niveles de autoconfianza en los docentes.

### 5.3. La sostenibilidad de la PR

De los temas de la práctica docente identificados que trascienden de la PRA a la práctica profesional, la docente menciona el trabajo que hizo con los **objetivos** —dos años antes, cuando terminó el CRA— como un aspecto que ha incorporado a su práctica. En este sentido, consideramos que ha habido una **internalización** por parte de la docente con respecto a este tema, pero no tanto porque se observa su incorporación a la práctica profesional después de este tiempo, sino por la reflexión subyacente que la acompaña (fragmento C1\_10\_OBJ) al verbalizar la docente que cuando no explicita los objetivos en clase es porque no ha habido una preparación previa y no los tiene claros, lo que muestra que no solo ha habido una transferencia de la actividad externa o su reproducción en la práctica —lo observable en el plano profesional—, sino también una transformación en el plano intrapsicológico por el sentido que la docente le asigna a la explicitación de los objetivos en cada clase, que es el requisito fundamental



para entender que se da dicha internalización (Harvey, 2011; Negueruela-Azarola et al., 2015; Tasker, Johnson y Davis, 2010; Verdía, 2020).

La presentación de los **objetivos** es uno de los temas que hace el recorrido completo en el análisis de la trascendencia, lo que podría apuntar a **una posible relación entre la evolución del tema** a lo largo de las fases que componen el proceso reflexivo y **su sostenibilidad en el tiempo**. No obstante, es importante señalar que hay otros temas como la **corrección**, tema que la docente barajó trabajar como objetivo del CRI y tratado también en el CRA, que se comenta en la fase posciclos, pero como un tema que tiene aún muy pendiente de abordar de forma específica en el aula. Esto denota que, si bien es un tema cuya trascendencia se manifiesta en el proceso, no supone necesariamente la incorporación a la práctica profesional pasado este tiempo desde la finalización del mismo, y sugiere que los temas que se abordan como objetivos de los ciclos reflexivos son aquellos susceptibles de incorporarse a la práctica profesional y mantenerse en el tiempo. Sin embargo, en el C2 el docente menciona que sigue “luchando” en su práctica profesional con los temas que fueron **objetivos del CRA**. Esto ilustra, por una parte, la importancia de acotar el objetivo principal del CR (y de los intermedios, si los hay) para que pueda haber un **trabajo focalizado** en estos durante el proceso a partir del que se puedan observar resultados a largo plazo; por otra parte, constata **la importancia de observar no solo el trazado de los temas** a la hora de analizar su sostenibilidad, **sino también los procesos de PR que se han mantenido en el tiempo**, sin los que el trabajo con dichos temas no se puede dar, como comentamos más adelante.

Otros temas que siguen presentes en la práctica profesional de la docente son la **pizarra** y su uso en relación con temas concretos, y la **gestión de la interacción** cuando tiene algún alumno con un carácter conflictivo, tema este último relacionado con la gestión de conflictos en el aula y las emociones asociadas a estos, lo que denota la importancia del componente emocional en la práctica docente y la necesidad de tratarlo por ser “el motor de un desarrollo profesional sostenible” (Martínez Agudo, 2018, p. 11).

Lo mismo sucede en el caso de las creencias y percepciones en el C2, pues en la entrevista posciclos el docente menciona otros temas como los **principios educativos**, la **gestión del error**, el **equilibrio** entre seguir una **estructura** e **improvisar**, y la **autonomía** de los alumnos, que son temas centrales en los CR, como hemos mostrado en el capítulo correspondiente a los resultados. La mención de estos temas constata el papel esencial que aquellas desempeñan, junto con las emociones, en la práctica docente.

El sistema de creencias se desarrolla y reestructura a través de la experiencia (Ballesteros et al., 2001; Frick, Carl y Beets, 2018), lo que podría responder a que la base del sistema de

creencias del docente se sustente en mayor medida en sus **principios educativos** —que él mismo basa en referentes como Freire, Gramsci y Rogers, y a la teoría anarquista— y en su propia concepción de “pedagogo radical” (Anexo 6, reflexiones del día 23/03), que presentan un fuerte arraigo y tienen presencia a lo largo de todo el proceso reflexivo, que en las posibles **reconceptualizaciones** que el docente haya realizado a partir de este. Estas reconceptualizaciones se muestran a partir de las muestras de concienciación manifestadas sobre su propia inclinación a “actuar” en el aula o el reconocimiento del docente de la importancia que tiene reconocer el objetivo de las actividades que lleva al aula y cómo gestionarlas en consecuencia. Las contradicciones entre el ideal del docente y la realidad del aula emergen a partir de su confrontación en el proceso reflexivo, pero tienen su origen necesario en la experiencia en el aula, lo que sugiere que **la transformación en el sistema de creencias requiere una mayor experiencia de aula y, por tanto, más tiempo para poder manifestarse**. Y, en cualquier caso, lo que se muestra esencial para ello es **la interacción** con compañeros con experiencia, tutores o mentores que ayude a los docentes noveles —como es el caso— a dotar de sentido lo que observan de su propia actuación en el aula y a confrontarlo, pues, como señala O’Leary (2020), sin este acompañamiento, “teachers’ learning can remain restricted by their limited experience and can inevitably end up drawing on the same frames of reference, as this is dependent ultimately on what they have or have not done or seen in their professional lives” (p. 189). Por tanto, **los procesos de PRA se erigen como una ayuda fundamental en el desarrollo y reestructuración de las creencias**, que si bien pueden presentar resistencia al cambio, son susceptibles de desarrollarse y reestructurarse “por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate” (Ballesteros et al., 2001, p. 197). La **mediación ejercida por los DA** en estos procesos y **la observación de la propia práctica** resultan **elementos fundamentales** para la identificación de las creencias a partir de las ocasiones que se proporcionen al docente en la interacción para verbalizarlas, paso previo esencial para poder conocer su naturaleza y la relación que guardan con la práctica docente, y poder así confrontarlas.

Avanzábamos antes que los resultados sobre la sostenibilidad confirman la pertinencia de observar no solo el trazado de los temas, sino también los procesos de PR que se han mantenido en el tiempo. En este sentido, los procesos de PR que se mantienen en el tiempo varían según el caso. En el C1, la docente comenta que uno de los que sigue realizando en su práctica profesional es la **toma de notas** de aspectos que detecta que requieren atención en su práctica docente. Como apuntamos en la presentación de estos resultados (apartado 4.9), la docente no asocia este proceso de identificación de aspectos por trabajar como parte de un proceso de reflexión, pues esta alude a que no ha seguido reflexionando de forma continuada y sistemática

tras la finalización de los CR. Esto nos lleva a abordar la conceptualización de “reflexión” y “reflexionar” y al nivel de abstracción que parece requerir su definición a la que aludimos en el apartado 1.1, y a la presunción de la reflexión como “an introspective after-the-fact description of teaching” a la que aluden Ward y McCotter (2004). Esta percepción de la docente de no haber seguido reflexionando tras la finalización del proceso reflexivo —menciona de forma explícita en la entrevista posciclos que no se ha creado “un hábito de formación”— podría responder también a la asociación que esta hace de la reflexión “continuada y sistemática” que puede relacionar con el proceso de PR y no reconocer su integración en la práctica profesional a pesar de hacerlo porque la *reflexión en la acción* es aquella que, si bien se lleva a cabo constantemente cuando estamos en el aula, al realizarse de forma casi inconsciente, no se le otorga la entidad de “reflexión” que sí tiene la *reflexión sobre la acción*, que, al asociarla con una toma de conciencia de la acción, con una reflexión “más pausada y consciente” (Esteve et al., 2019, p. 35), se asocia de forma más automática con el proceso de PR llevado a cabo.

Esta idea también se refleja en la entrevista de cierre del CRI (Anexo 9) cuando la docente comenta que la falta de apoyo en este ciclo la ha intentado suplir comentando diferentes aspectos con compañeras y alude a que resulta complicado si las compañeras no se encuentran “en un momento muy reflexivo”. No obstante, en la entrevista de cierre del CRA (fragmento C1\_9\_OPI), la docente habla de los procesos de PR como aquellos que en mayor o menor medida se realizan de forma cotidiana. En esta misma entrevista la propia docente menciona que después de haber realizado el proceso va a interiorizar ciertas dinámicas aunque no se dé cuenta (líneas 363-378), como puede ser el caso.

En el C2, con respecto a los procesos de la PR que sigue realizando un año y dos meses después de la finalización de los CR, el docente dice seguir **reflexionando** y **registrando las reflexiones** —ahora en formato digital—, si bien esto último dice no hacerlo de forma sistemática. El docente hace referencia a que este es ahora un proceso más estructurado y preciso, aunque no haya seguido las fases del ciclo ALACT de forma específica, y menos “agobiante”. Este alude a que ahora es capaz de aislar los temas que quiere trabajar sin intentar abordarlos todos de una vez, lo que podría relacionarse con el hecho de que considera su práctica más estructurada, mejora que identifica en su práctica profesional a partir de realizar la PR. En este sentido, percibimos una evolución clara en la percepción del docente con respecto a la mayor estructura de su proceso reflexivo, pues en el CRI identificaba como una de las dificultades encontradas poder centrarse en los objetivos del ciclo, evitar engranarlos con otras reflexiones, dificultad esta que también mencionó posteriormente en el CRA. No obstante, en este ciclo el docente alude a **la importancia de haber realizado el CRI** para ser más consciente

sobre cómo reflexiona, de sus tendencias a este respecto y lo desestructurado de su proceso reflexivo. El hecho de **identificar tendencias** por sí mismo a partir de la PRI sugiere que el docente **ha incorporado la reflexión en su práctica de forma sistemática** (Esteve et al., 2019). En este sentido, el docente reconoce que realizar el CRI le ha ayudado a estructurar su proceso de reflexión individual en el CRA, a pensar de forma más específica en sus objetivos y centrar su atención en uno concreto, a tomar más notas y de forma más estructurada, percepción que sigue manifestando en la fase posciclos. Este aspecto muestra la importancia de haber realizado un primer proceso de forma individual como preparación para el CRA. El docente indica que el reto reside en no volver a la forma en la que estaba haciendo las cosas antes, lo cual es un indicador importante para la sostenibilidad potencial de la PR en el tiempo.

Por otra parte, observamos que ambos docentes siguen **consultando recursos** como apoyo para entender mejor algunos aspectos de su práctica docente, recurriendo a la **teoría**, ya sea esta asociada a la publicación científica o más vinculada a la práctica (Korthagen, 2001, Tigchelaar et al., 2010, Esteve et al., 2019), la “teoría de la práctica” (Monereo, 2010a, p. 156), fase necesaria en el proceso reflexivo y su interacción con la práctica del aula para la construcción de un conocimiento didáctico propio (Esteve, 2011). La consulta que de los recursos hacen los docentes —incluyendo en estas ambas concepciones de la teoría— coincide con el planteamiento que hacen Esteve et al. (2019) de la ayuda de estos recursos en el proceso para construir la propia teoría de los docentes: “alimentarnos de lo que otros han investigado y construir sobre esa base, puesto que nos permite entender mejor nuestra realidad en todas sus dimensiones y con toda su complejidad” (p. 39). Este planteamiento se alinea con las ideas que plantean en este sentido Monereo (2010a) al establecer esa alternancia entre la “teoría de la práctica” y la “práctica de la teoría” (p. 156) y la retroalimentación de teoría y práctica que plantean González Argüello y Atienza Cerezo (2010, p. 40), rompiendo así, como señalan las autoras, esa relación vertical entre ambas tradicionalmente establecida.

Si bien comentábamos el potencial que muestra la **autoobservación** en los procesos de PR, en ninguno de los casos se han vuelto a grabar clases ni, por tanto, a autoobservarse. Si bien ambos docentes reconocen los beneficios de la autoobservación, como justificación al hecho de no haber seguido grabando clases y autoobservándose, estos aluden a la **falta de motivación** que supone no tener a nadie que les acompañe, nadie con quien hacer el visionado de las grabaciones y comentar las clases. De hecho, los docentes señalan el **acompañamiento como la dinámica que retomarían de aquellas que conformaron el proceso de PRA**. Esto nos sugiere que para sacar partido del potencial de la autoobservación hay que tener en cuenta la preparación y el desarrollo del trabajo con respecto a esta. Las grabaciones en vídeo funcionan

como catalizador de la reflexión y análisis de la práctica (O’Leary, 2020), pero **es esencial que la autoobservación se lleve a cabo de forma continuada en el tiempo** para que los docentes hagan la transición de la observación de aspectos más superficiales a la de otros más significativos para avanzar en su desarrollo profesional (O’Leary, 2020), **y con apoyo**, como reflejan nuestros resultados.

En relación con algunos procesos de la PR que los docentes mencionan seguir realizando tras la finalización de los CR, resulta importante destacar que ambos docentes puntualizan no hacerlos de forma “tan sistemática” como entonces (la docente con respecto a la consulta de recursos y el docente en relación con el registro de las reflexiones), lo que confirma que la **sistematicidad necesaria** en la realización de estos procesos para su integración de forma continuada en la práctica profesional se pierde en estos casos. A este respecto resulta interesante mencionar que tanto en la entrevista de cierre del CRA como en la conversación de cierre, la docente muestra ser consciente de la importancia de esta característica del proceso al mencionar que en su realización la cuestión está en “explicitarlos y sistematizarlos para sacarle más partido” (Anexo 12), “lo sistematizas para sacarle más jugo, ¿no?, para que salga a la luz, ¿no?, para hacerlo evidente” (fragmento CC\_4). Esta **muestra de concienciación** sobre las bases del proceso resulta esencial para que la docente los pueda realizar después de forma **autónoma**, aspecto esencial en la PR (Esteve et al., 2006, 2019; van Lier, 1996; Mann y Walsh, 2013; Perrenoud, 2004), pero observamos que **el ejercicio sistemático de los procesos resulta esencial para que la PR se pueda integrar**.

La falta de sistematicidad del proceso es lo que podría responder a la variabilidad en la opinión de la docente sobre la **autoobservación**, pues del CRI al CRA esta comenta haber superado el miedo a verse y haberse acostumbrado a hacerlo, ya “sin juzgarse tanto, sin boicotarse a sí misma” (Anexo 12). No obstante, dos años después y sin haber vuelto a grabarse ni a autoobservarse, la docente vuelve a mencionar el miedo a hacerlo y el hecho de cuestionarse a sí misma en general. La docente señala que los aspectos susceptibles de captar su atención son otros, además de los propios de la práctica docente, como el lenguaje corporal, cómo le queda la ropa que lleva, la voz o la forma de hablar, aspectos estos que conforman el llamado “efecto cosmético” al que alude Cambra (1992) y que O’Leary describe como “superficiales”. Con respecto a estos, el docente menciona adaptar demasiado su discurso en el aula o las influencias del español en este. Los aspectos señalados por los docentes coinciden con los señalados por Leijen et al. (2014) como aquellos a los que dan importancia los docentes de su estudio, que también destacan el miedo a verse, si bien mencionan que esta emoción desaparece con la práctica, al igual que la docente destaca en el paso del CRI al CRA. De hecho, estos aspectos

responden a sensaciones de **inseguridad** e incluso **irritabilidad** habituales entre los docentes que comienzan a observar su propia práctica y que, según O'Leary (2020), son parte de una fase necesaria de inmersión que estos han de experimentar antes de iniciar una más profunda de introspección sobre su propia práctica. El problema estriba en **retroceder al inicio** una vez se ha superado dicha fase de inmersión, como es el caso de la docente en relación con la autoobservación, lo que parece constatar **la necesidad de sistematicidad** de los distintos procesos, no solo para poder integrarlos en la práctica de forma continuada, sino también para seguir avanzando en el desarrollo profesional.

En relación con la sostenibilidad de los procesos que conforman la PR/A, como el de la autoobservación, resulta necesario que en el acompañamiento se tengan en cuenta dos aspectos fundamentales como son **la actitud de los docentes frente a la observación y el contexto en el que se inscribe su práctica docente** (Miles, 2017). Recordemos, además, que los resultados del análisis de los desencadenantes de la reflexión muestran que la autoobservación desencadena la mayor parte de los temas iniciados por la docente. Esta información es valiosa para adaptar el acompañamiento a los intereses y las necesidades de cada docente.

La suma de estos aspectos con la falta de sistematicidad nos remite al hecho de que en los contextos profesionales de los docentes estas prácticas no se promueven, lo que corrobora **la necesidad de apoyo institucional** (Allwright, 2003; Aspfors y Fransson, 2015; Crasborn y Hennissen, 2014; Gironzetti y Muñoz-Basols, 2022; van Manen, 1998; Mann y Walsh, 2013; Martínez Gila, Mañas Navarrete y Birello, en preparación) para que la PR se pueda integrar realmente en la práctica profesional de los docentes de forma continuada, se pueda sistematizar y, así, mantenerse en el tiempo.

Es interesante destacar que el docente hace referencia explícita a que seguir realizando estos procesos y los resultados alcanzados a propósito es el resultado de haber realizado los CR, lo que apunta a una **concienciación sobre la trascendencia de la PR en su práctica profesional** pasado un año y dos meses desde la finalización del proceso reflexivo. En este sentido, observar si el aprendizaje potencial resultante de la PR se ha mantenido en el tiempo o no resulta más factible cuando se trata de cambios de carácter local en el aula o en los materiales; es decir, cuando estos cambios responden a la implementación de estrategias pedagógicas determinadas o a comportamientos docentes puntuales. La dificultad radica en la observación de posibles cambios que puedan darse en estructuras psicológicas más profundas (Monereo, 2010a, p. 156) que muestren **una mirada distinta con respecto a la conceptualización y significación de los procesos educativos**. Este sería el caso, por ejemplo, de observar si ese reconocimiento manifestado por el docente sobre ejercer una enseñanza centrada en sí mismo,

que muestra un cambio de conceptualización sobre su propio rol como docente, se materializa en el aula.

Por ello, somos conscientes de la **prudencia** con la que hay que abordar la **trascendencia** observada en la práctica profesional, especialmente en relación con su **sostenibilidad** en el tiempo, pues las conceptualizaciones manifestadas por los docentes a partir del proceso reflexivo realizado podrían cambiar con el tiempo y volver a situarse en patrones de actuación conocidos en los que los docentes se encuentran seguros (Orland-Barak y Yinon, 2007). De la misma manera, hay aspectos del desarrollo docente que requieren de una **mirada longitudinal** (Grossman et al., 1999, p. 18) al necesitar más tiempo de práctica de aula —y su observación y análisis correspondientes— para poder incorporar y mantener en el tiempo ciertos cambios.

#### **5.4. La opinión de los docentes sobre los procesos de PR y su integración en la práctica profesional**

En los apartados anteriores hemos ido recogiendo la opinión de los docentes para relacionarla con otros resultados de la investigación y así comentarlos de forma integrada. En este apartado abordamos la opinión de los docentes sobre los procesos de PR teniendo en cuenta la evolución de esta a lo largo del proceso, así como **la opinión de estos sobre la integración de la PR en la práctica profesional**. Por un lado, comentaremos la percepción que los docentes tienen de la PR como proceso para alcanzar los objetivos de sus CR y, por otro, la que tienen en relación con el desempeño de su práctica profesional.

De los diferentes procesos que conforman la PRA llevada a cabo en esta investigación, los docentes manifiestan varios de ellos como favorables para promover su reflexión en los CR. En el apartado anterior hemos comentado la evolución de la opinión de la docente sobre el proceso de **autoobservación** y las posibles causas que apuntan a un retroceso en este sentido. Si bien la docente menciona en el CRA que la rutina de grabar la clase y hacer el visionado de la grabación son elementos que le hacen exigirse más en su trabajo y dotarlo de mayor formalidad, observamos que la falta de sostenibilidad de este proceso hace cambiar la opinión de la docente sobre este. Por su parte, el docente, si bien tampoco ha vuelto a grabarse ni a autoobservarse, alude a la autoobservación como un proceso que le ha resultado de ayuda para darse cuenta de cuestiones de las que no era consciente, de tendencias que tiene, y relaciona este proceso con la

dificultad identificada en ambos ciclos, el CRI y el CRA: la dificultad para centrarse en un objetivo concreto.

El potencial de la autoobservación se recoge en numerosos estudios (Beek, Zuiker y Zwart, 2019; Borg, 2006; Lasagabaster y Sierra, 2004; Leijen et al., 2014; Loughran, 2010; O’Leary, 2020; Walsh, 2011) y si bien este proceso no está exento de **retos** para los docentes (Cambra, 1992; Lasagabaster y Sierra, 2004; Leijen et al., 2014; O’Leary, 2020; Richards y Lockhart, 1998) nuestros resultados indican que **su sistematicidad conlleva la superación de algunos de ellos**, como el miedo a verse o la seguridad que les aporta el **contraste de las percepciones** inmediatas tras la clase con las resultantes tras el visionado de la grabación. En ambos casos, los docentes observan que **la percepción de negatividad e inseguridad que tenían tras impartir la clase cambiaba tras la observación de esta en vídeo**, lo que coincide con los resultados de Leijen et al. (2014), en el que los docentes participantes manifestaron, además, que es completamente diferente verse haciendo algo a escucharlo de alguien, desde una perspectiva externa, pues el video es una evidencia que no se puede obviar (p. 318). Es más, en este sentido no podemos eludir el hecho de que haya posibles **cambios** en el aula o en los materiales que vengan dados **como resultado de la autoobservación** y no de la conversación entre docentes y DA. De ahí, la importancia de hacer el trazado de la trascendencia a partir de las sesiones de PRA para poder observar si este es el origen de la misma y no solo limitarse a observar, en el caso de los materiales proporcionados por los docentes, las modificaciones directamente observables entre las distintas versiones de la propuesta didáctica (C1) o los planes de clase (C2). A esta necesidad responden con más razón, por ejemplo, los dos temas que en el C1 conforman el modelo 4 de trascendencia, que tienen origen en la sesión 3 y muestran su trascendencia al aula y a los materiales, pero no a sesiones posteriores.

Con respecto al uso de las **preguntas guía** proporcionadas, ambos docentes coinciden en que estas les han resultado de ayuda, si bien se observan diferentes grados según el caso, pues la docente las percibe como un “añadido” a su proceso de reflexión, mientras que el docente las concibe como un “catalizador” para hacer ciertos movimientos hacia la dirección deseada. A propósito de la valoración de las preguntas guía proporcionadas, resulta interesante destacar dos cuestiones manifestadas en los resultados. Por un lado, el hecho de que ambos docentes mencionan **la necesidad de especificar dichas preguntas en función de los objetivos del ciclo**, pues la docente hace referencia a que a ella no le habría funcionado hacer el ciclo únicamente con esas preguntas, que necesitó concretar algunas en relación con su objetivo en el ciclo, y el docente explicita que añadiría alguna que remita a los principios educativos en los que basa su docencia para valorar si los cambios que hace están en armonía con estos. Por otro lado,



de entre las preguntas proporcionadas (apartado 3.4.3) ambos identifican como las más útiles las correspondientes a **las partes más y menos productivas de la clase y su justificación** (preguntas 4 y 5); la docente hace referencia a que estas son las que tenía más presentes y las que que “más le gustaron”, y el docente, en la misma línea, como las que “tenía en mente”. Estas preguntas se asocian con **la noción de reflexión docente entendida como autoevaluación** que Nocetti y Medina (2018) identifican con la reflexión de tipo instrumental (p. 8). De hecho, la docente identifica la pregunta guía sobre **qué hizo para intentar cumplir los objetivos** (pregunta 2) como “la que te pone más contra la pared” (Anexo 12, línea 109), aludiendo al hecho de que es la que le hace darse cuenta de lo que hizo o de lo que no. Por esa razón consideramos que **esta pregunta habría que incluirla siempre**, aunque no sea la que los docentes identifican como más útil, porque **puede desencadenar otro tipo de reflexión menos “instrumental”**, por incómoda que esta pueda resultar, pues podría ayudar a identificar las disonancias emocionales o cognitivas (Golombek y Johnson, 2004; Johnson y Golombek, 2016; Johnson y Worden, 2014; Verdía, 2020) como reflejo de un conflicto o contradicción entre el pensamiento de los docentes y sus acciones.

Las opiniones de los docentes sobre las preguntas guía proporcionadas coinciden con algunas de las sugerencias que hacen a este respecto los docentes participantes en el estudio de Leijen et al. (2014), como el hecho de que las preguntas por lo general les resultaran de ayuda para guiar la reflexión y la necesidad de adaptarlas según el caso. En este caso, además, algunos docentes manifestaron echar en falta alguna pregunta relacionada con las emociones experimentadas durante la clase (p. 320).

Las **sesiones de la PRA** son un proceso que ambos docentes mencionan como **favorable para promover su reflexión en los CRA** y, si bien identifican beneficios en ambos formatos, **las sesiones** llevadas a cabo **mediante la técnica del recuerdo estimulado** son las que ambos identifican como **las más útiles**. La razón a la que alude la docente es que en las sesiones en las que el visionado se hace por separado se pierde información, aunque las considera más prácticas por resultar más cortas. En este sentido, resulta pertinente señalar que, a pesar de introducir el cambio del C1 al C2 en las sesiones en las que se lleva a cabo el visionado de forma conjunta al solicitar que el docente identifique un momento de la clase que quiera comentar (apartado 3.4.4), estas sesiones resultan aproximadamente igual de largas en ambos casos, lo que nos remite de nuevo a **la necesidad de tener en cuenta las características individuales de los docentes** a la hora de tomar decisiones relacionadas con el planteamiento y la gestión de las sesiones de PRA.

Con respecto a la valoración de las sesiones llevadas a cabo mediante la técnica del recuerdo estimulado, nuestros resultados coinciden con los de Mena et al. (2015), que muestran los beneficios de esta técnica con respecto a otras diferentes, pero también aluden a las dificultades que entraña, tales como **el tiempo que conllevan este tipo de sesiones**.

A propósito de los resultados de la PRA, los docentes señalan que este proceso les ha ayudado a **alcanzar los objetivos que marcaron en los CRA**, mejorar los materiales didácticos en el caso de la docente y mejorar la estructura de la clase en el caso del docente. Además de conseguir sus objetivos respectivos, la docente señala que realizar el proceso le ha ayudado a **generar dinámicas en su práctica**, y el docente menciona haber conseguido **un proceso reflexivo individual más estructurado**. En la fase posciclos la docente hace referencia a **haber incorporado lo aprendido en el proceso**, como el tema de los objetivos de aprendizaje. Por su parte, el docente en esta fase hace referencia a que piensa más en los objetivos específicos, está **más contento** con cómo imparte las clases en general, con su **seguridad** al hacerlo, y dice **sentir más grata la docencia**, además de afirmar tener **una práctica más estructurada**. Todo ello lo considera fruto de haber realizado este proceso. Asimismo, en la entrevista de cierre, al preguntarles a los docentes con qué se quedarían del proceso reflexivo realizado, la docente alude a la “**tutoría**” y el docente al hecho de tener “un **espacio libre de juicio**”, aspectos estos que remiten en ambos casos al acompañamiento.

Por tanto, estos resultados confirman **los beneficios del acompañamiento** a los docentes (Beek, Zuiker y Zwart, 2019; Crasborn y Hennissen, 2014; Gómez, Mena y García, 2020; Hennissen et al., 2008; Knezic et al., 2019; Korthagen y Vasalos, 2005, 2010; Leijen et al., 2014; Mauri et al., 2016a; Mena et al., 2016; Tillema, van der Westhuizen y van der Merwe, 2015), como la **PRA**, así como los **beneficios de otra forma de PR grupal** (Clarà et al., 2019; Collin y Karsenti, 2011; Domingo, 2021; Leijen et al., 2014; López-de-Arana Prado et al., 2019; Loughran, 2010; Mann y Walsh, 2013, 2017; Mauri et al., 2015, 2017; Mena et al., 2016; Ulmer y Timothy, 2001).

No obstante, como comentamos en el capítulo 1, todo proceso conlleva sus *luzes* y sus *sombras* y los docentes también expresan las **dificultades** que han encontrado en el proceso y a lo largo de las distintas fases.

En el caso de la docente, la dificultad manifestada en las tres fases de la investigación es el **tiempo** que conlleva realizar estos procesos. En el CRI la docente añade al tiempo el **esfuerzo**, y comenta que, si bien valora la PR de forma muy positiva tras este ciclo individual de ayuda para mejorar la práctica por el aprendizaje que resulta de este proceso, encuentra complicado encajarlo en el día a día. A este respecto, el docente, que también señala el **tiempo**

como una dificultad, puntualiza que **no se trata solo de tenerlo sino también de tener la capacidad para gestionarlo**. Esta observación del docente se refleja en el estudio de Pareja y Margalef (2013, pp. 29-30), quienes señalan que la gestión de los dilemas que emergen de los procesos de indagación colaborativa exigen tiempo y persistencia. Si bien los docentes pueden reconocer dichos dilemas, no todos pudieron asumírselos por el ritmo, la profundidad y la forma en la que cada docente gestiona —o puede gestionar— el proceso.

El **tiempo**, el **estado de ánimo** y la **energía** para realizar el proceso son dificultades también identificadas por el docente a lo largo de las tres fases de la investigación. Estos resultados coinciden con los de diversos estudios que aluden a estos y otros factores que dificultan la realización de la PR (Harrison, Lawson y Wortley, 2005a; Mena et al., 2015; Stanley, 1998; Walsh, 2011) y que pueden incluso llegar a limitar la capacidad de los docentes para reflexionar (Stanley, 1998, p. 586). Ballesteros et al. (2001) hacen referencia a que en el ámbito de la enseñanza primaria y secundaria, [la creencia más generalizada entre los docentes sobre] los problemas más serios son también —además del elevado número de alumnos— el tiempo y el esfuerzo —en este caso— necesarios para mantener un “clima social adecuado para el trabajo académico” (p. 204), aspecto que también consideramos muy importante para que la PR se pueda desarrollar adecuadamente.

Estos **factores que dificultan la realización de la PR** no solo se identifican en el caso de los **docentes**, sino también en el de los **DA** (Talbot, Denny y Henderson, 2018, p. 11), especialmente cuando el acompañamiento se enmarca en un contexto en el que los DA también ejercen tareas de docencia e investigación, por lo que se requiere **un reconocimiento del acompañamiento como parte de su carga laboral**, la **flexibilidad** necesaria para combinar ambos roles, y el **apoyo** y **tiempo** necesarios para que los acompañantes se familiaricen con el proceso y su contenido (Aspfors y Fransson, 2015; Crasborn y Hennissen, 2014; Hobson et al., 2009; Talbot, Denny y Henderson, 2018; Stanulis et al., 2019). En definitiva, la **falta del tiempo** y **espacio adecuados** y **necesarios** para la realización de la PR son dos de los factores contextuales identificados a menudo en la literatura sobre la PR (Charteris, 2015; Charteris y Smardon, 2013, 2014; Copland, Ma y Mann, 2009; Domingo, 2021; Hobson et al., 2009, Mann y Walsh, 2013, 2017; Stanulis et al., 2019; Talbot, Denny y Henderson, 2018). Coincidimos con Trujillo (2019) en que el punto de encuentro en esta falta de tiempo destacada en la literatura — tiempo de aula, del proyecto y de vida, como señala este autor— son las **condiciones en las que se dan la enseñanza y el aprendizaje**.

Aparte del tiempo, otra dificultad manifestada por la docente tras el CRI, que coincide con las mencionadas en la fase posciclos, es la **falta de apoyo**; en el CRI, la docente expresa la

dificultad para **saber cómo mejorar sin ayuda**, junto a la dificultad encontrada para comentar los aspectos del ciclo con compañeras —también por la falta de tiempo. Esta observación de la docente nos remite a la falta de conocimiento de los docentes sobre cómo llevar a cabo la PR (Copland, 2010; Copland y Mann, 2010; Korthagen, 2004; Mauri et al., 2016a; Mena, Sánchez y Tillema, 2011; Ruffinelli, 2021, Walsh, 2011; Ward y McCotter, 2004). A lo **desalentador** que puede resultar el proceso para los docentes al no estar estar formados para llevar a cabo la investigación del aula nos remite también Walsh (2011). Siguiendo con la falta de apoyo, en la fase posciclos, la docente menciona la **falta de apoyo institucional** (Aspfors y Fransson, 2015; Crasborn y Hennissen, 2014; Mann y Walsh, 2013) y la **ausencia de compañeros** con los que reflexionar conjuntamente, observación que nos remite a la falta de acceso a otros docentes a la que aluden Fullan y Hargreaves (1992).

Por su parte, además de la energía y el tiempo, el docente identifica como dificultades la **falta de concentración y de foco en los objetivos del ciclo**, tanto en el CRI como en el CRA. En este caso, además de en las entrevistas de cierre de dichos ciclos, la dificultad que entraña para el docente no solo seleccionar un objetivo concreto para trabajar en los ciclos también es una cuestión que queda reflejada en las sesiones de PRA (apartado 4.11.2). Como indican Esteve et al. (2019), “para reflexionar de forma efectiva es necesario hacerlo sobre un aspecto determinado y con un objetivo concreto, puesto que, de lo contrario, la reflexión puede reducirse a una serie de pensamientos deslavazados que no llevan a ninguna parte” (p. 35). Este tipo de pensamientos son, de hecho, los que describe el docente como “jumbled”, es decir, “revueltos” en su cabeza (fragmento C2\_1\_OPI), cuando alude a que las sesiones le han ayudado mucho a centrarse en un objetivo sin desviarse a otros temas o cuando comenta que en el CRI había “más reflexión” en términos de “un gran *vómito* de reflexiones aleatorias e inconexas” (fragmento C2\_2\_OPI). Como señalamos en el apartado 5.2, esta dificultad señalada por el docente a lo largo de todo el proceso reflexivo conlleva un reto en el acompañamiento que ha de abordarse de forma adecuada al inicio del CR para su buen desarrollo.

Las dificultades que comparten los docentes nos remiten directamente a las **condiciones laborales de los docentes** y a su opinión sobre la **integración de la PR en su práctica profesional**.

Con respecto a la **integración de la PR en la práctica profesional** resulta pertinente resaltar que **ninguno de los docentes la ve factible**, al menos no en sus contextos profesionales por las condiciones laborales que tienen y la filosofía educativa de sus respectivos centros. En ambos casos, los docentes comentan que **las únicas dinámicas relacionadas con la PR que han experimentado** en sus centros han sido **la observación de sus clases** y no

como parte de un proceso de desarrollo profesional promovido por estos. Estas observaciones se han debido a la posible incorporación de una nueva docente a la academia (en el C1) y a la evaluación de la actuación del docente por parte de un jefe de estudios (en el C2). En ninguno de los casos los docentes experimentaron estas observaciones como una experiencia fructífera. En el caso de la docente, esta comenta que no hubo una preparación previa de la observación en la que se compartieran unos objetivos entre observadora y observada, en la que se estableciera un código de buenas prácticas y un mínimo espacio para una conversación posterior (fragmento C1\_11\_OPI). En el caso del docente, a este tampoco se le comunicaron los objetivos de la observación, que constituían una lista de objetivos marcados por la escuela que el docente ha de cumplir, y la conversación posterior se dio dos días después, en la que, según menciona el docente, no hubo interacción ni un espacio para poder explorar sus propias ideas acerca de su práctica porque su superior ya estaba manifestando las propias (fragmento CC\_7). Este menciona que las dos únicas veces que se han hecho observaciones fue en respuesta a algún problema.

De estos resultados se desprende que en estas observaciones no se sigue ninguna de las recomendaciones recogidas en el apartado 1.5.2 y apuntadas por Cambra (1992), Esteve (2004a), Lasagabaster y Sierra (2004), O’Leary (2017, 2020) o Richards y Lockhart (1998), entre otros, para llevar a cabo el proceso adecuadamente.

Por otra parte, las percepciones de los docentes coinciden con las de los docentes que Page (2017) ubica en la fase 4 del modelo “4Rs” (apartado 1.5.2), que ya no perciben la observación de clases como una oportunidad para desarrollarse profesionalmente, y alude a la necesidad de destinar tiempo suficiente para fomentar estos “debates significativos”, en contraposición con la “crítica subjetiva unilateral” sobre la práctica de los docentes (p. 72). En esta línea, Kim y Silver (2016) apuntan a esta misma diferencia existente en la literatura sobre la PR entre la concepción de esta práctica como una oportunidad para el desarrollo profesional y la fina línea que separa, por una parte, *provocar la reflexión* del docente y *provocar la crítica* al docente, y, por otra, entre reconocer la experiencia y profesionalidad de los docentes e insistir en los cambios y la innovación docente (p. 203).

Tras la realización del CRA, la docente dice ver posible la integración de la PR en la práctica profesional en forma de **curso tutorizado**, un **curso especializado** en el que se dé el **acompañamiento**. De poder llevar la PR al día a día como docente, teniendo en cuenta la realidad laboral, ella lo ve posible si se hace de una forma mucho más liviana que en el proceso realizado, por cuestiones de tiempo. A este respecto, el docente especifica que la única forma en que la ve posible sería mediante la **docencia compartida** al necesitar que alguien observe sus

clases. Observamos, por tanto, que ambos docentes piensan en la PRA al valorar la posible integración de la PR en su práctica, si bien en la pregunta que se les formula no se especifica qué modalidad (Anexos 12 y 13). La razón principal a la que aluden los docentes es la falta de tiempo por la carga laboral excesiva que tienen.

Al hablar de la PRA, el docente define de forma completa la opción ideal que vería con respecto a su integración: un proceso enmarcado en un entorno de mentoría con un **enfoque particular** en el que se desarrollen las destrezas que (él) considera importantes para la enseñanza, donde poder **intercambiar los roles** (los de acompañante y acompañado) para fomentar este tipo de reflexión. Este lo concibe como una rutina que **forme parte de la práctica** y se lleve a cabo **durante la jornada laboral**, con **una política razonable de puertas abiertas**, a partir de la que poder observar y comentar después las clases de los compañeros, pero **con** esa parte de **sesiones** de mentoría **específicas para ambas partes**. Este modelo no lo ve factible en su contexto laboral por cuestiones de tiempo y del sistema de trabajo del centro; para ello, según el docente, sería necesario un cambio (fragmento C2\_8\_OPI). A este respecto, la docente también alude al hecho de que la integración de la PR pase a ser parte de la carga laboral y se muestra muy escéptica con respecto a la viabilidad de este planteamiento, pues comenta que a ella le pagaban por hora y la hora lectiva eran 55 minutos, por lo que evidentemente no se le remuneraba ni siquiera la preparación de las clases.

Por una parte, entre otras ideas, observamos la opción que esboza el docente en la que los compañeros docentes se observan mutuamente y comentan después las apreciaciones de las clases observadas, pero contando también con esa sesión que el docente indica como “**sesiones de mentoría específicas**” para ambas partes. En esta propuesta observamos semejanzas con lo que en el ámbito de la formación de docentes de inglés denominan —haciendo uso de distinta terminología— las **sesiones “triádicas”** (Copland, 2008; Foong, Nor y Nolan, 2018; Golombek, 2022; Gröschner et al. 2018; Ruffinelli, de la Hoz y Álvarez, 2020) en las que se da una combinación de docentes en formación con tutores y mentores (Golombek, 2022), si bien en este caso se trataría de dos docentes y un DA.

**Esta propuesta** de que se integre un tipo de PRA o PR conjunta o colaborativa en el que el proceso sea recíproco entre colegas de la institución **depende estrictamente del contexto laboral concreto**. En los contextos de los docentes, la docente manifiesta echar en falta comentar las clases, pero se da el caso de que en su contexto laboral en la fase posciclos solo podría haberlo hecho con el jefe de estudios, ya que no tenía compañeros, lo que imposibilita la creación de comunidades de práctica o modelos como el Lesson Study. El docente, por su parte, comenta no tener ganas de hacerlo al saber que no va a tener **la autoridad**

**ni la autonomía para cambiar la clase** por el sistema que se sigue en su centro, por lo que no le ve la **utilidad**. Esta cuestión última sobre la autoridad y la autonomía de los docentes con respecto a su práctica es lo que reivindica O’Leary (2017) al apelar a un “sentido renovado de profesionalización” (p. 6), a partir del que se recuperen la autonomía y autoridad profesionales. A la falta de autonomía también hacen referencia Zeichner y Liu (2010):

Here, the question for reflection is how well does my practice conform to what someone wants me to be doing? Sometimes, the creative intelligence of the teacher is permitted to intervene to determine the situational appropriateness of employing particular teaching strategies and materials, but often it is not. (p. 70)

Esta **falta de agencia** en relación con lo que los docentes pueden decidir al ejercer su práctica lo relacionan algunos autores como de Costa, Rawal y Li (2018), y Barcelos y Ruohotie-Lyhty (2018) con el **componente emocional**, en tanto que un mayor poder de decisión por parte de los docentes repercute en un menor nivel de estrés y ello a su vez en un mayor bienestar profesional (de Costa, Rawal y Li, 2018, p. 101). Una mayor **consonancia entre las creencias o valores y las normas institucionales o ideologías** fortalece su sentimiento de pertenencia y satisfacción en la profesión (de Costa, Rawal y Li, 2018, p. 101), idea que Barcelos y Ruohotie-Lyhty (2018) relacionan con el “sufrimiento emocional” y la “libertad emocional”, en función de la capacidad para tomar decisiones que perciben los docentes en su entorno profesional (p. 114). En este sentido, Monereo (2010a) advierte de la necesidad de

una formación que garantice cierta seguridad y cobertura emocional del profesorado dispuesto a cambiar, una mayor autonomía con relación a las decisiones que puede tomar y un mayor énfasis institucional en la necesidad de trabajar en equipo e impulsar proyectos de innovación e investigación didáctica que mantengan la ilusión y el compromiso entre los componentes de la comunidad educativa. (p. 157)

Asimismo, otra cuestión que influye considerablemente a propósito de la integración de la PRA en la práctica profesional es el **tipo de relación que consideran favorable para el acompañamiento**. Ambos docentes opinan que el proceso sería muy diferente si fuera un jefe de estudios quien les acompañara, pues no sentirían que pueden expresarse libremente, estar igual de relajados, independientemente —puntualiza la docente— de la posibilidad de tener una relación “cercana” con el acompañante. Esta concibe que la relación que se establezca ha de ser simétrica, por lo que, dicha integración la vería más factible si el acompañamiento lo realizara alguien que colabore con la academia, pero que sea externa a esta y no implique una evaluación de su labor docente, es decir, que no implique la **desvirtualización del aprendizaje reflexivo**

**en favor de la evaluación del docente** (Mann y Walsh, 2017; O’Leary, 2020). La docente expresa que haber tenido el acompañamiento de una persona con la que tiene una relación de confianza es un valor añadido a un proceso que ya de entrada considera potencialmente bueno; el docente, como mencionamos antes, considera que la relación de amistad no conlleva necesariamente una atmósfera propicia en la que el proceso pueda darse. Las opiniones de los docentes nos remiten al hecho de que **el grado de familiaridad y las estructuras de poder** subyacentes a la relación de acompañamiento establecida **influyen en la efectividad del mismo** (Keogh, 2010; Orland-Barak y Klein, 2010; van der Westhuizen, 2015), además de la relación de base necesaria para el buen desarrollo del acompañamiento, de esa “alianza de trabajo” a la que aluden Harrison, Lawson y Wortley (2005a, p. 289) y las habilidades comunicativas de ambas partes como aspectos cruciales para un acompañamiento eficaz.

En relación con sus **contextos laborales**, los docentes mencionan la **mercantilización de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras** (Block, 2017; Block y Gray, 2016; Gray y Block, 2012; Hill, 2007, y Mockler, 2013) que perciben en sus propios centros (CC\_3); el docente menciona que en su academia no quieren que “enseñe demasiado” porque entonces los alumnos aprenden demasiado rápido y dejan de matricularse y, por tanto, de pagar. La docente, por su parte, alude al concepto de “academia–empresa”, si bien comenta que en su caso ocurre un poco al contrario, en el sentido de que ofrecen cursos intensivos para alcanzar un nivel de competencia lingüística determinado en un periodo muy limitado de tiempo, propuesta que ella considera inviable teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje, por muy atractivo que hacerlo resulte “a nivel comercial”. A tenor de la percepción de los docentes sobre sus contextos, el docente comenta que él ve que en la enseñanza de EFL hay muchos docentes que dan clases porque quieren viajar y ven la enseñanza como un trabajo que pueden compaginar con ello, lo que considera que fomenta en el ámbito de la enseñanza de EFL un “perfil bajo” que en su opinión está bastante institucionalizado, lo que relaciona, a su vez, con el bajo nivel de exigencia que percibe en la obtención del CELTA. Esta percepción del docente nos remite a la relación de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras con el turismo idiomático al que aluden Bruzos y Méndez (2016) en la enseñanza de ELE/EL2.

Teniendo en cuenta las condiciones laborales, un aspecto crucial que se ha de considerar es la **voluntad** —y **voluntariedad**— de los docentes para emprender los procesos de PR como parte de su desarrollo profesional continuo (Harrison, Lawson y Wortley, 2005a), así como la **intencionalidad** (Domingo y Gómez, 2014, p. 53). Es importante tener en cuenta que, además de los emocionales, los aspectos volitivos de nuestras acciones influyen en nuestro comportamiento (Korthagen, 2010b, p. 92).



El **carácter opcional de la PR dentro del contexto laboral** es un tema sobre el que también debaten los docentes y la DA en la conversación de cierre, pues **no todos los docentes presentan la misma predisposición para realizar estos procesos o para integrarlos en su práctica** profesional. A este respecto, como comentamos antes, la docente percibe esta integración como algo puntual dentro de su práctica profesional y el docente, por su parte, la ve como parte integral de la práctica, a pesar de no ver esta integración factible en su contexto concreto. De hecho, al sugerir el docente al jefe de estudios de su escuela trabajar la PR en mayor profundidad en la academia, este le comenta que no sabe si otros docentes estarían interesados como él en hacerlo. Esto nos remite a esa base de “cierto voluntariado” e implicación a la que hace referencia Perrenoud (2004, p. 118) y la atribución positiva de sentido al aprendizaje a la que aluden Coll y Onrubia (2001, p. 27) en el caso de que la PR se inscriba en el desarrollo profesional de los docentes, condición necesaria para que el análisis de la práctica pueda tener “efectos reales de transformación” (Perrenoud, 2004, p. 119).

Por tanto, teniendo estos aspectos en cuenta, en la valoración de la integración de la PR en la práctica profesional de los docentes **nos cuestionamos la imposición de estos procesos en el contexto laboral** de los docentes teniendo en cuenta sus condiciones laborales. Como señala Trujillo (2019), la propia innovación —y el propio desarrollo, añadimos— requiere la persistencia en la crítica y la reclamación de las condiciones que los posibiliten.

En el caso del **desarrollo profesional continuo** consideramos que los **beneficios** que comporta la PR se enmarcan principalmente en el **diálogo** que se construye entre los docentes con compañeros o en el **acompañamiento** de los docentes por parte de otros más experimentados. Por una parte, por la importancia de la **verbalización** de las propias reflexiones y la **confrontación** de estas con otras perspectivas —tanto las aportadas por la reflexión colaborativa, como por la teoría— en el camino a la **concienciación** sobre nuestra propia prácticas y las bases en las que esta se sustenta. Por otra parte, porque el acompañamiento realizado por un docente con más experiencia aporta **seguridad**, como nos muestran los resultados de nuestra investigación, aunque ello no implica que el de un igual no nos pueda ayudar en la misma medida. Esto, sin obviar el gran potencial que tiene en el proceso la **observación de la propia práctica** que permite la **autoconfrontación** necesaria también en el proceso. Para ello, se requiere un **espacio** en el que se pueda dar la **investigación del docente sobre su propia práctica** de una forma continuada y colaborativa (Charteris y Smardon, 2014), para lo que es crucial que existan unas **condiciones laborales que lo favorezcan**, que favorezcan la colaboración entre docentes en el seno de una cultura institucional que apoye y nutra las mentes con curiosidad (Page, 2017). Para que la PR se pueda integrar realmente en la

práctica profesional de aquellos docentes que **voluntariamente** lo quieran, esta debería contemplarse como **parte de la carga laboral remunerada** del docente, pues, además de una **motivación** e **implicación** mínimas necesarias por parte de los docentes, esta requiere un **tiempo** y **esfuerzo** considerables para que potencialmente se puedan dar los cambios esperados como resultado del proceso. Y, así, permitir a los docentes reflexivos asumir “una actitud profesional coherente con [t]su visión global del mundo”, una coherencia “entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace” (Trujillo, 2012, p. 20).

Teniendo en cuenta que esta investigación está basada en dos casos y que, por tanto, es una muestra reducida, no pretendemos que nuestros resultados y las conclusiones que de estos se extraen se entiendan como descripciones de lo que otros docentes hacen, sino de lo que otros docentes *pueden* hacer. Partiendo de esta base, observamos la **viabilidad** y **aplicabilidad**, por una parte, del **modelo de acompañamiento** realizado en esta investigación y, por otra, del **trazado de la trascendencia** de la PRA a la práctica profesional de los docentes. Con el objetivo de que estos se puedan llevar a cabo en otros contextos con características similares a los de los docentes participantes en esta, proponemos una serie de **puntos clave** para poder aplicarlos de una forma más simplificada y, por tanto, operativa.

## **5.5. Propuesta de aplicación de la PRA y del trazado de su trascendencia a otros contextos**

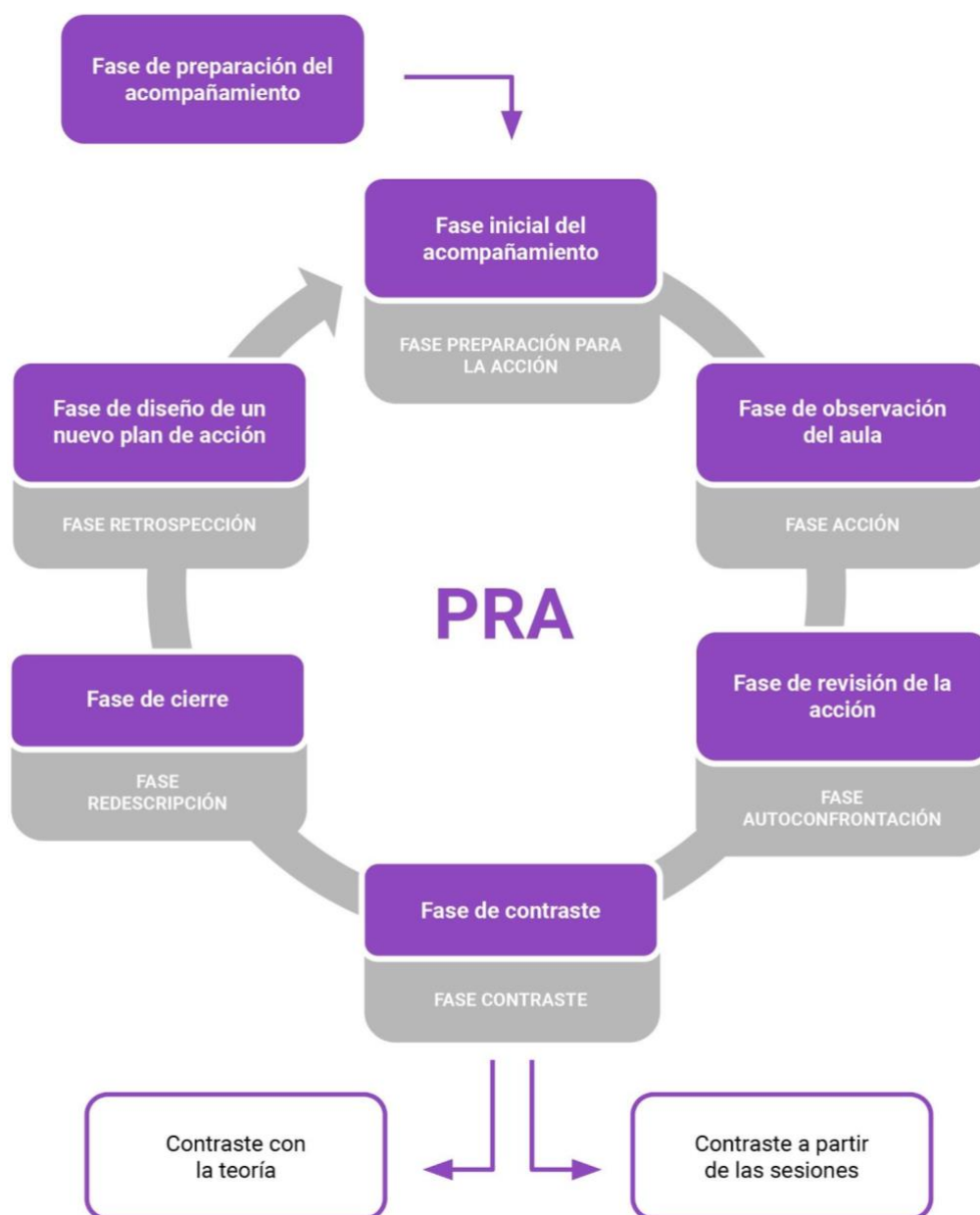
Como resultado de nuestra investigación extraemos una serie de puntos clave que conforman una propuesta para realizar el acompañamiento en un proceso de PRA, así como para realizar el trazado de su trascendencia a la práctica profesional de los docentes acompañados. Estos no pretenden ser concluyentes ni prescriptivos, sino constituir los anclajes necesarios para caracterizar el proceso de PRA realizado para poder aplicarse en contextos similares al de los docentes participantes en esta investigación.

### ***5.5.1. Propuesta de aplicación del modelo de Práctica reflexiva acompañada (PRA)***

En este modelo de PRA proponemos seis fases más una de preparación del acompañamiento. En la siguiente figura asociamos las fases del modelo de acompañamiento propuesto (resaltadas en color morado) a las del CRA seguido por los docentes en esta investigación (Figura 3.6)

(resaltadas en color gris). De esa forma, se puede observar qué se propone a los DA en el acompañamiento según la fase del ciclo que realizan los docentes acompañados.

**Figura 5.1**  
*Modelo PRA*



## Fase de preparación del acompañamiento

Estos puntos de partida son clave para que el acompañamiento sea lo más significativo posible. En esta fase de preparación es necesario recabar información sobre:

- El grado de experiencia de aula del docente (¿es novel, es un docente con experiencia?).
- El grado de experiencia con respecto a los procesos de PR: experiencia y actitud con respecto a la observación del aula (Miles, 2017), información que nos permitirá saber cómo abordar la fase inicial del acompañamiento en preparación para la fase de observación.
- Las creencias de los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para conocer la base en la que sustentan su práctica. Hacerlo nos dará las claves para observar la existencia de posibles contradicciones entre dicha base y su actuación docente.
- Los requisitos mínimos que se requieren en los docentes para el buen desarrollo de la PR: sentir la necesidad real de iniciar cambios (Esteve, 2004b), tener una actitud abierta y curiosa (Dewey, 1933; Esteve et al., 2019), y tolerante con la ambigüedad y la incertidumbre inherentes a este proceso (Esteve et al., 2019).
- El contexto educativo del docente: información sobre los alumnos que conforman el grupo meta, el tipo de curso, filosofía educativa del centro, propuesta de desarrollo profesional continuo a sus docentes, etc.

Es esencial conocer un mínimo a los docentes que acompañamos; si no los conocemos o si no han realizado antes un proceso de PRI que nos proporcione la información necesaria, es crucial hacer un **trabajo previo para obtener una información mínima** que nos permita desarrollar el acompañamiento de la mejor manera. Para ello, podemos disponer de los siguientes **recursos**:

Tomar como referencia:

- Las **dimensiones de la profesión docente** de Esteve et al. (2019, pp. 17-18),
- los **elementos del modelo ATOM** (Domingo y Gómez, 2014, pp. 107-111) y/o
- las **preguntas del "Onion model"** (Korthagen y Vasalos, 2005, 2010)

En esta fase es clave **garantizar una base mínima de partida de intersubjetividad** para que se dé un acompañamiento efectivo y poder construir el espacio necesario de confianza, respeto y seguridad de los docentes.

## Fase inicial del acompañamiento

Tener una conversación previa a las sesiones de PRA para obtener información que ayude a hacer del acompañamiento uno más rico y coherente, en la que se acuerde el tipo de acompañamiento en el proceso y se diseñe el “itinerario de indagación” (Esteve et al., 2019), es decir, el recorrido que se va a seguir:

- Identificar y definir los objetivos del CRA.
- Realizar un análisis de las necesidades de los recursos disponibles necesarios para las distintas fases del CRA en función de los objetivos establecidos.
- Concretar el número de clases que van a formar parte del CRA y establecer los objetivos de la observación en función de los objetivos establecidos.
- Determinar si se va a llevar a cabo una heteroobservación directa o diferida.
- Establecer el número y tipo de sesiones de PRA que se van a realizar en consecuencia.

En definitiva, resulta fundamental establecer una **dinámica clara del desarrollo de las sesiones** desde el principio (Gorichon et al., 2020). En esta fase resulta también fundamental la identificación del objetivo u objetivos específicos que se trabajarán en el CRA, por lo que la ayuda del DA a este respecto variará en función de si el docente tiene claro el aspecto de su práctica que quiere trabajar. Esta fase inicial es clave para que el CRA se desarrolle de forma adecuada y para ello hay que asegurarse de que el objetivo u objetivos que se establezcan en el proceso sean específicos, medibles, alcanzables, realistas y limitados en el tiempo. Dada la importancia de este paso, los DA podrían tener que orientar al docente en la definición de dicho objetivo en términos de concreción y alcance. Si el objetivo resulta demasiado amplio, se puede fragmentar en objetivos intermedios (Esteve et al., 2019).

Antes de la siguiente fase, en la que tiene lugar la acción en el aula y su posterior observación por parte del docente, hay que tener en cuenta si en el proceso tendrán una importancia particular los materiales didácticos o los planes de clase. En estos casos, es conveniente realizar una sesión previa para que los DA obtengan la información necesaria, ya que los tendrán en cuenta durante el proceso.

En esta fase podemos disponer de los siguientes **recursos**:

1. Si los docentes **no tienen claros los objetivos** porque no se hayan autoobservado u observado a sus alumnos previamente, o no tengan claro qué aspecto de su práctica trabajar, se les puede sugerir la lectura de las **Competencias clave** (Instituto Cervantes, 2012) o la **Parrilla interactiva EPG** (Eaquals, 2013) para ayudarles a conceptualizarlos y definirlos a partir de la autoevaluación de las propias habilidades y capacidades docentes. En caso de optar por alguna de estas herramientas, se ha de tener en cuenta que **los docentes primero tienen que familiarizarse con estas**.
2. Asimismo, siguiendo la propuesta de Estaire (2004) en respuesta a la necesidad de **establecer un marco a partir del cual se va a llevar a cabo la observación**, se pueden plantear las siguientes preguntas a los docentes como preparación previa a la observación:
  - ¿Qué principios guían nuestra práctica docente?
  - ¿Qué modelo de enseñanza-aprendizaje queremos fomentar?
  - ¿Qué funciones desempeña un profesor dentro de este modelo? (p. 120)

### **Fase de observación del aula**

Habiendo recabado la información necesaria en la fase de preparación del acompañamiento en relación con la observación y teniendo el docente ya definido el objetivo del CRA, los DA elaborarán un instrumento de recogida de los datos de la observación del aula.

En relación con la información necesaria del contexto educativo para la observación, tendremos que prever la obtención de permisos para grabar y observar el aula (si esta heteroobservación es directa), especialmente si hay alumnos menores de edad. Además, es conveniente conocer la preparación y la experiencia de los docentes con respecto a la presencia de la cámara y del observador, así como sobre los recursos disponibles y las cuestiones de carácter técnico.

Establecer que el docente seleccione un momento de la clase para observar y comentar, dejando claro desde el inicio que ha de guardar una relación directa con el objetivo establecido en el CRA. Puede darse la opción de seleccionar varios momentos de la clase en los que observar el objetivo del ciclo si estos son breves y resulta pertinente hacerlo de esta forma. Los DA han de tener en cuenta que si el momento lo selecciona el docente, este puede hacer la selección de un incidente crítico por la carga emocional que conlleva, más que por tener una relación con el objetivo del ciclo. Si se da el caso, es conveniente observar el alcance emocional que este pueda tener; si la carga emocional puede provocar un bloqueo en el docente, es conveniente atender al componente emocional antes de reorientar la atención del docente al objetivo seleccionado.

En esta fase podemos disponer de los siguientes **recursos**:

1. Para elaborar la ficha de observación, como ejemplo se puede adaptar la **Ficha 2 de Estaire** (2004, p. 138) "**Observación de la actividad alumnos/profesor**", adaptada de Woodward (1992), en la que se establecen cuatro columnas principales:
  - Comentarios sobre los aspectos que funcionaron bien;
  - descripción de la actividad de los alumnos;
  - descripción de la actividad del profesor;
  - comentarios sobre aspectos por mejorar, además de un espacio al final de la tabla para hacer comentarios generales.
2. Como ayuda en el acompañamiento para analizar los incidentes críticos que puedan seleccionar los docentes para comentar en las sesiones de PRA, se puede recurrir a la "**Pauta para el análisis de incidentes críticos**" (**PANIC**) de Monereo (2010a) orientada a la formación de profesores y estructurada en tres pasos: análisis, intervención y seguimiento (p. 166).
3. Consideramos muy recomendable emplear la **herramienta VEO** (Haines y Miller, 2017) **para llevar a cabo la autoobservación y la heteroobservación.**

Si se realizan las **dos modalidades de sesiones de PRA**, se pueden aprovechar las **distintas opciones de etiquetado** para adaptarlo a estas:

- Para las **sesiones en las que no se realiza el visionado conjuntamente**, se puede (1) acordar una serie de categorías en función del objetivo del ciclo por parte del docente y el DA, y hacer el etiquetado por separado para luego poner las reflexiones en común en la sesión, o (2) hacer el etiquetado por separado sin establecer categorías previas para luego comentarlo en la sesión.
- Para las **sesiones en las que se realiza el visionado conjuntamente**, podemos aprovechar la oportunidad para hacer un etiquetado sincrónico con o sin categorías preestablecidas, por ambas partes —DA y docente —, por una de ellas —DA o docente —, o variar en función de lo que se considere pertinente según el caso.

Es importante tener en cuenta que las sesiones en las que se hace el visionado conjunto pueden surgir otros temas que no estén relacionados directamente con los objetivos del CRA, por lo que **los DA han de estar preparados para poder reconducir la atención de los docentes** a estos, salvo que se trate de un tema que conforme un bloqueo emocional, como decíamos antes. Si hay otros temas susceptibles de comentarse, situación que puede darse fácilmente a partir de la autoobservación, porque los docentes identifiquen otros temas a tratar que consideren de mayor prioridad por el motivo que sea y que no reflejen dicho bloqueo emocional, podemos pedirles que tomen nota de ellos para trabajarlos en CR posteriores, sean individuales o acompañados.

Los DA guiarán el acompañamiento en torno a los objetivos de los ciclos, pero se puede tomar nota de los temas más frecuentes que preocupan a los docentes y los que están presentes a lo largo del CRA porque pueden dar indicios de posibles contradicciones o de cuestiones importantes que abordar, o para tenerlos en cuenta en acompañamientos/sesiones posteriores.

### **Fase de revisión de la acción de los docentes**

Esta fase del acompañamiento se corresponde con la **fase de autoconfrontación de los docentes**. En primer lugar, es recomendable **dar la opción al docente de que seleccione el instrumento** mediante el que va a documentar las reflexiones a lo largo del proceso reflexivo **en función de sus preferencias**, así como el **canal** (oral o escrito) y la lengua. Así, puede ser que los docentes opten por un diario oral o escrito, o por un portafolio digital. En caso de ser necesario se puede explicar al docente **la importancia de dejar registradas las reflexiones** en el proceso.

En segundo lugar, se proporcionará una serie de **preguntas guía** que, además de tener en cuenta las necesidades e inquietudes de los docentes y las de su contexto profesional concreto, presenten una mínima **adaptación a los objetivos seleccionados en el CRA**. Asimismo es recomendable tener en cuenta que las preguntas relacionadas con las partes más y menos productivas de la clase y su justificación (preguntas 4 y 5 de la propuesta de Richards y Lockhart (1998) pueden resultar de utilidad a los docentes. Se puede dejar el orden abierto para que ellos las sigan de la forma que les resulte más efectiva. En esta fase se puede disponer de los siguientes **recursos**:

1. Esta fase se puede complementar con la propuesta de Korthagen (2001) para desarrollar la fase 2 del ciclo ALACT con las **preguntas sobre las “nueve áreas”** (figura 1.4).

Se pueden contemplar otras propuestas de preguntas guía existentes o bien elaborar una propia como resultado de la adaptación de varias propuestas en función de las necesidades del acompañamiento en cuestión.

2. Dado que en esta fase es importante ayudar al docente a **identificar las posibles contradicciones existentes entre sus creencias y su actuación docente** (Korthagen, 2010b), proponemos que en las preguntas guía se incluya alguna que oriente al docente en esta identificación, en la línea de las propuestas por Harrison, Lawson y Wortley (2005a)<sup>32</sup> **sobre la consonancia entre la práctica y las creencias de los docentes sobre esta**, y sobre **si estas creencias necesitan reajustarse**. Estas se pueden emplear como continuación de las preguntas de Estaire (2004) propuestas en la fase de observación del aula.

---

<sup>32</sup> “How does the practice match the personal theory?; “does the theory need re-adjusting?” (p. 272)



## Fase de contraste de la actuación docente

Habiendo realizado el docente una **fase de contraste interna**, en esta nueva fase se trata de hacer un **contraste externo**, fundamental para **ayudar a los docentes a tomar conciencia de los aspectos esenciales de su práctica y de las bases que la sustentan** como paso previo para promover los cambios que estos busquen acometer. Este contraste puede realizarse de varias formas como las que proponemos a continuación, con la **teoría** y con el **acompañamiento** de los DA a partir de las **sesiones de PRA**, pero también se puede llevar a cabo con colegas de profesión o en actividades formativas, entre otros.

### Contraste con la teoría

En función de la ayuda que necesiten los docentes en relación con estas cuestiones, **los DA guiarán a los docentes a la teoría y los recursos** que les puedan servir de ayuda en la consecución de los objetivos establecidos para llevar a cabo el contraste con la autoobservación y las reflexiones registradas al respecto.

En esta fase podemos disponer de los siguientes **recursos**:

En esta fase podemos proponer como punto de partida una de las **preguntas** que plantea Domingo (2013, p. 17) **en el método R5** con respecto a los **conocimientos teóricos**:

- “¿con qué conocimientos teóricos relaciono la experiencia vivida en el aula?”
- “¿cómo influyen o modifican esta experiencia mis conocimientos teóricos?”

### Contraste a partir del acompañamiento en las sesiones

En las sesiones de PRA y en función de las necesidades que presenten los docentes, remitimos a la **Tabla 1** a modo de **guía** donde se presentan **diferentes funciones básicas del acompañamiento**, las **condiciones necesarias** que han de darse y los **posibles retos** que pueden afrontar los DA en el proceso. Puesto que el objetivo del acompañamiento es ayudar a los docentes a alcanzar los objetivos establecidos en el CRA, y son el docente y su contexto los puntos de partida y llegada del proceso, la clave del acompañamiento residirá en **ajustar su enfoque en función de las necesidades del docente y las de su contexto educativo**.

### **Fase de cierre del ciclo**

En este punto del proceso los docentes llevan a cabo la **fase de redescrición**, en la que los docentes reflexionan sobre el CR y valoran si este les ha dirigido a alcanzar los objetivos marcados. Es conveniente asegurarse de que los docentes también aprecien los **esfuerzos realizados**, lo que les puede motivar para seguir avanzando (Esteve et al., 2019, p. 32). Las conclusiones a las que lleguen a partir de dicha valoración les ayudarán a la hora de **trazar un nuevo recorrido** y a seleccionar las herramientas que consideren más adecuadas en la elaboración de un nuevo plan de acción en la siguiente fase.

En esta fase también podemos plantear a los docentes que reflexionen sobre las **necesidades formativas** susceptibles de identificarse tras la realización de las fases anteriores, lo que ayudará a los DA a tener una mayor perspectiva de las necesidades de los docentes en esta fase como preparación para un nuevo ciclo.

### **Fase de diseño de un nuevo plan de acción**

En esta fase se diseña un **nuevo plan de acción** a partir de las conclusiones extraídas de la fase anterior del recorrido realizado en el CRA y de las herramientas empleadas en este.

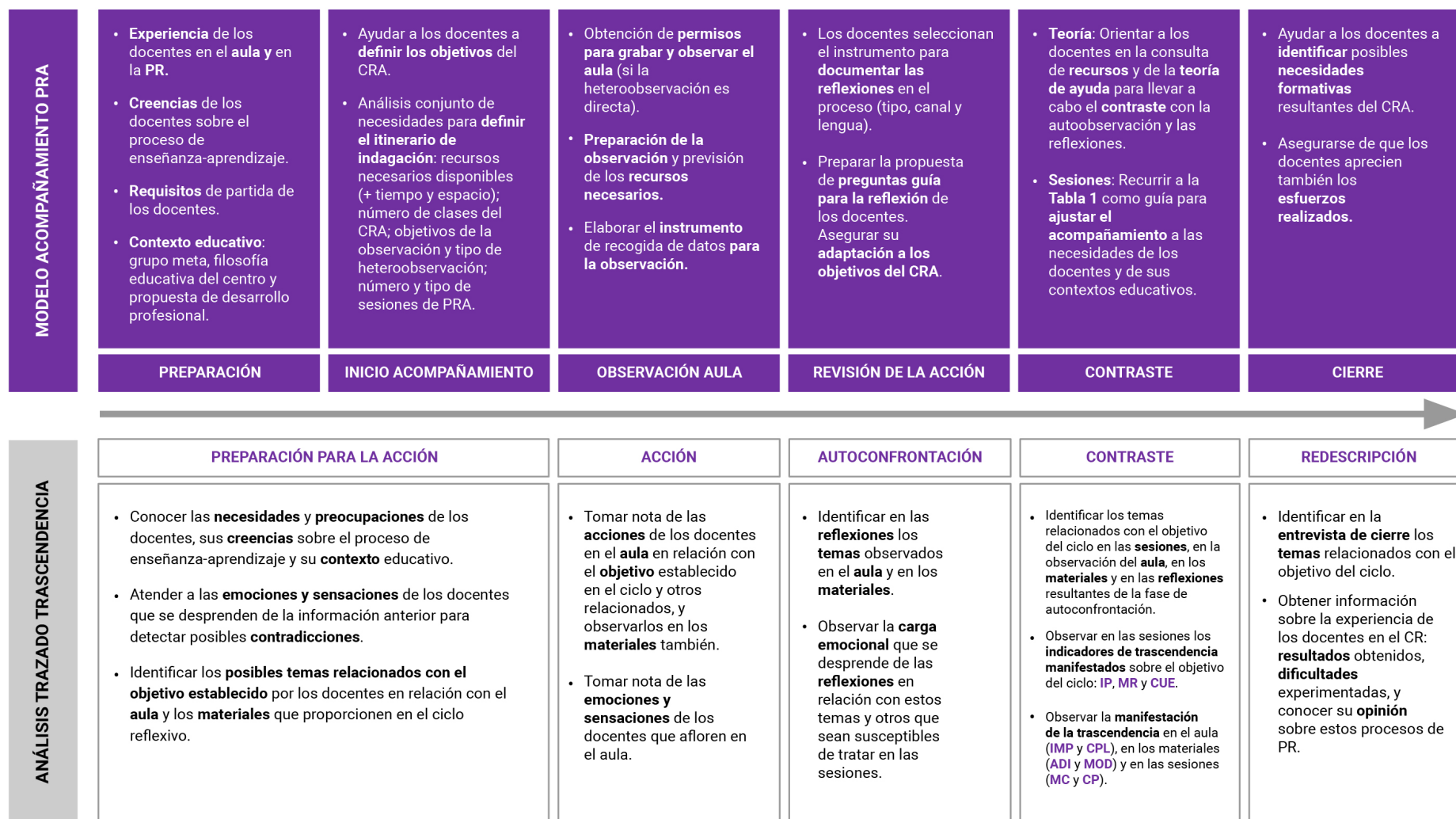
En la elaboración de un nuevo plan de acción es importante recordar a los docentes que el **punto de partida puede no ser una situación problemática**, sino la **proyección de la situación ideal** que deseen alcanzar con respecto a los objetivos marcados en el CRA (Korthagen y Vasalos, 2010).

#### ***5.5.2. Propuesta de aplicación del trazado de la trascendencia de la PRA a la práctica profesional***

A partir de las fases del acompañamiento expuestas en el apartado anterior, en la siguiente figura presentamos de forma sucinta la propuesta de aplicación del trazado de la trascendencia de la PRA a la práctica profesional.

**Figura 5.2**

*Aplicación del trazado de la trascendencia de la PRA a la práctica profesional*



En el trazado de la trascendencia hay un **proceso cíclico de retroalimentación entre las fases de acción y contraste**, pues en el aula y en los materiales se observa el resultado de lo hablado en las sesiones, y lo que acontece en el aula y el contenido de los materiales a su vez se observa y comenta en las sesiones. El análisis de las **reflexiones** resultantes de la fase de autoconfrontación de los docentes entrará en ese proceso cíclico de retroalimentación si se establece que los docentes las documenten y las compartan tras cada clase que conforme el ciclo. Para ello, se debe establecer una pauta y concreta al respecto desde el inicio. De lo contrario, el análisis de las reflexiones se realizaría según los docentes vayan compartiendo las reflexiones o de todas a la vez al finalizar el ciclo.

En la figura 5.2 no hemos incluido la fase de retrospección, que es posterior a la PRA (fase posciclos), pero, de haberla, en los datos recogidos se analizaría la presencia de los temas identificados en la PRA para observar si siguen siendo o no recurrentes, si se abordan desde una perspectiva distinta, si se han integrado en la práctica, etc. En estos datos se pueden observar nuevos temas susceptibles de trabajarse en un nuevo ciclo.

En la fase de redescrición que cierra el trazado en este caso, seguimos haciendo el trazado de los temas, pero también obtenemos información sobre el proceso, los resultados obtenidos, las dificultades experimentadas por los docentes y su opinión sobre el proceso. Esta información resulta valiosa para valorar qué dinámicas, instrumentos y funciones desempeñadas en los ciclos resultan de ayuda en cada caso como preparación para un nuevo ciclo.

Con este apartado cerramos este quinto capítulo y damos paso a las conclusiones a las que llegamos en nuestra investigación.

## 6. Conclusiones

En este sexto y último capítulo exponemos las conclusiones a las que llegamos tras la discusión de nuestros resultados y con las que damos respuesta a las preguntas de investigación que han guiado el proceso. Unas preguntas que están estructuradas en torno a un objetivo general y a los objetivos específicos que se desprenden de este, y, a su vez, relacionadas con cuatro áreas de estudio a partir de las que hemos vertebrado esta investigación. Así, en la exposición de las conclusiones haremos referencia explícita tanto a dichos objetivos como a las preguntas a que damos respuesta en este capítulo, que cerraremos dando a conocer las limitaciones encontradas en el proceso e indicando posibles líneas de investigación a partir de las cuales continuar con la que abordamos en este estudio.

En esta investigación nos proponemos como **objetivo general** observar la trascendencia de la práctica reflexiva en la etapa inicial del desarrollo profesional de una docente de español como segunda lengua y de un docente de inglés como lengua extranjera mediante un proceso de práctica reflexiva acompañada (PRA) en un contexto no formal. Para alcanzar este objetivo, la investigación se estructura en **tres fases distintas** (fase PRI, fase PRA y fase posciclos) a partir de **cuatro áreas de estudio** relacionadas con (1) **la trascendencia** de la PRA a la práctica profesional de los docentes, (2) **la gestión del acompañamiento** por parte de la DA en las sesiones de PRA, (3) **la sostenibilidad** de la PR de los docentes y (4) **la opinión** de los docentes sobre los **procesos de PR** y su **integración** en la práctica profesional.

Teniendo en cuenta la estructura que vertebra la investigación a partir de las tres fases y las cuatro áreas de estudio, del objetivo general del que partimos se derivan unos objetivos específicos y las preguntas de investigación correspondientes, que pasamos a explicitar a continuación.

Con el objetivo de identificar los **temas** sobre la práctica de los docentes que surgen a partir de las sesiones de PRA y trascienden a los diferentes planos que se contemplan en el proceso reflexivo (en las sesiones, en la actuación de los docentes en el aula y en los materiales proporcionados por los docentes), la primera pregunta de investigación planteada es:

## **P1. ¿Qué temas sobre la práctica de los docentes surgen a partir de las sesiones de PRA?**

Los temas sobre la práctica de los docentes que surgen a partir de las sesiones de PRA en ambos casos constituyen principalmente **temas didácticos** relacionados con la **gestión del aula** por parte de los docentes y con el **diseño de materiales** (C1) y la **planificación de las clases** (C2), así como con los **alumnos** y su comportamiento (C1) o la interacción entre estos (C2). En relación con los alumnos surgen temas que reflejan la preocupación de los docentes como la **gestión del conflicto en el aula** (C1) y el **ambiente** en el aula (C2). Si bien la mayoría de los temas están relacionados con aspectos didácticos, en las sesiones de PRA surgen temas de distinta naturaleza como los relacionados con las **condiciones de trabajo** (C2).

Dentro de la identificación de los temas que surgen en las sesiones de PRA, es clave mencionar aquellos que se desprenden de las **emociones** y **sensaciones** de los docentes, así como de sus **creencias** y **percepciones**, aspectos subyacentes a todo el proceso reflexivo y con un papel esencial en el desarrollo de este.

Los temas que surgen en ambos casos se reflejan en algunas de las Competencias clave (Instituto Cervantes, 2012) y en las cuatro dimensiones de la profesión docente establecidas por Esteve et al. (2019). La variedad de estos temas excede la que representan los objetivos establecidos por los docentes en los CRA, lo que puede explicarse atendiendo tanto a la idiosincrasia de cada caso como al tipo de sesión de PRA. Los resultados muestran que hacer el visionado de forma conjunta puede propiciar la aparición de temas distintos de los establecidos en los objetivos, mientras que hacerlo por separado y con las preguntas guía puede resultar en una canalización de la autoobservación de los docentes, dirigiendo su atención a los temas objeto de reflexión. En este caso también influye que los docentes no tienen experiencia en la autoobservación, lo que conlleva que la atención no se focalice únicamente en los temas relacionados con el objetivo del ciclo, sino que se desvíe hacia los numerosos estímulos que puede provocar el visionado de la grabación. No obstante, la observación de la **recurrencia** de los temas sí muestra la relación de estos con los objetivos establecidos por los docentes en los CRA.

En este sentido también hay que tener en cuenta la **conexión** observada entre los temas y los subtemas que surgen de los primeros, pues los resultados muestran que un tema que en principio pueda no guardar una relación aparente con el tema objeto de observación, finalmente lo haga. Esto nos muestra que las categorías y los temas que las conforman **no son**

**compartimentos estancos**, y que resulta útil observar la conexión entre los temas más allá de su categorización inicial.

## **P2. ¿Cómo se desencadenan los temas que trascienden en el proceso reflexivo a la práctica profesional de los docentes?**

Para dar respuesta a esta segunda pregunta hemos tenido en cuenta **quién inicia los temas** identificados y **qué motiva dicho inicio**. Con respecto al primer aspecto observado, en ambos casos son los docentes los que inician la mayoría de los temas que trascienden (un 85,2% de los temas en el C1 y un 69,7% en el C2); el inicio de los temas por parte de la DA varía según el caso, siendo mayor en el C2 (un 30,3% frente al 14, 8% en el C1). Estos resultados reflejan, por una parte, el enfoque poco intervencionista adoptado de entrada por la DA, si bien se observa un ajuste del mismo en el acompañamiento en función de las necesidades que esta percibe en cada caso, y, por otra, que la docente (C1) presenta una mayor iniciativa que el docente (C2) a este respecto.

En relación con el segundo elemento observado, los motivos que desencadenan los temas son la **autoobservación** a partir de las grabaciones de vídeo, los **materiales** elaborados o empleados por los docentes y las **intervenciones de la DA** en las sesiones. Asimismo, hay algunos temas que vienen desencadenados por **reflexiones** de los docentes cuyo origen no podemos determinar. Estas podrían venir originadas bien por la autoobservación realizada por separado, bien por las anotaciones realizadas tras las clases o por las emociones que afloran en el proceso. De todos ellos, la **autoobservación** es el motivo que desencadena un mayor número de temas en el C1, y las **intervenciones de la DA** en el C2, lo que sugiere que el potencial de la autoobservación no presenta el mismo efecto en ambos casos y que hay que considerar también otros factores como el **estilo reflexivo** de los docentes y el **contenido de la observación**. Sobre este último punto, la autoobservación de **incidentes críticos** como el conflicto sobrevenido en el C1 podría motivar un mayor número de reacciones por parte de la docente, por las emociones que desencadenan y porque los incidentes susceptibles de afectar a la relación con los alumnos resultan desencadenantes habituales de la reflexión (Korthagen y Vasalos, 2005).

Estas conclusiones sugieren la pertinencia de considerar ambos aspectos, quién inicia el tema y qué motiva dicho inicio (Kim y Silver, 2016) para tener una perspectiva mayor del potencial de las sesiones de PRA en el proceso reflexivo de los docentes y su gestión adecuada. Además, a partir de estos resultados se constata la necesidad, por una parte, de tener un mínimo de **información previa sobre los docentes** y su estilo reflexivo al llevar a cabo el

acompañamiento (Farrell, 2022; Malderez y Bodóczy, 1999) y, por otra, la de considerar el **alcance emocional** que pueda desprenderse de las clases observadas y, por extensión, del **contexto** en el que estas tienen lugar, de forma que los DA puedan hacer una gestión del acompañamiento y una selección de la modalidad de sesión de PRA que para cada caso resulten más adecuadas (Miles, 2017).

Es importante mencionar el denominador común identificado entre los **temas que no trascienden** en ambos casos, relacionado con la mención de los **aspectos positivos**, ya sea mediante la retroalimentación positiva de la DA o la petición de esta a los docentes de su identificación a partir de su actuación en el aula. Estos resultados sugieren que los docentes otorgan una mayor importancia a los aspectos susceptibles de mejorar que a los que son susceptibles de consolidarse, lo que respalda la necesidad destacada en la literatura de trabajar las fortalezas de los docentes en el acompañamiento (Copland y Mann, 2010; Estaire, 2004; Korthagen y Vasalos, 2005; Stevens, 2017) para evitar que en los CR los docentes asocien la identificación de problemas con la falta de competencia (Mann y Walsh, 2017) y esta última con la PR. Hecho que asimismo ilustra la tendencia observada en la PR a focalizar la atención en la resolución de problemas desde una concepción negativa del término (Korthagen y Vasalos, 2010; Loughran, 2006, 2010; Mann y Walsh, 2013; Walsh y Mann, 2015; Russell, 2012).

### **P3. ¿Cómo se manifiesta la trascendencia de los temas abordados en la PRA en la práctica profesional de los docentes?**

Los resultados ilustran que la trascendencia de los temas abordados en la PRA se manifiesta de distintas formas según los planos a los que estos trascienden y que, en la mayoría de los casos, la naturaleza de los temas tiene una relación directa con el plano correspondiente (sesiones, aula y materiales), pero no en todos, lo que nos sugiere no hacer dicha asociación de forma automática, si bien en algunos casos puede resultar evidente. De la misma forma, observamos una correspondencia entre los temas más recurrentes y el modelo de trascendencia 3, que engloba los temas que trascienden a los tres planos (sesiones, aula y materiales), relación en la que interviene tanto la **naturaleza de los temas** como la **relación que estos tengan con el objetivo del CRA** o la **carga emocional subyacente**. Por tanto, es recomendable tener en cuenta estos tres factores a la hora de observar la recurrencia de los temas y trazar su trascendencia.

En el **aula** la trascendencia se manifiesta a partir de la **implementación** y del **cambio de planteamiento** de los temas que surgen y se tratan en las sesiones, y en los **materiales didácticos** (C1) y en los **planes de clase** (C2) la trascendencia se manifiesta a partir de



**modificaciones** y **adiciones** de los temas que surgen y se tratan en las sesiones. Esta trascendencia de la PRA a la práctica profesional queda representada por los cambios realizados por los docentes en el aula y en los materiales y planes de clase a partir de la aplicación que estos hacen de los temas didácticos tratados en las sesiones. Estos cambios resultan más fácilmente observables que aquellos que puedan darse a partir de la trascendencia manifestada en las **sesiones** a partir de las **muestras de concienciación** de los docentes y de **cambios de perspectiva**. Si bien en algunos casos estos resultados pueden no ser tan directamente observables como comentábamos antes con respecto al aula y a los materiales, consideramos que el trazado de la trascendencia en las sesiones es necesario para poder identificar la correspondencia entre lo que los docentes manifiestan en las sesiones y lo que hacen en la práctica, como ocurre en el caso de los **cambios de perspectiva**. Por su parte, las **muestras de concienciación** conforman un punto de partida clave para que se puedan dar los cambios esperados en la práctica de los docentes y en las bases en las que esta se sustenta, pues son el **resultado del proceso de concienciación** de los docentes como **paso previo para la reestructuración o transformación de la práctica**. Los resultados muestran que la aplicación práctica de ciertos temas en el aula ayuda a alcanzar cambios de tipo conceptual, lo que sustenta el carácter indisoluble de las creencias y la práctica en el proceso de enseñanza (Pozo et al., 2006).

En la identificación de los cambios que ilustran la trascendencia de la PRA a la práctica profesional, observamos que las **contradicciones** manifestadas por los docentes en las sesiones actúan como catalizadoras de su desarrollo profesional (Golombek, 2022; Golombek y Doran, 2014; Golombek y Johnson, 2004; Johnson y Golombek, 2016; Johnson y Worden, 2014) al promover el cambio en ambos casos, si bien en el C1 estos se reflejan en la práctica, y en el C2, además de en la práctica, identificamos cambios de tipo conceptual. En la identificación de dichas contradicciones las **creencias** y las **emociones** de los docentes desempeñan un papel fundamental, pues ambas conforman elementos necesarios para que estas se den, lo que denota la importancia de prestar atención a estos aspectos para comprender cómo contribuyen al desarrollo profesional de los docentes, y de entenderlos como aspectos indisolubles (Arnold, 2000, 2006, 2011; Cuéllar y Oxford, 2018; Farrell, 2018b, 2022; Frijda, Manstead y Bem, 2000; Golombek y Doran, 2014; Martínez Agudo, 2018; Swain, 2013).

En el análisis de la manifestación de la trascendencia resultan de gran ayuda los **indicadores** identificados a partir de la verbalización de las reflexiones de los docentes en las sesiones, que nos dan indicios de una posible trascendencia de los temas tratados: las

**intenciones pedagógicas**, las **muestras de reconocimiento** y los **cuestionamientos** por parte de los docentes de su propia actuación y de las bases que la sustentan. Estos pueden aparecer solos o en combinación con otros y en la mayoría de los casos resultan en la manifestación de trascendencia en el aula y/o en los materiales o planes de clase, si bien esto ocurre en menor medida —y en ambos casos— con los cuestionamientos. Dichos indicadores muestran la importancia de la **verbalización del pensamiento** de los docentes en este proceso, pues, además de cumplir con la función de **internalización**, en este caso también constituyen una **herramienta de investigación** para realizar el trazado de la trascendencia, así como una **herramienta para la gestión del acompañamiento** de la DA por la información valiosa que estos indicadores proporcionan.

No obstante, no es necesaria la presencia de un indicador en las sesiones para que se dé la trascendencia del tema correspondiente en el aula y en los materiales o planes de clase, fenómeno que observamos en ambos casos y en la mayoría de ocasiones en relación con algunos de los temas iniciados por la DA. Estos resultados pueden apuntar a la **apropiación** de las sugerencias e ideas compartidas por la DA por parte de los docentes. De la misma forma, observamos que la presencia de un indicador de trascendencia en una sesión determinada no desemboca necesariamente en la identificación de la trascendencia en la clase inmediatamente posterior a dicha sesión, sino en otras posteriores.

En definitiva, **el trazado de la trascendencia** de los temas identificados en las sesiones **resulta esencial para comprobar los resultados pedagógicos de la PRA en la práctica profesional**, de forma que las intenciones pedagógicas no se queden en meras intenciones verbalizadas por los docentes, ni que las muestras de reconocimiento y los cuestionamientos se reduzcan a “ejercicios de autocomplacencia o de autoinculpación” (Monereo, 2010a, pp. 154-155), pues lo esencial es observar si estos tienen alguna consecuencia en la práctica o en la concepción que los docentes tienen de esta.

Resulta oportuno señalar la **similitud** observada **entre las formas de trascendencia manifestadas y los distintos niveles de reflexión** planteados en la literatura sobre la PR, pues las formas de trascendencia manifestadas en el aula y los materiales y planes de clase podrían corresponderse en mayor medida con los niveles de reflexión que conducen a una respuesta instrumental a situaciones específicas, denominados habitualmente como “técnicos” (Ward y McCotter, 2004) o con una “reflexión orientada a la acción” (Korthagen, 2014, p. 2). En cambio, la trascendencia manifestada en las sesiones se correspondería con una reflexión orientada a entender los procesos subyacentes, una “reflexión orientada al significado” (Korthagen, 2014, p.

2), así como con los niveles “transformativo” y “dialógico” de la reflexión (Ward y McCotter, 2004). Con respecto al nivel máspreciado de reflexión por los investigadores de la PR, el **crítico**, en ambos casos encontramos muestras de dicho nivel, que no denotan necesariamente una trascendencia en los planos aula ni materiales, pero sí una perspectiva crítica de los docentes sobre sus creencias educativas y su práctica, lo que puede ayudarlos potencialmente a transformarlas. En este sentido, si bien sostenemos la importancia de la reflexión en el nivel crítico para el desarrollo profesional de los docentes en los planos intelectual, moral y emocional, compartimos el postulado de Mann y Walsh (2017) acerca del equilibrio entre la reflexión crítica y la reflexión orientada a abordar cuestiones de carácter más técnico. En cualquier caso, serán las necesidades de los docentes y las de su contexto educativo las que marcarán tanto los objetivos de los CR como las dinámicas de reflexión en este sentido, por lo que consideramos que lo recomendable es **proporcionar a los docentes el espacio adecuado** para que vayan transitando los distintos niveles de reflexión gradualmente en función de los objetivos que ellos mismos se marquen en los ciclos, de sus necesidades y de la propia personalidad.

#### **P4. ¿Qué temas de los que trascienden a los planos de la PRA tienen origen en la PRI?**

Para dar respuesta a esta cuarta pregunta observamos si los temas que trascienden a los distintos planos en la PRA tienen origen en la PRI.

Con respecto al origen de los temas que trascienden, en el C1 la *presentación de los objetivos* de aprendizaje es el tema que tiene origen en la PRI. En el C2, los temas que conforman las categorías *Creencias y percepciones* y *Corrección*, además de los temas *inseguridad* y *seguridad* dentro de la categoría *Emociones y sensaciones* son aquellos que tienen su origen en la PRI.

Resulta interesante observar si el origen de los temas que trascienden se remonta a la fase de la PRI para trazar su recorrido teniendo en cuenta también aquellos que se vuelven a manifestar en la fase posciclos, y observar así su evolución. Además, hacerlo nos aporta información relevante en tanto que ayuda a los DA a conocer los temas que representan un objeto de interés o preocupación por parte de los docentes para tenerlos en cuenta por si surge la necesidad de tratarlos en la PRA o en un proceso de acompañamiento posterior.

Con el objetivo de identificar las funciones de acompañamiento por parte de la DA que ayudan a la gestión de la PRA, nos planteamos las dos preguntas siguientes, a las que damos respuesta a continuación.

### **P5. ¿Qué motivos desencadenan el inicio de los temas por parte de la DA en el acompañamiento de las sesiones de PRA?**

Los motivos que desencadenan el inicio de los temas por parte de la DA en el acompañamiento del C1 tienen como objetivo común **ayudar a la docente en la consecución de su objetivo** en el CRA y **complementar el tratamiento de los temas iniciados por la docente**. Observamos que en el C1 los cuatro temas que inicia la DA están relacionados con aspectos de la gestión del aula y, a su vez, con la implementación del material didáctico, que es parte del objetivo de la docente en el CRA.

En el C2 los motivos que llevan a la docente a iniciar los temas son, por una parte, la necesidad de **concienciar al docente de diferentes aspectos que conforman las contradicciones** entre su concepción de la clase ideal y la realidad de su actuación docente, detectada por la frustración que estas tensiones o disonancias generan en el docente, así como por la presencia habitual de temas distintos del objetivo establecido en el CRA por los que el docente demuestra interés o preocupación. Por otra parte, la DA inicia temas sobre los que hace anotaciones en la heteroobservación, relacionados con aspectos que pueden **ayudar al docente en la consecución del objetivo** y con otros que hayan llamado su atención por su gestión en el aula (o por su ausencia) teniendo en cuenta las necesidades del docente. Además, la DA inicia otros temas como parte de la **retroalimentación positiva** proporcionada al docente ante la inseguridad observada en este. Por último, cinco de los seis temas iniciados por parte de la DA en la sesión 1 se dan por la petición explícita del docente de conocer el contenido de las anotaciones de la heteroobservación.

El análisis de los motivos que subyacen al inicio de los temas por parte de la DA y a las intervenciones de esta que desencadenan el inicio de los temas por parte de los docentes nos ayuda a dar respuesta a la siguiente pregunta.

### **P6. ¿Qué funciones de acompañamiento ayudan a la DA a gestionar las sesiones de PRA?**

Las funciones del acompañamiento a los docentes por parte de la DA tienen como objetivos fundamentales ayudar a los docentes a alcanzar sus objetivos y afrontar los retos que surgen en el acompañamiento.

Del total de funciones teniendo en cuenta ambos casos, algunas coinciden (con matices) y otras varían según las necesidades observadas en cada caso. De los resultados del análisis del acompañamiento se extraen tres **condiciones** fundamentales que han de darse en todo acompañamiento para su buen desarrollo y tres **funciones** básicas, comunes a cualquier tipo de acompañamiento.

Las tres **condiciones** fundamentales para el buen desarrollo del acompañamiento son:

1. **Establecer una dinámica clara del desarrollo de las sesiones** desde el principio.
2. **Garantizar una base mínima de intersubjetividad** como punto de partida para que se dé un acompañamiento efectivo. Para ello es necesario observar las posiciones epistémicas de los docentes con respecto a distintos conceptos fundamentales de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, y conocer la posible diversidad con respecto a la formación y experiencia docentes, así como a la L1 y al bagaje sociocultural, cuestiones estas que es fundamental considerar en el acompañamiento (van der Westhuizen, 2015), independientemente de la relación de proximidad entre la DA y el docente, pues es importante cuidar que el discurso que se genera en las sesiones esté basado en un lenguaje compartido (Esteve et al., 2019). A este respecto es importante tener en cuenta que la intersubjetividad no viene garantizada por contar con experiencias y conocimientos compartidos con los docentes a los que se acompaña, ni por tener un mismo marco sociocultural de referencia (Coll y Onrubia, 2001).
3. **Asegurarse de que los objetivos** que se establezcan en el ciclo por parte de los docentes sean específicos, medibles, alcanzables, realistas y limitados en el tiempo, y, sobre todo, de que los docentes **los tengan claros y focalicen su atención en estos**.

Establecidas estas condiciones necesarias para el buen desarrollo del acompañamiento, las **funciones** que consideramos básicas y comunes a cualquier caso son:

1. **Suscitar y/o canalizar la reflexión** de los docentes **para promover su verbalización**, aspecto crucial en el proceso reflexivo, ya que facilita a los DA el acceso al pensamiento de los docentes y conforma una herramienta para el desarrollo psicológico emocional y cognitivo de estos (Esteve, 2004a; Verdía, 2020). En el acompañamiento a los docentes esta función se lleva a cabo mediante (1) la **solicitud de su opinión** sobre las partes más y menos productivas de la clase, sobre algunos momentos concretos de la clase y sobre los aspectos

susceptibles de mejorar al respecto, así como mediante (2) la **solicitud de opciones alternativas** de actuación docente.

2. **Concienciar a los docentes** de algún aspecto por el que demuestran interés, sea para **complementar su tratamiento** o para **llamar su atención** sobre algún aspecto del que no se han percatado. Esta función resulta de especial relevancia para ayudar a los docentes a **identificar las contradicciones** entre sus creencias y su práctica, lo que potencialmente conduce a su desarrollo.
3. **Dar retroalimentación a los docentes** tanto sobre los **aspectos positivos** como sobre aquellos **susceptibles de mejorar**. El primer tipo de retroalimentación resulta necesario para reforzar la seguridad de los docentes noveles y darles reafirmación positiva en su práctica como paso previo a que estos puedan tomar perspectiva y observar y confrontar su práctica y las creencias asociadas a estas con una distancia mínima necesaria. Algo que también se lleva a cabo preguntando a los docentes sobre los **aspectos positivos** que perciben de su propia práctica. El segundo tipo de retroalimentación, si bien conlleva un enfoque más directivo resulta de utilidad a los docentes noveles para promover cambios en su práctica.

Los resultados denotan el **ajuste** necesario que la DA hace **del acompañamiento** en función de las necesidades surgidas en cada caso, lo que resulta clave para realizar un acompañamiento **situado** y **significativo** para el desarrollo profesional de los docentes.

Por otra parte, con el objetivo de identificar la **sostenibilidad** de la PR que manifiestan los docentes en su práctica profesional, pasado un tiempo desde la realización de los ciclos reflexivos, nos planteamos las dos preguntas siguientes:

**P7. ¿Qué temas de la práctica docente trascienden del proceso de PRA a la práctica profesional de los docentes pasado un tiempo desde su realización?**

En relación con la presencia de los temas de la PRA en la fase posciclos, la observación de la **recurrencia** de dichos temas muestra una posible relación entre la presencia recurrente de estos en la PRA y su trascendencia a la fase posciclos, al tratarse **temas que siguen estando presentes** en su práctica docente bien **por haberlos integrado** (como es el caso de la *presentación de los objetivos de aprendizaje* en el C1 o la *gestión del error* en el C2), **por seguir siendo susceptibles de mejora** (como es el caso del *uso de la pizarra* en el C1 o la *estructura* de la clase en el C2), **por**

**asociarlos a una valoración negativa** (como es el caso de la *autonomía* en el C2) o **por las emociones asociados a estos** (como la gestión de la *interacción con los alumnos* en el C1). Lo mismo sucede en el caso de las creencias y percepciones en el C2, pues los temas relacionados con los principios educativos del docente siguen presentes en la fase posciclos, lo que constata el papel esencial que estas desempeñan, junto con las emociones, en la práctica docente.

Como apuntamos en la respuesta a la pregunta 4, para observar el recorrido que hacen los temas que trascienden en la PRA a lo largo de las tres fases de la investigación comprobamos, por un lado, si los temas que trascienden de la PRA tienen origen en la PRI y, por otro, si estos temas se vuelven a manifestar en la fase posciclos. En el C1, la *presentación de los objetivos de aprendizaje* es el tema que tiene origen en la PRI y que, además, reaparece en la fase posciclos, dos años después, como uno de los temas que la docente ha incorporado en la práctica tras la PRA. En el C2, los temas que tienen su origen en la PRI, los que conforman las categorías *Creencias y percepciones* y *Corrección*, y los temas *inseguridad* y *seguridad* también reaparecen en la fase posciclos. Estos temas en ambos casos, por tanto, son los que hacen el **recorrido completo en el análisis de la trascendencia**, lo que podría apuntar a una posible relación entre la evolución del tema a lo largo de las fases que componen el proceso reflexivo y su sostenibilidad en el tiempo. No obstante, los resultados también muestran que hay temas que tienen origen en la PRI y se tratan en la PRA, pero cuya presencia en la fase posciclos no implica que los docentes los hayan incorporado a su práctica profesional —como es el caso de la *presentación de los objetivos* en el C1—, sino que aún están pendientes de tratarse de forma específica o con mayor profundidad.

Estos resultados denotan que la trascendencia de un tema no implica necesariamente su incorporación en la práctica profesional pasado ese tiempo desde la finalización de la PRA. Aun así, sí podemos constatar que los temas que se abordan como objetivos de los CR son aquellos susceptibles de incorporarse a la práctica profesional y mantenerse en el tiempo, aunque en la fase posciclos del C2 el docente manifiesta seguir trabajando los temas que conformaron los objetivos del CRA un año y dos meses después. Esto ilustra, por una parte, la importancia de acotar el objetivo principal del CR (y de los intermedios, si los hay) para que pueda haber un trabajo focalizado en estos durante el proceso a partir del que se puedan observar resultados a largo plazo. Por otra parte, constata la importancia de observar no solo el trazado de los temas a la hora de analizar su sostenibilidad, sino también los procesos de PR que se han mantenido en el tiempo, como la autoobservación o la confrontación de lo observado con otras personas, sin los que el trabajo con dichos temas difícilmente puede dar los frutos esperados.

## **P8: ¿Qué procesos de la PR se sostienen en el tiempo según los docentes en su práctica profesional?**

Los resultados sobre la sostenibilidad confirman la pertinencia de observar no solo el trazado de los temas, sino también los procesos de PR que se han mantenido en el tiempo, necesarios para trabajar dichos temas.

Los procesos de PR que presentan sostenibilidad en el tiempo en ambos casos son la **reflexión** y la **consulta de recursos y de la teoría**. La falta de asociación por parte de la docente de reflexionar con tomar nota de los aspectos que detecta susceptibles de mejorar en su práctica sostiene la dificultad asociada a la conceptualización de “reflexión” reflejada en la literatura y el nivel de abstracción que parece requerir su definición. El otro proceso identificado en ambos casos en la fase posciclos es la **consulta de recursos** como apoyo para entender mejor algunos aspectos de su práctica docente, **recurriendo a la teoría**, ya sea esta asociada a la publicación científica o más vinculada a la práctica (Esteve et al., 2019; Korthagen, 2001, Monereo, 2010a; Tigchelaar et al., 2010).

En relación con estos procesos que se sostienen en el tiempo resulta importante destacar que ambos docentes puntualizan no hacerlos de forma “tan sistemática” como entonces. Esta falta de sistematización es la causa del retroceso identificado en la docente con respecto al proceso de autoobservación, que esta realizó con sistematicidad en la PRI y en la PRA, cuya fase de inmersión había superado entonces y en la que parece volverse a situar en la fase posciclos por dicha falta de sistematicidad. Estos resultados constatan **la necesidad de sistematicidad en la realización de los distintos procesos de la PR**, no solo para poder integrarlos en la práctica de forma continuada, sino también para seguir avanzando en el desarrollo profesional.

En ninguno de los casos los docentes se han vuelto a autoobservar ni han confrontado su práctica con las perspectivas de otras personas de su contexto profesional, tanto por la falta de promoción de estas dinámicas en sus contextos profesionales como por sus propias condiciones laborales, lo que corrobora la **necesidad de apoyo institucional** para que la PR se pueda integrar realmente en la práctica profesional de los docentes de forma continuada, se pueda sistematizar y, así, mantenerse en el tiempo.

Por último, con el objetivo de conocer la opinión de los docentes sobre el proceso reflexivo a lo largo de las tres fases que lo componen y su integración en la práctica profesional, planteamos las dos últimas preguntas de investigación:



**P9: ¿Cómo perciben los docentes la PR como proceso para alcanzar los objetivos de sus ciclos reflexivos y para el desarrollo de su práctica profesional?**

Los docentes señalan que **la PR les ha ayudado a alcanzar los objetivos que marcaron en los CRA**, mejorar los materiales didácticos (C1) y mejorar la estructura de la clase (C2). Además, la docente señala que realizar el proceso le ha ayudado a **generar dinámicas en su práctica y a incorporar lo aprendido en el proceso**. Por su parte, como fruto del proceso, el docente menciona haber conseguido **un proceso reflexivo individual más estructurado y estar más contento y seguro al impartir las clases**, y afirma sentir más grata la docencia y tener una práctica más estructurada.

De la opinión de los docentes sobre la PR como proceso para alcanzar sus objetivos en los CR y para el desarrollo de su práctica profesional se desprende la importancia de la **autoobservación**, si bien se trata de un proceso que no está exento de dificultades para los docentes. Nuestros resultados indican que su **sistematicidad** conlleva la superación de algunos de ellos, como el miedo a verse o la seguridad que les aporta el contraste de las percepciones inmediatas tras la clase con las resultantes tras el visionado de la grabación, por resultar este proceso en un balance positivo por lo general. No obstante, resulta necesario sostener dicha sistematicidad en el tiempo para incorporar la autoobservación en la práctica profesional y para que no se dé un retroceso en los progresos realizados en el desarrollo profesional.

Con respecto al uso de las **preguntas guía** proporcionadas, estas **resultan de ayuda** en ambos casos, si bien **se requiere una adaptación de las mismas a los objetivos del ciclo**. Las preguntas correspondientes a las partes más y menos productivas de la clase y su justificación se identifican con las más útiles, y la pregunta sobre qué se hizo para intentar cumplir los objetivos, con la que se promueve la concienciación sobre lo que no se ha realizado, es la que resulta más incómoda según la docente. Estas observaciones nos llevan a sugerir la inclusión de ambos tipos de preguntas, las que conllevan una reflexión de tipo más técnico o instrumental, y la que promueve la identificación de posibles contradicciones al fomentar dicha incomodidad.

A propósito de las **sesiones de PRA** realizadas, estas resultan un **proceso favorable para promover la reflexión de los docentes en los CRA** y, si bien identifican beneficios en ambos formatos, las sesiones llevadas a cabo mediante la técnica del recuerdo estimulado son las que ambos identifican como las más útiles. Los resultados a propósito de la modalidad de las sesiones nos remiten de nuevo a tener en cuenta las características individuales de los docentes a la hora de tomar decisiones relacionadas con su planteamiento y su gestión.

El **acompañamiento** es el elemento de todo el proceso del que ninguno de los docentes prescindirían y del que destacan la **seguridad** que les ha procurado, lo que confirma su importancia en los procesos de PR.

Pese a todo, los docentes también expresan las **dificultades** encontradas en el proceso, como el **tiempo** que conlleva realizar el proceso, coincidente en ambos casos y en las distintas fases de la investigación, dificultad sobre la que el docente puntualiza que no se trata solo de **tenerlo** sino también de tener la **capacidad para gestionarlo**. Estas cuestiones apuntan a que asumir los retos que este proceso presenta depende también del ritmo, la profundidad y la forma en la que cada docente gestiona el proceso mismo. Aparte del tiempo, otra dificultad manifestada por la docente en la PRI y la fase posciclos es la **falta de apoyo**, saber cómo mejorar sin ayuda, junto a la dificultad encontrada para comentar los aspectos del ciclo con compañeras —también por la falta de tiempo o por la ausencia de estas.

Por su parte, además del tiempo, el docente alude al **estado de ánimo** y la **energía** para realizar el proceso como dificultades también identificadas a lo largo de las tres fases de la investigación, elementos estos que pueden incluso llegar a limitar la capacidad de los docentes para reflexionar (Stanley, 1998). En este caso concreto, se destacan también como dificultades la **falta de concentración** y **de foco en los objetivos del ciclo**, tanto en el CRI como en el CRA, si bien estos son aspectos que el docente reconoce haber superado en la fase posciclos. En esta misma fase ambos docentes destacan la **falta de apoyo institucional**, cuestión relacionada con la respuesta a la siguiente y última pregunta de investigación.

#### **P10: ¿Qué opinan los docentes sobre la integración de la PR en su práctica profesional?**

Ninguno de los docentes ve factible la integración de la PR, al menos no en sus contextos laborales por las condiciones que tienen y la filosofía educativa de sus respectivos centros. De hecho, la única dinámica experimentada en relación con la PR en sus centros ha sido la **heteroobservación** de sus clases y no como parte de un proceso de desarrollo profesional promovido internamente, sino como respuesta a una necesidad del centro ajena a los docentes o como práctica evaluativa de la competencia docente en respuesta a un problema detectado.

En la consideración de cómo verían posible dicha integración, la docente menciona la posibilidad de hacerla en forma de **curso tutorizado**, un **curso especializado** en el que se dé el **acompañamiento**. A este respecto, la única forma en la que el docente la ve posible es mediante la **docencia compartida** —al necesitar que alguien observe sus clases— o como un proceso de

mentoría en el que poder intercambiar los roles (los de acompañante y acompañado) que forme parte de la práctica y se lleve a cabo durante la jornada laboral, con una política de puertas abiertas para observar y comentar después las clases de los compañeros, pero con esa parte de sesiones de mentoría específicas para ambas partes.

La razón principal a la que aluden los docentes para no ver posible la integración de la PR en la práctica profesional es la falta de tiempo por la **carga laboral excesiva** que tienen, a la que el docente añade la cuestión de la **falta de autoridad** y **autonomía** para hacer cambios en su práctica.

A partir de la observación de los resultados de la investigación desde una perspectiva global, llegamos a las siguientes conclusiones.

El **acompañamiento** de la DA y la **autoobservación** resultan elementos fundamentales para la identificación de las creencias de los docentes y la gestión de sus emociones en la PRA. El acompañamiento, por las ocasiones que la DA proporciona a los docentes para verbalizarlas, y la autoobservación, como proceso clave y como paso previo esencial para conocer su naturaleza y la relación que estas guardan con la práctica docente, y poder así confrontarlas. Todo ello resulta esencial para **identificar las contradicciones** de los docentes como resultado del desajuste entre sus expectativas y la realidad. Por ello, consideramos que en futuras investigaciones las creencias y las emociones deberían conformar un plano más de los establecidos en esta investigación para el estudio de la trascendencia.

Para que la identificación de las contradicciones se pueda dar resulta fundamental establecer en el seno del acompañamiento un **clima de confianza y seguridad** que posibilite la construcción de un espacio favorable para que los docentes puedan experimentar la incomodidad que genera la percepción de dicho desajuste (Orland-Barak y Yinon, 2007) como resultado de la gestión de las emociones y la confrontación de las creencias mencionadas antes.

Asimismo, es necesario **dotar de continuidad el acompañamiento a los docentes** — especialmente si estos son noveles, tanto en el aula como en la PR— para promover su **autonomía** en los procesos de PR y ayudarlos a gestionar la inseguridad y la incertidumbre que pueden generar en ellos los cambios. Además, la **sistematicidad** con la se realizan estos procesos se erige como un aspecto fundamental tanto para incorporar los procesos de PR en la práctica profesional como para avanzar en el desarrollo profesional.

El análisis de la trascendencia de la PRA ilustra una serie de **cambios** en la práctica de los docentes (C1, C2), en la conceptualización de la propia práctica y en sus emociones (C2). No

obstante, los resultados de la PRA en la práctica profesional de los docentes resultan más perceptibles cuando se trata de cambios de carácter local en el aula o en los materiales que cuando son cambios que muestran una mirada distinta con respecto a la conceptualización y significación de los procesos educativos. Por ello, resulta necesario abordar la trascendencia observada en la práctica profesional con cierta **prudencia**, especialmente en relación con su sostenibilidad en el tiempo, pues las conceptualizaciones manifestadas por los docentes a partir del proceso reflexivo realizado podrían cambiar con el tiempo y volver a situarse en patrones de actuación conocidos en los que los docentes se encuentran seguros (Orland-Barak y Yinon, 2007). De la misma manera, hay aspectos del desarrollo docente que requieren de una **mirada longitudinal** (Grossman et al., 1999) al necesitar más tiempo de práctica de aula (y de su observación y análisis) para poder incorporar y mantener en el tiempo ciertos cambios.

En cualquier caso, consideramos que **la PRA comporta numerosos beneficios en el desarrollo profesional de los docentes** y por ello consideramos que esta debería **incorporarse de forma sistemática y continuada en su práctica profesional**. Para que esto se dé resulta esencial que, además de las herramientas y orientación adecuadas, se disponga de unas condiciones mínimamente adecuadas de tiempo y espacio en el contexto laboral, entre ellas la de su consideración como una tarea remunerada más de los docentes que quieran emprender este proceso como parte de su desarrollo profesional continuo.

### **6.1. Limitaciones de la investigación**

Esta es una investigación cualitativa, por lo que no consideramos que nuestros resultados sean generalizables ni aunque se tratara de contextos similares a los de los docentes que participan en esta investigación. Por tanto, las observaciones que hacemos a partir de dichos resultados no pretenden ser concluyentes ni prescriptivas, ni que estas se entiendan, como señalamos en el capítulo anterior, como descripciones de lo que otros docentes *hacen*, sino de lo que otros docentes *pueden* hacer.

En el análisis de la sostenibilidad de la PR en la práctica profesional de los docentes consideramos necesario recoger datos de diversa naturaleza, de forma que se pueda observar no solo la percepción de los docentes —como hemos hecho a partir de las entrevistas posciclos y la conversación de cierre—, sino también lo que ocurre en el aula y en los materiales de los docentes. Realizar un nuevo proceso de PRI o PRA en la fase posciclos nos habría

proporcionado un mayor número de datos de distinta naturaleza a partir de los que observar la sostenibilidad en el tiempo de los cambios apuntados en la PRA desde distintas perspectivas.

Por otra parte, somos conscientes de las limitaciones que conlleva el hecho de que confluyan en una misma persona los roles de docente-acompañante e investigadora, lo que puede condicionar la mirada en la aproximación a los datos y su interpretación. En esta misma línea, si bien consideramos que la relación de proximidad entre la DA y los docentes puede aportar los beneficios del “privilegio de la familiaridad” (Holliday, 2007, citado en Heron, 2018, p. 12), el conocimiento de estos y de sus contextos también puede tener implicaciones con respecto al llamado “sesgo del investigador” (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012).

A pesar de estas limitaciones, podemos afirmar que hemos alcanzado los objetivos establecidos en el estudio y hemos podido dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. Consideramos, además, que aunque nuestros resultados no sean generalizables, sí aportan información útil para los DA que quieran acompañar a otros docentes en un proceso de PRA, así como para establecer un punto de partida para el trazado de la trascendencia de estos procesos a la práctica profesional de los docentes de lenguas segundas y extranjeras.

Haciendo nuestras las palabras de Ramírez Molina (2018), en esta investigación “no se pretende imponer teorías definitivas, completas y finalizadas; todo lo contrario, se ofrecen miradas de una realidad particular, que pueden ser discutidas y ampliadas, o bien, lo que nos agradecería más: convertirse en miradas expansivas” (p. 80).

Cerramos este capítulo y, con él, la presente tesis, apuntando a algunas posibles líneas de investigación que pueden completar la de este estudio, así como ampliarlo.

## 6.2. Posibles líneas de investigación para el futuro

A continuación señalamos dos aspectos en torno a los cuales se abren distintas posibilidades para ampliar o continuar esta investigación: el acompañamiento, a partir del estudio de las estrategias pedagógico-discursivas y del enfoque por parte de los DA, y la ampliación del campo de observación y análisis de la trascendencia.

Explicamos en el capítulo 2 que en el análisis del **acompañamiento** realizado por la DA nos centramos en un nivel *meso*, en la identificación de las funciones de acompañamiento como punto de partida esencial para estudiar y comprender el rol ejercido por la DA. En este sentido, una posible línea de investigación sería situarnos en un nivel *micro* en el análisis del

acompañamiento para dilucidar qué estrategias pedagógico-discursivas pueden resultar favorables para promover el aprendizaje reflexivo de los docentes en un proceso similar de acompañamiento. Dentro de este estudio, se podría, por ejemplo, abordar de forma específica la pregunta y estudiar los diferentes tipos a partir de los que se plantean en el acompañamiento, por ser esta uno de los “instrumentos de mediación más idóneos” (Esteve, 2007, p. 5), como muestran los resultados de diversas investigaciones como las de Cambra (2003), Carretero (2004), Novillo (2016) y Pueyo Villa (2016), entre otras. Los datos obtenidos aportarían información sobre aquellas estrategias, tanto las pedagógicas como las sociales (Esteve, 2007), que emplean los DA y que confluyen en las diferentes funciones ejercidas en el proceso.

Consideramos, además, que sería interesante realizar un estudio con distintos DA para observar las posibles diferencias de enfoque en sus acompañamientos y su posible repercusión en el proceso de PRA de los docentes, dado que no todos los tipos de apoyo resultan igual de útiles (Mauri et al., 2016) ni toda interacción en el seno del acompañamiento es necesariamente beneficiosa para los docentes (Burger, Bellhäuser e Imhof, 2021).

Otra posible línea de investigación que nos resulta interesante consistiría en realizar una investigación similar a esta con docentes que impartan clases a dos grupos diferentes de un mismo nivel de competencia lingüística en diferentes días de la semana a fin de observar la posible trascendencia de las sesiones de PRA en el aula y/o en los materiales tras cada una las clases de cada grupo a la inmediatamente posterior (es decir, en días distintos y a grupos diferentes).

En esta investigación hemos tratado de tener en cuenta distintas necesidades identificadas en la literatura sobre la investigación de la PR como las señaladas por Mann y Walsh (2013, 2017) acerca de no limitarnos a la mera descripción de los procesos de PR y observar la trascendencia de estos procesos en la práctica profesional de los docentes de lenguas segundas y extranjeras. Y hacerlo a partir de los datos resultantes de dichos procesos, como hemos hecho en este caso, recogiendo, además, datos en distintos periodos de tiempo y de diversa naturaleza, de forma que su análisis no se base únicamente en la percepción de los docentes, sino en la confluencia de distintas miradas. Si bien no hemos realizado la investigación en diferentes contextos, sí la hemos realizado con dos docentes distintos para poder arrojar más luz a un mismo fenómeno de estudio como es el de la trascendencia de la PRA a la práctica profesional.

Mann y Walsh (2013) apuntan, además, a una falta de perspectiva crítica, de transparencia y de aplicabilidad en las investigaciones sobre la PR, algo que en esta investigación también

hemos tratado de evitar aportando una propuesta de aplicación tanto del modelo de acompañamiento en la PRA, como del trazado de su trascendencia a partir de unos puntos clave para que se pueda comprender mejor “su naturaleza y su valor” (Mann y Walsh, 2013, p. 291), y se pueda aplicar en otros estudios. Además, si bien somos conscientes del alcance limitado de esta investigación y de que no vamos a cambiar las circunstancias de los docentes participantes en esta investigación ni las de otros muchos en una situación similar, consideramos importante contribuir con nuestra voz a señalar que las condiciones laborales de los docentes en la mayoría de las escuelas privadas de idiomas y la filosofía educativa de estos centros no facilitan la realización de procesos con tanto potencial para su desarrollo profesional continuo como la PRA.

En la base de la concepción de Dewey (1910, 1933) sobre la reflexión y su finalidad subyace la idea de esta como “el hilo que da continuidad al aprendizaje y permite el progreso del individuo y, en última instancia, de la sociedad” (Rodgers, 2002, p. 844). A nuestro parecer, la cuestión reside en seguir el trazado de ese *hilo* para observar su recorrido e identificar su trascendencia, ese progreso del individuo (el docente) y —con él— el progreso de otros (sus alumnos). Decíamos en el capítulo anterior que los cambios, aun los de carácter más *técnico*, pueden promover otros de tipo *transformador*, igual que esperamos que la trascendencia de esta tesis, si bien solo sea hilvanando, pueda ayudar a enhebrar el hilo que dé continuidad a la investigación de la trascendencia de la práctica reflexiva acompañada no solo en el desarrollo profesional de los docentes, sino también en la formación inicial y continua del profesorado más allá de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.

## Referencias bibliográficas

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192–207. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008>
- Akbari, R., Behzadpoor, F., y Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(2), 211–227.
- Aktekin, N. C. (2019). Critical friends group (CFG): Inquiry-based Professional Development model for Turkish EFL Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2019(81), 1–20. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.81.1><https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.003>
- Allwright, D. (2003). Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7(2), 113–141. <https://doi.org/10.1191/1362168803lr117oa>
- Alonso, M. J. (2015). *Adaptación y pilotaje de materiales didácticos en un contexto de enseñanza de español a personas inmigradas* [Trabajo final de máster, Universitat de Barcelona y Universitat Pompeu Fabra]. <http://hdl.handle.net/2445/189327>
- Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M. y Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55–74. <https://doi.org/10.5209/RCED.55466>
- Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1–12.
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 23, 9–30.
- Argyris, C., y Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*, 139, 407-426.
- Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), 11–22.
- Aspfors, J. y Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>



- Aspfors, J., Fransson, G. y Heikkinen, H. (2012). Mentoring as dialogue, collaborations and/or assessment? En P. Tynjälä, M. L. Stenström y M. Saarnivaara (eds.), *Transitions and transformations in learning and education* (pp. 271-290). Springer.
- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I. y Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Graó.
- Barcelos, A. M. F. (2015). Unveiling the Relationship between Language Learning Beliefs, Emotions, and Identities. *Studies in Second language learning and teaching*, 5(2), 301-325.
- Barcelos, A. M. F. y Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Teachers' Emotions and Beliefs in Second Language Teaching: Implications for Teacher Education. En J. de D. Martínez Agudo (ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* (pp. 109-124). Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3>
- Bartlett, L. (1990) Teacher development through reflective teaching. En J. C. Richards y D. Nunan (eds.), *Second language teacher education*. Cambridge University Press.
- Bates, C. C. y Morgan, D. N. (2018). Seven Elements of Effective Professional Development. *Reading Teacher*, 71(5), 623–626. <https://doi.org/10.1002/trtr.1674>
- Battle Rodríguez, J. y González Argüello, M.V. (2021). Observar para aprender: Valoraciones del uso de la herramienta Video Enhanced Observation (VEO) en la formación de profesorado de español como lengua extranjera. En R. Satorre (coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (vol. 2021, pp. 175-184). Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat d'Alacant.
- Battle Rodríguez, J. y González Argüello, M.V. (2022). Las prácticas en línea en la formación de profesores(as) de español como lengua extranjera: percepciones de maestrantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 387-405.
- Battle Rodríguez, J., Cuesta García, A. y González Argüello, M.V. (2020). El microteaching como secuencia didáctica: inicios de los procesos reflexivos en la formación de los profesores de ELE. *E-SEDLL*, 3, 62-73.
- Battle, J. y Seedhouse P. (2021). Integrating the Video Enhanced Observation (VEO) app in Peer Observation Feedback Interaction. En P. Seedhouse (ed.), *Video Enhanced Observation for Language Teaching: Reflection and Professional Development* (pp. 177-133). Bloomsbury.

- Battle, J. y Miller, P. (2017). Video Enhanced Observation and Teacher Development: Teachers' Beliefs As Technology Users. *EDULEARN17 Proceedings: 9th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 2352–2361). IATED.  
<https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.1487>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Bailey, K.M. (2012). Reflective pedagogy. En A. Burns y J. C. Richards (eds.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (pp. 23–29). Cambridge.
- Bailey, K.M. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. En J. C. Richards y D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 215-226). Cambridge University Press.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141.  
<https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Beek, G. J., Zuiker, I. y Zwart, R. C. (2019). Exploring mentors' roles and feedback strategies to analyze the quality of mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 78, 15–27.
- Birello, M. y Pujolà Font, J. T. (2020). The affordances of images in digital reflective writing: an analysis of preservice teachers' blog posts. *Reflective Practice*, 1–18.  
<https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1781609>
- Block, D. (2017). Political economy in applied linguistics research. *Language Teaching*, 50(1), 32–64. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000288>
- Block, D. y Gray, J. (2016). Just go away and do it and you get marks: the degradation of language teaching in neoliberal times. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5), 481-494.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. Continuum.
- Borg, S. (2009). Introducing Language Teacher Cognition. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 163–170). <https://doi.org/10.1097/00000433-198206000-00020>
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370–380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>

- Borg, S. (2012). Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis. En R. Barnard y A. Burns (eds.), *Researching language teacher cognition and practice* (pp. 11–29). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847697912-003>
- Boud, D., Keogh, R. y Walker, D. (eds) (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. Routledge Falmer.
- Boud, D. y Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191–206.
- Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S. y Zukas, M. (2010). *Beyond Reflective Practice. New Approaches to Professional Lifelong Learning*. Routledge.
- Briz, A. (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En D. Bravo y A. Briz (coords.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 67-93). Ariel.
- Brookfield, S. (2010). Critical Reflection as an Adult Learning Process. En N. Lyons (ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (pp. 215-236). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2>
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Bruzos Moro, A. y Méndez Marassa, E. (2016). “Import / export”: aproximación crítica a los discursos sobre el español como recurso económico en el campo del español como lengua extranjera (ELE). *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 23, 3.
- Burger, J., Bellhäuser, H. e Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers’ well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345>
- Cambra, M. (1992). Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera. *Temps d'Educació*, 8, 333-354.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue. Langues et apprentissage des langues*. Didier.
- Cano-Vindel, A. (1995). Orientaciones en el estudio de la emoción. En E. G. Fernández-Abascal (ed.), *Manual de Motivación y Emoción* (pp. 337–383). Centro de Estudios Ramón Areces.
- Carandell, Z., Keim, L. y Tigchelaar, A. (2010). Herramientas para fomentar procesos de autorregulación. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 65-96). Octaedro.

- Caro Muñoz, M. (2017). *Las creencias y actitudes de tres profesores de E/LE de Gabón ante la enseñanza de la cultura y de la interculturalidad* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona].  
<http://hdl.handle.net/2445/121859>
- Carretero, A. (2004). El Discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la coconstrucción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes: un estudio en la investigación-acción [tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/7579>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Cerecero Medina, I. E. (2016). *Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas* [tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de México].  
<http://hdl.handle.net/20.500.11799/65347>
- Cerecero Medina, I. E. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 44–53.  
<https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3595>
- Charteris, J. (2015). Dialogic feedback as divergent assessment for learning: an ecological approach to teacher professional development. *Critical Studies in Education*.  
<https://doi.org/10.1080/17508487.2015.1057605>
- Charteris, J. y Smardon, D. (2013). Second look - second think: A fresh look at video to support dialogic feedback in peer coaching. *Professional Development in Education*, 39(2), 168–185.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2012.753931>
- Charteris, J. y Smardon, D. (2014). Dialogic peer coaching as teacher leadership for professional inquiring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(2), 108–124.  
<https://doi.org/10.1108/20466851211231602>
- Charteris, J. y Smardon, D. (2015). Teacher agency and dialogic feedback: Using classroom data for practitioner inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 50, 114–123.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.006>
- Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R. y Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 00(00), 1–17.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028007015>

- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8ª edición). Routledge.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología*, 69, 153-178. <https://doi.org/10.1344/%25>.
- Coll, C. y Edwards, D. (eds.) (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcciones de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 45, 21–31.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). Joint activity and speech: an approach to the study of educational influence devices. *Journal for the Study of Education and Development*, 15(59-60), 189-232. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1080/02103702.1992.10822356>
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33–70.
- Collin, S. y Karsenti, T. (2011). The collective dimension of reflective practice: The how and why. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(4), 569–581.
- Copland, F. (2010). Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 466–472. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.001>
- Copland, F. (2011). Negotiating face in feedback conferences: A linguistic ethnographic analysis. *Journal of Pragmatics*, 43(15), 3832–3843. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.09.014>
- Copland, F. y Mann, S. (2010). Dialogic talk in the post-observation conference; an investment for reflection. En G. Park, H. P. Widodo y A. Ciroki (eds), *Observation of Teaching: Bridging Theory and Practice through Research on Teaching*. Lincom Studies in Second Language Teaching.
- Copland, F., Ma, G. y Mann, S. (2009). Reflecting in and on post-observation feedback in initial teacher training on certificate courses. *English Language Teacher Education and Development*, Vol.12(January), 14–23.

- de Costa, P. I, Rawal, H. y Li, W. (2018). L2 Teachers' Emotions: A Sociopolitical and Ideological Perspective. En J. de D. Martínez Agudo (ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* (pp. 91-106). Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3>
- Crasborn, F, y Hennissen, P. (2014). Training mentor teachers for effective supervision: The impact of the SMART programme. En *Pedagogical Field Experiences in Teacher Education. Theoretical Foundations, Programmes, Processes, and Effects* (pp. 1–26).
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and Research Design* (3ª ed.). Sage.
- Cuéllar, L. y Oxford, R. L. (2018). Language Teachers' Emotions: Emerging from the Shadows. En J. de D. Martínez Agudo (ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* (pp. 53-72). Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3>
- Cuesta García, A. (2020). El desarrollo de estrategias reflexivas en la construcción de un e-portafolio docente en un contexto internacional y móvil. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*. ASELE.
- Cuesta García, A. y González Argüello, M. V. (2020). El portafolio digital: una herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa, digital y reflexiva. En R. Roig-Vila (ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 1171 – 1182). Octaedro.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L. M. y Pak, K. (2017). Instructional Coaching as High-Quality Professional Development. *Theory Into Practice*, 56(1), 3–12. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R. y Johnson, L. J. (2014). Formal and Informal Mentoring: Complementary, Compensatory, or Consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88–110. <https://doi.org/10.1177/0022487113511643>

- Dewaele, J.-M., Gkonou, C. y Mercer, S. (2018). Do ESL/EFL Teachers' Emotional Intelligence, Teaching Experience, Proficiency and Gender Affect Their Classroom Practice? En J. de D. Martínez Agudo (ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* (pp. 125-141). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books, Macmillan.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath & Co. Publishers.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Martino Publishing, 2012.
- Díaz, R. y Freire, J. (2012). *Educación expandida*. ZEMOS98, Gestión creativo cultural.
- Dobrowolska, D. y Balslev, K. (2017). Discursive mentoring strategies and interactional dynamics in teacher education. *Linguistics and Education*, 42, 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.09.001>
- Domingo, À. (2013). *Práctica Reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Domingo A. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 4-13). <http://dx.doi.org/10.24310/inneduca.2018.v4i1.4666>
- Domingo, À. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1–21). <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Domingo, À., y V. Gómez (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. y Csizér, K. (2012). How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*, 74–94. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch5>
- van Driel, S., Crasborn, F., Wolff, C. E., Brand-Gruwel, S. y Jarodzka, H. (2021). Exploring preservice, beginning and experienced teachers' noticing of classroom management situations from an actor's perspective. *Teaching and Teacher Education*, 106(July), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103435>

- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' lea. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107–121.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Dudley, P., Xu, H., Vermunt, J. D. y Lang, J. (2019). Empirical evidence of the impact of lesson study on students' achievement, teachers' professional learning and on institutional and system evolution. *European Journal of Education*, 54(2), 202–217.  
<https://doi.org/10.1111/ejed.12337>
- Durán Rodríguez, J. (29 de junio de 2018). Profesorado ELE: las kellys de la enseñanza. *El Salto*.  
<https://www.elsaltodiario.com/precariedad/profesorado-ele-espanol-lengua-extranjera-kellys-ensenanza>
- Dyer, M. y Taylor, S. (2012). Supporting professional identity in undergraduate Early Years students through reflective practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 13, 551–563.
- Edge, J. (2011). *The reflexive teacher educator in TESOL: roots and wings*. Routledge.
- Elías, M. E., Barcia, M. y Hernando, G. (2009). Influencias en la génesis del concepto de enseñanza reflexiva. *Cuadernos de Educación*, VII(7), 103–113.
- Eaquals (2013). La parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas. An *European Profiling Grid project innovation*. <https://egrid.epg-project.eu/es/content/home>
- Erickson, F. (2006). Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 177-191). Lawrence Erlbaum.
- van Esch, G. y Tillema, H. (2015). The Learning Potential of Mentoring Conversations. En H. Tillema, G. J. van der Westhuizen y K. Smith (eds.), *Mentoring for Learning. Climbing the Mountain* (pp. 155-179). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-058-1>
- Esposito, R. P., Mcadoo, H. y Sher, L. (1978). The Johari Window Test: a Research Note. *Journal of Humanistic Psychology*, 18(1), 79-81. <https://doi.org/10.1177/002216787801800113>
- Estaire, S. (2004). La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 119-154). ICE/Horsori.



- Esteve, O. (2004a). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-118). ICE/Horsori.
- Esteve, O. (2004b). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas. Hacia un aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Actas de l' Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache* (pp. 8-21). Instituto Cervantes.
- Esteve, O. (2007). El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento? *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*.
- Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En U. Ruiz Bikandi (coord.), *Lengua castellana y literatura, investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29-47). Graó.
- Esteve, O. (2018). Concept-based instruction in Teacher Education Programs in Spain as illustrated by the SCOPA-Mediated Barcelona Formative Model: Helping Teachers to Become Transformative Practitioners. En J. P. Lantolf, M. E. Poehner y M. Swain (eds.), *The Routledge Handbook on Sociocultural Theory and L2 Learning and Teaching* (pp. 487-504). Routledge.
- Esteve, O. y Alsina, À. (2010). De las experiencias a la conceptualización o aprender de la práctica. *CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques*, 144, 1–6.
- Esteve, O. y Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 47-62.
- Esteve, O. y Fernández, F. (2019). Modelos de formación del profesorado: comunidades de práctica reflexiva. En C. López y J.T. Pujolà (eds.), *La didáctica de lenguas de par en par. Diálogo entre teoría y práctica. Homenaje a Ernesto Martín Peris* (pp. 303–319). Cuadernos de didáctica, Difusión.
- Esteve, O., López, S., Urbán, J., Ferrer, À. y Verdía, E. (2019). *Indagación y reflexión sobre la propia práctica docente. Herramientas para el desarrollo profesional*. Edinumen.
- Esteve, O., Melief, K. y Alsina, A. (coords.) (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro.
- Esteve, O., Ràfols, J. y Busquets, O. (2006). La pràctica reflexiva: una modalitat de formació del professorat. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 323, 11–15.
- Farr, F. (2011). *The discourse of teaching practice feedback: A corpus-based investigation of spoken and written modes*. Routledge.

- Farrell, T. S. C. (2012). Reflecting on Reflective Practice: (Re)Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3(1), 7–16. <https://doi.org/10.1002/tesj.10>
- Farrell, T. S. C. (2015). It's not who you are! It's how you teach! Critical competencies associated with effective teaching. *RELC Journal*, 46(1), 79–88. <https://doi.org/10.1177/0033688214568096>
- Farrell, T. S. C. (2016a). TESOL, a profession that eats its young! The importance of reflective practice in language teacher education. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 97–107.
- Farrell, T. S. C. (2016b). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System*, 61, 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005>
- Farrell, T. S. C. (2018a). *Research on Reflective Practice in TESOL*. Routledge.
- Farrell, T. S. C. (2018b). Foreword. En J. de. D. Martínez Agudo (ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education*. Springer.
- Farrell, T. S. C. (2022). *Reflective Practice in English Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/9781009028783>
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63–74. <https://doi.org/10.1080/0261976980210107>
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X032003016>
- Fernández, C. y Yoshida, M. (2004). *Lesson Study. A Japanese Approach To Improving Mathematics Teaching and Learning* (1ª edición). Routledge.
- Fernández-Abascal, E. G., García Rodríguez, B., Jiménez Sánchez, M. P., Martín Díaz, M. D. y Domínguez Sánchez, F. J. (2010). *Psicología de la Emoción*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 7, 1–13. Institut de Ciències de L'Educació. Universitat de Barcelona.
- Fernández Vitores, D. (2021). El español: una lengua viva. Informe 2021. En C. Pastor Villalba (dir.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021*.
- Ferrer Rovira, À., y García, P. N. (2021). Una aproximación vygotskiana a la regulación emocognitiva del profesorado novel de L2/LE. *Emoción y emotividad en las lenguas. Perspectivas teóricas y líneas de investigación*. Jornada Internacional de Lengua, emoción e identidad, Grupo LEIDE, Universidad de Alcalá.

- Freeman, D. (1991). To Make the Tacit Explicit: Teacher Education, Emerging Discourse, and Conceptions of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 439–454.
- Freeman, D. (2007). Research “fitting” practice: Firth and Wagner, classroom language teaching, and language teacher education. *Modern Language Journal*, 91(1), 893–906.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00676.x>
- Frick, L., Carl, A. y Beets, P. (2018). Reflection as learning about the self in context: mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 30(3), 421–437. <https://doi.org/10.15700/saje.v30n3a363>
- Frijda, N. H., Manstead, A. S. R. y Bem, S. (2000). The influence of emotions on beliefs. En N. H. Frijda, A. S. R. Manstead, y S. Bem (eds.), *Emotions and belief: How feelings influence thoughts* (pp. 1–9). Cambridge University Press.
- Fook, J. (2010). Beyond reflective practice: Reworking the “critical” in critical reflection. En H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster, y M. Zukas (eds.), *Beyond reflective practice: New approaches to professional lifelong learning* (pp. 37–51). Routledge.
- Foong, L. Y. Y., Nor, M. B. M. y Nolan, A. (2018). The influence of practicum supervisors’ facilitation styles on student teachers’ reflective thinking during collective reflection. *Reflective Practice*, 19(2), 225–242. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437406>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1992). *What’s worth fighting for in your school*. Open University Press.
- Gass, S. M. y Mackey, A. (2017). *Stimulated recall methodology in applied linguistics and L2 research* (2ª edición). Routledge.
- Ghaye, T. (2010). A Reflective Inquiry as Participatory and Appreciative Action and Reflection. En N. Lyons (ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (pp. 553-569). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2>
- Gironzetti, E. y Muñoz-Basols, J. (2022). Research Engagement and Research Culture in Spanish Language Teaching (SLT): Empowering the Profession. *Applied Linguistics*, 1–28.  
<https://doi.org/10.1093/applin/amac016>
- Golombek, P. (2022). Reconceptualising Peer and Expert Mentoring in Language Teacher Education through Tiny Talks and Troika ZPD Activity. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 11(1), 23–44.

- Golombek, P. R. y Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(3), 307–327.  
<https://doi.org/10.1080/1354060042000204388>
- Golombek, P. y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102–111.
- Gómez, R., Mena, J. y García, L. (2020). Pedagogical knowledge acquisition during the practicum: Individual reflection and mentoring interactions as ways for teacher learning. *Journal of Information Technology Research*, 13(1), 118–129.  
<https://doi.org/10.4018/JITR.2020010108>
- González Argüello, M.V. y Montes, A. (2021). Toma de conciencia del profesorado novel a través de la observación de clases. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (eds.). *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 274 – 292). ASELE.
- González Argüello, M. V. y Atienza Cerezo, E. (2010). El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente. *Lenguaje*, 8(1), 35–64.  
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i1.4908>
- Goodman, J. (1992). Feminist pedagogy as a foundation for reflective teacher education programs. En L. Valli (ed.), *Reflective teacher education. Cases and critiques* (pp. 174-186). State University of New York Press.
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M. J., Yañez, M., Rojas-Murphy, A. y Jara, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad En La Educación*, 52, 12.  
<https://doi.org/10.31619/caledu.n52.824>
- Gould, N. y Baldwin, M. (2004) (eds.). *Social Work, Critical Reflection and the Learning Organization*. Ashgate.
- Gray, J. y Block, D. (2012). The marketisation of language teacher education and neoliberalism: characteristics, consequences and future prospects. En D. Block, J. Gray y M. Holborow, *Neoliberalism and applied linguistics*. Routledge.
- Grossman, P. L., Smagorinsky, P. y Valencia, S. (1999). Appropriating Tools for Teaching English: A Theoretical Framework for Research on Learning to Teach. *American Journal of Education*, 108(1), 1–29. <https://doi.org/10.1086/444230>

- Haines, J. y Miller, P. (2017). Video-Enhanced Observation. Developing a flexible and effective tool. En M. O'Leary (ed.). *Reclaiming Lesson Observation. Supporting excellence in teacher learning* (pp. 127-140). Routledge.
- Han, B-C. (2020). *La sociedad del cansancio* (2ª edición ampliada). Herder.
- Haneda, M., Teemant, A. y Sherman, B. (2017). Instructional coaching through dialogic interaction: helping a teacher to become agentive in her practice. *Language and Education*, 31(1), 46–64. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230127>
- Hardy, I. (2010). Critical studies in education critiquing teacher professional development: Teacher learning within the field of teachers' work. *Critical Studies in Education*, 51(1), 71–84. <https://doi.org/10.1080/17508480903450232>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(5), 603–621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Harrison, J., Lawson, T. y Wortley, A. (2005a). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 267–292. <https://doi.org/10.1080/02619760500269392>
- Harrison, J., Lawson, T. y Wortley, A. (2005b). Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 6(3), 419–441. <https://doi.org/10.1080/02619760500269392>
- Harrison, J., Lawson, T. y Wortley, A. (2005c). Action Research and the Professional Development of Induction Tutors: Some unforeseen impacts and pitfalls. What Do We Learn? *Journal of In-Service Education*, 31(1), 83–104. <https://doi.org/10.1080/13674580500200378>
- Harvey, J. (2011). A Sociocultural-Theory-Based Study of the Impact of Mediation during Post-Observation Conferences on Language Teacher Learning. *ProQuest LLC, January*.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (1ª edición). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)

- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168–186. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2010). Uncovering contents of mentor teachers' interactive cognitions during mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 207–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.022>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049–1058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009>
- Heron, M. (2018). Dialogic stance in higher education seminars. *Language and Education*, 32(2), 112–126. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1417425>
- Hidalgo Gallardo, M. y Méndez Santos, M. C. (2021). El género y la edad como condicionantes de la satisfacción laboral entre el profesorado de español como lengua extranjera. *Sociología del Trabajo*, 98, 111–125. <https://dx.doi.org/10.5209/stra.72113>
- Hill, D. (2007). Critical Teacher Education, New Labour, and the Global Project of Neoliberal Capital. *Policy Futures in Education*, 5(2). Doi:10.2304/pfie.2007.5.2.204
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. y Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hobson, A. J. y Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2, 89–108.
- Van Houten, M. M. (2021). Critical Reflection as a Concept and Technique of Behavioural Change. En *Academia Letters*. <https://doi.org/10.20935/al2105>
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: “growth for both” mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771–783. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>
- Husu, J., Toom, A. y Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 9(1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/14623940701816642>
- Ingersoll, R. M. y Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

- Instituto Cervantes. Dirección Académica (2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm)
- Instituto Cervantes. Dirección Académica (2021). Capacidades y acciones clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras en fase inicial de desarrollo.  
<https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/capacidades-acciones-clave-dad-2021.pdf>
- Jackson, D. y Cho, M. (2018). Language teacher noticing: A socio-cognitive window on classroom realities. *Language Teaching Research*, 22(1), 29–46.
- Jay, J. K. y Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73–85.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
- Johnson, K. E. (2009). *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. Routledge.
- Johnson, K. E. y Worden, D. (2014). Cognitive/emotional dissonance as growth points in learning to teach. *Language and Sociocultural Theory*, 1(2), 125–150.  
<https://doi.org/10.1558/lst.v1i2.125>
- Johnson K. E. y Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 Teacher Education. A Sociocultural Perspective on Cultivating Teachers' Professional Development*. Routledge.
- Kegan, R. y Lahey, L. (2010). From Subject to Object: A Constructive-Developmental Approach to Reflective Practice. En N. Lyons, *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (pp. 433–5449). Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2>
- Keogh, J. (2010). (In)forming formal evaluation: Analysis of a practicum mentoring conversation. *Journal of Applied Linguistics & Professional Practice*, 7(1), 51-73.  
<https://doi.org/10.1558/japl.v7i1.51>
- Kessels, J. y Korthagen, F. (1996). The Relationship Between Theory and Practice: Back to the Classics. *Communications of the ACM*, 39(11), 11–13.
- Killion, J. P. y Todnem, G. R. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14–16.
- Kim, Y. y Silver, R. E. (2016). Provoking Reflective Thinking in Post Observation Conversations. *Journal of Teacher Education*, 67(3), 203–219.  
<https://doi.org/10.1177/0022487116637120>

- Kim, Y., y Silver, R. E. (2021). “What Do You Think About This?”: Differing Role Enactment in Post-Observation Conversation. *Educational Linguistics*, 46, 303–328.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-52193-6\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52193-6_15)
- King, P. y Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgement*. Jossey-Bass.
- Knezic, D., Meijer, P., Toom, A., Leijen, Ä., Mena, J. J. y Husu, J. (2019). Student teachers’ self-dialogues, peer dialogues, and supervisory dialogues in placement learning. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 539–556.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652901>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Körkkö, M., Morales, S. y Kyrö-Ämmälä, O. (2019). Using a video app as a tool for reflective practice. *Educational Research*, 61(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1562954>
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. y Lakkala, S. (2020). Educating Reflective Practitioners through video-elicited reflection. En N. Fenton y W. Ross (eds.). *Critical Reflection on Research in Teaching and Learning* (pp. 34-51). Brill.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. (2010a). The Relationship Between Theory and Practice in Teacher Education. *International Encyclopedia of Education*, 7, 669–675.
- Korthagen, F. (2010b). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(2), 83–101.
- Korthagen, F. (2013). A Focus on Human Potential. En F. Korthagen, Y. M. Kim, y W. L. Greene (eds.), *Teaching and Learning From Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education* (pp. 12-23). Routledge.
- Korthagen, F. (2014). Promoting Core Reflection in Teacher Education: Deepening Professional Growth. *International Teacher Education: Promising Pedagogies* (pp. 73–89).
- Korthagen, F., y Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Korthagen, F., y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.  
<https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>



- Korthagen, F., y Vasalos, A. (2010). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. En N. Lyons (ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (pp. 529-552). Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- LaBoskey, V. K. y Hamilton, M. L. (2010). “Doing as I Do”: The Role of Teacher Educator Self-Study in Educating for Reflective Inquiry. En N. Lyons (ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (pp. 333-350). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2>
- Lantolf, J. P. (15 de octubre de 2015). *Sociocultural Approaches to Additional Language Learning/Teaching Research and Teacher Education: Bridging the Gap between Practice and Theory* [Conferencia de clausura]. Gr@el/Proa (Universitat Pompeu Fabra) y CILCEAL (Universitat Ramon Llull), Barcelona.
- Lantolf, J. P. y Esteve, O. (2019). Concept-Based Instruction for Concept-Based Instruction: A Model for Language Teacher Education. En M. Sato y S. Loewen (eds.), *Evidence-Based Second Language Pedagogy. A Collection of Instructed Second Language Acquisition Studies* (pp. 27-51). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351190558>
- Lantolf, J. P., y Poehner, M. E. (2008). Introduction to sociocultural theory and the teaching of second languages. En J. P. Lantolf y M. E. Poehner (eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 1-30). Equinox.
- Lantolf, J. P., y Poehner, M. E. (2013). Theory and the Pedagogical Imperative in L2. En *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*.
- Lantolf, J. P., Poehner, M. E., y Swain, M. (2018). *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*. <https://doi.org/10.4324/9781315624747>
- Lantolf, J. P., y Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 197–221). <https://doi.org/10.1007/BF02916194>
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293–307. <https://doi.org/10.1080/713693162>
- Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2004). Opiniones, creencias y actitudes del profesorado de L2 hacia la observación. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 189-222). ICE/Horsori.
- Latorre (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

- Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Mena, J. J., Meijer, P., Knezic, D., Pedaste, M. y Krull, E. (2014). Guided Reflection for Supporting the Development of Student Teachers' Practical Knowledge. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112(February), 314–322. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1170>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34–46.
- Lewis, C., Friedkin, S., Emerson, K., Henn, L. y Goldsmith, L. (2019). How Does Lesson Study Work? Toward a Theory of Lesson Study Process and Impact. En R. Huang, A. Takahashi y J. P. da Ponte (eds.), *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics. An International Perspective*, 13–37. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-04031-4_2)
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Languages Curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Routledge.
- van Lier, L. (1997). Approaches to Observation in Classroom Research. *TESOL Quarterly*, 31(4), 783–787.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- Littleton, K. y Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. Routledge.
- Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), 135–157. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.839546>
- Loewen, S. y Plonsky, L. (2016). *An A-Z of Applied Linguistics Research Methods*. Palgrave.
- López-de-Arana Prado, E., Martínez Gorrotxategi, A., Agirre García, N. y Bilbatua Pérez, M. (2019). More about strategies to improve the quality of joint reflection based on the theory-practice relationship during practicum seminars. *Reflective Practice*, 20(6), 790–807. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1690982>
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practice*. Falmer Press.
- Loughran, J. J. (2006). A response to 'reflecting on the self'. *Reflective Practice*, 7(1), 43–53.
- Loughran, J. J. (2010). Reflection Through Collaborative Action Research and Inquiry. En N. Lyons (ed), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (399–413). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2>
- Lunenberg, M. y Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 225–240. <https://doi.org/10.1080/13540600902875316>

- Lupi3n Cobos, T. y Gallego Garc3a, M. del M. (2017). Compartiendo la mirada: una experiencia en pr3ctica reflexiva para la formaci3n permanente. *Revista Electr3nica Interuniversitaria de Formaci3n Del Profesorado*, 1(20), 127–144.
- Lyons, N. (2010). Reflection and Reflective Inquiry: What Future? En N. Lyons (ed), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (571-578). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2>
- Malderez, A. y Bod3czyk, C. (1999). *Mentor Courses. A resource book for trainer-trainers*. Cambridge University Press.
- van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- van Manen, M. (1995). Teachers and Teaching: theory and practice (1995). *Reflective Practice*, 1(1), 1–15.
- van Manen, M. (1998). *El tacto en la ense1anza. El significado de la sensibilidad pedag3gica*. Paid3s.
- Mann, S. (2016). *The Research Interview. Reflective Practice and Reflexivity in Research Processes*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9781137353368>
- Mann, S. (2011). A critical review of qualitative interviews in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 32(1), 6–24. <https://doi.org/10.1093/applin/amq043>
- Mann, S. y Walsh, S. (2013). RP or “RIP”: A critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review*, 4(2), 291–315. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0013>
- Mann, S., y Walsh, S. (2017). *Reflective Practice in English Language Teaching. Research-Based Principles and Practices*. Routledge.
- Mart3n Peris, E. (dir.) (s.f.). Observaci3n de clases. En *Diccionario de t3rminos clave de ELE*. Recuperado el 18 de enero de 2019 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/observacionclases.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/observacionclases.htm)
- Mart3nez Agudo, J. de D. (2018). Introduction and Overview. En J. de D. Mart3nez Agudo (ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* (pp. 1-16). Springer, <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3>
- Mart3nez Gila, P., Ma1as Navarrete, I. y Birello, M. (en preparaci3n). *Las competencias docentes de los profesores de ELE en el Instituto Cervantes: perfil competencial y su relaci3n con el tipo de contrato*.
- Mason, J. (2002). *Researching Your Own Practice: The Discipline of Noticing*. Routledge Falmer.

- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., Onrubia, J., Cubero, R., Martínez, A., Cubero, M. y Usabiaga, A. (2015). Collaborative reflection and tutor's assistance in teacher education. Two case studies on case-based reflection settings. *EAPRIL*, 2, 131–142.
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2016a). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 287–309. <https://doi.org/10.14204/ejrep.39.15070>
- Mauri, T., Martínez, A., Aguirre, N., López-de-Arana, E., Colomina, R., Onrubia, J. y Bascon, M. J. (2016b). Construyendo relaciones entre la teoría y la práctica. Análisis de ayudas del tutor para favorecer la reflexión y construcción del conocimiento. *VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación (CIPE): Aprendiendo, Creciendo, Innovando*.
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 427–443. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1296542>
- McArdle y Coutts, N. (2010). Taking teachers' continuous professional development (CPD) beyond reflection: adding shared sense-making and collaborative engagement for professional renewal. *Studies in continuing education*, 32(3), 201–215. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.517994>
- Meijer, P. C., Korthagen, F. y Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 297–308.
- Melief, K., Tigchelaar, A. y Korthagen, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-37). Octaedro.
- Melucci, A. (1996). *The Playing Self: Person and Meaning in the Planetary Society*. Cambridge University Press.
- Mena, J. J., García, M., Clarke, A. y Barkatsas, A. (2015). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269>
- Mena, J. J., Gómez Sánchez, R., García Rodríguez, M.-L. y Ramírez Montoya, M. S. (2016). La importancia de las sesiones de tutoría en la elaboración del conocimiento profesional docente en el Prácticum: reflexiones sobre un modelo de análisis del discurso. En P.

- Cardo (ed.), *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências* (pp. 77–105). De Facto Editores.
- Mena, J. J., Hennissen, P. y Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Mena Marcos, J. J., Sánchez, E. y Tillema, H. (2008). Teachers reflecting on their work: Articulating what is said about what is done. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 95–114. <https://doi.org/10.1080/13540600801965887>
- Mena Marcos, J. J., Sánchez, E. y Tillema, H. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done, *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538269>
- Méndez Alarcón, C. y Colomina Álvarez, R. (2020). Modelo de análisis de la actividad conjunta entre profesores en servicio para estudiar procesos de formación mediante acompañamiento en el aula. *Revista Inclusiones*, 7(Número especial).
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Paidós.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 1(2), 137-168. <https://doi.org/10.1558/japl.v1i2.137>
- Mercer, N., y Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation* (4<sup>a</sup> ed.). Jossey-Bass.
- van der Merwe, M. P. y van der Westhuizen, G. J. (2015). Invitational Conversations in Mentoring. En H. Tillema, G. J. van der Westhuizen y K. Smith (eds.), *Mentoring for Learning. Climbing the Mountain*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-058-1>
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2<sup>a</sup> edición). Sage.
- Mockler, N. (2013). Teacher Professional Learning in a Neoliberal Age: Audit, Professionalism and Identity. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(10). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n10.8>

- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13(5), 497–534.
- Monereo, C. (2010a). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149–178.
- Monereo, C. (2010b) - Las competencias profesionales de los docentes. *Actas del XIX Encuentro Práctico de Profesores ELE* de Barcelona.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: Cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237–256.  
<https://doi.org/10.1174/113564009789052343>
- Monereo, C., y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. En *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 1–25).
- Montmany, B. y González, V. (2019). La observación de la práctica docente: una conjunción de miradas. En C. López y J.T. Pujolà (eds.), *La didáctica de lenguas de par en par. Diálogo entre teoría y práctica. Homenaje a Ernesto Martín Peris* (pp. 285–301). Cuadernos de didáctica, Difusión.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. Kogan Page.
- Mota de Cabrera, C. y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere*, 11(38), 411-418.
- Murillo Wilstermann, M. I. (2005). Las prácticas en la formación de dos estudiantes-profesores de ELE: explorando la interacción en las sesiones de tutoría. *RedELE, Red Electrónica de Didáctica Del Español Como Lengua Extranjera*, 3.
- Muñoz-Basols, J., Rodríguez-Lifante, A. y Cruz-Moya, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 1–34.  
<https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115>
- Nagamine, T., Fujieda, Y., e Iida, A. (2018). The Role of Emotions in Reflective Teaching in Second Language Classrooms: Felt Sense, Emotionality, and Practical Knowledge Acquisition. En J. de D. Martínez Agudo (Ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education*. Springer (pp. 145-163).  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3>

- Nakamura, I. (2014). A Discussion of Practitioner Research: How Are Reflective Practice, Action Research, and Exploratory Practice Different? *Bulletin of Higher Education, Okayama University*, 10, 105–114.
- Negueruela-Azarola, E. (2011). Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom. *System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 3(3), 359-369.
- Negueruela-Azarola, E., García, P. N. y Buescher, K. (2015). From interaction to intra-action: The internalization of talk, gesture, and concepts in the second language classroom. *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*, 233–249.  
<http://doi.wiley.com/10.1002/9781118531242.ch14>
- Nguyen, H. T. M. (2017). *Models of Mentoring in Language Teacher Education* (English Language Education, vol. 34). Springer.
- Nocetti de la Barra, A. y Medina Moya, J. L. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15), 2–13.
- Novillo, P. (2016). El interpensamiento en la práctica reflexiva conjunta entre una formadora y una docente de ELE noveles. *RedELE, Red Electrónica de Didáctica Del Español Como Lengua Extranjera*, 17, 1-104.
- Novillo, P. y Pujolà, J. T. (2019). Analysing E-tutoring Strategies to Foster Pre-service Language Teachers' Reflective Practice in the First Stages of Building an E-portfolio. *Universal Journal of Educational Research*, 7(5), 1234-1246.  
<https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070509>
- Novillo Navarro, P., y Alonso Lamilla, M. J. (2016). La práctica reflexiva: dos perspectivas de un mismo modelo formativo. En M. A. Lamolda (comp.) y O. Cruz (ed.), *La formación y competencia del profesorado de ELE* (pp. 773–784). ASELE.
- Oakley, J. A. (2000). Voyage of discovery: What happens when inservice teachers explore teaching for understanding through collaborative investigation? *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1–37.
- O'Leary, M. (ed.) (2017). *Reclaiming Lesson Observation. Supporting excellence in teacher learning*. Routledge.
- O'Leary, M. (2020). *Classroom Observation. A Guide to the Effective Observation of Teaching and Learning* (2ª edición). Routledge.

- Orland-Barak, L. (2005). Lost in translation mentors learning to participate in competing discourses of practice. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 355–366.  
<https://doi.org/10.1177/0022487105279566>
- Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues: Knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(1), 13–31.  
<https://doi.org/10.1080/13450600500364547>
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to Mentor-as-Praxis: Foundations for a Curriculum in Teacher Education*. Springer. <http://www.springer.com/series/7908>
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180–188.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
- Orland-Barak, L. y Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors’ representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 379–402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.05.003>
- Orland-Barak, L. y Tillema, H. (2006). The “dark side of the moon”: A critical look at teacher knowledge construction in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13450600500364505>
- Orland-Barak, L. y Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 957–969. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.005>
- Page, L. (2017). The impact of lesson observation on practice, professionalism and teacher identity. En M. O’Leary (ed.). *Reclaiming Lesson Observation. Supporting excellence in teacher learning* (pp. 62-74). Routledge.
- Pajares, M. F. (1992). Professionals’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Pareja Roblin, N. y Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: Teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 18–32. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744196>
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163–188. <https://doi.org/10.1093/applin/amm008>
- Pavlenko, A. (2013). The affective turn in SLA: From ‘affective factors’ to ‘language desire’ and ‘commodification of affect’. En D. Gabryś-Barker y J. Bielska (Eds.), *The affective dimension in second language acquisition* (pp. 3–28). Multilingual Matters.



- Pérez Gómez, Á. I. (29 de noviembre de 2019). *Les Lesson Studies: millorar la pràctica i potenciar el desenvolupament professional del docent mitjançant la recerca acció cooperativa* [contenido de la sesión]. Jornadas de Doctorado de la Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019b). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga* (pp. 3-17).  
<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pérez Gómez, Á. I. y Soto Gómez, E. (2011) Lesson study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 64-67.
- Perrenoud, Ph. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Peterson, D. S., Taylor, B. M., Burnham, B. y Schock, R. (2009). Reflective Coaching Conversations: A Missing Piece. *The Reading Teacher*, 62(6), 500–509.  
<https://doi.org/10.1598/RT.62.6.4>
- Phipps, S. y Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380–390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Pretorius, A. J. M. (2015). Structural Dimensions of Mentoring Conversations. En H. Tillema, G. J. van der Westhuizen y K. Smith (eds.), *Mentoring for Learning. Climbing the Mountain* (pp. 139-154). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-058-1>
- Pretorius, A. J. M. y van der Westhuizen, G. J. (2015). Space Making in Mentoring Conversations, En H. Tillema, G. J. van der Westhuizen y K. Smith (eds.), *Mentoring for Learning. Climbing the Mountain* (pp. 181-198). Sense Publishers.  
<https://doi.org/10.1007/978-94-6300-058-1>
- Pueyo Villa, S. (2016). *Los procesos autorreguladores en la elaboración de un portafolio formativo. Estudio de caso en un programa en línea de formación de profesores de español como lengua extranjera* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/97484>
- Pujolà, J.T. (2010). Los primeros pasos reflexivos en la formación inicial de maestros de inglés: una asignatura de didáctica antes de las prácticas. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 131-152). Octaedro.
- Pujolà, J.T. (ed.) (2019). *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Octaedro-IDP/ICE.

- Pujolà, J. T. y González, V. (2008). El uso del portafolio para la autoevaluación en la formación continua del profesor. *Monográficos MarcoELE*, 7, 92–110.
- Pujolà, J.T. y González Argüello, M.V. (2021). El portafolio digital docente en la formación en línea de profesores de ELE: una experiencia de acompañamiento. En M. Alcocer y Z. Bozu (eds.), *El portafolio del profesorado en educación superior. Uso y experiencias en el contexto iberoamericano* (pp. 65-92). Universidad de Rosario.
- Ramos Méndez, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/41394>
- Ramos Méndez, C., y Montmany Molina, B. (2013). Reflexión e investigación en el aula como motores del desarrollo docente. *Miríada Hispánica*, 6.
- Ramos Loredo, E., Sierra-Arizmendiarieta, B. y Rocés Montero, C. (2019). Ámbitos de aplicación del Coaching educativo: una revisión bibliográfica del periodo 2013-17. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 jul-oct), 223–244. <https://doi.org/10.6018/educatio.387091>
- Real Academia Española. (s.f.). Trascendencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 12 de mayo de 2018 de <https://dle.rae.es/trascendencia?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Trascender. En *Diccionario panhispánico de dudas*. Recuperado el 12 de mayo de 2018 de <https://www.rae.es/dpd/trascender>
- Rezaei, S. (2017). Researching Identity in Language and Education. En K. A. King, Y-J. Lai y S. May (eds.), *Research Methods in Language and Education* (3ª edición) (pp. 171-182). Springer.
- Richards, J. C., y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Edinumen.
- Robertshaw, M.B., Leary, H., Walker, A., Bloxham, K. y Recker, M. (2009). Reciprocal mentoring "in the wild": A retrospective, comparative case study of ICT teacher professional development. En P. Gerbic y E. Stacey (eds.), *Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT- Facilitated Education*, 1–18. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-296-1.ch015>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Rolland, L., Dewaele, J-M. y Costa, B. (2020). Planning and conducting ethical interviews: power, language. En J. McKinley y H. Rose (eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 279-289). Routledge.

- Ruffinelli Vargas, A. (2021). Oportunidades para aprender a ser profesor reflexivo en el currículum formativo. *Profesorado. Revista de Currículum Formación Del Profesorado*, 25(3), 137–156. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9374>
- Ruffinelli, A., de la Hoz, S. y Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice*, 21(1), 54–67. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712>
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters in Theory and History of Education*, 13, 71–91. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v13i0.4426>
- Salaberri, M. S. (2004). Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 51-77). ICE/Horsori.
- Sanchez, H. S. y Grimshaw, T. (2020). Stimulated recall. En J. McKinley y H. Rose (eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 312–323). Routledge.
- Schack, E. O., Fisher, M. H. y Wilhem, J. A. (2017) (eds.). *Teacher Noticing: Bridging and Broadening Perspectives, Contexts, and Frameworks*. Springer International Publishing.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a design for teaching and learning in the professionals*. Jossey-Bass.
- Segal, A., Lefstein, A. y Vedder-Weiss, D. (2018). Appropriating protocols for the regulation of teacher professional conversations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 215–226. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.018>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648–656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>
- Shreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. En U. Flick (ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 170-183). SAGE.
- Sherin, M.G. (2017). Exploring the Boundaries of Teacher Noticing: Commentary. En E. Schack, M. Fisher, y J. Wilhelm (eds.), *Teacher Noticing: Bridging and Broadening Perspectives, Contexts, and Frameworks* (pp. 401-408). Springer.
- Sherin, M. G., Jacobs, V. R. y Philipp, R.A. (2011). Situating the study of teacher noticing. En M. G. Sherin, V. R. Jacobs y R. A. Philipp (eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 3-13). Routledge.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Silver, R. E. y Png, J. (2012). CRC teacher interview/reflection protocols for post observation interviews (OER 09/10 RS). National Institute of Education.
- Smardon, D. y Charteris, J. (2014). Strengthening teacher co-leadership through professional inquiry. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 1991, 73–83.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Morata.
- Stanley, C. (1998). A Framework for Teacher Reflectivity. *TESOL Quarterly*, 32(3), 584–591.  
<https://www.jstor.org/stable/3588129>
- Stanulis, R. N., Wexler, L. J., Pylman, S., Guenther, A., Farver, S., Ward, A., Croel-Perrien, A. y White, K. (2019). Mentoring as More Than “Cheerleading”: Looking at Educative Mentoring Practices Through Mentors’ Eyes. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 567–580.  
<https://doi.org/10.1177/0022487118773996>
- Stevens, R. (2017). Observing what matters. En M. O’Leary (ed.), *Reclaiming Lesson Observation. Supporting excellence in teacher learning* (pp. 141-151). Routledge.
- Strong, M. y Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20, 47–57.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.005>
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195–207. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>
- Takahashi, A. y McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. *ZDM - Mathematics Education*, 48(4), 513–526.  
<https://doi.org/10.1007/s11858-015-0752-x>
- Talbot, D. (2018). Distinguishing Spaces of Mentoring: Mentoring as Praxis. En J. Kriewaldt, M. Nash, S. Windsor, J. Thornton y C. Reid (eds.), *Educating Future Teachers: Innovative Perspectives in Professional Experience* (pp. 91–103). Springer Nature Singapore.  
<https://doi.org/10.1007/978-981-10-5484-6>
- Talbot, D., Denny, J. y Henderson, S. (2018). Trying to decide ... what sort of teacher I wanted to be: mentoring as a dialogic practice. *Teaching Education*, 29(1), 47–60.  
<https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1347919>
- Tasker, T., Johnson, K. E. y Davis, T. S. (2010). A sociocultural analysis of teacher talk in inquiry-based professional development. *Language Teaching Research*, 14(2), 129–140.  
<https://doi.org/10.1177/1362168809353871>

- Thompson, G. y Dooley, K. (2020). Ensuring translation fidelity in multilingual research. En J. McKinley y H. Rose (eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 63-75). Routledge.
- Thompson, N. y Pascal, J. (2011). Developing critically reflective practice. *Reflective Practice*, 12(5), 615–628. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.601561>
- Thorne, S. L. y Hellermann, J. (2015). Sociocultural Approaches to Expert-novice Relationships in Second Language Interaction. *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 281–297). <https://doi.org/10.1002/9781118531242.ch17>
- Tigchelaar, A., Melief, K., van Rijswijk, M. y Korthagen, F. (2010). Elementos de una posible estructura del aprendizaje realista en la formación inicial y permanente del profesorado. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 39-63). Octaedro.
- Tillema, H., van der Westhuizen, G. J. y van der Merwe, M. P. (2015). Knowledge Building through Conversation. En H. Tillema, G. J. van der Westhuizen y K. Smith (eds.), *Mentoring for Learning. Climbing the Mountain* (pp. 1-19). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-058-1>
- Tillema, H., van der Westhuizen, G. J. y Smith, K. (2015) (eds.). *Mentoring for Learning. Climbing the Mountain*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-058-1>
- Timperley, H. (2001). Mentoring Conversations Designed to Promote Student Teacher Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 111–123. <https://doi.org/10.1080/13598660120061309>
- Tomlinson, B. (2018). Emotional Dilemmas Faced by Teachers in ELT Materials Selection and Adaptation: Implications for Teacher Education. En J. de D. Martínez Agudo (ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* (pp. 165-181). Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3>
- Torres, L. (junio de 2020). Hacia una enseñanza online sostenible y de calidad. *UNIBA, Centro Universitario Internacional de Barcelona*. <https://www.unibarcelona.com/int/actualidad/noticias/hacia-una-ensenanza-online-sostenible-y-de-calidad>
- Trevethan, H. y Sandretto, S. (2017). Repositioning mentoring as educative: Examining missed opportunities for professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 68, 127–133. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.012>

- Trujillo Sáez, F. (22 de marzo de 2019). *Innovación en educación (lingüística): tendencias, respuesta del profesorado y vías de participación* [contenido de la sesión]. IV Foro Universidad de Barcelona–SGEL, Barcelona.
- Trujillo Sáez, F. (2018). *Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción*. SM.
- Trujillo Sáez, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Catarata.
- Tsang, K. K. y L. Jiang (2018). Sociological Understandings of Teachers' Emotions in Second Language Classrooms in the Context of Education/Curricular Reforms: Directions for Future Research. En J. de D. Martínez Agudo (ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* (pp. 73-8). Springer.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3>
- Ulmer, C. y Timothy, M. (2001). How Does Teacher Reflection Affect Teaching Practices? Follow-Up Study. *12th European Reading Conference*, 1–27.
- Vanhulle, S., Perréard Vité, A., Balslev, K. y Dobrowolska, D. (2016). Transforming Practice through Reflective Writing: A Discursive Approach. En G. Ortoleva, M. Bétrancourt y S. Billett, *Writing for Professional Development* (pp. 32–60). Brill.  
[https://doi.org/10.1163/9789004264830\\_004](https://doi.org/10.1163/9789004264830_004)
- Vélez Pérez, A., González-Weil, C. y Bravo González, P. (2018). Ciclos reflexivos y comunidad de aprendizaje: hacia el cambio en la práctica pedagógica en docentes de ciencias naturales. *Revista Electrónica de Innovación En Enseñanza de Las Ciencias*, 2(1), 74–98.  
<https://doi.org/10.5027/reinnec.V2.I1.34>
- Verdía, E. (2020). *Transformación de las conceptualizaciones de docentes. Aproximación sociocultural a un proceso de desarrollo profesional mediado* [tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)]. <https://hdl.handle.net/11162/220163>
- Vermunt, J. D., Vrikkí, M., van Halem, N., Warwick, P. y Mercer, N. (2019). The impact of Lesson Study professional development on the quality of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 81(November 2020), 61–73. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.009>
- Vrikkí, M., Warwick, P., Vermunt, J. D., Mercer, N. y Van Halem, N. (2017). Teacher learning in the context of Lesson Study: A video-based analysis of teacher discussions. *Teaching and Teacher Education*, 61, 211–224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.014>
- Vygotsky, L. S. (1978a). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978b). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. M. Cole, V. John-Stiner, S. Scribner y E. Souberman (eds.). Grijalbo.

- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. En R. W. Reiber (ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky*, 3, 37-285. Plenum Press.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Walsh, S. (2011). Classroom discourse as reflective practice. *Exploring Classroom Discourse: Language in Action* (pp. 137–157).
- Walsh, S. (16 de diciembre de 2021). *SETTVEO Research* [contenido de la ponencia]. Video Enhanced Observation (VEO) Research Event. Newcastle University.
- Walsh, S. y Mann, S. (2015). Doing reflective practice: A data-led way forward. *ELT Journal*, 69(4), 351–362. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv018>
- Wang, J. y Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546. <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>
- Ward, J. R. y McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243–257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.004>
- Warwick, P., Vrikki, M., Vermunt, J. D., Mercer, N. y van Halem, N. (2016). Connecting observations of student and teacher learning: an examination of dialogic processes in Lesson Study discussions in mathematics. *ZDM - Mathematics Education*, 48(4), 555–569. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0750-z>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. y Trayner-Wenger, B. (2015). *Communities of practice: a brief introduction*, 1–8. <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Wertsch, J. V. (1995). The need for action in sociocultural research. En J. V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.), *Sociocultural studies: history, action and mediation. Sociocultural Studies of Mind* (pp. 237- 245). Cambridge University Press.
- van der Westhuizen, G. J. (2015). The Role of Knowledge in Mentoring Conversations. En H. Tillema, G. J. van der Westhuizen y K. Smith (eds.), *Mentoring for Learning. Climbing the Mountain* (pp. 119-138). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-058-1>
- White, C. J. (2018). The Emotional Turn in Applied Linguistics and TESOL: Significance, Challenges and Prospects. En J. de. D. Martínez Agudo (ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* (pp. 19-34). Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3>

- Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Edinumen.
- Williams, R. y Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12, 281–291.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.
- Wright, V. (2017). Examining lesson observation feedback. En M. O'Leary (ed.), *Reclaiming Lesson Observation. Supporting excellence in teacher learning* (pp. 75 -85). Routledge.
- Xu, Y. (2018). A Methodological Review of L2 Teacher Emotion Research: Advances, Challenges and Future Directions. En J. de D. Martínez Agudo, y G. Azzaro (eds.), *Emotions in Second Language Teaching* (pp. 35-49). Springer.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods* (5ª edición). Sage.
- Yoshida, N., Matsuda, M. y Miyamoto, Y. (2021). The landscape of lesson study: A methodology for teachers' professional development and educational research. *Lesson Study-Based Teacher Education: The Potential of the Japanese Approach in Global Settings*, 29–50.
- Yuan, R. y Lee, I. (2014). Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System*, 44(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.02.002>
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Zeichner, K. M. y Liston, D. P. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, 1(2), 155–174. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90013-7](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90013-7)
- Zeichner, K. M. y Liston, D. P. (2014). *Reflective Teaching: An Introduction*. Routledge.
- Zeichner, K. M. y Liu, K. Y. (2010). A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. En N. Lyons (ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (pp. 67-84). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2>
- Zuber-Skerritt, O. (2001). Action Learning and Action Research: Paradigm, Praxis and Programs. *Action Research* (pp. 1–27).



## Anexos

|  |     |
|--|-----|
| <b>Anexo 1:</b> Planes de clase C2 .....   | 504 |
| <b>Anexo 2:</b> Retroalimentación de los alumnos sobre las clases del CRA en el C2 .....       | 505 |
| <b>Anexo 3:</b> Ficha de observación cumplimentada de la clase 1 en el C1 .....                | 506 |
| <b>Anexo 4:</b> Ejemplo anotaciones observación de la clase 1 en el C2 .....                   | 507 |
| <b>Anexo 5:</b> Transcripción del diario oral de la docente en el CRI .....                    | 508 |
| <b>Anexo 6:</b> Digitalización del diario manuscrito del docente en el CRI .....               | 521 |
| <b>Anexo 7:</b> Diario del docente en el CRA .....   | 532 |
| <b>Anexo 8:</b> Guion para la entrevista de cierre del CRI .....                               | 534 |
| <b>Anexo 9:</b> Transcripción de la entrevista de cierre del CRI del C1 .....                  | 535 |
| <b>Anexo 10:</b> Transcripción de la entrevista de cierre del CRI del C2 .....                 | 538 |
| <b>Anexo 11:</b> Guion para la entrevista de cierre del CRA .....                              | 542 |
| <b>Anexo 12:</b> Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C1 .....                 | 544 |
| <b>Anexo 13:</b> Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2 .....                 | 551 |
| <b>Anexo 14:</b> Guion para las entrevistas posciclos .....                                    | 576 |
| <b>Anexo 15:</b> Transcripción de la entrevista posciclos del C1 .....                         | 578 |
| <b>Anexo 16:</b> Transcripción de la entrevista posciclos del C2 .....                         | 586 |
| <b>Anexo 17:</b> Transcripción de la conversación de cierre .....                              | 594 |
| <b>Anexo 18:</b> Ejemplo del resumen de la clase 3 del C1 .....                                | 605 |
| <b>Anexo 19:</b> Ejemplo del resumen de la clase 2 del C2 .....                                | 606 |
| <b>Anexo 20:</b> Temas identificados en el análisis de la trascendencia de la PRA en el C1 ... | 607 |
| <b>Anexo 21:</b> Resultados del análisis de la trascendencia de la PRA en el C1 .....          | 609 |
| <b>Anexo 22:</b> Resultados de la manifestación de la trascendencia en el C1 .....             | 612 |
| <b>Anexo 23:</b> Temas identificados en el análisis de la trascendencia de la PRA en el C2 ... | 617 |
| <b>Anexo 24:</b> Resultados del análisis de la trascendencia de la PRA en el C2 .....          | 617 |
| <b>Anexo 25:</b> Resultados de la manifestación de la trascendencia en el C2 .....             | 620 |

Anexo 1: Planes de clase C2

F.C. Group (B) 01/03/16

- 10 minutes Register
- 10 minutes HW: WB Relative Clauses
- 15 minutes Go over UoE/Readings from last time.
- 10 minutes p. 52
- 5 minutes - ① In Pairs
- 5 minutes - ② + ③ Speaking
- 5 minutes - ④ Pairs then listen + check.
- 5 minutes - ⑤ Listen.
- 10 minutes - ⑥ Listen + write.
- 10 minutes - ⑦ Speak + feedback + Comparing.
- 10 minutes p. 53
- 10 minutes - ⑧ Speaking
- 10 minutes - ⑨ Just do exercise.

HW: WB Vocab

F.C. Group (B) 08/03/16

- Register
- HW: WB p. 26
- SPEAKING: Opinions/Statements + practice politeness
- Go over HW
- w/ Handout
- Then, SPEAKING + GIVE HW.
- FREE Speaking.
- p. 52 PART ③
- ⑥ Listen + ⑦
- ⑧ Do Task in pairs. + Compare.
- More? p. 53.
- LISTEN for USE of politeness!

HW: P.C. Relative Clauses

Adults F.C. Group (B) 10/03/16

- Register
- HW: P.C.
- Relevance for writing. (do think?)
- '92 Olympics Group
- p. 53, Do Exam Task.
- p. 54: Writing
- As FC (B) (Other ILON.)
- P.C. p. 58 (In pairs) (OR → HW.)
- More? SPEAKING QUESTIONS (FREE)

PLENARY SESSION

HW: Writing.

*Notes:* SPEAKING: Plenary session. Discussion. In class: PS, (L) AND (M)E. NOTES. Discuss Progress, next time.

F.C. Group (B) 15/03/16

- Register
- HW: P.C. 'Purpose'
- PAIRS, together.
- p. 54 (BUT w/ more 'whys')
- To practice question form + 'purpose' form
- ③ In pairs, do intro. task + focus on style
- ④ Pairs, style focus ALSO: useful linguistic things? nature, matter, etc.
- ⑤ Pairs, in stages
- Write individually, but compare together.
- Structure (BOARD)
- Intro
- Three 'ideas'
- Friendly closing sentence.
- (Ending + name)
- Then, check + discuss together.
- More? Speaking Questions / p. 55
- PLENARY!

HW: WB p. 27 Writing

## Anexo 2: Retroalimentación de los alumnos sobre las clases del CRA en el C2

VID\_C2C5\_2 [01:32:42]

**DOC:** One last question [inaudible] ... packing up? ... Like the class today was a bit different...

**ST1:** Mhm

**DOC:** How was it different? [**ST2** señala a la cámara] [Risas]  
Besides the camera and Paula...

**ST3:** We are used... It's a joke! [tras un gesto del docente]... used to.

**DOC:** Used to the camera. But in the way we did the class, you know?

**ST1:** I think that we talk more together?

**ST4:** And work together in groups

**DOC:** Yeah; how was that? Any...?

**ST1:** Better, I think

**ST4:** Better, yeah

**ST2:** It's important to know the opinion of the others about...

**ST4:** The correction of the homework or the... we did better

**DOC:** Anything that was more difficult about that?

**ST1:** For example, the last part, to be conscious about what we did in the whole class

**DOC:** Ok, remembering was more difficult

**ST1:** Yeah

**DOC:** That's why we're going to focus on that because that is difficult, and if it's difficult now, remembering the stuff next week is more difficult, and remembering it when you do the exam is more difficult again. If we focus on it like this, it will get easier.

**ST1:** But probably on Thursday we will remember easier what we did in this class.

**DOC:** Hopefully, yeah, that's the plan and I think so.

**ST1:** Yeah

**DOC:** Yep, ok, thank you!

### Anexo 3: Ficha de observación cumplimentada de la clase 1 en el C1

|   |                                |
|---|--------------------------------|
| N.º ALUMNOS: 7 - Nivel Castellano 1 (CA1.2) | FECHA/HORA: 24/02/15 17:30-19h |
| UNIDAD 3: Hacemos la compra                 | CENTRO: EICA                   |
| SESIÓN (materiales):                        | OBSERVADORA: Paula Novillo     |

| ACTIVIDAD   | TRANSICIÓN  | OBSERVACIONES   |
|---|---|---|
| * Tomar br la decisión sobre número empesas<br>← <b>Prácticas</b><br>17:41 <b>FORNIDA</b><br>→ impresos / act. otros puros<br>Objetivos ✓ | ✓   | * "Mercado" → se le preguntado, pero no se le ha confirmado.<br>* Bien lo de hablar con la clase, preguntarle y decirlo → poder a guisa con otros compañeros, cambiar en otro actividad.  |
| 17:45 - Acti 1.A<br>→ cotizaciones en las fotografías   | * Reoger info. de la anterior para entenderla con los recursos del supermercado | * <b>INSTRUCCIONES:</b> Dices "intenta explicar" a cada vuelta con M., no cuando explica la actividad → y no parece en la instrucción.<br>→ Al pasar por los grupos dices "intenta explicar si estáis de acuerdo"<br>→ a aprovechar para dar la instrucción en grupo directo → <u>acuerdo una cosa</u><br>→ Ella - en grupos, no en grupo directo → <u>¿aprovechas que lo habéis hecho todos?</u> |
| 17:54 - Acti 1.B<br>↓ Atención selectiva (menores)  | ↓ Enteece ✓<br>* "Vuestra nevera es parecida?"                                  | * Buena estrategia la de sacar a la pizarra (4.)<br>→ la de + dinamismo y parece que le gusta. ✓  |
| * marca dif. con el otro ✓<br>18:05 - Acti 1.C  | ↓ "Hemos visto esta nevera, ahora vamos a no otra..."                           | * Eje alumno de Clara (¿alguno más?)<br>→ d'ker el ejemplo antes?   |

> "Dijo que él le dice" (conf. discurso)  
 > "denitrado" → productos... Hacer plan es un lácteo tb. en realidad + huevos → luego le habla.  
 > "Hacer la compra" tb. puede incluir papel wc, gel, etc

| ACTIVIDAD  | TRANSICIÓN   | OBSERVACIONES  |
|--|--|--|
| 18:07 Actividad neveras (tarjetas)                               | ✓ "y de todos estos, ¿cuál es como una nevera?"  | → Animar a los alumnos a que expliquen <u>ellos</u> por qué han elegido una nevera con una persona.<br>✓ la comprensión de las tarjetas → da + juego en cuanto a la inferencia que la relación de las tarjetas en sí.<br>→ <u>Fomentar esto</u>                        |
| 18:14 - ¿Qué es más sano?  | ↓ "Hemos hablado de alimentos, ahora vamos a hablar de embutidos, ¿qué es una embutido?"   | → <u>RECAPITULAR</u> ¿qué es lo que es "comer sano".<br>✓ Dar y enfatizar el objetivo de la lectura → decidir a qué se parecen ellos + (reponer con "similar" por si acaso) y pregunta para confirmar.<br>→ <u>Vocab. específico</u> → ¿"lulava a la sal"? ¿"alubias"? |
| 18:21 - Acti 2.A   | ↓ <u>Aprovechar el título para contextualizar</u><br>* Problema con las claves → se explican las instrucciones por parejas/grupos... | → Explicar "gustar" en parejas, d'no ser + comentario directo de grupo directo y luego comprobar en parejas? → al revés. // Después lo hace en grupo directo.<br>→ Buena estrategia cambiar a Ch. con el pup que trabaja. ✓  |
| 18:40 Sistematización "gustar" en pizarra + corrección (primero) |  |  |
| 18:44 Acti 2.C   |  |  |

\* Si no controlan la atención, entrar distraídas + (fotos embutidos).

# Anexo 4: Ejemplo anotaciones observación de la clase 1 en el C2

Fecha. / /  
Asunto

pedido un libro o fotografías para poder seguir la sesión.  
 • Seña convenientemente haber traido un RETO o algo para controlar el tiempo.

**JBS:** • Otra observación con respecto a la corrección es que siempre se sigue el orden de preguntas de los alumnos. - No se piden voluntarios ni se altera el orden ningún momento (a no ser que la persona no sepa la respuesta; pero en cualquier caso, se pasa al siguiente - según la dirección puesta a las agujas del reloj).

• En la parte de la corrección se sigue la misma dinámica. En las reflexiones ha mencionado en alguna ocasión el cansancio que se percibe en ocasiones en la clase:  
 - Obviamente la hora influye.  
 - El calor en el aula no ayuda.  
 - No vanar la dinámica de corrección tampoco ayudaría en este sentido.

• Ayudaría apuntar alguna palabra de vez en cuando en la pizarra (ej: signa/sign up) para aquellos alumnos que sean aprendices visuales. → Atención a la diversidad de aprendizaje.

Fecha. 01/03/16  
Asunto

• 5 alumnos - curso preparación examen para el FC.  
 Mejorar/controlar la  
 • Objetivo: Estructura de la sesión

**JBS:** • Me da una hoja con el plan de clase en el que se ha apuntado los tiempos que dedicará a cada parte de la sesión:  
 • Repetir  
 • Homework  
 • Ejercicios

→ No veo que haya reflejado la estructura de la sesión tal y como yo le contaba (inicio-desarrollo-cierre) → tipo pensando que el objetivo puede ser más bien la gestión del tiempo.

• Si el tiempo es una preocupación, quizá sería interesante probar otras técnicas de corrección que conlleven otras dinámicas que no sea únicamente de la corrección en clase abierta.

La 1/ preguntarle si esta es la dinámica que sigue antes de proponer otras:  
 • Auto-corrección  
 • Co-corrección

Fecha. / /  
Asunto

• No hay ordenador ni proyector en el aula, si hay una especie de tele.  
 → lo hace después

• Será interesante no adelantarse a lo que han podido pensar (como en el caso de "even" se "even-though") y preguntarles por qué han pensado que esa es la respuesta correcta.

• Preguntarle si o algún momento usa el español, u para fomentar la competencia plurilingüe para que relacionen conceptos o procesos entre el español y el inglés.

**POSITIVO**  
 → Ambiente distendido en el aula, buena atmósfera.

• Tiempo de espera antes de dar respuesta o pedirla  
 • Feedback positivo  
 • Animado con respecto al proceso en el que están con respecto al examen que han hecho.

Fecha. / /  
Asunto

y lleva a dar una explicación finalmente.

→ Momento quizá "complicado" con el ejemplo "surrounding/surrounded". → Quizá esto se podría evitar evitando estas dudas y tener algún ejemplo o explicación pensada/preparada.

→ Buen punto rebatir la pregunta/duda de la competencia al resto.

• Dice que vale further/further, pero después le preguntan sobre el superlativo y dice "no dice nunca furthest", pero no explica por qué → Esta sensación se repite en otras ocasiones.

→ Actitud de uno de los alumnos, la manera en la que habla "oh, carry on"/"no, I am coming you" (cuando le dices si tiene un ejemplo).

→ Definitivamente pedirles que llepan un mapa conceptual o que lo construyan conjuntamente pero me parece idea. Se les pide dar la opinión de hacerlo.

## Anexo 5: Transcripción del diario oral de la docente en el CRI

### Reflexión día 11/01/15

Paula me ha dado un texto que se titula "La pràctica reflexiva: una modalitat de formació del professorat" de Olga Esteve, Joana Ràfols y Oriol Busquets. Bueno, este texto -aparte de las... bueno, de las explicaciones que me ha hecho Paula- es un poco mi primer contacto con la pràctica reflexiva y... soy un poco escéptica o estoy un poco escéptica, en el sentido de que, si pienso en mi... en mi... entorno laboral y en las exigencias de tiempo y las condiciones laborales, ¿no?, no sé si quiero dedicarle todo ese tiempo, ¿no?, en mi día a día, pero bueno, bien; estoy contenta con este proyecto porque voy a ver si realmente me funciona y el tiempo invertido me vale la pena. [Bueno, ¿lo comento un poco?] Me ha parecido interesante el tema de abrir la clase, de quitarle un poco el tabú a la clase como tu espacio en el que no quieres que te observen, en el que pues te sientes un poco atacado o que te están juzgando. Bueno, vamos a ver cuando tenga la primera grabación si me sigue pareciendo una buena idea. Entonces, mañana voy a hacer la primera grabación, que sería la fase A, ¿no? de "Action", mañana es día 12 de enero, vamos a hacer la primera grabación. He pensado ya algunas cosas que podría elegir para el ciclo, para mejorar, ¿no? En principio pensé en la temporalización, luego pensé en la secuenciación o en la manera de enlazar unas actividades con otras, pero pensamos también que sería un poco difícil mejorar eso porque ya no depende solo de mi pràctica docente, en el caso -por ejemplo- de la secuenciación, sino pues un poco de las condiciones que me imponen en la escuela, el material que usamos, etc. Entonces, todavía ando buscando un tema. La idea que llevo, que tengo para mañana, o sea, la idea que tengo ahora, digamos, es el tema de las correcciones en el aula porque sí que me he dado cuenta [de] que no acaban de ser del todo precisas, o que a veces las evito porque no sé muy bien cómo tratarlas, o que tengo mis dos o tres recursos y siempre repito los mismos, ¿no? Pero, de todas maneras, lo que haré mañana después de la grabación, por la tarde, intentaré verla y ahí ya decidiré lo que vea que más haya fallado. Y nada, vamos a ver...

### Reflexión día 12/01/15

Bueno, hoy he grabado mi primera sesión de... para el ciclo reflexivo y pues voy a explicar un poquito ahora cómo...cómo me he sentido o qué pienso ahora después de la clase. Bueno, en cuanto al tema de la grabación, la verdad que, así como es la primera sesión, pues ha habido unos cuantos problemas técnicos, he tenido problemas con la cámara, no la he colocado muy bien, se me ha parado... y me ha

## Anexo 5: Transcripción del diario oral de la docente en el CRI

generado un poco de incomodidad que estuviera allí la cámara porque... no estaba segura de si funcionaba y estaba...estaba preocupada todo el rato de que fuese bien. Además, que en un momento dado la cámara se me ha apagado, he tenido que grabar con la *tablet* y la he colocado un poco mal; total, que no tengo una grabación de la sesión entera, sino que tengo algunos fragmentos y, en concreto, he visto un fragmento de 30 minutos. Bueno, la sensación que he tenido en clase es que... estaba un poco cansada, he empezado así un poco cansada, tenía una clase preparada para un grupo y hemos empezado la clase con una sola persona -bueno, era un grupo pequeño, un grupo de 3, pero hemos empezado la clase con una sola persona-, entonces como que he tenido que ir improvisando un poco y después ha llegado la otra chica y hemos empezado después de... bueno, ellas ya se conocen, entonces no hemos hecho mucha presentación, yo ya las conozco a ellas y hemos empezado a... la unidad, la unidad 7 del Prisma B1, que es el tema de la ecología y los objetivos para hoy eran pues trabajar un poco el vocabulario de la ecología, relacionado con la ecología, introducir el tema y presentar las estructuras para valorar con subjuntivo e indicativo, y también he querido hacer un pequeño repaso pues para ver un poco -porque como las semanas anteriores no estuve yo con ellas- pues para saber en qué punto están y... en concreto con el tema del subjuntivo. He salido un poco descontenta con la explicación que he hecho y, la verdad, he visto que no les ha quedado muy claro. Creo que se debe a que no he cuidado mucho el lenguaje que utilizaba para explicar, pues porque estaba un poco cansada o no sé, entonces, pues creo que ha dado lugar un poco a confusión. Pero bueno, voy a ver si mañana explicándolo un poco más...

Lo que he visto al ver el vídeo es que hablo, sobre todo al principio, mi discurso es un poco forzado, como que vocalizo demasiado o exagero demasiado para que me entiendan y queda un poco raro, aunque hacia el final se mejora. Bueno, me ha gustado que veo que hablan más ellas que yo, que yo he estado como muy callada y he dejado que hablen, aunque una de las alumnas ha hablado más y monopolizaba un poco la clase, era difícil cortarla y no he sabido gestionar esto para que la otra chica participase más. Un aspecto que podría mejorar es la manera... tener más estrategias a la hora de explicar nuevo vocabulario, en algunos casos -ahora que lo veo en el vídeo- me parece como muy poco claro. Y, en cuanto a las correcciones, que es un tema que me apetecería mucho tratar, bueno, justamente al ser dos, pues hay dinámicas... o hay recursos que a veces utilizo que no he hecho como anotarme en un papel cosas y después escribirlo al final en la pizarra mientras ellos están haciendo un trabajo. En realidad, como toda la interacción tenía que ver conmigo, lo hacíamos casi todo juntas al estar las tres en la clase, pues no me ha dado mucho pie a hacer esto. Lo que sí que he visto en cuanto a las correcciones es que me suelo dedicar únicamente a repetir lo que han dicho, pero corregido, ¿no?;

## **Anexo 5: Transcripción del diario oral de la docente en el CRI**

por ejemplo, hay un momento en que dicen “eneryía” o algo así -con acento francés- y yo digo “energía”, le digo “energía, es energía” aunque, a veces, no corrijo el error tal cual, sino que doy pistas para que los alumnos las corrijan, pero la mayoría de las veces lo que hago es repetir y alguna vez escribir en la pizarra lo que han dicho, aunque luego la pizarra me queda... bueno, lo pongo todo a la izquierda, así con una raya, pero igual me queda como mucho vocabulario inconexo en la pizarra al final, ¿no? Y siempre tengo las dudas de hasta qué punto corregir, para no cortar al alumno cuando está interviniendo, pero también veo que cometen algunos errores que ya deberían haber superado para el nivel, porque tenemos que tener en cuenta que están en un B1...Y sí, y eso es todo lo que se me ocurre ahora.

### **Reflexión día 13/01/15**

Hoy, día 13 de enero, he hecho un segundo intento de grabarme, pero ha vuelto a salir mal, nos hemos dado cuenta de que la cámara de fotos no sirve para grabar... para grabar vídeos, entonces no tengo nada grabado de la sesión. Esto me dificulta bastante el poder elegir un aspecto sobre el que centrarme... porque... no sé, porque solo cuento un poco con mis impresiones y me gustaría esperar a poder ver un fragmento para elegir. De todas maneras, he pensado que se puede alargar este ciclo o este círculo de práctica reflexiva hasta que pueda ver un vídeo. Hoy la sensación que he tenido es que solo de pensar que un posible tema podría ser el de las correcciones, ya me he estado fijando un poco más en cómo las hacía o les he prestado mayor atención. He recurrido más a la pizarra como soporte visual, he intentado que las correcciones fueran de todos los niveles, desde la pronunciación hasta el nivel discursivo, pero, claro, necesitaría verme porque las impresiones que tengo son un poco vagas. Bueno, por otra parte, también, a nivel así del desarrollo de la clase me he sentido más a gusto, al ser el segundo día que trabajo con estas dos chicas, pues como que ya nos conocemos un poco y ya nos empezamos a entender mejor, entonces creo que la sesión ha ido mejor.

### **Reflexión día 18/01/15**

Vale, hoy es día 18 de enero y acabo de ver un vídeo de una clase que di el jueves pasado, el día 15 de enero. Por cuestiones de tiempo no me fue posible realizar la reflexión al momento, después de la clase, y tampoco ver el vídeo hasta hoy. No tengo grabada la clase entera porque se paró la cámara, pero hay como una hora de clase. Entonces, bueno, no puedo ver toda la secuenciación, o el inicio y el cierre de la



## **Anexo 5: Transcripción del diario oral de la docente en el CRI**

clase, pero...bueno, puedo ver muchas cosas. Tengo que decir que todavía no he pensado un aspecto que quiera mejorar, la verdad que me está costando mucho decidirme por algo; aquí sí que empiezo a echar en falta tener otra persona que vea el vídeo conmigo y que me dé ideas de qué ve que puedo mejorar porque, a veces, no sé, es un poco complicado. Bueno, me ha horrorizado un poco ver el vídeo, luego me he acostumbrado, pero al principio no me estaba gustando nada. Pero bueno, supongo que es más o menos normal, ¿no? Una de las cosas que he visto de esta clase, en la que justamente trabajamos el tema de los conectores, o los organizadores del discurso... bueno, una cosa que me gustaría mejorar es la manera de presentar estos conectores, ¿no? Lo que pasa [es] que no creo que sea un buen tema para el círculo de la práctica reflexiva porque no sé cuándo volveré a poderlo llevar a la práctica... Pero he visto que, no sé, bueno, también supongo que también en parte, pues, el manual que usamos y todo esto, que tengo que seguir, pues me limita un poco, ¿no? Pero como que me falta un poco de contexto con los conectores o me he dado cuenta [de] que al principio estoy como monopolizando yo todo el turno de habla porque, en realidad, estamos haciendo una actividad para clasificar el uso de los conectores, pero no está siendo muy inductiva y al final lo acabo explicando todo yo y entonces hablo mucho, ¿no? Y también me falta como también tenerlo claro yo, informarme, ¿no? Y buscar las dif... cómo explicar las sutiles diferencias entre conectores, ¿no?, como entre asimismo, además, etcétera. Pero bueno, al final, claro, el método y el no contar a veces con estos recursos o con los recursos necesarios, pues complica las cosas. Bueno, a lo largo de la clase luego sí que me doy cuenta [de] que este monopolio del discurso o del turno de habla se reduce y ya son más las alumnas las que hablan... Pero me pasa una cosa, justo..., claro, cada grupo es un mundo, ¿no? Con este grupo lo que me ha pasado es que ellas tienen muchas ganas de hablar y a lo mejor sale un tema y entonces nos vamos por ese tema o una de las alumnas saca otro tema porque les apetece y pasamos mucho tiempo así, con lo cual me cuesta mucho seguir la secuenciación, o sea la planificación, cumplir con la planificación que tengo. De hecho, tengo la sensación de que ningún día de la semana que he estado con ellas he cumplido mi planificación al 100%. Hombre, por una parte, es una pena porque intento planificar las clases para que tengan un inicio, un desarrollo, ¿no?, y un final; y a veces pues al final se queda un poco cogido con pinzas, pero, claro, no sé hasta qué punto si estamos teniendo una conversación, pues también es interesante, ¿no?, que, si están motivadas y estamos hablando, al final estamos utilizando la lengua, ¿no?, estamos haciendo un uso significativo y estamos aprendiendo mucho, entonces... No sé muy bien -quizá esto podría ser un tema- , ¿no?, de leer o informarme un poco, ¿no?, de cómo buscar un punto medio para alcanzar los objetivos, pero tampoco cortar un poco ese fluir de la clase. En cuanto a las correcciones, bueno, me he visto mejor esta vez o me veo mejor de lo que pienso sin verme, más

## **Anexo 5: Transcripción del diario oral de la docente en el CRI**

bien dicho. Veo que muchas veces doy pistas, que no corrijo directamente lo que han hecho mal, sino que les llamo la atención sobre esto. Otras veces directamente repito lo que han dicho, pero lo repito bien... Eso no sé hasta qué punto acaba siendo útil o si se interioriza o no, y estoy recurriendo bastante a la pizarra, siempre dejo un espacio en la pizarra y ahí voy escribiendo y resaltando cosas, y eso está bien. Y otra cosa que he visto que me ha gustado también -vamos a decir cosas buenas- es que les dejo tiempo para pensar o si les hago una pregunta, les dejo tiempo para contestar. Y muchas veces se crean silencios, pero veo que eso es algo que al principio creo que no me pasaba, ¿no? Cuando empecé a dar clases tenía como ese miedo al silencio y siempre lo rellenaba; y ahora, en cambio, veo que dejo ese silencio si es necesario, que no hay problema. Pero bueno, sí, no sé... Quería decir algo más... Ah, bueno, que veo también, relacionado con ese silencio, cuando ellas trabajan o hacen alguna actividad, una cosa [de la] que me he dado cuenta es que no paro de moverme, de mover el libro, de escribir en un cuaderno, luego sacar otro cuaderno, luego me levanto a la pizarra... No estoy quieta y no sé hasta qué punto está entorpeciendo un poco que las alumnas se puedan concentrar en la actividad que les he pedido, así que igual eso sería otro tema para mejorar. Pero bueno, de esta sesión me quedo más con lo de los tiempos, con lo que he comentado antes. De todas maneras, quiero ver el vídeo que tengo de la clase del día siguiente, del viernes, y ya decidir después de ver este segundo vídeo.

### **Reflexión día 23/01/15**

Bueno, hoy es día 23 de enero y finalmente ya he podido ver el vídeo de la clase del 16 de enero, del viernes, el último vídeo que grabé completo -estamos hablando de dos horas de clase-, que no he podido ver antes pues por tener que hacer otras cosas; la verdad es que se va alargando en el tiempo y en principio la semana que viene voy a seguir grabándome para ya ver, ¿no? Este fin de semana haré todo el proceso de búsqueda de información o lo que yo considere necesario para mejorar un aspecto y la semana que viene voy a intentar a ver si puedo ir al día para tener las reflexiones más frescas. Bueno, he disfrutado bastante viendo el vídeo de la clase del viernes porque fue una clase muy divertida; una trajo un pastel, otra estaba muy contenta porque había encontrado trabajo y fue así como, bueno, muy distendido, un clima así muy bueno y la verdad [es] que he visto una gran diferencia, ¿no?, en cuanto, o sea, en relación con el inicio de la semana. No sé hasta qué punto, bueno, esa atmósfera que al final parecía que teníamos como de bar... No sé si es buena o no, o no sé o es correcta; pero bueno, yo las veo que están utilizando la lengua y la verdad [es] que, pues mira, no sé, no... pues como no tienen que pasar un examen o hacer algo... cumplir unos objetivos sí que los hay, pero bueno, no sé, me estoy

## **Anexo 5: Transcripción del diario oral de la docente en el CRI**

haciendo un lío. En fin, que no sigo la planificación, que no seguí la planificación... Los primeros 40 minutos de clase estamos hablando de diferentes temas, luego empezamos con un texto que había llevado y con unas imágenes y nos vamos yendo a otros temas, y la verdad [es] que eso es algo que me gustaría hablar, ¿no? ¿Qué iba a decir? Ah, también me he dado cuenta [de] que a veces doy unas instrucciones y después acabamos haciendo otra cosa porque los propios alumnos como que se les nota, ¿no?, que esas estruc... que eso que se le pide pues no les apetece mucho y lo adaptan. Eso me ha gustado, ¿no? Al fin y al cabo, pues es un poco la autonomía del alumno, ¿no?, o de ser capaz de decir: "bueno, esto nos has propuesto que lo hagamos así, pero queremos hacerlo de otra manera". Y he pensado que puede ser interesante que el aspecto en el que me centre pues esté relacionado un poco con esto, con fomentar la autonomía y la autorregulación del alumno. Porque, además, por otra parte, pues para poder evitar eso que ya he comentado en otras reflexiones, ¿no?, de monopolizar yo el turno de habla o de que siempre recurran a mí cuando tengo... cuando tienen una duda o me doy cuenta a veces [de] que no son conscientes de lo que han aprendido o de lo que estamos trabajando y quizá un poco pues focalizar en cómo mejorar esa conciencia sobre lo que estamos aprendiendo, ¿no? y sobre su propio proceso de aprendizaje. Así que sí, creo que me voy a informar de esto; recuerdo haber leído algo relacionado en Campillo [Lozano y Ruiz Campillo, 1996], así que voy a volver a buscar el artículo y buscaré un poquito a ver qué hay por Internet, y la verdad [es] que el lunes me gustaría comentarlo con mis compañeras de trabajo, a ver ellas cómo lo hacen, a ver si puedo... Y, sí, me he decidido centrar en este tema porque... Bueno, veo muchas otras cosas que no están bien, pues como, por ejemplo, a veces me faltan como recursos para explicar ciertas palabras o las explicaciones sobre la forma, ¿no? Me falta, pero eso creo que es una cuestión de ir informándome de aspectos concretos, de practicar... Y en cambio esto como que es más general y puede ser aplicado a todas las clases y vamos a ver si consigo que la semana que viene pues tener en clase unos alumnos pues más conscientes, ¿no?, sobre los objetivos y lo que estamos haciendo en el curso. A ver...

### **Reflexión día 25/01/15**

Vale, hoy es domingo, día 25 de enero, y, bueno, quiero explicar un poco el proceso o las reflexiones que he tenido durante este fin de semana, ¿vale?, respecto al aspecto que quiero mejorar. En la última grabación comenté que me gustaría investigar un poco en el tema de fomentar la autonomía del alumno y, bueno, cuando empecé a pensar un poco [en] qué hacer, cómo gestionarlo, digamos, ¿no?, el hecho de fomentar la autonomía, lo primero [de lo] que me acordé fue de un artículo de Campillo, que leímos

## **Anexo 5: Transcripción del diario oral de la docente en el CRI**

para una asignatura que se titula "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos" y aquí Campillo tiene un buen criterio que es el número 17, que habla de la importancia de la conciencia del proceso, que se conseguiría haciendo transparentes el qué y el cómo de la tarea, y haciendo explícitos los objetivos de una tarea, ¿vale? La verdad es que nunca lo hago, bueno, nunca no, a veces sí que explicito los objetivos, pero no siempre y me gustaría incidir un poco en esto. Justamente, he encontrado en la DidactiRed una serie de actividades para fomentar la reflexión del propio docente, que se titula "Trabajar con objetivos de aprendizaje", que me han sido de mucha utilidad. Digamos que en las actividades lo que quieren es un poco, pues, evidenciar la importancia de compartir con los alumnos los objetivos de aprendizaje. A mí lo que me pasa es que no sé muy bien cuándo explicitar los objetivos, hasta qué punto explicitar o dejarlo al factor sorpresa, ¿no? A veces es como que introduces una actividad y no quieres ya antes decir lo que vas a hacer porque, si no, hay cosas que pierden su sentido. Pero bueno, no he hecho todas las actividades que me proponían en DidactiRed porque tampoco quiero ahora leer mucho y meterme en cuestiones teóricas, sino que quiero, pues, hacer un par de pinceladas para ver cómo llevar al aula, pues, de la forma más sencilla las cosas, para no agobiarme. En este documento proponen unas reflexiones a partir de una serie de cuestiones que me han parecido muy útiles y por eso me gustaría compartirlas aquí, ¿no? Empieza diciendo, preguntando que si cuando llevas una actividad a clase has pensado previamente con qué objetivos la llevas. Yo creo que sí, que eso sí que lo hago, que pienso en los objetivos, ¿no?, pero te pregunta "¿esos objetivos los tienes explicitados por escrito?" Y es verdad que muchas veces no los explicito, ¿no?, o como que yo lo doy por hecho o a veces busco actividades que están relacionadas temáticamente, pero no tengo un recorrido, ¿no?, de los objetivos que persigo en la sesión de clase, ¿no? A veces... Y además te pregunta si esos objetivos los compartes con tus alumnos y si no los compartes por qué... Bueno, eso lo he explicado un poquito antes, ¿no? A veces no los comparto porque me da como cierto reparo desvelar una actividad, ¿no? Y, por ejemplo, puedo poner un ejemplo, y es: mañana voy a trabajar, voy a introducir el futuro imperfecto para poder hablar sobre el futuro y además quiero repasar las expresiones que ya conocen para hablar del futuro, ¿no?, ya sean marcadores temporales o ir + infinitivo o [u] otras estructuras para hablar de planes y proyectos, ¿no? Entonces, claro, si yo quiero empezar con una agenda, ¿no?, en la que una persona ha escrito una serie de planes y proyectos; si yo empiezo a activar conocimientos previos diciendo "¿para qué utilizamos una agenda?", y justo antes acabo de decir qué vamos a aprender o vamos a repasar cómo se habla de planes y proyectos, cuando yo pregunto "¿para qué sirve una agenda?" ya se hace muy evidente, ¿no? ya es como "para hablar de planes y proyectos", entonces pierde un poco la gracia la actividad. No sé si se entiende el ejemplo..., pero esas son las cosas que a

## **Anexo 5: Transcripción del diario oral de la docente en el CRI**

veces... por las que a veces me da, eso, cosa explicitar objetivos. Y, por otra parte, también, porque como tengo este problema de la planificación, de que a veces la clase se me va y no cumplo la planificación, pero no quiero cortar esa interacción que está habiendo entre los alumnos, siento que no explicitar del todo los objetivos es como guardarme un as en la manga, ¿no?, porque si no los explicito y luego no los cumplimos todos, pues como que no pasa nada, ¿no?, que nadie se entera. En cambio, si los he explicitado es como que ya tienes que cumplirlos. Así que, quizá, explicitarlos e intentar verdaderamente cumplirlos me podría ayudar también a mantenerme más fiel a mi planificación y todo eso, ¿no? Así que quizá estoy incidiendo sobre un montón de aspectos que tengo que mejorar. En las reflexiones del artículo te preguntan que si los compartes, cómo lo haces. Yo muchas veces lo hago de forma oral, al principio de la clase, como "hoy vamos a trabajar con la unidad 10 y vamos a aprender esto", pero es verdad que si queda por escrito o si realmente queda ahí fijo, se podría... Algunas veces lo he hecho, pero muy pocas veces, de escribir todos los objetivos o todo lo que vamos a tener en esa clase y [e] ir señalando las que vamos haciendo para ver este avance. Eso, sobre todo, cuando tenemos muchas cosas que hacer. Y te preguntan en qué momento de la sesión los comparto y siempre suele ser al inicio. Bueno, este artículo -no quiero seguir hablando mucho más del artículo porque son muchas cosas-, pero también, bueno, habla de la autoevaluación también al final para ver si se han cumplido los objetivos y quizá también voy a informarme un poquito más de esto, de cara al viernes. Entonces, mañana empezaré explicitando los objetivos de la semana a nivel global y voy a ver cómo gestiono el explicitar o no los objetivos de cada actividad. Voy a hacerlo un poco por intuición y teniendo en cuenta las cuatro cosas que he leído, y luego, cuando me vea, pues ya veré qué ha funcionado o no, o dónde tengo que incidir más o "filar más prim" que decimos, ¿no? Como dónde tengo que perfeccionar. Y... ah, y, bueno, preguntaré a mis compañeras a ver si ellas lo hacen y cómo les funciona. Y, bueno, eso es un poquito todo por hoy, vamos a ver mañana qué tal va...

### **Reflexión día 26/01/15**

Bueno, hoy es día 26 de enero y he tenido mi primera clase después de haber decidido el tema que quiero mejorar y haberme informado. Bueno, hoy ha sido un poco durilla la clase, era lunes, el grupo clase no está cohesionado del todo, he visto algunos fallos varios, pero bueno, me voy a centrar en lo que he elegido para no dispersarme; de hecho, no he visto toda la grabación porque entonces he empezado a ver otras cosas y no quiero irme del objetivo concreto, ¿no? Y, bueno, mi propósito de hoy era pues -para fomentar la autonomía de los alumnos- acostumbrarme a explicitar los objetivos, puesto

## Anexo 5: Transcripción del diario oral de la docente en el CRI

que no siempre los explicito, y la verdad me he sentido muy incómoda, no sabía muy bien cómo hacerlo, ¿no?, yo misma me he dado cuenta de la poca práctica o la poca costumbre que tengo de especificar los objetivos. Tengo que decir que la sensación con la que he salido de clase ha sido peor en comparación con lo que luego he visto en el vídeo, no ha quedado tan mal, ¿no? La verdad es que lo relaciono, además, con lo que hicieron en clase la semana pasada y con el cambio respecto a esta semana y como que ya se han situado. Pero he visto que, bueno, me han cambiado a última hora la clase y me ha tocado una de las aulas que tiene un proyector que da directamente en la pizarra, ¿vale? Entonces, claro, yo tenía pensado escribir los objetivos a un lado de la pizarra y dejarlos ahí, y cuando tienes el proyector manual pues lo puedes enfocar que solo ocupe un lado de la pantalla o lo puedes ir apagando y encendiendo, pero este proyector incorporado pues no se puede mover y, además, si lo apagas, luego tarda un buen rato para encenderlo. Entonces, yo... mi primera actividad era con proyector y entonces no podía apagarlo porque luego hubiera tenido que esperar para empezar la clase. Con lo cual, he acabado liándome yo sola, poniendo un Word, proyectando un Word para que fuera en blanco... He escrito los objetivos, pero tenía como cosas proyectadas encima, que no quedaba muy claro, ¿no? No me ha gustado mucho y, de hecho, luego me molestaban y los he tenido que borrar. Y ahí, pues la verdad que, de cara a mañana, he pensado que lo voy a hacer al otro lado de la pizarra, que queda un pequeño espacio y aunque, bueno, queda un poco raro porque estará muy pequeñito, por lo menos que lo pueda dejar ahí toda la clase para poder recurrir a ello, ¿no?, y poder hacer referencia "¿veis?", "esto, lo otro". Por otra parte, ah, he pensado no explicitar todos los objetivos al principio porque puede pisar alguna actividad, ¿no? Por ejemplo, mañana vamos a aprender a expresar condiciones con la estructura condicional de "si y presente y futuro" y con "depende de", entonces, como quiero que infieran para qué se utiliza la estructura con "si", por ejemplo, "si llueve, no iré a la playa", pues no quiero ya empezar diciendo que vamos a expresar condiciones porque entonces les voy a desvelar. He pensado que lo que voy a hacer es escribir, bueno, que vamos a seguir hablando del futuro porque también vamos a hacer cosas del futuro y que vamos a aprender la estructura con "si", "la estructura condicional 'si'". Igual les pongo esto y "depende" también, vamos a aprender "depende de" y "depende de si", y luego, en el momento en que ellos infieran, añadir los objetivos, o sea, seguir añadiendo a lo largo de la clase cuando lo vayamos haciendo, es decir, no desvelarlo todo al principio. Vamos a ver cómo sale, es una prueba, porque la verdad que, ah, otra cosa es que he visto que era como muy general lo que he puesto en la pizarra: "hablar del futuro, hablar de planes". Y no sé hasta qué punto concretar o no, esto también me gustaría preguntárselo a mis compañeras porque no lo acabo de ver muy claro. Y otra cosa que me he dado cuenta, y en esto me ha ayudado mucho el artículo que comentaba ayer de DidactiRed, es que

## **Anexo 5: Transcripción del diario oral de la docente en el CRI**

verdaderamente explicitar los objetivos, es decir, que yo me explicito los objetivos por escrito cuando estoy planificando la clase ayuda mucho a orientar la clase y a ver si realmente la secuenciación que estoy haciendo de actividades tiene sentido, y la verdad es que me he dado cuenta que no explicitar los objetivos al alumno también en parte es por ese miedo a no cumplirlos o por ese miedo a que nuestra planificación deje de tener sentido, ¿no?, como que es una salida fácil. Si tú no explicitas los objetivos, pues vas encadenando actividades y se diluye todo mucho más, ¿no? Pero si tienes algo así explicitado, como que tienes que seguir un rumbo más marcado. Y la verdad es que es curioso, ¿no?, cómo empecé a investigar sobre este tema para fomentar la autonomía del alumno y al final está incidiendo más en mi secuenciación, ¿no?, que me está ayudando a mí con la secuenciación de actividades. La clase de mañana pues la he intentado preparar, eso, teniendo en cuenta los objetivos y me los he escrito así bien esquemáticos para realmente cuando esté allí no tener que pensarlos, sino tenerlos ahí escritos y poder recurrir a... bueno, poder copiarlos, digamos, porque si no, luego también es muy importante el metalenguaje que utilizas y si no lo llevas escrito ya, bien pensado, pues luego puede causar confusión. Y vamos a ver... Ya viendo mañana el vídeo veré si tengo que especificar más o no, si voy añadiendo, si voy marcando los que vamos cumpliendo... no lo sé. Al final de la clase no he hecho ninguna recapitulación de lo que hemos aprendido porque no me ha dado tiempo y como que hemos ido bastante lentos me parecía otra vez muy obvio repetirlo porque después de dos horas... Entonces igual lo hago cuando acabemos la unidad o cuando acabemos la semana, no sé, voy a ver.

### **Reflexión día 28/01/15**

Vale, hoy es día 28 de enero y voy a reflexionar un poco sobre la sesión de ayer, del 27, y la de hoy, teniendo en cuenta el vídeo que he visto, he visto el vídeo de ayer, puesto que hoy no dispongo de vídeo; y también un poco los comentarios que he intercambiado con algunas compañeras. En cuanto al vídeo, bueno, la verdad que he notado una mejora considerable, ¿no? El objetivo no era muy ambicioso, pero respecto al día anterior pues creo que he explicitado los objetivos mucho mejor, ¿no? En primer lugar, he hecho lo que me propuse, que es escribir los objetivos en otro lado de la pizarra para que no se interpongan con el proyector, entonces los he escrito a la izquierda, y eso me ha permitido mantenerlos ahí escritos en la pizarra toda la clase, lo cual ha sido un acierto porque he ido volviendo a ellos e iba marcando cuando cumplíamos uno de los objetivos y creo que eso ha animado un poco a los alumnos. Además, al principio de la clase, cuando he explicitado los objetivos, me he visto como que me he tomado mi tiempo, he dicho claramente lo que íbamos a hacer y los he relacionado con los objetivos de

## **Anexo 5: Transcripción del diario oral de la docente en el CRI**

la sesión anterior. Uno de los objetivos, que es expresar condiciones, en principio algunos se me quedaban mirando como diciendo "qué significa esto" y en ese momento opté por no explicarlo para no desvelar parte de las actividades de después y creo que ha salido bastante bien porque no lo entendían al principio, pero luego cuando hemos empezado la actividad como que lo han relacionado, lo han deducido que era eso. Y lo que he hecho es que si ponía el contenido como una función, digamos, expresar condiciones, hablar de acciones futuras, etc., a medida que lo íbamos trabajando, iba añadiendo los objetivos... los exponentes, ejemplo que habíamos aprendido, por ejemplo: oraciones con 'si' en presente y futuro; "si voy a la playa, me pondré crema", no sé, o las oraciones con 'depende de' o 'depende de si', de manera que la formulación de objetivos al final de la clase también era como una especie de sistematización de lo que habíamos hecho. Además, me tomé la libertad de añadir un objetivo que era 'divertirnos' porque me pareció también importante, ¿no?, como que tenemos en cuenta solo los objetivos de lengua y quizá hay más, ¿no? Creo que el hecho de explicitar los objetivos nos ha permitido mantenernos más fieles a la planificación porque como que había la necesidad de ir haciendo todo; también porque yo en la planificación lo he tenido más en cuenta... ¡Ah! Y al final vuelvo a los objetivos, pero ya como que me doy cuenta en el último momento y ya están recogiendo y lo digo rápidamente, tipo "ay, pues los hemos hecho todos, ¿no? ¡Qué bien!" Me gustaría, quizá, en la próxima sesión, realmente decir "a ver, estos objetivos, tal, los hemos cumplido, uno a uno, qué hemos hecho...", como para recordar un poco, si veo que no se va a hacer muy repetitivo. Les pregunté a mis compañeras si ellas hacen esto, explicitan los objetivos, y cómo los hacen, y bueno, me sirvió para darme cuenta que pues tenemos muchas cosas en común, aunque bueno, algunas me decían que lo explicitaban si veían que era un grupo muy perdido, otras que no lo explicitan porque les da miedo no cumplirlos, incluso una compañera me contó -que me hizo mucha gracia- que ella escribe algunos objetivos y si ve que la clase va muy rápida y que puede añadir algo más, pues añade en un momento otro objetivo. Pero, en general, no suelen recapitular al final de la semana o al final de la clase. Tampoco le dan así mucha importancia en general, lo veían como un recurso cuando, pues eso, cuando era un grupo perdido o tal, pero bueno, a mí me ha funcionado, por lo menos en esta clase que he visto de ayer, aunque no sé si podré afirmar que en todas las clases puede ir igual.

Otra propuesta que me hago para seguir un poco con este tema, ¿no?, como forma de fomentar el aprendizaje consciente del alumno, ¿no?, su autonomía, es que voy a intentar dar instrucciones más explícitas, es decir, cuando dé las instrucciones de... o sea... de cada actividad en sí, intentar dar el objetivo general y objetivos específicos o más claramente las pautas, si hace falta escribirlas en la pizarra. Porque me he dado cuenta que, por ejemplo, les pongo deberes y lo digo así en último momento y les



## **Anexo 5: Transcripción del diario oral de la docente en el CRI**

propongo algo, pues que lo escriban en una hoja aparte o que lo que sea, y la mitad no se entera; me dicen que sí, que sí, pero realmente luego al día siguiente me doy cuenta de que no lo han entendido, o propongo una actividad y no la han entendido todos y están haciendo cosas diferentes o van un poco perdidos, y quizás si doy unas pautas más claras, con unos objetivos más claros, pues los alumnos sabrán más qué se espera de ellos o qué tienen que hacer, ¿no?, y eso les ayudará pues a hacer la actividad ellos solos y con éxito. Y cuando haga esto he pensado que tengo que tener muy en cuenta cómo lo... qué lengua utilizo, cómo lo hago; en este caso se trata de un nivel A2, tengo que tener cuidado. Así que vamos a ver, lo voy a intentar hacer y ya veré mañana mi vídeo, a ver cómo ha ido y qué se puede mejorar de cara al viernes.

### **Reflexión día 30/01/15**

Bueno, hoy es día 30 de enero y esta es mi última reflexión del ciclo. Acabo de ver las clases grabadas de ayer y de hoy, fijándome especialmente en el tema de señalar objetivos y demás. Bueno, creo que lo que es enseñar los objetivos al principio de la clase, pues que he mejorado bastante, incluso ya lo escribo al principio, antes de empezar la clase y ya lo tengo ahí preparado para señalar, para señalarlo, perdón, y me he dado cuenta [de] que depende del contenido de la clase, pues incluso escribir los objetivos sirve como enlace para empezar la primera actividad, que cambia mucho, ¿no?, según el contenido, según el objetivo -nunca mejor dicho- de la clase. He detectado que sigo teniendo un pelín de problemas con la formulación de los objetivos, en el sentido de utilizar palabras que a lo mejor los alumnos no entienden y todavía no he mejorado mucho esto, no he acabado de solucionar el tema de si me piden qué significa una palabra de los objetivos, como "hacer sugerencias", por ejemplo, ¿no?, si lo debería aclarar y poner ejemplos en ese momento o como he hecho... como he visto en las grabaciones, decir "luego lo veremos, luego lo veremos". Por otra parte, he empezado a esforzarme por intentar marcar los objetivos y las instrucciones claramente de cada actividad que hacemos. Los objetivos en sí no los formulo, bueno, digo "ahora empezaremos con el objetivo 'expresar deseos', vamos a hacer una actividad"; entonces sí, pero bueno, no de todas. Y las instrucciones, pues de algunas actividades sí y otras no; y la verdad que tengo que pensar un poquito más cómo hago esto, quizá sí que debería llevar ya por escrito las instrucciones, para ya tenerlo para plasmarlo en la pizarra porque es verdad que podría buscar una manera más sencilla de formularlas, de manera que quede más claro, y también tengo que cambiar el sitio donde las escribo en la pizarra porque las escribo hacia la derecha, como muy pegaditas y se me solapa con el trozo de pizarra que dejo siempre para anotar el vocabulario nuevo. Entonces, quizá lo debería escribir

## **Anexo 5: Transcripción del diario oral de la docente en el CRI**

como a la izquierda, intentar siempre o usar el mismo color para las instrucciones o, por lo menos, seguir un patrón de ponerlo en un mismo sitio como para que quede más claro, ¿no?, quizá... Y no sé muy bien, tengo que informarme un poquillo de si pongo un paso de la instrucción y cuando tengan ese paso hecho el siguiente, el siguiente, o si las pongo todas. Supongo que también depende de la actividad, del grupo, etcétera. Aunque es verdad que, bueno, algunas de las instrucciones que he puesto me han gustado mucho porque además he puesto como un ejemplo, alguna muestra de lengua, diferentes colores... y está bien. Y otro tema que necesito seguir mejorando que, después de ver las grabaciones creo que no he conseguido en absoluto, es el tema del cierre de las clases, de recapitular lo que hemos hecho, porque siempre me quedo sin tiempo o, no sé, se me hace muy repetitivo recapitular lo que hemos aprendido. Entonces, no sé, me gustaría también pues comentarlo con gente, ¿no?, para saber cómo lo hacen ellos porque al final es como lo que más ayuda, la manera más fácil de encontrar solución porque es como más ameno, ¿no? La sensación que tengo después de, bueno, al cerrar este ciclo de práctica reflexiva, es que sí, he mejorado cosas, lo que pasa que esta práctica debería extenderse en el tiempo para realmente poder seguir mejorando porque ahora me han quedado temas un poco sueltos y no sé, sin tener la presión de hacer estas grabaciones y de grabarme en vídeo, no sé si realmente seguiré esta dinámica de mejora, ¿no? No sé hasta qué punto se me haría compatible con mi día a día y con el trabajo, pero no, verdaderamente es útil, pero es eso, ¿no?, que... cómo compaginarlo. Quizá más que reflexionar uno mismo o buscar información o verte en vídeo tantas veces, quizá es como más ameno y más fácil, pues comentarlo con gente del entorno, que se dedique a lo mismo, o personas que, bueno, que estén aprendiendo un idioma, aunque no sea el español, ¿no?, que sean alumnos de lenguas. Siempre como que a través de la interacción con otra persona pues es más fácil o no sé... no sé. En fin, vamos a ver.

## Anexo 6: Digitalización del diario manuscrito del docente en el CRI

### Reflexión día 21/01/16

Planning (notas iniciales antes de clase)

Had thought about time management but actually pretty happy with this at the moment.

No need for more structure I think → benefits to lack of structure.

So: Developing Autonomy

- Talk again about 1-hour thing.
- Role-playing: can't do listen + suggest because important to have more 'free speech'.
- Feel like I'm talking a little too much...
- Get them organise exercises?

Initial reflections on bus (después de clase)

Decided not to [have them organise] -class too tired + not certain people...

- Also... maybe bad idea? My role!
  - One-hour thing partially successful (Mi. yes, others no... not successful really).
- Exams sticky subject - rationalised... equally for me as for them.
- Glad I didn't do 'structure' thing... cancelled half activities to work on Ma.'s thing...
  - Felt the tiredness more than I have been recently... especially in lengthy vocab description parts (and the group tiredness more in these parts).
  - Autonomy promotion outside class next to impossible when the students have no time!  
Importance of intrinsic motivations... maybe talk more about this / promote and develop it in place of complaining re: time...
  - Good to use Ma.'s thing to decompartmentalise life and class.
  - Didn't invite definitions for fear of cansancio en la clase.

Structure

- Chat -Party (Ma.) + in future Mi.
  - One-hour thing
- HW - Correct + reasons
- Exercises
  - 1 Ind. + check
  - 2 Ind. + check together
  - Lengthy explanations, useful if they were taking it in or making good notes (Descriptions of 'news' etc. very good, and intervention at right time.

## Anexo 6: Digitalización del diario manuscrito del docente en el CRI

- Ma.'s thing + checking.

- Ma. thing → do more, or at least hope that more people take stuff in + aprovecharse de esto (can't make it requirement, not autonomy!)
- Difference between book-mandated and 'free' conversation cada vez más marcado. (Although adults better at taking advantage of speaking tasks.)
  - Is it true? Perhaps I'm basing it too much on J./ Mi./Ma./S., i.e. the students who do do this.

### Reflexion día 23/01/16

#### Reflections Upon Initial Reflections

Firstly, before I read the notes I took on the bus home immediately after the class, I think it's worth mentioning that I can't, without looking over said notes, remember much about the class itself. I'm so used to a dense schedule of classes each week that I operate on what appears to be a 'binge-and-purge' approach, wherein I do all my reflection soon after one class, remember (at least at times) the conclusions and any particularly charged moments (here -when a student questioned me forcefully and the worry that a student was uncomfortable with my use of her work for demonstrating correction techniques, a worry which was ultimately unfounded [demonstrating, actually, that I tend to accentuate the negative in my recollections]) and then let the other memories fade. As such, I'm glad to have the notes to remind me, and I'm already anticipating a significant impact from the video recordings after the next class.

So, my initial idea had been to focus on time management within my adults class of B2 level learners (10 students) specifically in order to give a better overall structure to the way in which I do the class, so that we can make the most of our time and also so that the lessons are more cohesive (that is to say, perhaps a theme/topic/idea is explored in each one, to aid recall through ease of mental reference and through ensuring that topics and grammatical elements are thoroughly dealt with [when necessary]). However, I decided to abandon this because, on balance, I prefer the looser structure which allows for lengthy digressions and rapid alterations -I feel this: mirrors more accurately the experience of language learning; promotes student interventions as they see that their comments can influence the class rather than simply filling space before I move onto the next pre-planned segment; and allows me to develop improvisational skills which are vital in order to respect the variations between students, classes, contexts and even days.

## Anexo 6: Digitalización del diario manuscrito del docente en el CRI

I decided instead (based on the realisation that I preferred the looser classes because they promoted learner input, and also on discussions I had had with the students) to focus on the promotion of learner autonomy. By this I refer to the propensity of the learners to be self-directed in their learning, from searching out opportunities to learn outside of the class to maintaining a focus on the explicit instruction taking place within the class (Krashen's 'noticing'). The first of these has proved very difficult with this group. They are very busy in their lives (although attendance is very regular) and openly complain at times about doing homework. In the previous class I had strongly suggested that they find one hour in their week to dedicate to English and had them discuss this with one another. When I gently asked about this in this class, I discovered that only one student had done this (and it was of course the student who I knew to already have very good study habits). I find this difficult because I trust that they don't have time, and my nagging would: 1) only serve to stress them out more; 2) not act against the lack of time which results in their lowered progress; 3) actively act against their autonomy and 4) possibly work against the vital relationship of support within the classroom. As such, I continue to promote the immense benefits of extra study without making any formal requirements - the...

[This is frustrating because when I am reflecting, I think so much faster than I write that I keep losing my ideas and find it hard to translate the structure of my thoughts -which run similarly to my classes, very loose and with many tangents- to a written structure. I'm going to do one of two things in future: 1) use of dictaphone; 2) develop specific questions for reflective writing instead of just rambling like this. (I think without this I might just keep writing forever!!)]

Anyway, the other side was autonomy in the class. I was going to let them 'teach' (as in do the 'admin' parts of the page we were on in the book) but I decided not to. This was because they were very tired. The biggest obstacle to their learning is their lives. English is not a part of their lives, even though they do want to learn it. Or, at least, they want to be taught it. Perhaps, to be honest, I should say that if they don't have time to study, they aren't going to learn and should stop coming. Or another option is that I ensure that there are other benefits to the class than simply 'language learning' -I successfully do this with the younger classes, where we share knowledge of the world and have more fun, but this is much harder with an exam (f\*\*\* Cambridge, First Certificate) because there is a specific, very boring and educationally s\*\*\*, goal. I guess it comes down to a balance between the needs/wants of the learners and my (somewhat divergent...) philosophy (of life as well as of education).

To give some sort of conclusion, despite the foregoing I am, actually very happy with the progress of the class - I'm making good use of the time and I feel good afterwards in a way that I didn't use to

## Anexo 6: Digitalización del diario manuscrito del docente en el CRI

(that is to say, when I had less experience I often became frustrated with errors in the class, but now I am confident enough in my abilities as a teacher that I don't have any fear about things that might happen in the classroom).

With respect to the autonomy, there's only so much I can do -I do see a lack of autonomy in their learning, but above all it's a fundamental lack of autonomy stemming from their having to live within a system which monopolises your time and energy and actively punishes the kinds of independent thought which are vital or successful learning. The question for me is how to respect the wishes of the learners while also doing things within the classroom which act counter hegemonically.

Postscript: I can give an example of what I mean by counter-hegemonic exercises with reference to one of my younger classes (Pre-intermediate level). Another teacher also has a class of this level, and he showed me the system he uses to help them memorise the past forms of irregular verbs. He used a league table of the class in which they do regular tests and receive points for how many they correctly remember, like this:

| Student   | Test 1 | Test 2 | Test 3 | Test 4 | Test 5 | Test 6 | Test 7 | Total |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Student A | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 10    |
| Student B | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 0      | 8     |
| Student C | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      | 0      | 0      | 6     |
| Student D | 1      | 1      | 0      | 0      | 0      | 0      | 0      | 4     |

I find this terrible. Totally demotivating for the 'weaker' students and crucially based on a competitive model of learning in which you compare yourself directly against others, which is pretty much totally irrelevant. So, seeing this, I had the challenge of coming up with another way to motivate the students which was not only effective but which also, partly out of spite to be honest, worked to promote cooperation. What I came up with (quite suddenly, while preparing a class and thinking idly) was a 'game' wherein they study together (in pairs/groups) the verbs, and then we do a dictation where they write the past forms and then hand me their answer sheets without names. I then give a global total, out of the entire set of questions answered, and give a mark for the whole class. They then study together again and try to improve their score. I've only tried it once, but the score jumped from 32% (before any practice) to 75% (after practice). The kids were very motivated, and, when they continue improving and in the case that they reach a non-perfect plateau, I will stress the need to help one another to learn in order to continue advancing, thus communalising the learning experience and showing not only the benefit educationally of such an approach but also (through group reflection) the benefit to personal and social development of helping one another

## Anexo 6: Digitalización del diario manuscrito del docente en el CRI

rather than competing. (Although, I don't yet foresee a specific outcome regarding this latter point... preferring of course, to leave it open...)

### Reflexión día 26/01/16

Nota en el plan de clase:

Autonomy: Feeling quite uninspired, tired + full of the cold.

Initial Reflections on Bus

- Basically ignored autonomy planning on account of tiredness + full of coldness.  
Good class -Lots of speaking, really good atmosphere.
- Autonomy
  - Out of class  
Heard P. mention that he has plans to take English more seriously outside class, finding some hours for independent study. Didn't feel the need to intervene or comment.
  - In class  
Didn't prevent diversion from topic of speaking.  
After video (after I had turned off the camera): Spoke with J. and M. about tailoring feedback to their specific contexts, to encourage them to think like this.

General observations

- Pairs very well matched, both in level and personality.
- Lots of self-correction!!
- Will be interesting to see how comfortable (or not) I look with my technical mistakes.
- Forgot to mention that I'd work out that Mi.'s theory wasn't correct.
- Demonstrated my engagement a few times (callbacks).
- Felt very tired about halfway through the class.

Structure

- Chatting
- Homework
- 'News' activity (speaking)
- P. 44, 'Speaking' Listening + Speaking Task.
- P.45, U of E exercise
- Quick speaking

## Anexo 6: Digitalización del diario manuscrito del docente en el CRI

### Reflective process

- Difficult still to maintain focus.
- Thinking now about the importance of involving students in this.
  - Maybe discuss video, etc. next class??

### Reflexión día 27/01/16

#### Pre-viewing

- Had a quick watch yesterday; pleased about it as I seem as confident and competent as I feel.
- Will be watching as much for what went right as what could improve; how did I establish an atmosphere conducive to so much conversation from so little prompting?
- Beyond that, will try and cover in these notes the same topics as the initial reflections.

#### Autonomy (A); General Observations (G); Structure (S); Reflective Process (R).

- (R / G) I'm focussed and present.
- (G) I could spend less time touching my chin.
- (S) Homework correction - 14 mins.
- (G) I look alert and interested.
- (R) It's a strange experience to watch someone and know exactly what they're thinking.
- (S) Speaking activity - 12 mins
- I sound noticeably less interested when we move onto the listening in the book.
- (G) I need to stop saying "\_\_\_\_\_, no", particularly as I later tell the students not to do this!!
- I'll mention this to them, and ask them to help me stop
- (S) Listening activity - 13 mins
- (G) I just went 6 minutes without saying anything - BUT I looked comfortable and focused the whole time.
- (G) As I noticed in the class - the students are self-correcting a lot, and with precision.
- (S) Speaking task - 28 mins.
- (G) "The vocabulary always goes advancing"
- That's blatantly a Spanish construction I'm using.



## Anexo 6: Digitalización del diario manuscrito del docente en el CRI

- (G) I guess the good atmosphere comes (at least in part) from my relaxedness, focusedness + interestedness?
- (S) Grammar / Use of English Exercise - 15 mins
- (S) Giving Homework / Chatting – 5 mins.

### Overall

- Didn't see much related to autonomy!  
I guess largely because I don't see the students in the video.
- I didn't look tired at any points which was a surprise.
- I'm pleased with how it went and wouldn't really change anything, although it's difficult to say what 'learning outcomes' I can point to beyond the acquisition of a little new vocab and a lot of speaking practice. I'm pleased with my scaffolding as I noted a few moments where I correctly noticed the root of an error and others where I held back, and the student did make a self-correction.
- I'd really like to see how I am in my other classes (in terms of level / age/ time of day) for comparison.

I think for next time I'm going to look at inter-lesson cohesion / structure - I need to bring back the suggestions made in this class (particularly re. present perfect usage).

### Reflexión día 28/01/16

#### Plan re. reflection

- No time for more thorough planning.
- Very tired, didn't sleep well.
- Have made question sheet with present perfect speaking stuff, to follow on from speaking last class.
- Also: noticed I grade my language too much, will try to go in the other direction, and also do the '\_\_\_\_, no' thing.

#### Initial reflections on Bus

- Not a very successful class. The present perfect exercise was poorly executed (by me) and quite confusing (for them).

## Anexo 6: Digitalización del diario manuscrito del docente en el CRI

- As with any class where I feel it was unsuccessful, I'm automatically searching for reasons (/excuses) ... because I was so tired? Because they were so tired? Because grammar-fixed conversation is just stupid?

### Reflective process

- I'm very interested to see the video, to see how I seem when I get confused/mixed up, as happened a few times tonight, on account of my tiredness. I found it very hard to follow the book stuff, and it was probably very obvious.
- I should've used the lesson to focus on the speaking exam structure for the practice exam on Tuesday, but I didn't even think of this because I've been ignoring the exam stuff.
- Although maybe this is an unnecessary worry? They have had a lot of genuine speaking practice, developing fluency and, after today, certainly thinking more about using the present perfect. (But what kind of suggestion is 'use this tense more' anyway? Surely you just use a tense when it's the correct tense, dependent on circumstances? What I mean is, use this tense more in the exams...) (Again, tension between learning to know and learning to be tested.)
- So: in future, no grammatically-centred speaking tasks.

Just stress advice to use structures more, like I did -successfully, as I heard them doing it- with 'no/not'.

### Reflexión día 17/02/16

#### Reflection on Initial Reflections

It is now almost three weeks later, and I am only now getting around to watching the video of my second filmed class. This is not to say that I haven't been working reflectively in the meantime, but simply that I haven't felt motivated to spend an hour and a half watching (/ listening to) the video, due to slight burnout on teaching stuff and a general period of feeling pretty low recently. I think these things are very relevant to the reflective process \_it isn't in my view, possible to work reflectively while also maintaining an absolutely strict separation of work-time and personal-time, unless I simply have less control over my thought patterns than people who can in fact exercise this divide successfully. In any case, I would argue that there are benefits to uncontrolled reflection. But then I would... if anything is clear from this reflective cycle, it's that my personal reflective process is a complete chaos; I've failed to adhere to any real structure, with what little coherence I have displayed coming from attempts to stick to the ALACT model. So, regardless of my thoughts after/

## Anexo 6: Digitalización del diario manuscrito del docente en el CRI

during viewing the video, I would certainly like to take forward as a goal this resolution to become more organised in my work (in general, but most specifically in my reflective practice).

### Viewing Video

I can really hear my tiredness -“Tuesday is...Tuesday... the Tuesday which is most soon... soonest”.

I really notice also how little feedback I’m getting from the students!! - and not to the camera, as everything was fine to previous class.

- Going over HW: (10 MINUTES)
  - I do good comprehension questions (‘How do you know it’s not...’)
  - And good descriptions (“Research is a new noun you’ve formed”).
  - I remind myself of my friend Thomas here.
  - Not sure if having people spell things out is useful (good practice, but time-consuming).
- ‘Formal letter in Students’ Book’: (35 MINS)
  - The focus is way too much on me.
  - And this is particularly bad when I’m so tired. But how to remedy it? I’ve often thought about stepping back and designating someone to do the ‘admin’ parts of the class (but when they’re just as tired as me...).
  - The students find the task confusing because it’s mind-numbingly dull. There’s a dead auditory to their questions.
  - I’m moderating my language less... and it’s resulting in my having to explain long chains of things.
  - I say ‘yep?’ quite aggressively at times (I doubt students will take it as such, but I hear it as ‘that’s the end of the query’).

[I basically stop the class and have a conversation with a student about her neck pain, while the other students listen. I think this is the most useful point so far. Then, the discussion about tiredness in the class, real laughter, atmosphere improving, genuine conversation, based on common experience, real communication. I generate enthusiasm and translate it to the work!]

- Back to the book:
  - Enthusiasm lasts 30 seconds.
  - I should’ve moved on from the student as soon as I realised he was confused. (Although this bit was less painful than I remembered it... I think

## Anexo 6: Digitalización del diario manuscrito del docente en el CRI

it was just more frustrating in the moment because I could feel the energy draining from the room.

- Speaking Task: (20 MINS)
  - Again, less painful that I remembered!
  - I did kind of screw up by not using the present perfect in a marked way in my example but listening back I did use it quite a few times! and it's great that the student who questioned me on this had this experience of listening for tenses so intently...
  - With regards to the not grading language, as I put in my aims for this lesson, I think the questions were well formulated to introduce new ways of saying things.
  - As with the previous class, I am noticeably attentive while they're talking,
  - I ask a very confusing question at the end BUT on the other hand it was incredibly open and led to some responses I couldn't have predicted. Although, at the end I try to put my own interpretation, which is bad.
- Exam practice thing in the book (15 MINUTES) This is a good - I'm highlighting collocations and giving good descriptions.
- Ending
  - I answer an unexpected question with an invented answer in a very convincing way.
- Overall

It seemed much better than I remembered. If the students were paying attention, the things I said were useful and correct... and if not, I'm not sure what else I could've done to wake them up. However, I do need to plan more carefully my explanation of tasks -when it's something open-ended, vagueness is fine, but with tasks in the book should be a lot clearer.

Fin de siècle

So, looking back at the process as a whole, my over-riding impression is of how muddled and disorganised my reflective process (and, consequently my practice) can be seen to be. There is good stuff in both, but if I was able to concentrate more, if I didn't lose interest in my plans and ideas as soon as I saw a new one, I would be able to work in a far more effective way. However, I don't want to risk losing the spontaneity (of thought, and action) which I think is vital to teaching (in that you must be open to the myriad possibilities and opportunities for new experience that each class

## Anexo 6: Digitalización del diario manuscrito del docente en el CRI

represents). So: this is my resolution for the coming cycle: to attempt to focus my reflections more in order to bring a greater focus to my teaching practice and my improvement thereof.

### Objectives for Cycle

- Primary objective
  - Focus on adding more structure to my classes, in particular in terms of time-keeping (planning beforehand how long to do certain exercises) and linking between classes (reinforcing previous learning).

### Reasons:

- To compare this with my current, less structured practice.
  - To potentially provide a stronger learning experience for students through reinforcement of grammar/vocab.
  - To potentially promote more structured approach to learning on the part of the students also.
- Secondary objective
    - Not get distracted and change my primary objective as soon as I have another idea.

Reason: I always do this.

## Anexo 7: Diario del docente en el CRA

23/03/16

### Quick Notes After Class After Cycle

#### CLASS ITSELF

The bit where M., after a few times of not noting it, corrected the error which L. (who wasn't present in the previous class) made in the sentence they were constructing together. I held off on correcting it, a number of times, and really thought they weren't going to notice it, until she came to write it down (!), at which point I saw her have the idea and explain it to the others.

The discussion of the techniques, where I expressed my concern that I wasn't intervening as much as I previously had been, and this was not seen as a problem.

Again, class was very good - we still haven't finished the exercises I set as a task for the class three classes before this one, but not at all concerned about that. The slower pace (in terms of exercises covered) is working really well.

I should've changed the pairs; decided not to base on the fact that they had worked together last time. Will next time. Also, I should've realised sooner that they hadn't fully understood the exercise...although I think having the mistake/realization process happen in the class was beneficial...

General feedback on more student-oriented teaching was very positive - the students reported a heightened engagement in the material, and this was very clear also in the energy which remained in the room at the end of the class. I think the free speaking exercise at the start is very important, and I'll continue to do it.

They were taking a LOT more notes - and then subsequently using the notes to draw from for their writings.

I haven't quite decided how I'm going to do the next class (I've got the Writings and will use them, but I haven't decided how yet). Also, it was a mistake to give the next Writing task as homework already - I should've waited...

#### NOTES ON CYCLE

I've been reading a lot more theory, but not exactly on the stuff we discussed... more around the side which was, not neglected, exactly, but (necessarily) de-emphasised in our work - the beliefs and guiding principles by which I ultimately measure my teaching practice. I've gone back to Freire, Gramsci, Rogers and anarchist theory in order to check how well the work I'm doing fits with my idea of myself as some sort of radical educationalist. Not massively. The skills

I'm developing are certainly vital to this type of work, and the centrality of education as a practice to my core beliefs means that it's unlikely that I can go totally wrong as long as there is educational value in what I do, but I need to strengthen the links between the collaborative work I'm promoting and the ways in which society as a whole denigrates and actively works to disavow such principles - that is, I need to make explicit the hegemonic structures which work to prevent a joy in learning, and bring this to the classroom. As with the previous, more prosaic but certainly valuable, goal, that of improving the structure of my teaching, I see this as being much more achievable with the children/teenagers than with the adults.

However, from the cycle as a whole I recognise that I have been guilty of underestimating the capacity of the adult learners in at least one way (their ability to move from an individualised learning space to one with more of a group focus) and I feel I'd now be more willing to push them in terms of creating a space for the development of a genuine, active and radical (by which I mean to say necessarily politically-engaged) love of the co-creation of knowledge. How to do this, I'm not yet sure, but I certainly don't feel down-hearted by the realisation that this element is very much lacking in my practice - there has been nothing in the improvements I've made which I see as representing a step away from such deeper goals.

### **STRAY IDEAS**

Speak to kids about hegemony - introduce them to the concept that ideas can control people, e.g. pink for girls. OR, actually better to retain this concept (ideas as powerful) as a phrase to use when such topics come up in the classroom. OR, better, develop exercises with this as the core idea, and then have the discussion (of ideas as powerful) using whatever conflict/demonstration of ideological bias is generated.

28/03/16

### **STRAY REFLECTIONS**

(Based on reading <https://zcomm.org/znetarticle/why-finland-has-the-best-schools/> about Finnish model of education, where children up to the age of seven do no standardised testing and don't have formally structured lessons, but rather learn genuinely through play and experience)

Do plenary sessions not only for the stuff we do in the class, but also for what the students are learning outside of the class - in particular, in school... In fact, do this for adults too...and do the 'tying the shoelace' thing at some point too, or maybe think of other things that are simple to do but difficult to explain (there are undoubtedly many of these...)

## **Anexo 8: Guion para la entrevista de cierre del CRI**

**1.** Al llevar a cabo las reflexiones, ¿tenías algunos aspectos o puntos guía pensados de antemano para estructurarlas?

En caso afirmativo, ¿cuáles?, ¿por qué elegiste esos aspectos y no otros?

Si no, ¿en qué pensabas a la hora de hacerlas?

**2.** Y, al ver los vídeos ¿en qué te fijaste?, ¿tenías algunos aspectos pensados de antemano?

En caso afirmativo, ¿cuáles?, ¿por qué elegiste esos aspectos y no otros?

Si no, ¿cómo llevaste a cabo la observación? ¿En qué pensabas?

**3.** ¿Has encontrado alguna dificultad a la hora de realizar el ciclo reflexivo?

En caso afirmativo, ¿cuál(es)? ¿Cómo la(s) has solucionado?

Si no, ¿cómo has compensado la falta de apoyo en el proceso?

**4.** ¿Podrías destacar algún aspecto en el que llevar a cabo el ciclo reflexivo te haya ayudado en el desempeño de tu labor docente?

En caso contrario, si no percibes que te haya ayudado en ningún aspecto, ¿a qué crees que se debe?

**5.** Después de concluir este primer ciclo, ¿qué opinas sobre estos procesos de práctica reflexiva?



## Anexo 9: Transcripción de la entrevista de cierre del CRI del C1

1 INV: Al llevar a cabo las reflexiones,  
2 DOC: Mhm  
3 INV: ¿tenías algunos aspectos pensados de antemano para  
4 estructurarlas?  
5 DOC: ¿Para estructurar las [reflexiones?  
6 [Mhm  
7 Bueno, ¿te refieres si pensaba en lo que iba a decir antes?  
8 INV: Sí,  
9 DOC: Sí  
10 INV: o alguna cosa que tú pensabas para [estructurarlas,  
11 [Claro  
12 cómo llevarlas a [cabo...  
13 [Más o menos  
14 DOC: tenía como las ideas y, de hecho, me hice algunas anotaciones.  
15 INV: ¿Cuáles?  
16 DOC: Pues del tema que quería hablar, por ejemplo, o al acabar la clase  
17 enseguida me lo apuntaba para que no se me olvidase porque, además,  
18 la reflexión no la he hecho justo después de la clase.  
19 INV: Mhm  
20 DOC: Entonces, para que tuviera un poquito un orden, pero eran como  
21 palabras, ¿eh?, [o los títulos  
22 [Vale,  
23 INV: ¿y me puedes dar algún ejemplo de algún aspecto del que tú  
24 quisieras hablar?  
25 DOC: ¿De lo que yo anotaba?  
26 INV: Aparte de los temas, es decir, pues "me he apuntado para  
27 estructurármelo que quería pensar en... no sé... algo, no en el tema en sí,  
28 DOC: ¿Sí?

29 INV: sino... ¿o te refieres a que todo han sido aspectos que surgían de la  
30 observación?  
31 DOC: Aspectos, anotaba aspectos antes de verme en el vídeo; por  
32 ejemplo, yo en clase misma me daba cuenta, porque en clase... yo ya  
33 estaba haciendo la clase pensando en que luego me iba a [observar  
34 [Claro  
35 o en el tema que yo quería trabajar; entonces, si yo veía que había  
36 escrito los objetivos en un sitio de la pizarra que no era muy claro o que  
37 se me solapaba con otros usos de la pizarra, pues yo misma, ya al  
38 acabar la clase, me anotaba como "ojo, escribir en el lado derecho los  
39 objetivos", porque eso me servía a mí para acordarme de ese momento,  
40 ¿no?, aunque tampoco reflexionaba mucho más, simplemente lo  
41 pensaba y luego, al hacer la reflexión, tenía esos puntos y a partir de eso  
42 pues ya...  
43 INV: Vale, entonces...  
44 DOC: lo desarrollaba.  
45 INV: tú has estructurado las reflexiones a partir de las anotaciones que  
46 has tomado después de verte en los vídeos.  
47 DOC: Sí  
48 INV: Vale, pero [no...  
49 [Aunque  
50 DOC: creo que no han quedado tampoco muy estructuradas las  
51 reflexiones, que a veces me sentía que iba ahí [uuh,  
52 [Bueno,  
53 de un lado a [otro...  
54 [dependiendo  
55 INV: de cómo te venía.  
56 DOC: Sí

## Anexo 9: Transcripción de la entrevista de cierre del CRI del C1

57 INV: Vale, bien. Bueno, ya me has contestado a los aspectos de los  
58 vídeos también, según tú llevaras en mente. Y en la semana que hiciste  
59 de observación para detectar el tema del que querías tratar...  
60 DOC: ¿Sí?  
61 INV: ¿Ahí tenías alguna cosa pensada? ¿Alguna...?  
62 DOC: Sí, claro, antes de empezar pensaba hacer el tema de las  
63 correcciones, también pensé el tema de la secuenciación... Lo que pasa  
64 que me parecían como aspectos muy difíciles, que se me hacía a mí muy  
65 difícil para yo sola hacer todo el proceso reflexivo y demás. Y, de hecho,  
66 el tema que elegí era un poco lo que había observado y un poco de mis  
67 ideas que ya tenía en [mente  
68 [Mhm  
69 del tema de los objetivos, que en realidad no es que lo viera claramente  
70 en el vídeo. De hecho, en el vídeo como que hay tantas cosas que cuesta  
71 mucho decidir algo, ¿no?  
72 INV: Vale. ¿Has encontrado alguna dificultad a la hora de realizar el ciclo  
73 reflexivo?  
74 DOC: Sí  
75 INV: [¿Cuál?  
76 [Sí  
77 ¿Cuáles?  
78 DOC: Pues... encontrar el momento para realmente desconectar de  
79 todo y reflexionar, o centrarte en esto, ¿no?, también un poco por llevar  
80 un ritmo de vida un poco acelerado, con muchas cosas... Elegir el tema,  
81 que lo he comentado ahora un poquito, ¿no?, elegir lo que quería  
82 mejorar porque es como más fácil si otra persona te dice alguna  
83 carencia que [tienes,  
84 [Mhm

85 pero tú como que lo ves demasiado o yo me sentía como incapaz de  
86 poder hacerlo, o sea, era como "cuánto trabajo me voy a dar con este  
87 proceso reflexivo", ¿no? Como que tampoco tenía ganas, digo "si me  
88 meto en un tema muy complicado, después... [puf...  
89 [Mhm  
90 me voy a perder en ello". Y en saber cómo mejorar también, ¿no?, es  
91 que al estar tú sola haciéndolo, pues... [puf...  
92 [Mhm  
93 no sabes muy bien, como que vas dando [tumbos  
94 [Sí  
95 sin saber muy bien, ¿no?  
96 INV: ¿Y cómo has compensado esa falta de apoyo en el proceso?  
97 DOC: Pues lo he comentado con gente, con las compañeras un poco,  
98 aunque es complicado porque si las compañeras tampoco se  
99 encuentran en un momento muy reflexivo, pues yo qué sé... se diluye,  
100 ¿no? Además, estás ahí en la sala de profes, que si el café, que si no sé  
101 qué, que si uno va a hacer un cigarro, que si se acaba la pausa... como  
102 que tampoco es un momento muy [tranquilo,  
103 [Mhm  
104 es muy informal y muy rápido. Pero bueno, así y ya está y poco más. En  
105 realidad... muchas carencias yo creo que han quedado allí [risas].  
106 INV: ¿Podrías destacar algún aspecto en el que llevar a cabo este ciclo  
107 reflexivo te haya podido ayudar en el desempeño de tu labor docente?  
108 DOC: ¿Algún aspecto en el que me haya ayudado... [el ciclo reflexivo?  
109 [Si lo hay...  
110 Sí. Bueno, de... de... o sea, realmente, yo creo que me ha hecho mejorar  
111 la clase, es decir, con el tema de los objetivos y la autorregulación del  
112 alumno, sabiendo lo que va a aprender y tal, yo creo que ha sido como

## Anexo 9: Transcripción de la entrevista de cierre del CRI del C1

- 113 una excusa para centrarme en algo que llevaba dejando pasar mucho  
114 tiempo.  
115 INV: Mhm  
116 DOC: Así algo pequeñito, algo sencillo, pero decir "bueno, ahora me  
117 centro en esto", y también que me he acostumbrado a [verme  
118 [Mhm  
119 grabada, que al principio me daba mucho miedo y luego ya era como...  
120 tal, ¿no? Y también me lo he pasado bien viendo las grabaciones porque  
121 justamente se han grabado un par de clases, pues, bastante divertidas,  
122 entonces está bien, ¿no?, tenerlo ahí..  
123 INV: Vale. Y después de concluir este primer ciclo, ¿qué opinas sobre  
124 estos procesos de práctica reflexiva?  
125 DOC: Umm... Me parecen positivos y que pueden ayudar a mejorar  
126 mucho, te pueden ayudar mucho, pero sigo un poco viéndolos como  
127 que es complicado encajarlo en el día a día..  
128 INV: Mhm  
129 DOC: Porque requieren, aunque sea lo mínimo, ya requiere bastante  
130 esfuerzo porque ver una clase ya son dos horas, no siempre tienes que  
131 verla entera -depende de lo que estés haciendo-, pero bueno, ya implica  
132 que si la grabación, que si pasar la grabación al ordenador, bueno, que si  
133 pedir si puedes grabarte, preparar la cámara y que esté funcionando  
134 bien, todos los aspectos técnicos, verlo, hacer una autocrítica, buscar  
135 información... Como [que  
136 [Mhm  
137 requiere tiempo y lo acabo viendo que no tiene, o sea, me falta la  
138 practicidad diaria, aunque luego sí que es verdad que la recompensa es  
139 grande, ¿no?, o sea, es decir, que realmente sí que aprendes, pero se me  
140 hace pesado.
- 141 INV: Mhm, gracias.  
142 DOC: Nada.

## Anexo 10: Transcripción de la entrevista de cierre del CRI del C2

1 INV: Bueno, hoy es 21 de febrero y vamos a llevar a cabo el cierre de  
2 ciclo individual.  
3 DOC: Hola  
4 INV: Al llevar a cabo tus reflexiones, ¿tenías algunos aspectos o  
5 algunos puntos guía para estructurarlas de antemano?  
6 DOC: ¿Antemano?  
7 INV: Previamente... antes de llevar a cabo las reflexiones,  
8 DOC: Aha  
9 INV: ¿habías pensado ya en algunos aspectos sobre los que querías  
10 hablar?  
11 DOC: Ah, ¿en términos de mi práctica, en la enseñanza en general?  
12 INV: Sí o en cualquier sentido, es decir, ¿te pusiste a reflexionar sin  
13 tener nada pensado?, ¿o ya tenías algunas ideas, algunos temas,  
14 algunos aspectos sobre los que ibas a reflexionar?  
15 DOC: Cuando empecé [todo esto, mhm  
16 [Tus reflexiones, sí  
17 ¿Al principio?  
18 INV: Mhm  
19 DOC: Al principio de esto... Sí, esto de la estructura de la clase  
20 INV: Mhm  
21 DOC: En general, cuando lo hago... emm... y me preo... I was a little  
22 bit worried - yeah, straight in..., yeah- I was worried about the classes  
23 like... that I rarely have much structure in the classes. It's often...eh...I  
24 just go through the stuff I have planned until the class finishes, if things  
25 take longer, they're longer, if they're shorter, they're shorter, that's fine,  
26 and that's what I thought about focussing on at first, but I went and I'm  
27 still going back and forth on that.  
28 INV: Mhm  
29 DOC: because I see that as a bad thing because I think it could be  
30 useful for the learning process to have a structure for the repetition of  
31 things and things like this but then, on the other hand, I very much like  
32 having the more open classes.  
33 INV: Mhm

34 DOC: where you can have moments of genuine interest in something  
35 within the class and I can capitalise upon that... and I don't want to  
36 lose that, so I've held off on pursuing that, so for that reason I'd said  
37 instead to go for...more to do with the autonomy of the learners.  
38 INV: Mhm  
39 DOC: And this is reflected in the notes I gave you...umm ..., but then  
40 with that I wouldn't call that a dead end, but the issue, the very difficult  
41 issue I faced with that I felt was that... the students don't have a lot of  
42 time outside [of the class  
43 [Mhm  
44 To do these... to do these... to develop their autonomy as learners,  
45 they rely very much on the classes.  
46 INV: Mhm  
47 DOC: And on me or whoever is the teacher - to teach them the English  
48 rather than seeing it as something that they learn themselves.  
49 INV: Ok. Entonces, tu punto de partida para tus reflexiones fue el  
50 objetivo  
51 DOC: Sí  
52 INV: que marcaste para tu ciclo; bueno, primero uno y luego otro, pero  
53 siempre con ese, ¿no?, partiendo del objetivo de tu ciclo, y a partir de  
54 ahí [ya  
55 [¿esto de la autonomía?  
56 INV: Sí  
57 DOC: Sí, al principio sí  
58 INV: Vale. Sí, pero que el punto de partida de *tus* reflexiones  
59 DOC: Sí  
60 INV: es ese punto, es ese objetivo que *tú* marcaste en un inicio y luego  
61 cambiaste  
62 DOC: Sí  
63 INV: como guía de tus reflexiones  
64 DOC: Sí  
65 INV: Vale  
66 DOC: Lo intenté así, sí.  
67 INV: Vale, perfecto. Emm... después, al ver los vídeos

## Anexo 10: Transcripción de la entrevista de cierre del CRI del C2

68 DOC: Mhm  
69 INV: de las clases, ¿en qué te fijaste?, ¿tenías ya también algún  
70 aspecto concreto en el que querías focalizar tu atención?  
71 DOC: Specifically, I'd say to try and get a sense of the atmosphere of  
72 the class.  
73 INV: Mhm  
74 DOC: Because for me there's a very real difference when I come out of  
75 the class I feel that's gone well or when I come out of the class and I  
76 feel that's gone badly, and... that's something I think about a lot...  
77 whether... how much that depends on my mood when I'm in the  
78 classroom, my mood when I'm thinking about it, how much of that is  
79 happening entirely within my head, so I thought I saw this as an  
80 opportunity to see if I could see on the video anything of the  
81 atmosphere coming across.  
82 INV: Mhm  
83 DOC: Or even just anything in my manner that suggested that even /  
84 was... feeling differently within the class.  
85 INV: Mhm  
86 DOC: In a positive class or in a negative class – ones that feel good -  
87 and... yeah, to see if... just to see if I look like I know what I'm talking  
88 about in general, if I look like umm... if the explanations are good, if it  
89 sounds like I'm unsure of the things which... I'm not... these...  
90 currently I am not unsure of the things, but... there are moments when  
91 I need to give the impression of being more sure than I actually am in  
92 order not to lose the momentum of the class in whatever moment.  
93 Yeah, so to see if... to see how I came across.  
94 INV: Mhm  
95 DOC: In general, in a global sense rather than... eh... anything  
96 specific.  
97 INV: Vale, muy bien. ¿Has encontrado alguna dificultad a la hora de  
98 realizar el ciclo reflexivo... de cualquier tipo?  
99 DOC: Mmmm... As I explained -I'm sure- in the notes, ...  
100 concentration. Concentration and focus in terms of reflective goals and  
101 in terms of... in terms of compartmentalizing some of these... in order

102 to... complete the cycle exactly as it is, rather than meshing it with  
103 other cycles I have going or meshing it with other things in my life I  
104 have going and other things which are part of teaching but not part of  
105 this specific goal.  
106 INV: Mhm  
107 DOC: And that I see it as being similar... a similar issue to the one I  
108 mentioned at the start, the one about structuring the classes.  
109 INV: Mhm  
110 DOC: This for me goes together because... on the one hand I can see  
111 the benefits, the potential benefits of being more organised with the  
112 reflective process.  
113 INV: Mhm  
114 DOC: But, on the other hand, I think the meshing of those things... the  
115 stuff on these particular teaching experiences, the stuff outside of that,  
116 in my life, and the stuff from other teaching experiences... I think  
117 mixing those together helps me reflect and gives me better reflective  
118 outcomes.  
119 INV: Vale. Y estas dificultades, ¿has visto que hayan ido, digamos,  
120 solucionándose o suavizándose a lo largo del ciclo?  
121 DOC: At least I'd say... I see the I see the... the process in terms of... I  
122 know... I'm thinking very much in terms of the notes I gave you, the  
123 notes I took, that's cos that's the form I recorded it in, that's the form I  
124 remember it now because it was a little, a little bit of time ago, you  
125 know, I've been working and reflecting on other things since then,  
126 yeah, so in terms of this specific thing, yeah, the reflective process  
127 itself, this is, well, is this what we're talking about?  
128 INV: Sí, [de  
129 [yeah  
130 las dificultades que has encontrado al, ¿no?  
131 DOC: Yeah  
132 INV: en el ciclo  
133 DOC: Which was this, the focus and the concentration on the  
134 process... Yeah, I'd say it did smooth out because I see the long  
135 rambling reflections from the start, it's been a recognition of this

## Anexo 10: Transcripción de la entrevista de cierre del CRI del C2

136 happening and I tried to smooth it out, tried to introduce some  
137 elements in structure within the later ones... and... I'm still not  
138 convinced that was in the correct direction to do that, whether  
139 changing the way I'm doing it in a different direction would've been  
140 better, but I definitely see that the change was positive.  
141 INV: Mhm  
142 DOC: That the change was necessary, and I made it a change, but I  
143 need to think more on whether that was in the right direction.  
144 INV: Vale. ¿Y alguna dificultad aparte de la organización y la  
145 estructura?  
146 DOC: Umm, if we're talking about the reflective process in general, in  
147 itself... hmm... [I would say... well the...  
148 [cualquier aspecto... del ciclo  
149 The fact of... you know I took the break, I took the break between  
150 doing the class and doing the reflection on the video, I took the..., you  
151 know, I took the initial video, the initial reflections that day, but then  
152 going back to the video it took me a while because I didn't feel in... in a  
153 good mood for doing it, for quite a while... I think that is quite an  
154 important thing to note.  
155 INV: Ya  
156 DOC: at his stage because that's gonna happen sometimes in  
157 practice, that's a very relevant part of teaching practice and yeah,  
158 especially teaching practice, I think, cos, as I mentioned before, I think  
159 mood is very relevant to... the teaching and to the perception of the  
160 teaching as well.  
161 INV: Claro  
162 DOC: So... Yeah, I think it's relevant that I needed to take that break  
163 from doing reflection on that level or on that... maybe part of it was that  
164 it was coming back to something that already... you know, by that  
165 point, very quickly after the class; I'd moved on in that specific class  
166 and started doing other things, you know, the class itself kept going,  
167 although the specific, the separate reflective cycle didn't, so it became  
168 something where I was looking back on something and I'd already  
169 made other loads of reflections and done loads of different things,

170 changed things... I mean in the reflections that I went back and read to  
171 the video it talked about doing the exams and by the time I came back  
172 to do it we'd done the exams and we'd gone over the exams... so... I  
173 think the relevance there is... that it's... it demonstrates the difficulty of  
174 doing this sort of reflective things while the... while the teaching is  
175 happening the... it's at the base level, it's about time, having time, time  
176 management but also having time and state of mind.  
177 INV: Mhm  
178 DOC: as well  
179 INV: Muy bien  
180 DOC: Yeah  
181 INV: ¿Podrías destacar algún aspecto en el que llevar a cabo este  
182 ciclo reflexivo te haya ayudado en el desempeño de tu labor docente?  
183 A la hora de hacer tus clases, de tu práctica...  
184 DOC: Umm... in terms of the videos I think it was useful..., a couple  
185 of... what I would consider more minor things, not in terms of my  
186 teaching practice in general but in terms of small things I noticed I was  
187 doing, like I mentioned that I grade my language too much within the  
188 classes and it's denying them the opportunity to pick up language for  
189 me using more complex terms which you know I've started trying to  
190 improve or trying to change at least and... the other one was..., along  
191 those lines, noticing that I'm not just grading my language, but my  
192 language is moving towards the Spanish... the Spanish way of forming  
193 sentences in constructing my language.  
194 INV: Mhm  
195 DOC: Like the specific one I mentioned was using...umm... "this, no",  
196 for example if someone says "Oh, do you like football?" "football, no".  
197 INV: Mh  
198 DOC: That, I do that as well because it's something that I picked up  
199 from living in a majority Spanish-speaking environment, and from trying  
200 to learn Spanish, that was from that process, and I'm doing that and...  
201 that I need to not do that.  
202 INV: Mhm, [mhm  
203 [Yeah, so those things

## Anexo 10: Transcripción de la entrevista de cierre del CRI del C2

204 Entonces estos aspectos son los que te han, bueno, te han hecho  
205 reflexionar a partir de verte en el vídeo, ¿no?  
206 DOC: Ah, yes, using the grading language and [using this thing  
207 [Mhm  
208 ... you know I was specifically looking for the second one [for seeing  
209 [Mhm  
210 if I did that because afterwards, I wondered “do I do that?” And I did.  
211 INV: Entonces, son los beneficios que tú ves del ciclo a partir del  
212 visionado de las clases  
213 DOC: ... ¿Visiona... haber visto?  
214 INV: Mhm  
215 DOC: Sí, yeah  
216 INV: Vale  
217 DOC: Ehh, yeah, I would say so... I'm just thinking if there's anything...  
218 anything else wider than that...emm... in terms of the teaching practice  
219 no, I'd say it's more... ehh... like I said about the reflective process  
220 itself and how I go about organising my mental time [risas].  
221 INV: Mh  
222 DOC: It's... it's more how it's relevant in the wider sense.  
223 INV: Vale. Y finalmente, después de concluir este primer ciclo,  
224 DOC: Mhm  
225 INV: ¿qué opinas sobre estos procesos de práctica reflexiva?  
226 DOC: Always useful, yeah, yeah...umm... I am just thinking in order to  
227 (formulate it well), that ahh... It was interesting to both seeing the  
228 video, having the opportunity to reflect on that, and making the notes -  
229 which is something I don't usually do, through... I could say not having  
230 time, but more... not taking the time to make myself something  
231 concrete to have to refer back to, but rather than having it all  
232 happening in my head and piling up and – you know, I think I've got...  
233 I've developed a fairly decent rhythm for doing the reflections like that,  
234 where I keep... where can maintain a thread and remember where I  
235 am at, with my thinking for that thing.  
236 INV: Mhm

237 DOC: And I'm still not... I'm not a hundred percent decided on, 'writing  
238 it down is the better way to go than the keeping in my head' because if  
239 I have all the thoughts jumbled about in my head, they can interact in  
240 interesting ways that they won't do in the book.  
241 INV: Mhm  
242 DOC: Cos, you know, in the book they'll stay static, but then there's the  
243 balance with having the headspace... to live in general and to... to do,  
244 to put them together in more constructive and ordered ways.  
245 INV: Mhm  
246 DOC: So, getting me thinking about that, it has been a definite  
247 benefit... yeah and I had a third thing... which I will remember at some  
248 point  
249 INV: Vale, porque cuando dices “always useful”  
250 DOC: Mhm  
251 INV: quiere decir [que  
252 [yes  
253 tú ya partías [de la idea de que reflexionar es algo útil para [la práctica  
254 [yeah [yeah  
255 DOC: That's what I wanted to, what I was saying... I already see the  
256 idea of Reflective Practice is very useful, that I firmly believe in, so  
257 when I'm saying this about the video and the notebook and using the  
258 cycle like this... eh... I'm talking about how that *en sí*.  
259 INV: Sí  
260 DOC: Specifically, has helped me; how I found that useful, yeah, how I  
261 found adding that more structured element to the thing I'm already  
262 doing... how that has been useful.  
263 INV: Vale, pues ya está, muchas gracias.  
264 DOC: Ok – Yep!  
265 INV: Sí  
266 DOC: Ok!

## **Anexo 11: Guion para la entrevista de cierre del CRA**

1. ¿Has encontrado alguna dificultad a la hora de realizar este segundo ciclo reflexivo?

En caso afirmativo, ¿cuál(es)? ¿Cómo la(s) has solucionado?

Si no, ¿a qué crees que se debe?

2. ¿Crees que te ha ayudado de alguna forma llevar a cabo el primer ciclo reflexivo individual para realizar el segundo?

Si es así, ¿en qué aspectos?

Si no, ¿qué estrategias has empleado para realizar este segundo ciclo en comparación con el primero?

3. ¿Has seguido el modelo ALACT propuesto para realizar el ciclo individual al llevar a cabo el ciclo acompañado?

Si es así, ¿qué aspectos has considerado útiles al respecto?

Si no, ¿por qué? ¿Qué fases podrías identificar que has seguido y cuáles no?

4. Al llevar a cabo las reflexiones, ¿te han servido de ayuda las preguntas de guía?

En caso afirmativo, ¿en qué sentido te han ayudado? ¿Añadirías algún aspecto o alguna pregunta que no esté, pero que hayas echado en falta o que te hayas hecho regularmente a la hora de reflexionar?

Si no, ¿por qué crees que no te han ayudado? ¿Crees que, por el contrario, te han limitado el caudal de ideas que pudieras tener o te han entorpecido el proceso de reflexión de alguna forma?

5. Con respecto a las sesiones en las que hemos realizado el visionado de la clase juntos, ¿con base en qué criterio o criterios has seleccionado el momento de la clase que querías ver?

6. A la hora de ver los vídeos por separado, ¿en qué te fijaste?, ¿tenías algunos aspectos pensados de antemano?

En caso afirmativo, ¿cuáles?, ¿por qué elegiste esos aspectos y no otros?

Si no, ¿cómo llevaste a cabo la observación? ¿En qué pensabas?

7. De los diferentes tipos de sesiones que hemos realizado (haciendo el visionado juntos o por separado), ¿crees que alguna te ha ayudado más que otra?



Si es así, ¿cuál de ellas? ¿Por qué?

Si no, ¿a qué crees que se debe?

**8.** Antes de llevar a cabo las sesiones planificadas, hemos realizado otras informales en las que hemos hablado también de aspectos relacionados con las clases, ¿has percibido alguna diferencia entre este tipo de sesiones y las planificadas?

En caso afirmativo, ¿cuál(es)? ¿A qué puede deberse?

En caso negativo, ¿crees que las informales o las formales han sido más fructíferas de alguna forma?

**9.** ¿Te ha ayudado de alguna manera llevar a cabo las sesiones para conseguir tu objetivo?

Si es así, ¿en qué manera?

Si no, ¿por qué crees que no te han ayudado?

**10.** ¿Podrías destacar algún aspecto en el que llevar a cabo el ciclo reflexivo te haya ayudado en el desempeño de tu labor docente?

Si es así, ¿en qué sentido?

Si, en caso contrario, no percibes que te haya ayudado en ningún aspecto, ¿a qué crees que se debe?

**11.** Después de concluir este segundo ciclo, ¿qué opinas sobre estos procesos de práctica reflexiva?

**12.** Y con respecto a la práctica reflexiva individual y a la acompañada, ¿qué podrías destacar de cada modalidad? ¿Hay una que consideres más efectiva que otra?

En caso afirmativo o negativo, ¿a qué razones crees que se debe?

**13.** ¿Crees que es factible la incorporación sistemática de estas prácticas en tu realidad docente?

Si es así, ¿de qué manera?

Si no lo crees posible, ¿por qué motivos?

## Anexo 12: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C1

- 1 INV: Bueno, pues vamos a cerrar el ciclo conjunto y, bueno, el proyecto  
2 conjunto en general. La primera pregunta que te quería hacer era ¿por  
3 qué preferiste que estuviera presente en el pilotaje?  
4 DOC: ¿Durante las clases?  
5 INV: Sí  
6 DOC: Porque si tú lo ves de primera mano, es como que estás más  
7 metida ahí, ¿no?, para saber que está pasando con ese grupo...  
8 INV: Mhm  
9 DOC: Ves más cómo está... cómo está yendo todo y, quizás, si lo ves en  
10 vídeo, para empezar si lo hubieras visto en vídeo, nunca hubieras visto  
11 las caras de los alumnos  
12 INV: Mhm  
13 DOC: o esas pequeñas cosas que van pasando en el momento.  
14 Entonces, me parece bastante más completo si estás allí.  
15 INV: Vale. En este ciclo conjunto, ¿has llevado a cabo tus reflexiones de  
16 manera oral como hiciste en el ciclo individual?  
17 DOC: No  
18 INV: ¿Cómo lo has [hecho?  
19 [Bueno,  
20 DOC: oral, contigo.  
21 INV: No, las tuyas [propias.  
22 [Yo sola  
23 DOC: por escrito.  
24 INV: Vale. Y, ¿por qué has decidido cambiar la forma de hacerlas?  
25 DOC: Porque en este caso, yo voy a utilizar esas reflexiones también,  
26 entra un poco dentro de... antes mis reflexiones eran -a ver, cómo lo  
27 digo-, las reflexiones orales eran para luego yo mejorar eso. En este  
28 caso eran para una mejora que va a quedar plasmada por escrito en un  
29 TFM.  
30 INV: Mhm  
31 DOC: Entonces lo iba a necesitar más adelante por escrito.  
32 INV: Para no tener que transcribirlo...  
33 DOC: Claro  
34 INV: Mhm. Y ¿te ha ido [mejor así?  
35 [Eh, era... utilidad  
36 DOC: Ummm, sí.  
37 INV: ¿Mejor por escrito?  
38 DOC: Yo creo que sí, porque la sensación que tengo es que las organizas  
39 un poquito más.  
40 INV: Mhm  
41 DOC: O porque, cuando es oral, pero estás tú sola, puf, te vas yendo  
42 mucho.  
43 INV: Mhm  
44 DOC: Y luego a lo mejor no te escuchas tanto; en cambio, si las tengo  
45 por escrito, luego las paso, luego las no sé qué... las tengo ahí. De  
46 hecho, hice unas por escrito, luego ver el vídeo y otra vez... Como más  
47 completo.  
48 INV: Vale  
49 DOC: Sí, pero igual también tiene que ver con lo que yo voy a hacer  
50 luego con eso a lo mejor, que no es solo para mí, sino que se... No sé...  
51 INV: Vale. Al llevar a cabo estas reflexiones tuyas, ¿te han servido de  
52 ayuda las preguntas guía que te di?

## Anexo 12: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C1

53 DOC: Claro, me han servido de ayuda en tanto que te añaden más cosas  
54 en que pensar. Es verdad que las preguntas guía, pues, estaban  
55 estructuradas de una manera diferente a como yo lo estructuraba.  
56 INV: Mhm. ¿Y en qué se diferencia?  
57 DOC: Las preguntas guía era[n] como más para verlo en su totalidad la  
58 clase.  
59 INV: Mhm  
60 DOC: O para elegir los momentos, pero como algo *tún-tún*, el más  
61 productivo, el menos, ¿no? No me acuerdo exactamente de todas.  
62 INV: Mhm  
63 DOC: Claro, yo lo estaba haciendo como por actividades.  
64 INV: Mhm  
65 DOC: Bueno, ha dado la casualidad, o por lo que sea, que yo lo estaba  
66 estructurando de manera diferente, pero, bueno, está bien porque te  
67 hace dar otra visión también.  
68 INV: Vale, es decir, [que...  
69 [O sea, te hace tener.  
70 no te ha... no te ha impedido o entorpecido el proceso de reflexión de  
71 alguna manera, ¿o sí?  
72 DOC: No. A ver, yo creo que ha sido un poco un [añadido  
73 [Vale  
74 a mi proceso de reflexión, como que yo he seguido haciéndolo como yo  
75 lo hago...  
76 INV: Mhm  
77 DOC: y después, para poder sintetizarlo, cuando ya tenía todo hecho,  
78 como era algo en conjunto, porque si tú pides [preguntas] cuál ha sido

79 el momento más productivo, tal, cual..., primero tienes que tener la  
80 visión de todo el vídeo,  
81 INV: Mhm  
82 DOC: pero yo voy viendo el vídeo y voy apuntando todo el rato cosas  
83 que yo voy viendo al momento, ¿no? Entonces, eso sirve como para  
84 tener una visión global.  
85 INV: Vale  
86 DOC: O sea, que es un añadido.  
87 INV: Vale  
88 DOC: Quizá... ¿Puedo añadir una cosa?  
89 INV: Sí, claro.  
90 DOC: Que quizá a mí no me hubiera funcionado solo con esas preguntas  
91 guía, como que yo necesito tenerlo, ir haciéndolo más en concreto; pero  
92 luego funciona bien para hilarlo todo.  
93 INV: Entonces, ¿añadirías algún aspecto o alguna pregunta que hayas  
94 echado en falta, que no esté, o que tú hayas hecho regularmente a la  
95 hora de reflexionar?  
96 DOC: ¿Tienes las preguntas guía a mano?  
97 INV: Sí  
98 DOC: Quizá necesito un [momento... verlas  
99 [Sí  
100 INV: Digamos que son estas.  
101 DOC: A ver...  
102 INV: ¿Cuáles fueron [los principales  
103 [los principales objetivos  
104 de la clase; qué hice para intentar [cumplirlos...  
105 [Vale

## Anexo 12: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C1

- 106 DOC: Esas dos son las más complicadas...
- 107 INV: Mhm
- 108 DOC: Bueno, la primera de los objetivos no, quizá no, pero la de qué
- 109 hice para cumplirlos... Y es la que te pone más contra la pared.
- 110 INV: Mhm, o sea, que es la que te hace realmente pensar, ¿no?, ver
- 111 cómo llegas a eso, ¿o la que [te entorpece?
- 112 [o la que te
- 113 DOC: hace sentir peor, digamos [risas].
- 114 INV: Porque ahí es donde te das cuenta de lo que hiciste o lo que no.
- 115 DOC: Claro
- 116 INV: Vale
- 117 DOC: Claro
- 118 INV: (siguiendo con la lectura de las preguntas guía) ¿Qué problemas
- 119 encontré; cómo los resolví?
- 120 DOC: Vale, bien.
- 121 INV: ¿Cuáles fueron las partes más productivas de la clase y por qué?
- 122 ¿Cuáles fueron las menos y por qué?
- 123 DOC: Sí, estas dos últimas, que son [de] las que más me acordaba, son
- 124 las que más me gustaron.
- 125 INV: Mhm, vale.
- 126 DOC: Sobre todo, también, adaptándolo a la secuenciación y esto, ¿no?
- 127 Que también luego imagino que depende.
- 128 INV: Claro, entonces, con respecto a la manera en la que tú has llevado
- 129 a cabo tus reflexiones, ¿echas en falta alguna pregunta o algún aspecto
- 130 que tú hayas llevado a cabo de forma regular... y no esté aquí?
- 131 DOC: A ver, quizá, puesto que cuando tú haces un ciclo, te centras en
- 132 algo concreto siempre, quizá preguntas más concretas de la
- 133 secuenciación, que a lo mejor era [en] lo que nos centrábamos ahora.
- 134 INV: Eso, mhm, [vale.
- 135 [quizá
- 136 DOC: algo más... como -imagino- que cada vez tendrás que adaptar a lo
- 137 que se está mirando.
- 138 INV: Claro, que eso es lo que tú has hecho aparte de tener en cuenta
- 139 estas [preguntas.
- 140 [Sí
- 141 Vale.
- 142 DOC: Eso es lo que se me ocurre ahora.
- 143 INV: No, muy bien, vale. Vale. Estas preguntas guía estaban pensadas
- 144 para estructurar las reflexiones antes de ver el vídeo por separado, ¿no?
- 145 ¿Estas mismas preguntas las utilizaste también, o las pensaste, a la hora
- 146 de estructurar tus reflexiones antes de hacer los encuentros cuando
- 147 veíamos el vídeo juntas?
- 148 DOC: ¿Una vez que ya sabía las preguntas?
- 149 INV: Porque primero... el primero [no
- 150 [Sí
- 151 porque lo hicimos [conjunto,
- 152 [Sí
- 153 en el segundo encuentro ya sí las [tenías
- 154 [Sí
- 155 y el tercero lo volvimos a hacer conjunto.
- 156 DOC: Mhm
- 157 INV: ¿Ahí las tuviste en cuenta o no?

## Anexo 12: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C1

- 158 DOC: Quizá de manera consciente no, pero sí.  
159 INV: Mhm  
160 DOC: Igual sí, ¿no? Porque al final te abre como una vía, una manera de  
161 pensar y si ves que te funciona, luego es como "ah, mira, esto es lo que  
162 mejor ha funcionado, esto lo que no". Yo creo que sí, porque, además, sí  
163 que me doy cuenta de que en algún momento me comentas o que yo te  
164 digo "las preguntas, tal, ¿las contestamos?" Y tú me dices, "ya las has  
165 contestado".  
166 INV: Mhm, claro...  
167 DOC: A lo largo de tal...  
168 INV: Mhm, vale.  
169 DOC: Creo recordar, vamos...  
170 INV: Sí. Entonces, a la hora de ver los vídeos, ¿tenías pensados algunos  
171 aspectos de [antemano?  
172 [Sí  
173 Y ¿cuáles son o en qué te fijaste?  
174 DOC: Antes de ver los vídeos, ¿en qué me había fijado?  
175 INV: O al ver los vídeos, en qué te fijabas particularmente... ¿O ya  
176 llevabas pensado ciertas cosas a [en] las que te ibas a fijar?, ¿o surgieron  
177 otras en las que no habías pensado y te suscitaron esas reflexiones?  
178 DOC: A ver, teniendo en cuenta que yo me centraba... Siempre como  
179 que empezaba mi reflexión... Me gusta antes del vídeo la individual...,  
180 cuando lo tengo fresco, hacer una lluvia de ideas porque también,  
181 teniendo en cuenta, por una parte, en general todo -me anoté cuatro  
182 cosas de esto tal, esto cual, cuidado esto, cuidado lo otro-, pero luego  
183 me he centrado mucho en la secuenciación.  
184 INV: Mhm  
185 DOC: Y, entonces, yo creo que desde el momento en el que estás  
186 haciendo la clase, estás viendo cómo está funcionando, ya estás  
187 pensando... que lo haces, das las instrucciones y dices "um, no, esto  
188 tendría que ser así", que ya es un poco tarde, ¿no?, porque ya no puedes  
189 cambiar porque es un lío, pero ya te das cuenta en el momento.  
190 Entonces, por ejemplo, digamos que, de cara a la secuenciación, yo ya  
191 iba con mis ideas de "ay, pues esto, antes hay que hacer una pre-  
192 actividad de esto, esto lo otro, ti-ti-ti-ti", apuntadas, pero luego,  
193 cuando ves el vídeo, te salen otra vez más ideas, más cuestiones, o ves  
194 cosillas, a lo mejor ves cosas más positivas que han funcionado y dices  
195 "ah, pues esto sí, incluirlo, esto no".  
196 INV: Entonces, me estás diciendo que realmente ves productivo el  
197 hecho de ver el vídeo...  
198 DOC: Mucho; además, que te acostumbras.  
199 INV: Mhm  
200 DOC: El primero es como un drama y luego ya pues te vas  
201 acostumbrando y lo naturalizas bastante, ¿no? Dices "bueno, pues  
202 esto... esto es lo que hay".  
203 INV: Entonces, ¿notas una diferencia en cuanto a ver los vídeos en el  
204 primer ciclo y a ver los vídeos ya en el segundo ciclo?  
205 DOC: Sí  
206 INV: En ese sentido...  
207 DOC: Bueno, en el segundo ciclo como que lo veía con más... sin  
208 juzgarme tanto a lo mejor. Bueno, como viendo lo que está bien y lo  
209 que está mal, ¿no?, pero a lo... sin boicotearme tanto a mí misma, ¿no?  
210 Mentalmente, decir "¡Dios!, ¡qué horrible!".

## Anexo 12: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C1

- 211 INV: Vale. ¿Te ha ayudado de alguna manera llevar a cabo los  
212 encuentros para conseguir tu objetivo?  
213 DOC: ¡Claro!  
214 INV: ¿En qué sentido?  
215 DOC: Pues que los encuentros te dan una visión de otra persona, me  
216 parece fundamental, y más cuando estás en este proceso... bueno,  
217 siempre estás aprendiendo, ¿no?, pero sobre todo al principio o ahora  
218 en el momento en que me encuentro yo, que contar con la opinión de  
219 otra persona... pues que es un lujo, imagínate...  
220 INV: Vale.  
221 DOC: Y mucho más tener a alguien que no hacerlo yo sola, aunque  
222 haciéndolo sola también sacas algo porque lo piensas, pero ya si tienes  
223 a alguien... bueno, es más cómodo de alguna manera, ¿no? O, es más...  
224 te sientes menos insegura.  
225 INV: Mhm, vale. Hemos llevado a cabo, digamos, dos tipos de  
226 encuentros.  
227 DOC: Sí  
228 INV: Uno en el que hemos visto juntas el vídeo de la clase y otro en el  
229 que lo hemos visto por separado y luego nos hemos juntado.  
230 DOC: Mhm  
231 INV: De esos dos tipos de encuentros que hemos tenido, ¿crees que  
232 alguno te ha ayudado más que el otro?  
233 DOC: (5) Yo creo que verlo juntas.  
234 INV: ¿Por qué?  
235 DOC: Porque al estar viéndolo y compartiendo el mirar la pantalla y tal,  
236 como que es igual que cuando tú asistes a la clase, como que lo estás  
237 viviendo todo más cercano... No sé, como que lo ves más, que esto...  
238 van surgiendo... aunque es verdad que aun viéndolo juntas a mí me da  
239 por escribir yo sola primero... Eso es verdad, pero, bueno, no sé, la  
240 verdad que las dos, porque lo otro luego lo comentas y te acuerdas  
241 porque has visto el vídeo hace poco, ¿no? Pero, quizá, si estás viendo el  
242 vídeo y tal, es como lo paras "¿te has dado cuenta de lo que han dicho  
243 ahora?", tal, lo rebobinas, y de la otra manera es como "¿pero te  
244 acuerdas que después de la actividad dice tal?" Es como [puf...  
245 [Claro  
246 Sí o no, pero se pierde un poquito más, aunque es verdad que puede  
247 resultar más práctico que cada una se lo vea y que los encuentros sean  
248 más cortos...  
249 INV: Mhm, claro, depende de cuál sea la prioridad, [¿no?  
250 [Claro  
251 Porque, de hecho, después del primer encuentro, decidimos hacer el  
252 segundo por separado, pero luego tú incluso sugeriste que el tercero lo  
253 lleváramos a cabo como el primero, ¿no?, viéndolo juntas. Por eso te  
254 preguntaba, ¿no?, porque quizá te había parecido de alguna manera  
255 que podría ser más productivo verlo juntas, porque me imagino que, si  
256 no, habrías sugerido llevar a [cabo  
257 [Sí  
258 el resto como el segundo, ¿no?, por separado.  
259 DOC: Como que te da... puedes comentar más al detalle, a lo mejor...  
260 INV: Vale. Antes de llevar a cabo los encuentros de forma, digamos,  
261 oficial, ya habíamos tenido otros encuentros informales en los que  
262 hemos hablado del material o de otros aspectos relacionados con tu  
263 trabajo, ¿no? ¿Has percibido alguna diferencia entre este tipo de  
264 encuentros y los que llamamos más "oficiales"?

## Anexo 12: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C1

265 DOC: (12) Bueno, la verdad que no... ¿A lo mejor centrarse más en el  
266 tema? Porque sabes, si es el encuentro formal sabes que estás por este  
267 tema... Y en el otro, pues, a lo mejor, no sé, ¿eh?, me imagino, ahora no  
268 tengo el ejemplo concreto en la cabeza, pero me imagino que si es más  
269 informal pues es más... pues ahora "un momento, que voy a por las  
270 patatas", y cambias un poco, ¿no?, de tema y tal. En cambio, si es algo  
271 como más establecido, es como "no, ahora es esto y no hablamos con  
272 nadie más y no hacemos otra cosa", como que te centras más.  
273 INV: Vale  
274 DOC: Pero no, en este caso tampoco mucha diferencia...  
275 INV: Vale, que no por el hecho de tener la grabación, el tener  
276 establecido que es para ambos trabajos...  
277 DOC: Yo creo que no.  
278 INV: Vale. [Bien  
279 [No,  
280 DOC: de hecho, la grabación, cuando oímos lo que estamos diciendo,  
281 que a veces decimos "bueno, tenemos que tener un poquito de cuidado,  
282 ¿no?", porque esto es algo... formal, "no podemos hablar aquí como en  
283 cualquier lugar", ¿no?  
284 INV: Hablando ya de este segundo ciclo reflexivo, en general, ¿has  
285 encontrado alguna dificultad a la hora de llevarlo a cabo?  
286 DOC: ¿El ciclo reflexivo?  
287 INV: Sí.  
288 DOC: El tiempo, como en el primero. Bueno, que requiere tiempo.  
289 INV: Mhm, nada más que eso, que una cuestión temporal...  
290 DOC: Sí, yo creo que sí. Bueno, también el hecho de a lo mejor de haber  
291 hecho el ciclo... de alguna manera ha influido previamente a la creación

292 de los materiales como para tomártelo un poco más en serio. Aunque  
293 igual, en sí, ya también hubiera sido algo..., pero, a lo mejor, es decir,  
294 "uy, y encima vamos a hacer el ciclo, voy a tener que reflexionar sobre  
295 esto, realmente tengo que pensármelo, la clase, prepararla bien, esto,  
296 lo otro..." Quizá sí que te aumenta un grado el nivel de formalidad al  
297 hacer las cosas.  
298 INV: Mhm. Pero, cuando dices que te afecta a tu trabajo de creación es  
299 positivamente...  
300 DOC: Sí, a exigirte un poquito más...  
301 INV: Mhm, vale. ¿Podrías destacar algún aspecto en el que llevar a cabo  
302 el ciclo reflexivo te haya ayudado en el desempeño de tu labor docente,  
303 a la hora de hacer tu trabajo...  
304 DOC: Bueno, pues tener más ideas, acabar mejorando los materiales,  
305 ¿no?, a partir de, pues, que te den ideas, que te den otra visión, que te  
306 pregunten cosas que a lo mejor te... te acaba ayudando a sacar cosas  
307 que llevas dentro...; que alguien esté contigo, tomándose el tiempo de  
308 verlo y de hablar de ello. Al final, estás pensando más sobre lo que estás  
309 haciendo, ¿no? Y cuando lo ves reflejado en otra persona, te das más  
310 cuenta de las cosas que sí y que no, ¿no?, que dices... También el tener  
311 las grabaciones, el tener la dinámica de hago la clase y voy a ver la  
312 grabación al día siguiente, a los dos días o tal, cuando se pueda, pero  
313 quizá si yo no hubiera hecho el ciclo, me hubiera grabado igual, pero a  
314 lo mejor todavía no habría visto ninguna de las grabaciones..., lo  
315 hubiera ido dejando, ¿no?, como que te crea una rutina, que es muy  
316 importante, a la hora de hacer esto es muy importante que sea algo  
317 fresco, ¿no?, reciente, cuando tú lo reflexionas... Eso sí...

## Anexo 12: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C1

318 INV: Y ¿crees que te ha ayudado, de alguna manera, hacer primero el  
319 ciclo individual para luego hacer el segundo ciclo conjunto?  
320 DOC: El miedo escénico, quizá me ha ayudado, ¿no? El, eso, que va a  
321 estar la cámara y te va a estar grabando...  
322 INV: Mhm  
323 DOC: Quizá eso sí que me ha ayudado, como que ya te acostumbras a la  
324 cámara y es como "bueno, pues, me están grabando".  
325 INV: Mhm  
326 DOC: Eso sí... Bueno, la rutina esta de después, tal... sí.  
327 INV: Como entrar en la dinámica, ¿no?  
328 [Sí  
329 DOC: Sí, sí...  
330 INV: Vale. Y, bueno, para concluir, después de finalizar este segundo  
331 ciclo...  
332 DOC: Mhm  
333 INV: ¿Qué opinas sobre estos procesos de práctica reflexiva?  
334 DOC: A ver, opino que son muy útiles, la verdad que me han ayudado  
335 mucho, sobre todo eso, teniendo a otra persona al lado, claro. También  
336 es como... son procesos que yo creo que quien más, quien menos, los  
337 hacemos constantemente en nuestro día a día..., con la práctica  
338 docente y con casi cualquier aspecto de nuestras vidas, ¿no? Entonces  
339 es un poco, pues, explicitarlos y sistematizarlos para sacarle más  
340 partido, ¿no? Entonces, la verdad es que sí, que me ha parecido muy útil  
341 y a mí me ha ayudado mucho.  
342 INV: Mhm  
343 DOC: Incluso, a ver, he notado una cosa y es que, en las últimas  
344 reflexiones yo ya reflexionaba pensando "esto se lo voy a explicar así a

345 Paula" o "esto, ahora no lo veo, tal, pero bueno, no pasa nada, luego lo  
346 hablo con Paula"... Como que también te genera esa... esa dinámica o  
347 ese hábito, ¿no? Y está guay, también te da seguridad, sí. Sigo viendo el  
348 problema del tiempo... que esto era como algo un poco excepcional, de  
349 vamos a ver qué sale y tal, pero nos ha requerido bastante tiempo...  
350 Bueno, tú lo sabes, que tienes todo el material grabado, ¿no?  
351 INV: Y, entonces, ¿tú crees que esto sería posible, de alguna manera,  
352 sistematizarlo y llevarlo a la práctica, fuera ya de esto, de este trabajo  
353 que hemos hecho conjunto?  
354 DOC: A ver... Yo no sé, sabes que no sé mucho de la práctica reflexiva,  
355 pero como me lo imagino ahora sería como cuando haces un curso de  
356 cualquier cosa, pues, en lugar de que te den contenidos, eres tú  
357 propiamente con un tutor o con una persona o con lo que sea, haciendo  
358 este proceso, ¿no?, como que lo veo que realmente dices "ahora voy a  
359 dedicarle tiempo a esto". También yo creo que se puede llevar la  
360 práctica reflexiva al día a día, pero de una forma mucho más ligera...  
361 INV: Mhm  
362 DOC: Teniendo en cuenta la realidad que hay laboral, ¿no? De algo  
363 mucho más..., que también si tú haces esta práctica reflexiva, yo creo  
364 que ahora después de haber hecho esto, yo voy a interiorizar ciertas  
365 conductas, aunque yo no me dé cuenta, pero te amplía. Igual que  
366 cuando hemos hecho una asignatura en el máster, luego me hace ver  
367 ciertas cosas, ¿no?, igual que hemos hecho la asignatura de Evaluación  
368 y yo, ahora mismo, aunque me sienta un poco pez en evaluación, hay  
369 cosas ya que me salen o que las pienso, ¿no? Entonces, un poquito en  
370 este sentido sí que creo que es útil, que crea, bueno, crea la *práctica*  
371 *reflexiva*... la capacidad de reflexionar sobre tal..., pero para que sea



### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

- 1 INV: Tres de abril, cerramos el ciclo conjunto. Vale, T., quería saber si  
2 has encontrado alguna dificultad a la hora de realizar este segundo  
3 ciclo reflexivo.
- 4 DOC: (12) The main thing that comes to mind is, from the start,  
5 thinking about exactly what to focus on, for the reflections, umm...
- 6 INV: En este segundo ciclo también
- 7 DOC: I guess that was more at the start of the cycle, emm, if I  
8 remember correctly, we were talking, in the first one I remember I did,  
9 ehh, I started off thinking about autonomy, structure, I was between  
10 the two, and I guess at the start of this one I still did have the ... I  
11 needed to set myself the goal of ehm, 'don't change up the focus too  
12 much', so I guess that was, staying focused was something which I had  
13 to make an effort with at least. I don't know if I would call that a  
14 difficulty as such, it wasn't something... and I certainly wouldn't say  
15 it's, it was a difficulty with the process, with doing this process. Beyond  
16 that, nothing really comes to mind, nothing in terms of, emm, not  
17 feeling comfortable with doing it. Because I was accustomed already  
18 to seeing the videos, and that was okay, from the first one, and em,  
19 the more active feedback of having someone else to talk to about it I  
20 didn't find difficult.
- 21 INV: Vale, entonces sería una cuestión de centrarse en un objetivo  
22 para hacer el ciclo, ¿no?, quizás, aunque no lo podamos llamar  
23 dificultad, pero sí quizás un poco, ¿no?, lo que ha costado un poco  
24 más.
- 25 DOC: Yes
- 26 INV: Vale
- 27 DOC: Yes
- 28 INV: Vale
- 29 DOC: Due to...due to having various things that I would like to think  
30 about and look at.
- 31 INV: Claro. ¿Crees que te ha ayudado, de alguna manera, llevar a cabo  
32 el primer ciclo reflexivo, el individual, para hacer el segundo?
- 33 DOC: Yep, it was definitely. I was definitely able to make, to take  
34 better advantage of the joint cycle due to having done the first one,  
35 absolutely.
- 36 INV: ¿En qué aspecto?
- 37 DOC: Well in particular in what I've just mentioned with the need to  
38 focus on something, I learned that from doing the one on my own,  
39 that I didn't have that focus, and... it was, it was very good to know  
40 that before starting the second one, cause it would've been less  
41 productive, I feel, if I'd had to go through that process during our one.
- 42 INV: Sí
- 43 DOC: Like and it also gave me, a better idea of how I reflect, of how  
44 messy that was, how unstructured, not only with the classes but the  
45 reflection where, the reflections where, eh, so that was useful to know  
46 going into, to the joint cycle.
- 47 INV: Vale. Ehm, ¿has seguido el modelo ALACT propuesto para realizar  
48 el ciclo individual al llevar a cabo este segundo?
- 49 DOC: I had it in mind but I didn't, I certainly wasn't thinking in terms  
50 of, eh, the cycle itself, steps, I mean that, that process, I do believe  
51 that's a good process, of, eh, um, maybe I'm and this is a caricature

### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

52 but, ehm, you know, think, do something, reflect upon that thing,  
53 think about what changes are necessary, make those changes, go  
54 again, you know that.

55 INV: Vale, sí

56 DOC: That process is, I think that it's central to how I do my stuff, it's  
57 just I haven't done it so...in such a structured way.

58 INV: Vale. Entonces, ¿podrías decir que quizá este tipo de modelo de  
59 ciclo no lo has encontrado útil para tu objetivo o para tu forma de  
60 llevar a cabo este proceso de acción-reflexión?

61 DOC: Only in the sense that I already follow that idea, the idea of ehm,  
62 for me that's similar to praxis, the idea of constantly having to have  
63 action and reflection together, that you need to be in a cycle of doing  
64 what you do, thinking about how you've done it looking back on it and  
65 then changing it based on what your goals are, that's something which  
66 I mentioned that has been useful is thinking more specifically about  
67 what my goals are with different things and focusing on a goal during a  
68 particular time.

69 INV: Sí

70 DOC: Ehm, but yeah, with the model itself, ehh, I think if, if I hadn't  
71 already been doing, hadn't already had that stuff in mind from  
72 previous stuff that I've done and the way that I like to work... well, I  
73 can't say how it would've been in that situation because I don't know,  
74 but I just don't want to say it wasn't useful because the version of it  
75 which I have in mind which I already use was central.

76 INV: Mmm, vale. ¿Podrías identificar alguna fase que particularmente  
77 no hayas seguido del ciclo ALACT? Porque teníamos 'action', 'looking

78 back to the action' o 'on the action', 'awareness', 'creating new  
79 methods of...' -no sé cómo se... ahora mismo- y 'action', no, 'trial'.  
80 Esas fases sí que las has seguido, ¿no?

81 DOC: Well in general in how we've, how we've been doing this, how  
82 I've been approaching it, yeah. Not with those names and I don't want  
83 to say I've been thinking about it with those names, I haven't been  
84 following it in that sense, but, umm...

85 INV: Pero sí están reflejadas, ¿no?

86 DOC: Yeah, yeah, all of these, the awareness, when we were watching  
87 the video and then, the creating new methods again, when we  
88 watched the video and sometimes after when I'm planning and think  
89 of new things which fit in with what we've talked about and then the  
90 trial, yep, constantly trying new things, yep.

91 INV: Vale. Al llevar a cabo tus reflexiones, ¿te han servido de ayuda las  
92 preguntas guía que te di?

93 DOC: Yeah...yeah. That first time it did, em, again, I didn't follow them,  
94 eh, specifically after the first couple of times when I used them; I used  
95 them and I would, eh, then when I was doing my reflections when I  
96 was watching the video or making notes after the class I would think  
97 about it in terms of those things of, what could've gone better, what,  
98 ehm, was I happy with, things like that and they're useful for that and  
99 then I...it helped me to add more focus to what I was doing, just, it was  
100 a... like a lot of things with this it's been a sort of...

101 INV: ¿Punto de partida?

102 DOC: I don't, I just don't know the translation exactly of that...

### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

103 INV: Como la ayuda princip..., o sea, es una ayuda en un principio que  
104 después te da ese empujón [palmada], esa fuerza para tú ya llevarlo a  
105 cabo a tu manera, pero como un punto de inicio

106 DOC: A catalyst, could we say?

107 INV: Sí, un catalizador, exactamente, sí

108 DOC: A catalyst for a certain movement within how I was doing things,  
109 yeah.

110 INV: Sí

111 DOC: Yeah, like quite a few things with this have been...ehh, a useful  
112 one for me to make small changes in that direction and then the  
113 challenge after that or the task after that was simply to not fall back  
114 into how I was doing things before, yep.

115 INV: Vale. ¿Añadirías algún aspecto o alguna pregunta a estas que  
116 teníamos, que tú te hayas hecho, pero que no estuviera reflejada?

117 DOC: Uff, can I look at that? (7) Yep, I would say that if we're talking  
118 about something that I generally do, and this is something I was  
119 thinking about after the cycle or in these few days, is that something  
120 which we didn't talk about in the cycle as much, but which is relevant  
121 for me, is that behind the, ehh, in-class practice, something which  
122 helped me to... to know which changes to make and which aspects to  
123 focus on is that I have a fairly good idea of the principles based on  
124 which I teach, in general, why I think it's important to teach and why I  
125 think it's important to do it in the way that I do it, and I already have  
126 that in mind and I can go back to that when I need to.

127 INV: Claro

128 DOC: And it's a bar against which I measure my practice, you know,  
129 and I sort of, there're certain things which, if they were suggested I  
130 would say no because I know it infringes upon of the...

131 INV: Es como tu referencia...

132 DOC: Yeah...yeah. An internal point of reference – point of reference  
133 but a chart of reference for how I do the work and, and it's not  
134 reflected exactly in this...I'm not sure how it could be, because it  
135 couldn't be, I don't know if...I don't know if it'd be possible to take for  
136 granted that anybody going through this process would already have  
137 that set of principles...

138 INV: Claro

139 DOC: I think that comes from the...perhaps in large part from the  
140 Masters that I did in Community Development where a large part of it  
141 was thinking about why you're doing the things that you're doing and  
142 not just, not just on the level of, not just, I mean, important but  
143 different level of educative effectiveness, educational effectiveness,  
144 but in terms of why we're doing anything, it's...

145 INV: Sí

146 DOC: ...morality not exactly, but principles in general...

147 INV: Sí

148 DOC: ...in your life and, ehh, I guess, a question within, within the  
149 guide for reflection, how does what you're doing fit with your  
150 principles, assuming that the person already has these principles  
151 worked out, I think doing, doing something like this, a, a necessary first  
152 step before doing something like this would be to have, to have  
153 thought, at least, about...

## Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

154 INV: Claro

155 DOC: ...why you're doing any of this, although maybe that's, maybe  
156 that's a big requirement, for me that's important, I don't know if it's  
157 something which could fit in, ehh, I guess if there was a question it  
158 would be "How does...", yeah...

159 INV: Bueno, también...

160 DOC: "How does what you've done fit with your... overriding  
161 objectives?"

162 INV: Quizá es mucho suponer, pero una persona que lleva a cabo un  
163 ciclo reflexivo, a no ser que sea obligatoriamente algo que tenga que  
164 hacer en... obligatoriamente o que forme parte de un programa de  
165 formación, una persona que lleva a cabo este tipo de ciclos [lo hace]  
166 porque es consciente, ¿no?, de que quiere mejorar o transformar algo  
167 de su práctica o, por lo menos, intentarlo, ¿no?

168 DOC: Mmm, yep.

169 INV: Y yo creo que eso ya forma parte, en mi opinión, de un principio  
170 base, ¿no?, del docente.

171 DOC: Yeah, I guess it's...it's asking...maybe this is, maybe asking at the  
172 start, I guess this is different, well, it's hard to say how this is different  
173 because this is what it is but what I want to say is that ehm, a question  
174 maybe at the start of, 'why do you think that a reflective cycle is  
175 necessary, why do you want to do this', that would be...

176 INV: Sí

177 DOC: That would be useful. I mean here, here it was taken for granted  
178 because I just always want to do these things and because I have these

179 principles and we know each other and you knew that I'd be  
180 interested in doing it, but I guess if it's someone, if it's, as I believe it  
181 should be, I've established that in what we've said in other ones, as it  
182 really, really should be, if this was more widely done, in teaching, more  
183 reflection, more joint reflection, more cycles like this, I think it would  
184 be necessary to... to think, for the person going through the cycle, to  
185 think about why they want to change their practice, why they care  
186 about what they're doing, why they're demonstrating that they care  
187 about what they're doing.

188 INV: Estoy de acuerdo, sí.

189 DOC: Although, it does bring to mind the idea of, I've just said, this  
190 should be rolled out more widely, needs to be done more widely, in  
191 my opinion, but then if it's an obligation I guess it's a different thing  
192 because the response might well be, I mean, the question might be  
193 'why are you doing this?', and the response would be...

194 INV: Porque tengo que hacerlo...

195 DOC: Yeah, exactly. Yeah, um, and what that is...that brings it well into  
196 teaching because, eh, I think this is relevant for the class stuff as well,  
197 where I'll ask my students, "why do you want to learn English?", and  
198 the response a lot of the time will be 'because I need it to get a job',  
199 and part of my job is to find the valuable stuff within that while the  
200 end is not one that I believe in because I don't believe that people  
201 should have to learn a language to get a job and that that makes  
202 learning more difficult and makes it less enjoyable as well, and less,  
203 not less worthwhile, less worthwhile because it's less enjoyable.

204 INV: Sí, es un tipo de motivación distinta, está claro.

### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

205 DOC: Yeah, and that would be the same in something like this, in a  
206 cycle like this if someone had to do it.

207 INV: Claro, pero en este caso yo creo que sería muy interesante, si se  
208 hace esta pregunta al principio, hacerla después al final también.

209 DOC: Ah, yep, definitely.

210 INV: Y decir, bueno, ¿no?, ¿crees que ha servido de algo?, ¿tienes la  
211 misma...?

212 DOC: Yep, definitely. To discuss this, to discuss...? Yeah, I guess this, I  
213 guess...the two things mix, like, this cycle, this process, the process of  
214 reflection and the principles behind what you're doing because if you  
215 do have principles behind what you're doing...I, I almost said 'beyond  
216 simply wanting to teach things', which, maybe that is your...

217 INV: Sí

218 DOC: I don't know, I don't want to pre...

219 INV: No, lo que pasa es que este es un tema para debatir largo y  
220 tendido porque esto también está relacionado con las creencias del  
221 profesor y no siempre nuestras creencias tienen por qué ser, bueno,  
222 las... no te iba a decir las "buenas" porque no creo que haya buenas ni  
223 malas, pero que no estén sustentadas en un proceso reflexivo,  
224 constructivo, crítico, etc., ¿no? Entonces, una persona puede tener  
225 unas creencias y a lo mejor no ser compartidas por otros docentes  
226 como nosotros...

227 DOC: ¿Compartido por...?

228 INV: Por otros docentes, como podemos...; o sea, tú y yo tenemos más  
229 o menos las mismas creencias o valores, no sé, pero otro profesor

230 puede comenzar el ciclo, como dices tú, teniendo un punto de  
231 referencia con respecto a sus valores o creencias, y yo, a lo mejor, o tú,  
232 no compartirlos, ¿no? En este caso sí, pero..., ¿me explico?

233 DOC: Sí, sí. There's a part of me that wants to say, uh, very radical  
234 things about the people who don't share those beliefs [risas] but I just  
235 want to make it clear that I don't mean it in the sense of not sharing  
236 exactly what I believe, or the things that we should have in common,  
237 but... I think there're some things that are necessary to, to, for  
238 teaching, for, ehm, to teach well, things that are necessary within the  
239 situation which we're in now, the way the world is organized, which  
240 are necessary so that better teaching can be possible.

241 INV: Claro

242 DOC: And I don't want to go into defining those, but I think...

243 INV: No, no; sí, y además nos vamos a desviar mucho...

244 DOC: Yeah, yeah.

245 INV: Es muy interesante, pero alguien te podría decir "¿y qué  
246 consideras tú como enseñar bien?", ¿no? Ahí voy, que esto es muy  
247 subjetivo, ¿no? Por eso yo creo que está muy bien tu idea de iniciar  
248 [con] esta pregunta, lo comparto, pero quizá repetirla porque... para  
249 ver si después de ese ciclo ha habido algo que se ha transformado no  
250 solo en la práctica, sino en esa base.

251 DOC: Yeah, yeah, definitely.

252 INV: ¿No? Vale.

### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

253 DOC: And, I mean, maybe I could answer that question, y'know, like,  
254 the question about... or maybe I'll let you ask the questions that you  
255 have rather than inventing a question.

256 INV: No, pero, bueno, la podemos hablar.

257 DOC: Well, it was, if we're talking about this, about the transformation  
258 in beliefs as well as practices, eh, beliefs as well as practice, I would  
259 say, it's, not to say that it's too short, but it's too short a time to see if,  
260 and it's so fluid as well, the motivations and beliefs that I, I'm not  
261 saying I, I'm not sure how you would measure change in that exactly,  
262 but I would say it's reinforced my focus on... checking what those  
263 beliefs are, that afterwards I went and checked back with my points of  
264 ref... the texts and authors who I use as points of reference for what I  
265 believe in, to see how the benefits I felt I had taken from this, and the  
266 way my practice had changed, to check if that was in line with those  
267 beliefs.

268 INV: Eso es muy interesante porque quiere decir que en el ciclo no has  
269 acudido, no te has dirigido a esa teoría, sino al final, ¿no?, una vez que  
270 el ciclo ha estado..., ¿no?

271 DOC: Yep

272 INV: Que has hecho el ciclo, has acudido a esa teoría, ¿no?

273 DOC: Yep, yeah, explicitly, yeah. I don't remember any point during,  
274 during the course, of course I had it in mind and I was, y'know when  
275 we've talked about dialogue or we've done anything related to  
276 dialogue I know where I'm coming from with that and I know what I  
277 want to achieve more or less, and I'm just, um, but the places where I  
278 found that from, they all have theory which goes beyond simply the  
279 dialogue in the class and goes towards something more transformative

280 societally and transformative in a wider sense and that, yeah, that is  
281 something which in general in my practice I find difficult to... it's  
282 difficult to focus on both of those things at the same time, to focus on  
283 the educative processes and the wider societal processes. I mean  
284 they're obviously very linked, and the, the way that you achieve  
285 anything in either I think is, you know, a learner-centred model,  
286 learner-centred model of education is vital so you need to think about  
287 the outside world and things like, for example, with the adults thinking  
288 about how they don't have enough time to do certain things at home  
289 or, y'know, being aware of that at least, not assuming it as something  
290 that perhaps I was doing too much at the start, but also the other way  
291 round... when thinking about the more radical elements perhaps, the  
292 more societally transformative elements, recognizing that I still have to  
293 be providing education in the form that the students are expecting, I  
294 can't just be talking about that, it has to still be English lessons, ehm,  
295 and that is something that I still find difficult to focus on, both at the  
296 same time, to focus on both of those things at the same time, so this  
297 has been good for focusing very specific... more specifically on  
298 teaching practice, which is why afterwards I felt the need to measure  
299 that against, against the... the stuff that's more to do with principles.

300 INV: Y ¿a qué au...?, bueno, me imagino algunos autores a los que has  
301 vuelto, ¿no?, pero ¿me los podrías decir?

302 DOC: Well, yeah [risas], I guess that would be useful! I  
303 read...around...Paulo Freire, who else... I'm never sure if I'm saying it  
304 correctly 'Gramsci', how do you say it in Spanish?

305 INV: Puf, me imagino que de muchas maneras [risas].

306 DOC: Yep, Antonio Gramsci.

307 INV: ¿Gramsci?, ¡no sé! [risas]

## Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

308 DOC: Yep, and Carl Rogers – Carl Rogers who is ehm, founder or is an  
309 important part of the establishment of person-centred counselling,  
310 whose work I think is very important for teaching and for more radical  
311 things well, around empathy, I think that's very good stuff. And  
312 general anarchist writing and...

313 INV: ¿Y cómo era este autor del que hablamos? [Del] que me  
314 mandaste algo...

315 DOC: Is it Richard Sennett?

316 INV: No, el otro

317 DOC: Oh, uh, Stephen Brookfield!

318 INV: Brookfield, eso es.

319 DOC: Yeah, he wasn't one that I went specifically to afterwards, he's  
320 not one of the ones that I happened to be reading, but yeah, it's  
321 something I've had in mind and that's something where, with these  
322 questions, eh, it reminded me somewhat of his... which I think is  
323 maybe part of what I sent you some time ago, eh, what's the name of  
324 it? Critical...*Critical Incident Questionnaire* Which I would like, I would  
325 like to use in a class, I haven't yet, it's just something that I haven't  
326 done, which I think is relevant to these, it's, it's more specifically  
327 about, eh, if in the class there's been one particular, I mean, here we  
328 have, eh, what problems did you find, what were the more productive  
329 things, but the questions are more specific, in the Critical Incident  
330 Questionnaire, they're more like, emmm, 'what was, what was one  
331 moment where something was very clear in the class?' Something  
332 around this, and then 'what was one moment where you were  
333 confused, and why?'

334 INV: Sí

335 DOC: And then the students would talk about this together, in a form  
336 of plenary session, like we've talked about a lot, ehm, so I think his  
337 stuff around this – and his work in general is around critical thinking,  
338 around...

339 INV: Claro, sí.

340 DOC: Basically, what I... what we've been saying here about going back  
341 to not just, I mean, this is what made me think of this just now, is,  
342 what were the principal objectives of the class, you can, you can  
343 always ask 'why?' to the objective or the objective was for the  
344 students to learn this.

345 INV: Claro

346 DOC: Or why are they learning this, and why are you doing this, why  
347 does it need to be you teaching it, why do they need to be learning  
348 this, all of this, just asking why backwards.

349 INV: Sí, estas son unas preguntas que hemos adaptado de Richards y  
350 Lockhart para los informes de clase, pero, claro, son más generales,  
351 son para que el docente, ¿no?, pues se cuestione lo que piensa de la  
352 clase.

353 DOC: Yep

354 INV: Vale, entonces, podemos decir que han servido, como en un  
355 principio, para, quizá, focalizar más la reflexión.

356 DOC: Yeah

### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

357 INV: Al menos al principio, pero me gustaría saber si en algún caso  
358 crees que te han reducido tu caudal de reflexión o te han impedido  
359 reflexionar de la manera en la que lo haces normalmente.

360 DOC: Mmm... Certainly not in a bad way. I mean, if, I just don't want to  
361 use the word impede or prevent in any way because, eh, that's what I  
362 was needing, from the start, was to structure my reflections more so  
363 that I wasn't just writing down everything I thought, regardless of  
364 relevance to what I was trying to achieve.

365 INV: Claro, por eso me interesaba saber si en algún momento te han  
366 ayudado a canalizarlo.

367 DOC: Oh yeah, yeah, more, yeah that's what I was thinking, giving me  
368 guidelines within which I could move but recognizing that it was,  
369 y'know, it was something that I agreed with, and if I had seen a  
370 moment where I had needed to step outside of that I would've felt  
371 comfortable to do it, like that's, em, that again is a tendency I want to  
372 ascribe to the stuff around critical thinking and stuff, I think, ehh...  
373 nope, I'll leave it, because I was going into imagining how it would be  
374 for other people, and I don't know, because I'm not them, yeah.

375 INV: Vale. Emm, con respecto a los encuentros en los que hemos  
376 realizado el visionado de la clase juntos -hemos hecho dos tipos, ¿no?,  
377 te voy a preguntar por el que hemos visto el vídeo juntos-, ¿en base a  
378 qué criterio o criterios has seleccionado el momento de la clase que  
379 íbamos a ver juntos? Nosotros hemos visto un fragmento del vídeo,  
380 ¿no?

381 DOC: Yep

382 INV: Y lo has elegido tú... ¿Has tenido algún criterio que has seguido  
383 para la selección?

384 DOC: I don't, I don't remember having any specific, ehm, "oh, I want to  
385 watch", y'know, I don't think I... I can't think of anything where before  
386 the class I thought, 'after the class I want to watch the things that  
387 happen around this', y'know specifically around the objective, I think  
388 they did all end up being based on the objectives that we had but I  
389 don't remember having anything, ehm, so structured with that, or  
390 so...rigorous. Ehm... To an extent I think what was guiding me was just  
391 what was interesting and what I would like to see again, what I would  
392 like, not necessarily, um, to enjoy watching it, sometimes yes, but ehm  
393 – or, no, I remember a few times where I stopped myself from  
394 choosing the bits just that would be fun to see again, like if I was  
395 telling a story I wanted to see how the story looked, sometimes I think  
396 I did that but I think I managed to avoid that a lot of the time. But it  
397 would generally be where there was...yeah, something I thought I  
398 could improve, something I thought hadn't gone as well as it could've,  
399 and I wanted to see how it looked on the video, yep.

400 INV: Vale. Eh, ah, cuando hemos visto los vídeos por separado, ¿en  
401 qué te fijaste al verlos?, ¿tenías algún aspecto pensado de antemano,  
402 con antelación?

403 DOC: Thinking back on when I was watching them...I don't remember...  
404 I don't remember having anything in particular, no. Umm... maybe a... I  
405 maybe... maybe with the same, I think it would've been with the same  
406 focus of, y'know, I want to see that again, I want to see what  
407 happened there. I remember one specific one where I wanted to see  
408 one moment in particular, to see how it came across on the video, if it  
409 looked the same as it had felt for me – those sort of things where, I  
410 guess focusing on the negative, but something which has been useful  
411 in the cycle in general is that it's, y'know, when I do get focused on the  
412 negative (which I do, in general) with this, at least, I've been able to



### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

413 focus on the negative thinking “Okay...” Well, for example: straight  
414 after the class, it wouldn’t be a case of, “Oh, that went badly”, and  
415 then I have it going round, in my head, ‘I wonder what..’, y’know, not ‘I  
416 wonder what that seemed like’, cause I was there, so I know what it  
417 was like and I’m... in fact there’s no point in thinking I wonder what  
418 that looked like, because there’s no video normally. But with this I  
419 could think... I didn’t have the stress of that, I didn’t have it going  
420 around because I knew I could watch it and “Oh, when I see the video,  
421 I can see how that was”. So yeah, I was focusing on negative things but  
422 not in a... not in a negative way. Not in as negative a way as it would’ve  
423 been outside of the cycle, with the video, yeah.

424 INV: Vale. Eh, vale, de los dos tipos de encuentros que hemos hecho,  
425 ¿crees que alguno te ha ayudado más que otro?

426 DOC: (11”) My impulse is to say that the most useful would be a mix of  
427 them both, where we watch the whole video together and talk about  
428 the whole thing but I understand that that’s unrealistic and...well I  
429 don’t know, it’d be interesting to see, because I think it probably  
430 would be too much, and probably if we’d done that I’d be saying,  
431 “Well, separate would be more useful because that was far too long  
432 when we, when we did that.” But ehm... I would say... yeah, the  
433 focused one where we watch it together, I think that was good.

434 INV: ¿Por qué crees que te ha resultado más útil?

435 DOC: Having... having the reference right there to, to talk about, I think  
436 was very useful. Having the immediate experience of seeing it  
437 together, y’know sharing that – although we shared it in the classroom  
438 when... I’m trying to remember which... yeah, you were there for the  
439 ones where I watched the whole video. Yep. Oh no, sorry the other  
440 way...

441 INV: Mmm, no, al revés.

442 DOC: You weren’t there for the ones...

443 INV: Estuve en las tres sesiones correspondientes a los encuentros en  
444 los que vimos el vídeo juntos.

445 DOC: Yeah, exactly, yeah. Umm... so that means in the ones where we  
446 watched the video together, yeah, you were there as well, but I think  
447 ehm, yeah I found that more useful because...not a massive difference,  
448 because both were very useful because I knew in the other ones as  
449 well that you had seen the video yourself, but, it was... it’s more useful  
450 to have it right there, the shared experience of watching it together  
451 and then talking about it, yep.

452 INV: Vale. Eh, antes de llevar a cabo los encuentros de forma “oficial”;  
453 bueno, y en el medio también, hemos tenido otros encuentros -  
454 podemos llamarlos “informales”- en los que también hemos hablado  
455 de aspectos relacionados con las clases; ¿has percibido alguna  
456 diferencia entre estos encuentros más ‘oficiales’ y los “no oficiales”.

457 DOC: Mmm, yep. Yeah, definitely, I just need to think how to express  
458 it! Ehm... (10”) Well, the first thing in terms of, in terms of preparation,  
459 for the more informal conversations of course, I don’t... well I guess  
460 sometimes maybe I do, but usually I don’t have notes, I don’t have  
461 notes about...

462 INV: Eso sí, claro.

463 DOC: About what I’m gonna do. Ehh, I think that brings me to the... the  
464 notes have been useful, the notes have been very useful to have and  
465 that has been something I’ve been working on, making the notes,  
466 looking at the notes and working from notes in the conversations so

### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

467 that it's more focused, yeah I guess that's, with the informal ones, they  
468 are generally going to be less structured. Yeah, um, yeah and of course  
469 with the formal ones your input, your role is very clearly different, it's  
470 very...

471 INV: ¿En qué sentido?

472 DOC: In the sense of, ehm, it is more, say, scaffolding, scaffolding in  
473 terms of the teaching practice rather than... in the other ones where,  
474 in the informal ones it would be more... it's useful in the different way  
475 of... I feel like there's more sharing of points of view and sharing of  
476 ehm...

477 INV: ¿En los informales, dices?

478 DOC: Yeah, in the informal ones yeah, definitely, eh, and of (10") yeah,  
479 and of giving your direct opinions on things, whereas here it's – and I  
480 don't mean this in the sense of 'you're false' within these ones, more  
481 that it's not about your opinion, in these ones. It's... well it's, I think  
482 this is another point where, ehm, the underlying principles comes into  
483 play, I think this is relevant because although in these it isn't about  
484 your opinions on these things, part of why this works is because, with  
485 this... part of why this works for me is because I do know already that  
486 we share some underlying principles in terms of how teaching should  
487 be done, ehm, so I don't know how that would've been different for  
488 me if it was someone I didn't know already, ehm...

489 INV: Eso es interesante, sí...

490 DOC: For example, when I was doing, like the counselling phonline  
491 that I did, there was counselling sessions that we did along with that,  
492 and... I feel like it is a similar sort of role, if we're talking about, ehm,  
493 cause for me that's empathy, that's the empathy I was talking about

494 from Rogers when I was reading that stuff that reminded me of how  
495 this works, how this situation is – that it's not, ehm, about telling the  
496 person what to do or bringing your own stuff into it but just listening  
497 and... it's not exactly the same, there's differences but, ehm, not  
498 imposing your own views upon them. Not that that's what you do in  
499 the informal conversation of course! [risas] But, eh, but even less so in  
500 these ones. And yeah, I found that difficult with the counselling things  
501 cause, ehm, I found it harder to... y'know the counselling with  
502 someone who I didn't know already or who I didn't have a pre-existing  
503 relationship with, to (9") I guess maybe it's an issue with trust, to  
504 trust... I don't know, I'm trying to remember now exactly what I found  
505 was difficult about that...

506 INV: O quizá sentirte cómodo, más cómodo en una situación con  
507 alguien a quien ya conoces; no solo la confianza, sino, no sé...

508 DOC: Yeah... I guess maybe yeah, I guess...no, maybe that's a very  
509 different thing because that's purely, that was emotional counselling,  
510 rather than, ehm, 'teaching counselling'! Which is now apparently  
511 what I'm calling this, rather than, ehm, teacher formation. Ehm, where  
512 I guess, with the emotional counselling, it's less...it's a step removes  
513 again, because in this – well I guess that's an open question, I guess  
514 that's a relevant question, it's more a question from the other side,  
515 from your side of this, whether, or how it would be for you, doing,  
516 yeah I guess this is something where it's maybe a question for you to  
517 think about rather than for me, like how it would be, mentoring  
518 someone, if mentoring is, maybe the right word?

519 INV: Sí, sí, esa es una pregunta muy buena, ¿estamos hablando de  
520 *counselling*, de *mentoring*...?, es muy buena pregunta, ¿de *training*...?

### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

521 DOC: And then whether that would be more difficult, the process  
522 would be, or how possible that would be, if, for example, you were  
523 working with someone who had a very different teaching philosophy  
524 from you – I guess that would be very interesting to see...

525 INV: Sí, sí, muy interesante...

526 DOC: Someone who believed, for example, in rote memorization,  
527 because a lot of things I've been wanting to do we've been in  
528 agreement about and I guess that is... that is difficult because that's  
529 genuine agreement and then if it was someone who was saying this,  
530 like, I think...I don't think, if there was something where you thought  
531 the other teacher was just completely... where the teacher was just  
532 completely wrong, that I guess would be more difficult.

533 INV: Probablemente, pero se trata, ¿no?, de intentar, bueno, [de] que  
534 esa misma persona, que el profesor piense y ponga en práctica y lo  
535 observe, y reflexione [sobre] si lo que piensa funciona o no funciona  
536 o..., ¿no? Sí, sería interesante de todas maneras...

537 DOC: And I guess maybe this, actually, is what I was thinking about  
538 when I was thinking of the counselling thing – that with you doing this,  
539 that I, I absolutely trust that when you say that you think something is  
540 good, that it's working, that that's what you think, that it's not just,  
541 ehm, as part of your role, supporting me.

542 INV: No, claro.

543 DOC: Whereas I guess that's something with the counselling, because,  
544 y'know, it was for a counselling-based thing that I was doing, and I was  
545 just learning how to do that, so I knew how difficult it was, and how I  
546 had to wrestle with, ehm, my own opinions and judgements on the  
547 situation and that I was maybe, it was lack of trust, and also thinking,

548 "Ah, she's saying this, but why is she saying this, what's she trying to...  
549 what change is she trying to make me make, in myself, with that, or  
550 what is she trying to make me explore", and I didn't get that feeling  
551 with this, I thought about whether that would happen from those  
552 previous experiences and also with how I know I can be sometimes,  
553 that, that might happen but I didn't get that, with this, so that's...

554 INV: Si, bueno, aquí lo interesante... yo no he recibido ninguna  
555 formación con respecto a esto, es un... yo creo que también la..., no sé,  
556 ¿no?, la personalidad de las personas que están hablando cuenta  
557 también mucho. Cuando decías una persona que tiene una opinión  
558 muy contraria en cuanto a la filosofía de la enseñanza y tal, también  
559 interviene mucho eso, las personalidades, los caracteres, ¿no?, cómo  
560 es el ambiente y también, quizás, si no hay una simetría, ¿no? Yo,  
561 particularmente, no creo que una persona vaya a hablar tan  
562 abiertamente con un amigo que con un superior, ¿no?

563 DOC: Mm, yeah, of course, yeah definitely...

564 INV: Entonces, yo creo que intervienen muchos factores, sí.

565 DOC: The different, the different, I mean, I want to say power relations  
566 within the situation, or just the relations within the situation, yeah.

567 INV: Incluso, aunque la persona, podemos poner una tutorización de  
568 prácticas como ejemplo; puede haber muy buena relación con la  
569 tutora o el tutor, ¿por qué no?, pero al fin y al cabo está basado en un  
570 contexto en el que tú vas a recibir una nota, ¿no?, una calificación.

571 DOC: Yep, yeah yeah, yeah...

572 INV: No sé, con esto yo he oído diferentes opiniones, yo creo no...  
573 obviamente no es el mismo contexto siendo una persona en un

### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

574 contexto institucional y con un, bueno, una situación, un rol distinto al  
575 tuyo, ¿no?

576 DOC: Mhm, yeah...where did we start from, with that one?!

577 INV: Sí, estábamos hablando de si habías notado alguna diferencia  
578 entre los encuentros informales y los formales.

579 DOC: Well that then would, just to bring that together, would be,  
580 there, there definitely is a difference, but there's also the similarity... I  
581 think the similarities are relevant to talk about as well, in terms of the  
582 similarities of us both being the same people, in both things, and the...  
583 they flow into each other, in the sense of, from the more informal  
584 ones I know we have similarities in what we believe in and then in  
585 the... it does change, in a way, the other ones.

586 INV: Claro, por la base que tenemos común, compartida, claro.

587 DOC: Yeah, exactly, yeah. And the... but that on the other hand, there's  
588 the difference that, I see very clearly, your different role that you have  
589 within these, and that you do do it differently.

590 INV: Y ¿dirías que uno es más útil para ti que el otro?

591 DOC: I'll think about that, but the first thing I need to say is that, like, I  
592 think both are vital. Both, y'know, not that, not that for everybody it's  
593 the same person who's doing both, but I think that both, ehm, are vital  
594 in order to have good practice, having, ehm, peers and friends with  
595 whom you can talk about these things in the more informal way. And  
596 yeah, for the, for the, for the... for some of the same things that you  
597 get from this sort of support, in terms of eh... in terms of improving  
598 teaching practice and getting advice in general, but also for knowing

599 that there are other people that believe similar things to you, that sort  
600 of... support.

601 INV: Sí

602 DOC: The word's not coming! But like...

603 INV: ¿Reafirmación?

604 DOC: Yeah, yeah... exactly. And ehm...

605 INV: Seguridad, reafirmación...

606 DOC: Yep, and I've just thought that the other – the other big  
607 difference between the informal ones and the formal ones is...y'know,  
608 I've talked a lot about how you're different in those, but, I mean, I  
609 would hopefully... I don't know, I don't know, now that I say it I don't  
610 know, but I would hopefully not talk like this... [risas] I hope I don't! I  
611 really hope I don't go on long monologues 'cause I've...I know that I've  
612 fallen into...while we've been doing these, I know that this is the voice  
613 I imagine I would use if I was ever in a position to be interviewed by a  
614 magazine or something – this is my "being interviewed" voice.

615 INV: Vale, entonces hablamos de que la diferencia está también en  
616 que hay un aparato grabando...

617 DOC: Yep. Yeah, yeah, it's definitely down to that that... I can hear  
618 even in the voice I'm using, and the way I'm talking, it's quite...it's  
619 similar to my general formal voice, and there's something of my  
620 teaching voice in it as well – but it's different, it's definitely an  
621 'interview' voice. It's definitely a voice for 'someone is going to read  
622 this, later', yeah. Ehm, on that one... so, that was about, ehm...

623 INV: Si te había parecido uno más útil que otro.

### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

624 DOC: Ah yeah and I didn't actually say if one was more useful, ehm, it's  
625 just the different things. It's just...and then, these ones...I talked about  
626 why the other ones were useful, but these ones, ehh, yeah, I think  
627 that's necessary to have, it's as... I don't think it would ever be  
628 completely possible, but it's to have as close as possible to a space  
629 where I can explore my own thoughts without, ehm...which I think is  
630 necessary for everything, I mean if we're going back to Carl Rogers and  
631 the counselling stuff, it's necessary for everyone in their lives, in  
632 general, to have that space where they can explore their own thoughts  
633 without, ehm, judgement, without, eh, having to worry about that – in  
634 a safe space like that. I think that's important. And with the teaching as  
635 well, it's very useful for practice, and for life in general – the teaching  
636 life in general, to have that, and that's not something you can have in  
637 those informal situations, it just... isn't, you, like, it just doesn't work  
638 because... or... it would be very difficult at least; I don't want to say  
639 that it definitely doesn't work but it would be very difficult to have  
640 that, where you say to someone, "I'm just gonna talk, for a long time,  
641 and you're the, like, um..."

642 INV: Sí, y tú no me vas a decir nada de si te parece bien o mal, ¿no?  
643 [risas].

644 DOC: Yeah, I mean, exactly, um, I guess people can offer to do that for  
645 you and they can help, but – and this is something maybe where I've  
646 done badly in the past, but um – you can't ask people to be a certain  
647 way with you, like, these are the rules, ehm... Anyway, moving on!

648 INV: Sí, vale... Eh, bien, vale, ¿te ha ayudado de alguna manera llevar a  
649 cabo los encuentros para conseguir tu objetivo?, ¿te han ayudado?

650 DOC: La... la... ¿la principio?

651 INV: Sí, ¿de alguna forma te han ayudado los encuentros, hacer estos  
652 encuentros, para conseguir tu objetivo?

653 DOC: Es "lleva a cabo"...

654 INV: Sí

655 DOC: Esto...

656 INV: Hacer, hacer los encuentros

657 DOC: It's been, in the other questions I've been able to do it for the  
658 context but in this one...uh, okay, yeah, if it has been useful: yes, to get  
659 the directions, yeah, I don't think I could've focused as much as I have  
660 without the encounters, neither in terms of staying for such a long  
661 time on one, one specific goal, without jumping and trying other  
662 things, or within the sessions, focusing on, y'know, why I'm doing this  
663 specific thing, I don't think I could've done that on my own, no. Yep, I  
664 don't think I could've done that... without this space we talked about,  
665 to look at those ideas. Maybe both because, ehh (7"), because on my  
666 own my thoughts would wander so much, and because... yeah, you  
667 need some, you need something... because the... maybe, I feel like I've  
668 been devaluing the role when I say this is just a space for me to  
669 explore my own thoughts – devaluing the work that you do in these  
670 sessions, with... in these encounters, with the questions you do ask  
671 and the points you do make, which are important – it's not, as I'm  
672 saying with the counselling stuff, it's not simply, eh, you can't just be a  
673 machine which, eh, reflects back the exact things the person has said,  
674 there needs to be (as there has been) genuine suggestions and  
675 prompts but which come from what we understand to be my  
676 objectives, because that's what it's been focused on, on the objectives,  
677 so it's, it's been good to have that as a guide.

## Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

678 INV: Vale. Eh, si hablamos ahora de tu labor docente, de tu práctica  
679 docente, ¿podrías destacar algún aspecto en el que hacer este ciclo te  
680 ha ayudado? Cuando hablamos del aula, ¿no?, en concreto, en tu  
681 práctica docente.

682 DOC: I mean yeah, there's the small things and the bigger things – with  
683 the bigger things it was, ehm, the biggest thing I think is the general  
684 focus on why I'm doing particular things, y'know, following that chain  
685 of... and seeing the value in doing that, ehm, because of... previously  
686 I'd avoided doing it because, as I talked about a lot in the first cycle,  
687 the individual cycle, I had a lot of things like, 'it's not worth it because I  
688 have to follow a textbook anyway, I have to follow these structures',  
689 and it's difficult to try and motivate myself to actually improve  
690 something when I know that it's not going to be quite how I want it to  
691 be – a debilitating perfectionism – and it's helped me to push against  
692 that and actually focus on stuff, and do it. Ehm... yeah, so that's  
693 probably the biggest thing, like, actually focusing on and making these  
694 improvements to the structure of the classes and, yeah, and then  
695 down through the smaller things would be improving, in a concrete  
696 way, the way that I do the class – the, ehm, structure of the class, and  
697 the, the smaller things would be the... well, it's not a smaller thing –  
698 the way that dialogue is now working within the class, and the  
699 students are now more involved – the autonomy – they've increased  
700 their autonomy, which wasn't the objective but which came along  
701 with, as we talked about, which came along with the improvement to  
702 the structure, that's definitely been an improvement, and down to  
703 small things like, eh, correction – correction within the class when I do  
704 that and down to the level of, eh, gesticulations and things that I see  
705 from the video, yep.

706 INV: Vale. Eh, después de concluir, de terminar el segundo ciclo, ¿qué  
707 opinas sobre estos procesos de práctica reflexiva?

708 DOC: I feel like we've covered that maybe in the previous questions!  
709 Shall I repeat that...?

710 INV: ¿Sí?, o sea, ¿no ha cambiado en nada tu opinión con respecto al  
711 primero?

712 DOC: Ah, okay, with respect to the first cycle?

713 INV: Claro, tú me has dicho que esto ya lo hemos hablado, sí

714 DOC: Ah, I mean today we've talked about, like, this which, I'm saying  
715 that this is vital, this is vital, like, yep.

716 INV: Sí, con respecto al primer ciclo, ¿sigues opinando lo mismo?

717 DOC: Hmm... I have a natural desire, y'know, to say, "No, I've  
718 changed, I'm different, I'm always changing, always improving..."  
719 Umm, ehh, I'm now just looking for a way to say that it's different... I  
720 mean, in the core sense of, 'before I thought it was very important -  
721 now I think that it's very important', yep. That's the same.

722 INV: Mm, vale.

723 DOC: Yep, definitely. I can say...I would say that the reasons would be  
724 different, but if that's the question then yep, the same.

725 INV: Vale, ¿y qué razones serían las diferentes?

726 DOC: Well, I can now add to the reason that I know that reflection in  
727 general is always useful, I can add the specific things that I've seen  
728 here of, like, you've highlighted the difference between informal  
729 conversations and the formal conversations like this because I guess

### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

730 before when I was saying that reflection, and conversation in  
731 particular about classes with people that you trust, who can help you,  
732 is very important, that y'know, I was thinking about those informal  
733 things, but now I see the added importance of these spaces, the more  
734 counselling-based stuff we talked about. And when I say counselling, I  
735 mean the idea of non-judgemental... a non-judgemental approach with  
736 respect to practice, eh, yeah... again I'm thinking about where  
737 principles fit in, but yeah, we've talked about that.

738 INV: Vale. Bien, y si hablamos de la práctica reflexiva individual y la  
739 conjunta, ¿qué podrías destacar de cada modalidad?, ¿hay alguna que  
740 consideres más efectiva que otra? Bueno, hemos hablado un poco,  
741 ¿no?, pero ¿qué podrías destacar de cada una?

742 DOC: ¿"Destacar" como 'decir'?

743 INV: Como "resaltar", ¿highlight?

744 DOC: Ah, okay. Umm...

745 INV: Tanto positivo como negativo, como lo que tú quieras...

746 DOC: Umm... I'll just start with, I mean, the one thing I think of,  
747 positive for the individual, which is, well, it's a negative really, but I'll  
748 say, if there is a positive to be found in the individual with respect to  
749 the joint, it's that in the individual there was a lot 'more', there was  
750 more reflection, in terms of more, ah, a large spewing of random and  
751 disconnected reflections is what that was, so there's perhaps more in  
752 there but it was unmanageably more, it was not possible, on my own,  
753 to... well, it was... I don't want to say "not possible", because this... It's  
754 difficult to say, because the individual reflective practice that I'm used  
755 to is individual reflective practice from before this cycle, this second  
756 cycle where, although it's been a cycle where we've worked together,

757 and I know that's what this question specifically is about, and I'll come  
758 back to that, but the reflective, the individual reflective practice now  
759 for me I would say is something different because from doing this I've  
760 changed the way I do that.

761 INV: Vale...

762 DOC: Y'see, so now I'm trying to take more notes, and do that in a  
763 more focused way. Ehm, take notes, revise them myself and focus on  
764 specific things and notice trends on my own rather than simply flailing  
765 wildly, trying to do lots of different things at once, which, ehm...

766 INV: ¿Y está funcionando?

767 DOC: It's only, it's only been a couple of classes, but I think so – well, I  
768 mean, I'm definitely...I'm definitely pleased to have these things  
769 written down, as a, as a record of the reflections I'm making and  
770 perhaps I can, y'know, in the longer term it could be useful to see any  
771 progress that I've made; that would be good. And also I've been doing  
772 it in general with things, like, ehm... Yesterday when I watched a film, I  
773 had some things I was thinking about the film and I wanted to – cause  
774 y'know, often I feel like it's not, not that it's time wasted, but that it  
775 would be more useful to have those thoughts to come back to,  
776 because it's a film that I've seen a few times and I had thoughts about  
777 the film and I couldn't remember exactly what I'd thought the previous  
778 time, and now I have it written down. Not that it's anything  
779 particularly profound, but it's something, y'know, I've enjoyed thinking  
780 about it and I guess it's interesting because I'm thinking that eh, in  
781 respect to this particular question, about the individual and the joint -  
782 and this, I'm speaking specifically about the individual, and I'll come  
783 back to the joint, like I said – but, eh, I've been thinking more about,  
784 and this comes back to the informal conversations, as sometimes with

### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

785 those, yeah, I said that maybe I do, and I do definitely sometimes treat  
786 those like, ehm, like one of these sessions, like, eh, just throwing out  
787 all of my information, like I use it to work through my things and the  
788 other person's simply a sounding board, which hopefully I can do, I do  
789 for other people sometimes as well, but, I think it's important from  
790 those to recognize what it is, and this is something I've been thinking  
791 about recently, that it's important to recognize from those that that's  
792 what I'm doing, I'm working things out for myself, and that, eh,  
793 y'know, not in all conversations, some are more constructive together,  
794 but that, eh, the important thing to do after those ones is to write it  
795 down because I've...I've got something there that I, y'know I've done  
796 that and it's not...or, even just to go and try to do that on my own,  
797 y'know some of that stuff, those specific ones, the specific way in  
798 which I do things which I think would be more usefully translated to  
799 individual reflection, in a focused way, rather than with someone else,  
800 and that the, coming back to the joint cycles, the useful thing with that  
801 is that there are things that you can't see when doing it on your own  
802 and ehm, y'know, when I say, the individual, I should be doing more of  
803 the individual reflection on my own rather than ehm, the thing I'm  
804 talking about there where I just use people...not even as a sounding  
805 board, that's not even what it is, it's just, eh, 'talking, and the other  
806 person's there', and that's not good. Ehm...that I should...I should  
807 write those ones down...but these are different, the sessions like this  
808 are different because it's, eh, it's things that it's not possible to do on  
809 your own. Things that, eh, y'know, I wouldn't notice on my own, that's  
810 what's come up, some of these things, like there's the focus,  
811 there's...that has been useful, but also... yeah, I'm trying to come up  
812 with a specific example from what we've done...

813 INV: Sí, para, bueno, para ser consciente de cosas de las que no  
814 podrías haberte dado cuenta tú solo, ¿no?

815 DOC: Mhm, yep.

816 INV: Esa visión de la otra persona.

817 DOC: Yeah. Yeah, and also the, ehm, the knowledge in the joint cycle,  
818 that, y'know, we're both engaging in the project, with this, and that  
819 the other person is taking this very seriously, y'know, it's, that this is,  
820 yeah, that this is a space which is 'about' my thing, this is about my  
821 practice, this is not a conversation of like, "aw, now...", y'know I've...  
822 hopefully I've been doing correctly in that [risas], hopefully this isn't  
823 going to be a thesis about "we did this many weeks of, eh, teaching,  
824 and T. never once asked me [risas], in any of the encounters, how my  
825 work's going!" I hope it isn't about that, but if I've understood  
826 correctly that's...

827 INV: No, no, no.

828 DOC: That's what these are, these are like, yeah?

829 INV: No, no, esto es sobre ti, sobre ti, claro.

830 DOC: Yes, exactly, that this is, that is what this is, and I think it's, I think  
831 it would, it's a, and that's one of the values of these, of the joint  
832 sessions, is that, ehm...not just me, not that I deserve, "I think I  
833 deserve some sessions that are just about me!", but that everybody in  
834 their teaching practice should have something like that, uhm, just to  
835 know that like the, it's been useful the... to reinforce my confidence,  
836 the word...reaffirm, reaffirm my practice. That someone else has seen  
837 what I'm doing, in a great level of detail, and, yeah, has supported me  
838 in that, has supported me in doing that. I think that's something very  
839 important that you can't get from the informal things, because, eh, in  
840 those, you can't – coming back to that thing – you can't demand that  
841 of, of anybody, you can't demand it in an informal setting, and you



### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

842 can... people can offer that, and that's great, but, eh, it's too important  
843 to only be there if it's offered, I think.

844 INV: Sí porque no es lo normal pedirle a alguien que venga a clase a  
845 observarte, después vea tu clase, lo hable contigo... claro, en un  
846 contexto informal...

847 DOC: Yep, yep. Yeah.

848 INV: ¿Y por qué crees que esto es esencial para la enseñanza, para el  
849 crecimiento profesional? ¿No?, has dicho que era esencial...

850 DOC: Yeah, yeah. Yeah, I said it, and now I... ehm, it's because, like I  
851 said, there's things you can't do on your own, you can't... yeah, this is  
852 something which ties in nicely because it's something I mentioned the  
853 other day from a class that I did since the cycle, with, um, teenagers,  
854 where we talked about the Johari window which...you said you hadn't  
855 seen the "Johari window"?

856 INV: Creo que no...

857 DOC: It's... paper here... it's a square, with ehm, "things I know about  
858 myself" here – it's like that, with and this, this bit, so on the left here,  
859 "things I know about myself", and then, "things I don't know about  
860 myself", down here, "things others know", and "things others don't  
861 know".

862 INV: Vale, ¿y esto se llama...?, ¿puedes escribirlo?

863 DOC: Ehm, Johari window, or Johari's window, I think.

864 INV: Vale. Le... le echaré una foto.

865 DOC: Ahm...so, for example here, "things I know about myself" and  
866 "things others know about me", so, again, so like all of this, this is

867 about me, the "things I know about myself" and "the things others  
868 know about me", that's here, so that would be for example, something  
869 very basic: "I am a teacher". I know that, other people know that, it's  
870 very... this treats, this is more about, ehm, more profound things, so I...

871 INV: Sí, pero aquí en este espacio puede haber cosas que otros saben  
872 de ti... ah, ¿pero solo es saber?, no pensar, saber...

873 DOC: Yeee... well, it gets difficult when you think about the definition  
874 of...

875 INV: Hechos, hechos, ¿no?

876 DOC: Yeah, I guess it's difficult to think about because it's hard to  
877 know what knowledge is about... because it is quite profound things  
878 like...

879 INV: Claro porque yo puedo decir, "ah, pienso que T. es muy  
880 generoso", ¿no?, por ejemplo, y tú no... no ser algo que tú hayas  
881 identificado como algo tuyo, ¿no?, ¿o no?

882 DOC: Yeee... well, that... there's subjectivity in here, which is where it  
883 would be difficult...

884 INV: Por eso, entonces se refiere a hechos, ¿no?, "T. es pelirrojo, T. es  
885 profesor".

886 DOC: I guess it's difficult because I guess it assumes... cause it does talk  
887 about, it is about more essential things, but it assumes an essential  
888 identity, which you have, ehm, or maybe it's about tendencies.  
889 Tendencies would be... tendencies would definitely fit, eh, like for  
890 example, the example I gave in the class was, if... I'm... ah, here's one,  
891 eh, I'm not very good with cooking, I know this, you know this, so that  
892 goes in here. I want to show you, I want to show you the other one,

## Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

893 so... “things I don’t know about myself”, so that would be, for example,  
894 I’m..., well, I don’t know this, but maybe for example that I, I never  
895 turn the bathroom light off, yeah, so I may think I do, so if this is true, I  
896 don’t know it but you know that... that’s...

897 INV: Sí, sí...

898 DOC: That would go in here, because I don’t know it, but you do.  
899 There’s names for these, but I only know the name for this one, then  
900 here, ‘things I know about myself but others don’t’, that’s things that I  
901 have inside but I don’t share with other people...

902 INV: Sí

903 DOC: ...for whatever reason. And then here is called the blind spot, and  
904 this is things that I don’t know about myself and others don’t know.

905 INV: Entonces ese siempre queda en blanco, claro...

906 DOC: So, the, the point with this one, the point with this, is to  
907 minimize the blind spot.

908 INV: Claro

909 DOC: And you do that through conversation, by... by exploring yourself  
910 mentally, with other people, y’know, that’s something you can’t do on  
911 your own, because you learn, ehm, y’know you’re wanting to widen  
912 this window, and you need to talk to other people to do that, you need  
913 to... find the things that other people know about you that you don’t  
914 know about yourself – move things from here to here.

915 INV: Sí

916 DOC: And you can also move things from here to here,

917 INV: Claro

918 DOC:... by sharing things with people, and, and that will expand this  
919 part of the window, and then, again, I need to maybe read more in the  
920 specific theory, but that also would diminish this box, in relation  
921 because, y’know, this box is getting bigger, so, I don’t know, maybe the  
922 quantity in the... no, I can’t believe that the quantity in here would  
923 stay the same if you were doing this process of sharing, and listening  
924 to other people, so that for me is the thing that you can’t get, on your  
925 own, individually.

926 INV: Está claro, es muy buen ejemplo. ¿Y cómo lo llevaste a clase?

927 DOC: It came up when we were doing the, ehm, y’know, ‘what have  
928 you learned recently’, and this girl said “I’ve learned that you can  
929 never know another person 100%”, and I said, “Aw, that’s interesting”,  
930 ehm, and I didn’t ask how she learned that, y’know I was generally  
931 asking how they learned, but, I’m not going to ask that, in... well I  
932 didn’t feel it was the right moment to ask that because I could tell...  
933 y’know, obviously it was something quite... strong, for her, so I said, I  
934 talked about, ehm, “ah that’s a, that’s a really interesting idea, I’m  
935 pleased that you think of that as learning” like that’s, that’s an  
936 interesting thing and... and I asked her, “Ah, so... why do you...”, not  
937 how did you learn it but, “What do you mean by that?”, to expand on  
938 that, what she meant, and from stuff she was saying, and I was... we  
939 were then talking about, ehm, knowing yourself as well, and I was like,  
940 “Ah, I’m going to show you guys an interesting thing!”, and I started  
941 drawing it, but I couldn’t quite remember how to do it, so I quickly... I  
942 gave them something, I gave them the next thing of work to do and  
943 while they did that I looked it up to get the exact titles, and then I  
944 showed them it and we had a talk about it, and they talked about  
945 things which, y’know they were talking mostly about what we’ve

### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

946 talked about here, how things move between things, and how, cause  
947 they were very confused at first about this part – “But how can there  
948 be things in there if I don’t know it, and nobody knows it, how is  
949 it...??”, and they found that very interesting. So yeah, we just talked  
950 about... it was just, something I really liked about, uhm, that day of  
951 teaching.

952 INV: ¿Crees que este cuad...?, porque, claro, este cuadro es difícil de  
953 identificar porque son cosas que ninguna de las partes sabe.

954 DOC: Yep, it’s impossible to write...

955 INV: Claro, es imposible, claro...

956 DOC: All this can do is, ehm, I guess it can’t even expand – it can just  
957 get smaller...but you can never know how big or small it really is,  
958 because...

959 INV: Claro, claro, es interesante...

960 DOC: But I don’t know, maybe you can, maybe... I don’t know, again I’d  
961 need to read more about it, but I imagine you maybe could feel it  
962 getting smaller, ‘cause you share more and then you...

963 INV: Claro, exactamente, es una percepción de que eso está  
964 disminuyendo, aunque no podamos cuantificarlo.

965 DOC: Yeah – or even the, um, there’s something in, you’d maybe feel it  
966 if this is big, if there are things that you’re not allowing yourself to, um

967 INV: Compartir...

968 DOC: ... deal with... Well, with this it wouldn’t even be share, the thing  
969 where you’re not sharing is... here...

970 INV: Claro, sí, sí

971 DOC: That’s the thing where you’re not sharing, so you can feel this  
972 one getting bigger if it’s to do with your relationships because  
973 although you’re not sharing...

974 INV: Claro, aquí ni siquiera... aquí es no ser consciente de ello, claro.

975 DOC: Exactly, yeah, you’re stopping yourself from going into it, yeah,  
976 so yes, you would...it’s maybe more of a feeling, feeling this, so yeah,  
977 that’s how I came into the class.

978 INV: Es muy buena..., sí, es muy buena idea.

979 DOC: And I liked this for it not being anything... it was nothing to do  
980 with English, we weren’t like, “okay, for this, you’re going to learn, eh,  
981 how to use...” it had absolutely no language goals for that, it was  
982 simply something which, I was like, I can teach them this, this will be  
983 interesting for them, and good for the time in their lives...

984 INV: Y en inglés, también...

985 DOC: Yeah, we did it all... I guess it was in English, so it was teaching  
986 English, but it wasn’t...

987 INV: Sí, no tenías un objetivo lingüístico.

988 DOC: Exactly, yeah – purely... And there were five of them in the class,  
989 and... the two boys were less into it, so I had to bring them more into it  
990 by... Involving them in the examples a bit more, but the girls were very,  
991 like, “aw, yeah, this is...”, they were very into it. It was good.

992 INV: Muy bien.

### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

993 DOC: So that – just to tie it back in – that’s the value I think there is in  
994 the joint stuff, yep, that you can do this process.

995 INV: Vale, pues vamos a terminar enseguida con la última pregunta;  
996 bueno, la segunda parte de la pregunta era si crees que o si consideras  
997 que una modalidad es más efectiva que otra.

998 DOC: Uh, between the individual and the...

999 INV: Sí, *joint*... o, quizá, complementarias.

1000 DOC: I would say...I would say...complementary...I think the...I don’t  
1001 think you can do the joint one if you’re not doing...I have no idea. I  
1002 have a feeling that you could...I mean I have no idea in the sense that  
1003 this is just a feeling that I have rather than something where I can give  
1004 you a chain of reasoning for it, but, I find it hard in this moment to  
1005 imagine the possibility of the joint cycle, of you doing the joint cycle  
1006 without doing the individual one, without doing some individual  
1007 reflection as well.

1008 INV: Bueno, quizás sería un objetivo, ¿no?, de la persona que hace la  
1009 práctica reflexiva conjunta... fomentar esa capacidad reflexiva en el  
1010 otro.

1011 DOC: Yep. Yeah, yeah. Yeah, I think that would be necessary, no? That  
1012 would be necessary to...I’m just trying to imagine someone doing all  
1013 their reflections purely in...’cause I guess even, to do this there needs  
1014 to be something outside of... like with any educational thing it can’t  
1015 purely be confined to the classroom, you have to be doing stuff  
1016 outside of the classroom, and this, this is an educational process I  
1017 think, if we’re talking about, an educational process with respect to...  
1018 reflexivity, a reflective tendency, yeah. So, I think it definitely... and  
1019 that work outside the classroom would be individual, so I would say

1020 that the individual is... individual reflection is fundamental, but that’s  
1021 not to say that it’s more useful than... is that how the question framed  
1022 it?

1023 INV: Sí, si creías que una modalidad era más efectiva que la otra.

1024 DOC: Ah, effective? Effective, um... Well I would say that, on the other  
1025 hand – I’ve said that the individual is fundamental, but for me, in my  
1026 practice, the way I was doing it, ehm, yeah, the two things again, that  
1027 this joint cycle has been a more effective way of reflecting than the  
1028 individual reflection I was doing beforehand, but then we would need  
1029 to do it again, afterwards, and I still think, I would imagine, it would be  
1030 more effective still, but, it would be interesting to compare it to the  
1031 reflective practice that hopefully I continue to do this way,  
1032 individually...

1033 INV: Definitivamente...

1034 DOC: ... after having done it. Whether it’s something which is...  
1035 whether we’re thinking of, ehm, this is an ongoing thing, which I think,  
1036 my tendency would be to say that it should be, what’s the word, my  
1037 impulse, my... yeah, whatever word... eh, my idea would be to say that  
1038 it would be. Or whether we’re thinking of it also as this, in this  
1039 particular case, and could be in practice as well, in other practice as  
1040 well, whether it’s like a one-time thing which changes how you do  
1041 things so that in your practice you are, like you said, fomenting, eh,  
1042 reflective practice, that we need to think about, because, y’know, if  
1043 we’re thinking about the value of this, the, uh, the ways this could be  
1044 used, then, eh, it’s useful to think about how this can change –  
1045 because for me it definitely has, how this can change the individual  
1046 reflective practice, that it’s not a, it’s not about...

### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

1047 INV: Sí, no solo va en una dirección, ¿no?, quiero decir que no solo...  
1048 que afecta a diferentes, ¿no?, bloques, no solo la práctica profesional  
1049 o docente, sino también a tu propia forma de reflexionar sobre ella de  
1050 forma individual.

1051 DOC: Yep. Yeah, definitely, that it will have that, it will have that effect.

1052 INV: Claro, tu caso de todas maneras es un caso... cada caso va a ser  
1053 particular porque tú eres una persona muy reflexiva, pero hay otros  
1054 docentes que no necesariamente tienen por qué ser tan reflexivos,  
1055 ¿no?, o tener esa capacidad reflexiva que tú tienes; por lo tanto, sí  
1056 creo que puede ser interesante ver qué pasa con una práctica reflexiva  
1057 conjunta con respecto a la individual, porque una persona cuando...,  
1058 ¿no?, no lo sé, puede ser... que tú decías “no me puedo imaginar la  
1059 práctica reflexiva conjunta si no hay una individual previa”.

1060 DOC: Yeah, yeah yeah, sí...yeah...

1061 INV: Si, yo creo que, bueno, sería bonito, ¿no?, pensarlo.

1062 DOC: Yeah, yeah, yep!

1063 INV: Vale. Y ahora sí que es la última... ¿Crees que es factible, posible,  
1064 la incorporación sistemática de estas prácticas a tu realidad docente?

1065 DOC: Ummm... -estoy cambiando la posición- (8") Yeah? Yeah, kind of,  
1066 in... in this moment, yes, I think so, in terms of, y'know, it hasn't, it  
1067 hasn't been too difficult to find the time to do these things, no. Um,  
1068 but, I would say, that's 'cause I'm not working quite as much as I  
1069 should be, like, in terms of earning enough money; like, I'm okay, but  
1070 like, eh...

1071 INV: ¿Cuántas horas das a la semana?

1072 DOC: Um...

1073 INV: ¿... de clase?

1074 DOC: 22, 23? Which, actually, should be, should be...

1075 INV: ¿22, 23?

1076 DOC: Which is about right! Yeah, yeah, which is about right in terms  
1077 of...

1078 INV: No está mal. ¿En cuántos días?

1079 DOC: Um, three...three days of, of class, and one day of classes,  
1080 individual classes, yeah.

1081 INV: En cuatro días...

1082 DOC: Yeah – in total, yep. But just, like, no it's, it's kind of working, I  
1083 mean, this is relevant, like, I'm thinking about like having enough  
1084 money to get by and also having time to do other things, yeah, it's on  
1085 about the right level, eh, you know, actually if, well this is, I'm about  
1086 to say like... if I didn't have the debts that I'm paying off, at the  
1087 moment – which incidentally, which is relevant, are debts from having  
1088 done the Masters which has given me the, em, the, eh, 'base en'...  
1089 principles and stuff which I was talking about, so it's relevant to this,  
1090 y'know those - the debts I'm paying off come from that, and if I didn't  
1091 have those it would be, y'know, it would be perfect, in terms of, well,  
1092 in terms of living the lifestyle that I want to live at the moment – I  
1093 mean, if I want to have a family... well, I'll just use one example but I  
1094 realise that I'm now going into a position where it could be like  
1095 'imagine this situation, would it be possible to do this', but no, I guess  
1096 it's something that I might – right now I don't – but, might want to  
1097 think about... and for that: no. It would be... because of the amount of

### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

1098 hours that you need to teach, and the amount of preparation that you  
1099 need to do for those classes in order to do it well...

1100 INV: Entonces, estamos hablando de tiempo...

1101 DOC: Mhm

1102 INV: e, intuyo, estás pensando en la práctica individual, reflexiva  
1103 individual, o ¿en qué estás pensando?

1104 DOC: I'm thinking about doing this, this sort of cycle, like having time  
1105 to do this, ehm...

1106 INV: De forma más...

1107 DOC: Well, one thing is that we're... y'know with my, with the teaching  
1108 I'm doing at the moment, with adults, teenagers, and children, three,  
1109 maybe four with the different ages of the childrens (children? Yeah,  
1110 childrens 'cause it's like 'these children, those chil... anyway) It's at  
1111 least two different things, two distinct things, and we're doing it for  
1112 one of those, for my practice, to do it for, I guess, we're talking, I guess  
1113 I'm talking too much about an ideal where it would be, we do this for  
1114 every one of my classes, and that would be literally impossible, there  
1115 would literally not be enough time, and it would be, ehm, pretty self-  
1116 indulgent, and it's... I realise that that's not...that's not realistic and it's  
1117 probably...there's probably a limit to how useful it could be, like,  
1118 before it becomes, eh, yeah I guess I'm just pushing to the limit, to say  
1119 that that's definitely not right, and having none is definitely not right,  
1120 but the limit would be, someone who just watches all your classes... it  
1121 would be joint teaching, maybe, in a way...and that's, that's another  
1122 thing! Focus! [risas]

1123 INV: Pero ¿tú crees que...?, porque estabas diciendo, vale, este ciclo lo  
1124 he hecho para una sola de mis clases y tienes varias, pero ¿no crees  
1125 que lo que hayas sacado de positivo de este ciclo se puede extrapolar  
1126 a tus otras clases?

1127 DOC: Ah yeah, definitely, definitely, that I've been doing, and that's  
1128 something I'm sure I've noted down there, I've noticed the effects,  
1129 um...

1130 INV: Si, quizá más en términos generales, no quizás específicos de  
1131 una... de una clase en concreto, ¿no?, pero...

1132 DOC: Yeah, yeah, yeah, definitely...yep, I was going off on a tangent,  
1133 where I'm talking about doing it for all of them...

1134 INV: No, claro, bueno, sí, claro, la idea es que con cada grupo pasan  
1135 cosas diferentes, hay diferentes circunstancias, cada grupo es un  
1136 mundo aparte, pero la base pedagógica, tus estrategias, tus técnicas,  
1137 ¿no?, sí quizá son extrapolables, o la base, ¿no?, de la que partes... no  
1138 sé, te pregunto.

1139 DOC: I think... to be honest yeah, for me, coming back to it, the exact  
1140 question... yeah, in this moment I would have time, to do this, I would  
1141 have time, and the energy to do this, to do the, eh, to do this amount  
1142 of work and this style of work...but I think the question is would you  
1143 have time, like, with your current schedule, to do this like, because...

1144 INV: Hablamos ahora de la conjunta, ¿no?

1145 DOC: Yeah, yeah...

1146 INV: Claro...

### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

1147 DOC: Because, I want to say this, because, eh, this would need to come  
1148 from... from an employer... or from, something, like, I don't know  
1149 whether it would be the employer because we talked about the  
1150 difficulties of, with the employer or...

1151 INV: Claro, porque yo estaba pensando en tu práctica individual; si  
1152 hablamos de la conjunta es otra pregunta, claro, porque ¿tú esto lo  
1153 ves posible, lo que hemos hecho los dos?

1154 DOC: Of doing this while... Oh no, that's what I was meaning...

1155 INV: Si, por eso, sí, sí, claro...

1156 DOC: Yeah this, this... I would have enough time, and definitely I see it  
1157 as valuable, but, ehm, the issue that, with that would be that you  
1158 wouldn't have time to continue doing this... and I mean you as in...  
1159 well, I mean you as in you, but I don't think that anybody would be  
1160 like, eh, I don't think I could put an advert on – what is it, Loquo?

1161 INV: [risas], sí...

1162 DOC: And say, "Oh, could someone come and watch two of my classes,  
1163 one of my classes a week and then you also have to make a  
1164 commitment of another three or four hours during the week, and we  
1165 sit and talk about my classes, and... I pay you nothing". I don't think...

1166 INV: ¿Y no puedes pensar en una manera en la que sería posible  
1167 hacerlo? Porque estamos hablando de práctica reflexiva conjunta...

1168 DOC: I mean it would be... a... a swap, an *intercambio*...

1169 INV: Por ejemplo...

1170 DOC: I mean definitely I would, I mean that, then I have to think about  
1171 whether I would have time to double this stuff...

1172 INV: Claro, ¿ves?, porque sería cuestión de tú observar a tu  
1173 compañero o tu compañera, igual que ella o él te observaría a ti, y  
1174 luego encontrar el momento, el espacio y el tiempo para sentaros y  
1175 hablar de ello.

1176 DOC: I mean now, now I'm realising that I was taking for granted the  
1177 fact that it would be someone with whom I was currently living at the  
1178 time [risas], and that does make it, does make it a lot easier, because I  
1179 don't have to think, "aw, I have to get to..." such-and-such a place,  
1180 because now I'm thinking, where would we do it, when would...

1181 INV: Claro...

1182 DOC: ...and if it was like, this is how I believe it should be done, and  
1183 yeah, with, it should be an exchange within a workplace, because  
1184 we're talking about things I believe suddenly again... it would be a non-  
1185 hierarchical workplace, where this sort of thing would be possible, and  
1186 we wouldn't need to be thinking, "aw, we need to get our boss to give  
1187 us thing", it wouldn't be a gift from above, it would be something  
1188 worked out together, that's...

1189 INV: Bueno, yo creo que eso sería lo ideal...

1190 DOC: Yep

1191 INV: Que pudiera formar parte de...

1192 DOC: Yeah, definitely. In that case, yeah. That it's part of how the job  
1193 works, and it's done between...I t's done by someone working out, or,  
1194 no, everyone working out together how you can best view each  
1195 other's classes... maybe, maybe something more flexible, maybe  
1196 something more... I was going to say informal, but it wouldn't be inf...

### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

1197 it would need to have the element of... not formality, I think  
1198 informal/formal isn't the right isn't the right distinction now that...

1199 INV: Sí, sí... no.

1200 DOC: ...I'm thinking about it like this, it would be more... ehm...

1201 INV: ¿Flexible?

1202 DOC: Well, to make the distinction, I think the distinction would be the  
1203 distinction between the types of conversation, formal/informal, um,  
1204 one would be just the name for whatever, whatever it is, it could be  
1205 called counselling or mentoring, one in a mentoring environment,  
1206 mentoring... with a mentoring approach, this particular approach, one  
1207 person working with this approach, developing those skills, to do that,  
1208 like I think those are skills that are important for teaching in general,  
1209 the skills of stepping back and using empathy within the class, y'know  
1210 to... to create that environment, I think that's important, so if we're  
1211 talking about teaching, that's excellent, eh, excellent formation in itself  
1212 - both, both sides are excellent formation, not just the part that I'm  
1213 doing, but the... carrying out these sessions, so, yeah, that's how it  
1214 would work, ideally, with people taking these different roles at  
1215 different times in order to promote this sort of reflection. Yeah, and  
1216 having it as a... as a routine part of practice, that you do this, that you  
1217 view each other's classes, and maybe yeah, that's what I wanted to say  
1218 in an informal way as well, y'know just a reasonably, y'know within  
1219 reason an open-door policy of, you can just go and watch someone  
1220 else's classes when you, if you want to, or, uhm, y'know, paid time, to  
1221 do that, and you can choose, "Oh, I'm gonna watch this class today,  
1222 I'm gonna watch that", and you can discuss the practice - but also with  
1223 built-in, eh, mentoring sessions, y'know, specific, if, just to use the  
1224 word formal again, so we know what we mean - formal sessions of

1225 doing this, for each other so that it's not just... not just for me. Not  
1226 just, yeah.

1227 INV: ¿Y lo ves posible?

1228 DOC: Umm, oh, in my current practice? No. In my current practice, no.  
1229 I mean it's just, there's just no way, like, if... even if, y'know, I found  
1230 another teacher with whom I'm working, who was interested in  
1231 exactly this - I think there is at least one... there's one, there's one  
1232 who I can think of who would be interested in doing this, ehm -  
1233 finding, both of us finding double the time that I'm using now, to do  
1234 this, I don't see as possible, ehm... well, maybe... but no, maybe I could  
1235 but I know that she definitely couldn't because she works full-time,  
1236 and full-time there is... five days a week, total of, I don't know, I don't  
1237 know how many hours, twenty-seven, twenty-eight - which, when you  
1238 put it like that it doesn't sound like much more than I'm doing, but  
1239 because of the hours it is, it is a lot more. Ehm... yeah, she definitely  
1240 just wouldn't have time, I know from doing the hours she's doing...  
1241 from having done the hours that she's doing, that with that schedule,  
1242 there just isn't time - there's no, no more time during the week, and  
1243 the weekends you're so tired, and, and... even then you would need  
1244 to, eh, find a time and a place to meet. So yeah, for that... no. Within  
1245 the current system that I'm working, with most people I know that are  
1246 working within English teaching at least, so, no. No. There would need  
1247 - there should be a change in how things are done. Yeah.

1248 INV: Muy bien. Pues, eh, ya hemos terminado.

1249 DOC: Yep!

1250 INV: Sí, ¿tienes... quieres decir algo más?



### Anexo 13: Transcripción de la entrevista de cierre del CRA del C2

- 1251 DOC: No, I like that as an ending, "There should be a change in how  
1252 things are done!" [risas] I'd like to finish everything with that.
- 1253 INV: Estoy de acuerdo. Pues muchas gracias, T.

## Anexo 14: Guion para las entrevistas posciclos

1. ¿Has seguido reflexionando de forma continuada y sistemática tras la finalización de los ciclos reflexivos?

**Sí** - ¿En qué momento? (durante las clases, tras estas, en preparación de las siguientes) ¿Con qué frecuencia?

→ ¿Las has documentado?

Si es así, ¿cómo?

Si no es así, ¿por qué?

→ ¿Te ha resultado útil seguir con las reflexiones tras los ciclos?

Sí - ¿En qué sentido?

No - ¿A qué razones se debe?

→ ¿Has seguido algún tipo de patrón común como hiciste con el ciclo ALACT?

Sí - ¿Podrías definir sus fases? ¿Son siempre las mismas o cambian?

No - ¿Crees que no llevar a cabo unas fases definidas te ayuda más que cuando seguiste el ciclo ALACT? ¿Por qué?

**No** - ¿Por qué razón?

2. ¿Has grabado alguna clase más tras el ciclo reflexivo?

**Sí** - ¿Con qué frecuencia? ¿En qué medida te ha ayudado hacerlo?

**No** - ¿A qué razones se debe?

3. ¿Has consultado recursos, artículos u otras fuentes teóricas a la hora de intentar entender mejor algún aspecto de tu práctica docente o para cambiarlo?

**Sí** - ¿Te ha ayudado hacerlo? ¿En qué medida? ¿Crees que es suficiente para alcanzar tus objetivos?

**No** - ¿Por qué? ¿Cómo has intentado resolver dichos aspectos?

4. Pasado este tiempo desde que llevamos a cabo el ciclo reflexivo conjunto, ¿crees que llevarlo a cabo te ha ayudado de alguna forma en tu práctica docente actual?

**Sí** - ¿En qué sentido?

**No** - ¿A qué razones se debe?

5. ¿Hay alguna dinámica que retomarías de entonces si pudieras?

**Sí** - ¿Cuál/es?

**No** - ¿Por qué?

**6.** Si pensamos en los temas que surgieron en las sesiones de PR conjunta con respecto a tu práctica docente [recordar temas en cada caso si es necesario], ¿han sido recursivos desde entonces?

→ ¿Han surgido además otros nuevos?

No -¿Podrías identificar otros temas que hayan surgido desde entonces?

→(Sí/No) Estos nuevos, ¿son recursivos?

**7.** Estos temas o cuestiones que surgen en tu práctica docente actual, ¿cómo los abordas?

**8.** El centro en el que trabajas, ¿facilita llevar a cabo estos procesos de práctica reflexiva?

## Anexo 15: Transcripción de la entrevista posciclos del C1

- 1 INV: Bueno pues estamos aquí ya dos años después de: de terminar  
2 nuestro proyecto, ¿no?, los ciclos de práctica reflexiva... y quería hacerte  
3 unas preguntas para ver, bueno, cómo ves con el tiempo y la perspectiva  
4 cómo... cómo fue, [¿no?  
5 [Mhm  
6 ¿Has seguido reflexionando de forma continuada y sistemática tras haber  
7 hecho los ciclos reflexivos?  
8 DOC: No  
9 INV: ¿Por qué crees que no lo has hecho?, o ¿por qué no lo has hecho?  
10 DOC: Porque... Por tiempo, supongo, y por falta de... igual si hubiera otra  
11 persona allí diciéndome, ¿no?, que "tal... prueba esto, prueba lo otro,  
12 hagamos esto", pues... como que te animas más, ¿no?, [pero no  
13 [¿Y no te ha  
14 INV: pasado que haya surgido, igual de manera informal, con compañeros  
15 o...  
16 DOC: No, porque después de esto he estado... estuve un periodo sin  
17 trabajar y ahora mismo en el contexto en el que trabajo no tengo  
18 compañeros con quien[es] intercambiar y, de hecho, también, como he  
19 cambiado de contexto, de ciudad y tal, tampoco me estoy juntando  
20 mucho con otros profesores...  
21 INV: Mhm  
22 DOC: de idiomas. Entonces, se ha rebajado bastante.  
23 INV: Vale  
24 DOC: El, ¿no?, los momentos... se han reducido bastante los momentos  
25 de este tipo de interacción y de reflexión y tal. Lo único que he hecho me  
26 voy apuntando, contando cosas que detecto.  
27 INV: Vale, bueno, eso es una manera [también de...  
28 [mhm  
29 va relacionado con..., ¿no?, con la reflexión [porque  
30 [Mhm  
31 si te apuntas algún aspecto que quieres... tal... es porque has pensado,  
32 has detectado algo que igual [no  
33 [Sí, pero es como la típica lista de cosas  
34 DOC: prácticas para hacer, como que... porque yo tengo mi cuadrado de  
35 clase donde apunto lo que hemos hecho, si hay deberes: y yo tengo una  
36 parte observaciones -que era como general-, pero en realidad lo que  
37 acabo apuntando ahí son "esto no me ha gustado mucho como lo  
38 explicado" o "ha salido esta duda y me parece interesante" o... como que  
39 me voy apuntando cosas ahí, pero ahí las tengo.  
40 INV: Mhm. Y esta esta tabla o esta: hoja, ¿te la has preparado tú?  
41 DOC: Sí  
42 INV: Vale, no, es que no sabía si te la daban en el trabajo [o  
43 [No  
44 ¿Y qué elementos hay?  
45 DOC: Los contenid..., bueno la fecha y las horas, también por llevar un  
46 registro de las clases que doy, tanto las de grupo como las individuales,  
47 los contenidos, eh hay un apartado de deberes por si pongo [algo o  
48 [Mhm  
49 alguna tareilla para hacer en casa, observaciones y luego la firma para las  
50 particulares, por llevar un control: es porque tengo muchos alumnos y a lo  
51 mejor tengo alumnos que los tengo dos meses, [luego  
52 [Claro  
53 se vuelven dos meses a Alemania y luego vuelven... Entonces yo voy a la  
54 ficha y ya veo dónde nos hemos quedado, sí.  
55 INV: Te sirve para recordar lo que vas haciendo, claro. Y ahí dices que  
56 tiene su apartado de observaciones y ahí vas poniendo estas cositas...  
57 DOC: Sí, lo de observaciones lo puse en general, [sin pensar en esto.  
58 [Mhm  
59 INV: Mhm  
60 DOC: como cosas varias que pudiera escribir, pero sí que en el momento  
61 mismo de la clase apunto cosas que detecto de [umm  
62 [Ah,  
63 INV: en el momento de la [clase  
64 [Sí  
65 O sea, es en el momento, no después.  
66 DOC: Sí  
67 INV: Vale  
68 DOC: Bueno, a ver, si estoy en medio [o tal, después

## Anexo 15: Transcripción de la entrevista posciclos del C1

- 69 [Claro, mhm  
70 pero justo cuando..., antes de recoger todo.  
71 INV: Muy bien, ¿y qué haces luego con eso?  
72 DOC: Por ahora no hecho nada [risas].  
73 INV: Bueno, es un paso, ¿no?, [lo de apuntarlo [risas]  
74 [Sí  
75 DOC: Ahí se ha quedado...  
76 INV: Mhm  
77 DOC: ¿No? Como que toda la voluntad... cuando estoy en el contexto de  
78 clase estoy como más motivada, digo "¡ah!, pues esto lo voy a buscar",  
79 pero cuando salgo de trabajar es... puff... como que quiero cambiar de ...  
80 [risas]  
81 [Y esto  
82 INV: lo has hecho empezando este nuevo trabajo en Palma.  
83 DOC: Sí  
84 INV: Mhm  
85 DOC: Sí  
86 INV: Y, o sea, dices un poco sin pensarlo, ¿no?, en plan de..., quiero decir,  
87 ¿por qué lo has hecho ahora y no lo hacías antes?  
88 DOC: Pues no lo sé... Bueno, antes..., bueno igual como que antes  
89 estaba... como que ahora al haber ya cogido prácticas al dar clase, como  
90 que ahora ya voy a...  
91 INV: Claro, igual estás menos centrada en cómo dar la clase...  
92 DOC: Mhm, ya voy al detallito...  
93 INV: Claro  
94 DOC: A cómo ir profundizando y he estado haciendo muchas veces el A1,  
95 entonces como que es un nivel que ya lo manejo bastante.  
96 INV: Mhm  
97 DOC: Pero cada vez me salen cositas y me han salido cosas que cuando  
98 me salen y tengo que explicarlo... por ejemplo, ¿no?, puede ser una  
99 explicación o puede ser repres... poner algo en la pizarra... He notado que  
100 ya antes había tenido problemas ahí.  
101 INV: Mhm
- 102 DOC: Y yo creo que ha sido a raíz de eso, de notar que eran cositas que se  
103 repiten, decir "lo voy a escribir" porque esto luego, hasta que me vuelva a  
104 pasar y vuelva a estar en clase, no me acuerdo...  
105 INV: Mhm  
106 DOC: Entonces, "lo voy a escribir para luego mirarlo". Mi idea es un día  
107 que baje el volumen de trabajo...  
108 INV: Claro  
109 DOC: y que pueda hacer esto, pues mirarme la... que lo tengo como en  
110 papelitos -las observaciones- porque antes a lo mejor lo apuntaba por ahí,  
111 tal, [pero  
112 [Mhm  
113 esos papeles se pierden...  
114 INV: Mhm  
115 DOC: Ahora lo tengo ahí y algún día poder ir mirándome...  
116 INV: Ah, muy bien  
117 DOC: Con algunos he hecho cosas, pero porque algunas cosas que apunto  
118 son "imprimir esto a color y hacer tarjetitas".  
119 INV: Mhm  
120 DOC: Entonces, eso sí  
121 INV: Sí  
122 DOC: pero la mayoría de las cosas todavía no las he hecho y ese proceso y  
123 mucho menos de forma sistemática como lo hicimos aquella vez.  
124 INV: Eh, ¿te has vuelto a grabar alguna clase desde entonces?  
125 DOC: No  
126 INV: Y ¿por qué?, ¿por alguna razón en especial?  
127 DOC: No, no, porque no... no ha surgido la iniciativa  
128 INV: Mhm  
129 DOC: de hacerlo  
130 INV: ¿Y en tu trabajo tampoco te han... bueno, no te piden que lo hagas ni  
131 tampoco lo promueven...?  
132 DOC: No, no...  
133 INV: Vale. Entonces, por lo que me has contado, no sé si puede estar o no  
134 relacionado, pero no has consultado algunos recursos o has seguido

## Anexo 15: Transcripción de la entrevista posciclos del C1

- 135 leyendo algún artículo o algo para... a la hora de intentar algunos de esos  
136 aspectos que te hayas [apuntado.  
137 [Sí  
138 INV: ¿Sí?  
139 DOC: Sí, sí, o incluso voy leyendo sin haber, [sin que haya un problema en  
140 eso.  
141 [Sin un objetivo, claro, mhm.  
142 Por ejemplo, el libro de *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender o*  
143 *la gramática esta avanzada que sacó SGEL.*  
144 INV: Mhm  
145 DOC: Todos esos libros los tengo o... a ver, sí que he llegado... hay temas  
146 -ahora me voy acordando de más cosas- pero... ahora me acuerdo de una  
147 vez pues con los cuantificadores, ¿no? como que quería buscar la forma  
148 para presentarlo como más en *pack* o de la forma más sencilla, ¿no?  
149 Cuando estás en un A<sub>1</sub>, como que hay muchas cosas... y quieres hacer lo  
150 mínimo o la vida más sencilla y sí que me busco, me descargo, yo qué sé  
151 de MarcoELE, monografías [o lo  
152 [Mhm  
153 que sea así que voy descargando y voy leyendo.  
154 INV: Mhm  
155 DOC: o hay un *webinar* y voy...y participo en el *webinar*,  
156 INV: Mhm  
157 DOC: como que siempre mi formación sigue activa por curiosidad.  
158 INV: Mhm  
159 DOC: Claro que tengo etapas, umm, de investigar más y etapas en las que  
160 quiero pensar lo mínimo posible en el trabajo, [sí  
161 [Mhm  
162 INV: Y por lo que me dices es como... aspectos más de tipo gramatical,  
163 quizá.  
164 DOC: Mmm, claro, lo que he mencionado sí, pero, por ejemplo, los  
165 *webinars*, pues, cuestiones de interacción de grupos...  
166 INV: Mhm  
167 DOC: Ese tipo de cosas. Yo me he seguido formando también, hice lo  
168 del.. la preparación de examinador del DELE, [¿no?  
169 [Mhm  
170 Como que me van surgiendo cositas.  
171 INV: Claro  
172 DOC: Pero bueno, así de forma tan sistemática, no.  
173 INV: Pero te ayuda, ¿no?, de alguna manera... el recurrir a estos recursos  
174 DOC: Sí, sí... pero vamos, que lo que echo en falta es poderlo comentar  
175 con gente.  
176 INV: Eso te iba a decir, que si crees que eso es suficiente para poder  
177 alcanzar el objetivo, ¿no?, de... de poder quizá [mejorar  
178 [ya...  
179 esos aspectos  
180 DOC: Me gustaba mucho más hablarlo; hombre, cuando estás rodeado  
181 de profesores...  
182 INV: Comentarlos y tal, [claro  
183 [Claro...  
184 Pasado este tiempo -claro, ya son dos años, [quiero decir  
185 [Mhm  
186 que esto queda un poquito [alejado  
187 [Mhm  
188 en el tiempo- ehh, ¿crees que esa práctica que hicimos, además, de forma  
189 abierta y sincera, te ha ayudado de alguna manera en tu práctica actual,  
190 en tu práctica docente?  
191 DOC: Bueno, lo que aprendí en ese momento lo he incorporado,  
192 INV: Mhm, [aunque  
193 [ahí está  
194 no hayas seguido con las reflexiones continuadas y sistemáticas, [quiero  
195 decir, hay aspectos que han quedado...  
196 [Claro,  
197 DOC: no es... no se ha creado un hábito de formación.  
198 INV: Mhm  
199 DOC: Eso no se ha creado, como que yo ahora por mi cuenta voy  
200 haciendo esos ciclos..., pero lo que yo indagué en eso, que era el tema de:  
201 de los objetivos, eso es algo que he incorporado a mi práctica... Yo en

## Anexo 15: Transcripción de la entrevista posciclos del C1

- 202 toda clase pongo los objetivos y cuando no pongo los objetivos es porque  
203 esa clase no me la he preparado sinceramente  
204 INV: Mhm  
205 DOC: y no tengo claros los objetivos, los que voy a [dar  
206 [Mhm  
207 Y por eso no lo pongo... para curarme en salud, pero... pero sí, sí, sí,  
208 siempre los pongo. Y, además, no sé, te cuento esta anécdota que...  
209 hace... no hace mucho... al final de un curso de estos intensivos que hago,  
210 pues comentaba con los alumnos qué les había parecido, tal, qué cosas  
211 les habían ayudado más y tal, y una alumna me comentó "me encanta  
212 que al principio de la clase pone los objetivos de lo que vamos a hacer  
213 [[risas]  
214 [ya [risas]  
215 porque me siento mucho más segura, sé lo que vamos a hacer y te  
216 remites a esto, entonces ya sé que todo tiene como un sentido [[risas]  
217 [¡Ah, mira,  
218 muy bien!  
219 Sí... Y los alumnos todos los copian, sus objetivos del día, tal...  
220 INV: Entonces... volviendo a lo que hicimos, ¿hay alguna dinámica, aparte  
221 de esta de los objetivos, que retomarías ahora para traer a la práctica  
222 actual?  
223 DOC: ¿Qué quieres decir?  
224 INV: De la dinámica que establecimos en los ciclos  
225 DOC: Mhm  
226 INV: O sea, hemos hablado de un poco de la reflexión  
227 DOC: Mhm  
228 INV: de la grabación de clase...  
229 DOC: Mhm  
230 INV: Bueno, del intercambio de opiniones, de un poco del apoyo, la  
231 mentoría... de todas estas dinámicas que hicimos [¿cuál  
232 [Mhm  
233 retomarías ahora en la práctica, de las que no haces?  
234 DOC: Ummm ..., ¿como para indagar en un tema que [que a lo mejor  
235 [no, o sea...
- 236 INV: De todo lo que hicimos en el ciclo, de todo [este proceso  
237 [¿Sí?  
238 ¿no? Estaba la reflexión, estaban las grabaciones, estaba la observación...  
239 DOC: Mhm  
240 INV: estaba luego el... el intercambiar, ¿no?, estos aspectos, el que  
241 tuvieras una persona de apoyo... todas estas dinámicas  
242 DOC: Mhm  
243 INV: umm, ¿cuál o cuáles te gustaría retomar para llevar a la práctica?  
244 DOC: La de... el intercambio de opiniones con otra persona  
245 INV: ¿En qué sentido crees que te ayudó?  
246 DOC: Bueno, es que creo que en todos los ámbitos de la vida el poder  
247 compartir tu opinión o tu punto de vista con otra persona enriquece,  
248 INV: Mhm  
249 DOC: y si lo puedes compartir con otra persona que sabe de la materia,  
250 pues claro, es como... como una clase, como si tú vas a una clase  
251 realmente, ¿no?  
252 INV: Mhm  
253 DOC: O como...umm... como cuando aprendes a tocar la guitarra y no vas  
254 a clases, pero preguntas a tu [compañero  
255 [Mhm  
256 que te explique algo que ha aprendido, [¿no?  
257 [Mhm  
258 DOC: Umm, porque lo de las grabaciones y lo de verme en vídeo y lo de  
259 tal... son como... puff... son como... dinámicas que dan un poquito más de  
260 pereza.  
261 INV: Mhm  
262 DOC: Por decirlo de alguna forma...  
263 INV: Sí, que [te...  
264 [Además del  
265 DOC: miedo de verte, que por mucho que te veas y te acostumbres -que  
266 está muy bien- no deja de ser solo verte, no solo como tú llevas la clase  
267 sino...  
268 INV: Claro  
269 DOC: tus movimientos, cómo te queda la ropa que llevas ese día

## Anexo 15: Transcripción de la entrevista posciclos del C1

270 [jeje, tu voz  
271 [claro  
272 INV: Mhm  
273 DOC: Etcétera, ¿no?  
274 [Claro...  
275 INV: sí, que supone más casi... lo ves más como una carga más que como  
276 una ayuda, [en ese sentido  
277 [Sí,  
278 DOC: y pone más en... te hace cuestionarte más tu 'yo' [en general  
279 [Mhm  
280 más allá también de la clase  
281 INV: Mhm  
282 DOC: Porque te estás viendo allí...  
283 INV: Claro  
284 DOC: aun tu forma de hablar, ¿no?, dices... "qué mal", pero bueno...  
285 INV: O sea, que, en este caso, ¿preferirías que alguien te observe en clase  
286 que observarte luego tú a través de una grabación?  
287 DOC: Creo que sí.  
288 INV: Mhm  
289 DOC: Mhm  
290 INV: Vale, entonces, si pensamos en los temas que surgieron en el ciclo,  
291 ¿no?  
292 [Mh  
293 Hemos dicho que uno eran los objetivos y tal  
294 DOC: Mhm  
295 INV: Ehhh, ¿han salido, han vuelto a surgir o crees que son recursivos  
296 ahora en tu práctica actual? También, te acuerdas que hablábamos de  
297 fomentar la autonomía del alumno...  
298 DOC: Mhm  
299 INV: que, bueno, que una dinámi... un objetivo fue precisamente ese,  
300 ¿no?, explicitar los objetivos y tal.  
301 DOC: Mhm  
302 INV: ¿Hay otras cosas que han vuelto a surgir de aquel... de aquellos  
303 temas?

304 DOC: Creo recordar que hablamos también de las correcciones, ¿no?, del  
305 *feedback*.  
306 INV: Mhm  
307 DOC: Sí, ese es un tema que yo tengo súper pendiente.  
308 INV: Mhm  
309 DOC: Mh  
310 INV: De cómo abordarlo... [mhm  
311 [Mhm  
312 DOC: Por ejemplo, sí... Además, por mi... por mi contexto laboral a lo  
313 mejor doy un *feedback* mucho más del momento, ¿no?, o de la  
314 interacción oral o de actividades de clase, pero... todo lo que son... eh...  
315 pues actividades que hagan los alumnos con expresión escrita, por mi  
316 contexto laboral no tengo que poner notas, no tengo que entregar nada,  
317 que todo lo que hago es extra y porque me apetece, ¿no?  
318 INV: Mhm  
319 DOC: Y lo hago de forma muy poco sistemática.  
320 INV: [Vale...  
321 [Eso lo tengo ahí...  
322 Y de los temas nuevos que... de estos que me cuentas que te apuntas en  
323 "observaciones" ...  
324 DOC: Mhm  
325 INV: ¿Hay alguno nuevo de... que a lo mejor no surgiera en aquel  
326 momento?  
327 DOC: Ummm... ¿no sé si hablamos del tema de la pizarra?  
328 INV: No creo que fuera un tema... [um... central  
329 [¿no?...  
330 DOC: Ese por ejemplo me ha surgido, pero no la pizarra en general, sino  
331 como más específico,  
332 INV: Mhm  
333 DOC: ¿sabes? Yo qué sé, pues ahora se me ocurre... pues cuando  
334 presento la familia, que si hago un árbol genealógico en la pizarra no  
335 parezca eso... umm... un bosque! [risas]  
336 [Sí, sí [risas]  
337 ¿No? Me va surgiendo, pero ya como muy específico.



## Anexo 15: Transcripción de la entrevista posciclos del C1

338 INV: Vale, sí, no en general sobre cómo organizarla, sino cómo organizar  
339 ciertos temas concretos  
340 DOC: Sí, [sí  
341 [Mhm  
342 O..., no sé si hablamos de los tiempos o a lo mejor también lo trato de  
343 forma específica como "buah, me cuesta... gestionar la interacción  
344 cuando tengo un alumno...con...un carácter tal"  
345 INV: Mhm  
346 DOC: Y yo ya pienso en un alumno que tengo, [que  
347 [Sí  
348 me da problemas por lo que sea, a ver... su forma de ser o de  
349 interaccionar, bueno, que me da problemas...  
350 INV: Mhm  
351 DOC: que veo que no... que tengo que hacer otra cosa, que no funciona lo  
352 que propongo, lo que sea.  
353 INV: Mhm  
354 DOC: Mh  
355 INV: Entonces, digamos que los temas estos que surgen ahora los tienes  
356 como pendientes, pero no los aboradas de manera específica, ¿no?  
357 DOC: No  
358 INV: Mhm. Y nada, ya, por último, eh, por lo que me cuentas imagino que  
359 en el centro de trabajo actual pues no se fomentan... no se promueven  
360 estos procesos de práctica reflexiva...  
361 DOC: No [risas], la verdad es que no...  
362 INV: Nada, ¿no?  
363 DOC: No, no, no...no... [bueno...  
364 [No hay  
365 INV: Ningún tipo de seguimiento o te preguntan... no sé, cómo van, cómo  
366 están yendo las clases o...  
367 DOC: No, pero... creo que no hay un seguimiento porque el *feedback* que  
368 están dando los alumnos es muy positivo en este caso.  
369 INV: Mhm  
370 DOC: Entonces, es como "ah, perfecto, pues ella... ella solita se lo  
371 organiza todo" [risas].

372 INV: Ya...  
373 DOC: "¡Estupendo!" [risas]  
374 INV: Ya...  
375 DOC: Pero hace poco me pasó que... me pidió mi jefe si... porque había  
376 hablado con otra chica para que entrase a trabajar ya y tal porque ahora  
377 mismo estoy yo, me estoy encargando de todas las clases de español; es  
378 una academia muy pequeñita y en realidad está centrada en alemán, y mi  
379 jefe es alemán, o sea que tampoco viene del mundo de ELE, vamos... ni  
380 sabe... demasiado, y me pidió si podía venir a observar -esta potencial  
381 futura profesora de la academia, porque hace falta más gente-, si podía  
382 venir a observar las clases para que ella pudiera ver cómo se daban las  
383 clases...  
384 INV: Mhm  
385 DOC: en la academia... [risas]  
386 INV: ¿Y cómo fue la experiencia?  
387 DOC: Pero... o sea, lo que me sorprendió cuando me dijo eso [risas] fue  
388 como... ¡ni que la academia tuviera un método! [risas]  
389 [Claro [risas]  
390 Como...umm... yo... [claro...sí  
391 [es tu método  
392 Ni siquiera me ha visto dar clase, ni siquiera me ha dicho nada de cómo  
393 tengo que darlas y... ahí veía como que parece que está la gente contenta  
394 y que va bien pues ya [es como... [risas]  
395 [Claro...  
396 a ver si pueden entrar para ver cómo se dan las clases en la academia,  
397 pero vamos, que desde allí no ha habido nada, [ningún tipo...  
398 [Mhm  
399 Nada, que me hizo gracia.  
400 INV: Entonces, cuando tú entraste a trabajar... eh, la selección se basó  
401 en una entrevista oral... o sea que no te preguntó si sigues algún tipo de  
402 enfoque o... nada  
403 DOC: Yo le conté mi experiencia, le conté umm pues con qué materiales  
404 me gustaba trabajar y tal, pero no... [no  
405 [Mhm

## Anexo 15: Transcripción de la entrevista posciclos del C1

- 406 Así como en otras academias... en la que estuve anteriormente, me  
407 hicieron una... una prueba.  
408 INV: Mhm  
409 DOC: De... realmente hacer... la persona que hacía la entrevista hacía  
410 como de alumna.  
411 INV: Mhm  
412 DOC: y me pedía [preguntaba] cosas... aquí no.  
413 INV: Mhm ¿Y cómo fue el proceso de: no sé, de volverte a..., ¿no?, a  
414 sentirte observada por esta persona?... eh, no sé, ¿cómo hicisteis luego la  
415 retroalimentación?  
416 DOC: Es que... ni lo contaría como un proceso realmente porque... bueno,  
417 de hecho, yo he tenido un poco de conflicto en la academia en este punto  
418 porque me avisó... me pidió esto un lunes sacándome de clase,  
419 tocándome la puerta en medio de una clase a ver si podía salir un  
420 momento... me lo dijo y yo "bueno, pues no sé, que entre a observar,  
421 ningún problema" umm y me dijo "pues mañana viene", digo "bueno,  
422 vendré un poquito antes para conocerla". Fui un poco antes, hablé con  
423 ella, ni siquiera es profesora, no tiene ningún tipo de formación, ehh ha  
424 dado algunas clases de repaso y tal, y me observó -no me importó  
425 dema... o sea, no, bien-, ella estaba allí..., mm la observación no fue del  
426 todo... [risas] idónea porque, claro, ella realmente no ha recibido una  
427 formación de cómo se observa.  
428 INV: Claro, mhm.  
429 DOC: Tampoco era mi papel dársela, [es que  
430 [Mhm  
431 yo no era su tutora, [yo  
432 [Claro  
433 soy una colaboradora en esta academia, soy una profesora y... tampoco  
434 tenía tiempo, la verdad, porque he estado trabajando, dando siete horas  
435 de clase con quince minutos de pausa... que yo comía mientras hablaba  
436 con ella, ¡imagínate!  
437 INV: Claro  
438 DOC: Lo que hemos hablado siempre del contexto laboral, ¿no?  
439 INV: Claro
- 440 DOC: Mh, entonces tenía alguna interrupción..., comentaba cosas...  
441 INV: ¿Ella?  
442 DOC: Sí, sí, sí... [risas], [o me hacía señas...  
443 [¿En medio de la clase!  
444 Sí... sí, pero porque realmente yo con ella no he tenido un proceso de...  
445 INV: Sí  
446 DOC: que habría de haber, de... código de buenas prácticas en la  
447 observación, qué te interesa observar, unos objetivos, [un tal...  
448 [Claro  
449 DOC: ¿No?  
450 INV: Mhm  
451 DOC: Pero por eso, que luego el mu... la realidad laboral es que es un  
452 caos,  
453 INV: Mh  
454 DOC: es que en este caso es un caos, que me estaba observando y luego  
455 que me envíen por WhatsApp, por WhatsApp, ¿eh?, que me digan "sí, que  
456 va a hacer mañana 20 minutos de tu clase para que veas a ver qué tal".  
457 INV: Ya  
458 DOC: Así, en este nivel, en este nivel que yo no me podía ni creer, que era  
459 la risa [decir...  
460 [Sí  
461 Bueno, pues que haga 20 minutos de mi clase, pero ¿cuál es el objetivo?,  
462 umm, ¿que tengo que yo llamarla por teléfono para ver qué va a hacer?  
463 [Umm [risas]  
464 [Claro... claro, sí  
465 A las seis de la tarde, desde las nueve de la mañana dando clases, umm...  
466 Es una chica que no es profesora, yo no creo que tenga que decidir si a  
467 esta persona se la contrata o no, [y  
468 [claro  
469 de esta forma.  
470 INV: Mhm  
471 DOC: También para ella, pobrecita... porque ella tiene toda su buena  
472 intención, [claro.  
473 [Claro

## Anexo 15: Transcripción de la entrevista posciclos del C1

474 Que vamos, para que veas...  
475 INV: Sí, sí  
476 DOC: cómo está la cosa. También es verdad que es una academia  
477 pequeñita, muy todo tal...  
478 INV: Mhm  
479 DOC: No es uno de estos gigantes que están más metidos en la  
480 innovación didáctica, [etc.  
481 [Sí  
482 INV: Bueno, y ya por último, porque hemos estado hablando de los  
483 aspectos que te gustaría mejorar o quizá, no sé, bueno... mirar un poquito  
484 más con detalle... ¿te has fijado también en aquellos aspectos que crees  
485 que tienes fuertes, que son para consolidar? Los buenos, digamos, no  
486 solo lo que quieres transformar o mejorar, sino aquellos que dices "oye,  
487 pues esto... esto funciona, esto lo que tengo que, ¿no?, consolidar para  
488 seguir haciéndolo".  
489 DOC: (5) Pues a lo mejor no tanto...  
490 INV: ¿No? Porque es importante [también  
491 [Sí  
492 Quiero decir, no solo ver aquellos aspectos...  
493 DOC: Sí... Hombre, yo veo los fallos, pero estoy contenta, no es como que  
494 los fallos me abrumen y diga ["uff, ¡fatal!", ¿no?  
495 [Mhm  
496 Mhm, me siento tranquila y veo las cosas que funcionan, pero igual no les  
497 presto tanta...  
498 INV: Tanta atención  
499 DOC: tanta atención.  
500 INV: Mhm. Bueno, muy bien, pues muchas gracias por tu tiempo.  
501 DOC: De nada.

## Anexo 16: Transcripción de la entrevista posciclos del C2

1 INV: Bueno, pues, ha pasado más o menos un año y dos meses  
2 desde que terminamos el ciclo conjunto y quería hacerte unas  
3 preguntas para terminar el proceso. ¿Has seguido reflexionando de  
4 forma continuada y sistemática tras la finalización de los ciclos  
5 reflexivos?

6 DOC: Pues de forma sistemática, no, en el trabajo que tengo ahora  
7 tengo incluso menos oportunidad para hacerlo así, para tener mi  
8 propio *input* en lo que hago; está mucho más estructurado... están  
9 más estructuradas las clases que tengo que dar y también ha sido el  
10 problema que hemos comentado en las reflexiones antes, de tener  
11 tiempo para hacerlo hasta esta profundidad.

12 INV: Mhm

13 DOC: With this level of depth. And, although I have continued  
14 reflecting with and... taking benefit from the things we did in the  
15 sense of thinking clearly about what I want to achieve in the classes  
16 and how I can best go about doing it.

17 INV: Mhm

18 DOC: But more in a... in the sense of noticing if something needs to  
19 change or seeing something I'd like to try... saying "ah, ok!", and  
20 then I feel more confident about implementing that.

21 INV: Vale, entonces podríamos decir que has seguido reflexionando,  
22 pero no de una forma continuada y sistemática.

23 DOC: Sí

24 INV: Vale. Y ¿podríamos identificar en qué momento has hecho  
25 estas reflexiones?, si ha sido durante las clases, tras las clases o en la  
26 preparación de estas.

27 DOC: En general, después, después de las clases, antes de la  
28 preparación porque en el momento de preparación hago lo que  
29 necesito para cambiar lo que tiene que cambiarse. Y sí, es durante el  
30 día,... sí, reflexionando fuera de la clase, como si veo algo que me  
31 gustaría usar en la clase y que soluciona un problema que tengo  
32 puedo hacer esto, pero sí, todavía tengo las clases en la cabeza  
33 mientras que hago otras cosas.

34 INV: Vale, y ¿has documentado estas reflexiones de alguna manera?

35 DOC: Esto, otra vez, sí, pero no de forma continuada ni... ¿cómo era  
36 la palabra?

37 INV: Sistemática

38 DOC: Sistemática, sí. No, a veces he empezado a hacer esto, he  
39 puesto un documento de texto en el ordenador o he hecho...  
40 tomado notas.

41 INV: Mhm ¿A mano?

42 DOC: Sí. Y... pero no lo he seguido durante bastan... mucho tiempo.  
43 Y con las notas que hice a mano, al principio del año en esta escuela  
44 sí lo hice durante el periodo de prueba con los niños, antes de  
45 empezar con los adultos también, así que tenía más tiempo, más  
46 espacio para hacerlo y un poquito más de margen en cómo hice las  
47 clases; así que lo hice entonces, pero, desde entonces, nada de notas  
48 largas, aunque he estado últimamente con una clase de Proficiency  
49 que estoy dando, he tenido una conversación con una supervisora  
50 donde dice que algunos de ellos tienen problemas específicos con  
51 algunas cosas en el examen que van a hacer, que, obviamente, habrá  
52 algo en lo que tienen que trabajar más y algunas cosas en las que  
53 menos, y en la estructura que tienen en la clase no es posible –tengo

## Anexo 16: Transcripción de la entrevista posciclos del C2

54 que seguir la cosa [la planificación propuesta por el centro], pero en  
55 la conversación logré decir algo un poquito entre trampa y hacerme  
56 el loco... ¿se puede decir?, como de fingir que no he entendido o  
57 tomar más libertad con lo que ha dicho, y he dicho algo en plan "ah,  
58 así que puedo hacer lo que necesitan" [y me dijo que] "sí, en estas  
59 semanas que quedan". Y ahora estoy planificando yo, estoy  
60 tomando el material y lo que necesitan, hablando más con ellos, y  
61 estoy planificando más y, por eso, reflexionando más y probando  
62 más cosas nuevas, de forma un poquito más sistemática porque  
63 tengo un plan, algunas cosas que quiero hacer y un sitio, una libreta  
64 para ideas, pero solo últimamente en esta clase porque puedo.  
65 INV: ¿Y te ha resultado útil cuando has tenido la oportunidad de  
66 tomar notas y de estas reflexiones?, ¿te ha sido útil seguir  
67 haciéndolas tras los ciclos?  
68 DOC: Ah, sí, en esta escuela en concreto sí porque soy muy  
69 consciente del hecho de que si no lo noto... si no lo...  
70 INV: Anoto, sí.  
71 DOC: ...anoto, se me va a olvidar totalmente.  
72 INV: Pero ya no es solo que tomes nota de las reflexiones, sino que  
73 hayas hecho estas reflexiones.  
74 DOC: Esto es... si hablamos de un cambio, ha sido esto, que antes  
75 estaba haciendo las reflexiones, pero iba perdiendo todo porque  
76 estaba "ah, esto sería guay, hacer esto estaría muy bien, hacer  
77 esto...", pero lo pierdo porque no pensaba mucho en hacerlo más...  
78 así, pero ahora que ya sé dónde está y que tengo en el ordenador  
79 también unos textos cortos donde puedo volver para ver qué quiero  
80 hacer y pensar "ah, sí, esto, sí...".

81 INV: ¿Y se trata principalmente de cosas que quieres hacer, de ideas  
82 para llevar al aula o también hay otro tipo de reflexiones?  
83 DOC: Más las ideas después de las...sí, las reflexiones en sí están  
84 detrás de las ideas, tengo las ideas y sí, no escribo las reflexiones, es  
85 verdad, no escribo "creo que necesito esto, voy a necesitar esto...",  
86 sino las ideas que he tenido basadas en las reflexiones, sí.  
87 INV: Y se basa en aspectos que detectas que necesitan tus alumnos,  
88 pero ¿hay alguno sobre tu propia práctica en concreto o no?  
89 DOC: Últimamente, como comentábamos hace mucho y durante el  
90 ciclo, todavía esto de *time keeping*, de estructura, que estoy todavía  
91 luchando con esto en el sentido de...  
92 INV: ¿Pero estructura...?, pero tú dices "time keeping", ¿estructura o  
93 temporalización?  
94 DOC: Las dos cosas a la vez porque a veces no hago todo lo que  
95 quiero hacer, aunque todo lo que hago... aunque esté contento con  
96 todo lo que hago en la clase y no veo algo en lo que he hecho que  
97 podía haber hecho más rápidamente. Se necesita el tiempo, en  
98 particular con esta clase de Proficiency, y con los niños también,  
99 algunas clases de estas, así que tengo que..., no sé... Entonces...  
100 últimamente he ido más al lado de no hacer todo lo que quiero y me  
101 gustaría fijarme más en esto y estoy pensando más últimamente.  
102 INV: ¿Y podrías decir si has seguido algún tipo de patrón común  
103 como hicimos con el ciclo ALACT? Es decir, si pensamos en el ciclo  
104 que seguimos, en el ciclo reflexivo, era este modelo que tenía estas  
105 fases concretas, ¿no? Tú, después de terminar el ciclo y según has  
106 ido reflexionando, ¿podrías decir que ha seguido un patrón, algún  
107 modelo o no?

## Anexo 16: Transcripción de la entrevista posciclos del C2

108 DOC: Nada tan específico, no, no, solo... como he dicho, más  
109 estructurada y menos agobiante con las reflexiones, pero no...  
110 INV: Entonces, ¿crees que no llevar a cabo unas fases definidas te  
111 ayuda más que cuando seguimos unas fases concretas en el ciclo  
112 reflexivo?  
113 DOC: ¿La primera parte de la pregunta?  
114 INV: Sí... Dices que al hacerlo a tu manera, digamos, no te agobiaba  
115 la idea de estar haciéndolo de forma tan estructurada, ¿eso quiere  
116 decir que, quizá, no hacerlo de esa forma estructurada te ayuda más  
117 a ti concretamente?  
118 DOC: Pues es que incluso antes, cuando lo hice a mi manera, aunque  
119 con menos estructura, en el sentido de esto, de tomar notas de vez  
120 en cuando o de pensar concretamente en lo que quiero cambiar de la  
121 clase y los objetivos, y en estos momentos estaba más agobiado  
122 porque estaba como "ah, algo va mal y tengo que solucionarlo" y  
123 pensando en mil direcciones, pero ahora es más preciso.  
124 INV: Vale  
125 DOC: Estoy más acostumbrado a aislar lo que quiero cambiar en vez  
126 de...  
127 INV: Pero eso puede... no sé, ¿eso podría ser porque tienes más  
128 interiorizado el proceso?  
129 DOC: Pues esto es lo que estoy pensando ahora, así que es... lo que  
130 puedo decir es que no lo uso en el sentido de pienso "esta fase, esta  
131 fase, esta fase...", no, pero pienso mucho más en objetivos,  
132 objetivos... el proceso en este sentido de tener un objetivo específico  
133 y no intentar cambiar todo a la vez, no intentar hacer todo a la vez,  
134 sino poco a poco, así que en este sentido, sí.

135 INV: Muy bien. ¿Has grabado alguna clase más tras el ciclo?  
136 DOC: Creo que no  
137 INV: ¿Por qué?  
138 DOC: Pues es que no lo he hecho así, no lo he hecho de la manera en  
139 que lo hicimos. He tenido momentos, por ejemplo, mi jefa el otro día  
140 vino y grabó una clase que estaba haciendo.  
141 INV: ¡Ah!, ¿sí?  
142 DOC: De repente, sí.  
143 INV: ¿Una clase tuya?  
144 DOC: Sí, que estaba dando porque tiene su oficina cerca de la clase y  
145 estaba haciendo algo que los niños estaban disfrutando mucho, y  
146 ella lo oyó y ella vino con la cámara y grabó una parte de la clase. Y  
147 ahora está... en la escuela hay una pantalla en la entrada... donde  
148 entra la gente, y se pueden ver como *clips*, videoclips de las clases  
149 que dan.  
150 INV: ¡Ah!, ¿sí?  
151 DOC: ...y ha puesto esta aquí. Es un videoclip de unas clases y esta es  
152 la primera que sale.  
153 INV: ¿Y cómo te sientes al respecto?  
154 DOC: Pues... siempre está bien tener como la sensación, aunque no  
155 estoy de acuerdo con los principios educativos de la escuela porque  
156 estoy más de acuerdo con mis principios educativos, y por eso no lo  
157 veo como algo... no es lo que más busco. Aun así, está bien saber  
158 que también estoy cumpliendo los objetivos que tienen los de arriba,  
159 en la organización, aunque en este momento estaba haciendo algo  
160 fuera del libro que había inventado en el momento en vez de seguir  
161 la planificación que tienen.

## Anexo 16: Transcripción de la entrevista posciclos del C2

162 INV: Ya... ¿y te preguntó si podía grabarte, si te parecía bien?  
163 DOC: No  
164 INV: ¿No?  
165 DOC: No  
166 INV: ¿Te grabó directamente?  
167 DOC: Incluso un alumno le dijo... no sé exactamente qué es lo que  
168 dijo, pero no estaba contento, pero ella estaba como "ah, está bien,  
169 está bien".  
170 INV: ¿Y estos alumnos son menores de edad?  
171 DOC: Sí, pero ella tiene...  
172 INV: Tiene el consentimiento...  
173 DOC: Los derechos, sí, y hablando de grabar las clases, estaba  
174 haciendo una cosa de grabar a los de Proficiency hablando para que  
175 se lo pudieran... y con los alumnos que tengo de clases particulares  
176 hago esto mucho, [lo] de grabarse y escucharlo después para anotar  
177 errores, así que no lo estoy haciendo en el momento, solo para  
178 comunicar y que después puedan...  
179 INV: Sí, como una técnica para ellos, para su aprendizaje.  
180 DOC: Sí, que no es la misma cosa, claro, pero esto me recuerda que  
181 cuando le pregunté... porque en la clase que tengo del Proficiency  
182 hay un alumno de dieciséis años, así que pregunté a mi jefa por si  
183 acaso si podía hacer grabaciones, pero de voz, esto es solo de voz, y  
184 me dijo "sí, tengo la autoridad para hacerlo y con los de dieciséis  
185 está bien para ti" y mencionó algo de "y todas las grabaciones me  
186 pertenecen" después. No pregunté nada de esto, pero ella quería  
187 decirlo, así que... no sé... hay algo con esto, ni siquiera había  
188 pensado en esto, en los derechos de quien tiene las grabaciones, sí.

189 Pero de la forma en que lo hicimos antes para verme a mí mismo  
190 después, no.  
191 INV: Vale  
192 DOC: Y dijiste "por qué" al principio y... porque no me fío de... de  
193 que es una cosa que no puedo hacer solo, es algo de tener a alguien  
194 como hiciste tú antes de ver juntos, pero, incluso sin esto [termina el  
195 primer archivo de audio aquí], aun así, sin tener una persona con  
196 quien hacerlo lo podría haber hecho, pero tengo menos ganas de  
197 hacerlo cuando sé que no voy a tener la autoridad, la autonomía  
198 para cambiar la clase después, así que no sirve para tanto si lo hago  
199 ahora como antes o, pues... sí, antes tenía más, al menos más  
200 capacidad para cambiar.  
201 INV: Sí, pero dentro de lo que... dentro de lo que te permit...  
202 Hablando del material o de los contenidos, que en cierta manera te  
203 imponen desde la escuela, es una parte de otras muchas cosas que  
204 tú puedes observar en tu propia práctica.  
205 DOC: Sí, aunque aun así creo que... por el trabajo que es, hacer la  
206 grabación y verla, y pensar en cómo lo hago... es, sí, tengo menos...  
207 no quiero decir que no tengo ninguna gana, ¿ningunas ganas?  
208 INV: Mhm  
209 DOC: ... sino que tengo menos porque, sí, podría cambiar cosas,  
210 pero cuando tengo las cosas tan... desde arriba, que no puedo  
211 cambiar, está como haciendo... cambios pequeños en vez de  
212 poder... porque muchas veces pueden venir con la reflexión de "ah,  
213 esto no funciona", como en una clase de First Certificate donde he  
214 tenido que seguir la planificación que tienen, que es una clase de  
215 media hora, y últimamente han salido ejercicios que no sirven para la

## Anexo 16: Transcripción de la entrevista posciclos del C2

216 clase, no tienen el nivel para hacerlo y no hay mucho que pueda  
217 hacer para cambiar; es una cuestión de intentar hacer cambios  
218 pequeños para que sea relevante para su nivel.  
219 INV: Mhm  
220 DOC: Y lo que tendría que cambiar sería el material en este instante.  
221 INV: Claro, imagino que es porque... porque este es tu... digamos  
222 que esta es tu primera preocupación, ¿no?  
223 DOC: Sí  
224 INV: Entonces, no ves otras cosas... Como hemos dicho que te estás  
225 centrando más en objetivos específicos, que es la idea, ¿no?, quizá  
226 este es el que... el primero, ¿no?, o el más...  
227 DOC: Sí  
228 INV: en el que más te centras ahora.  
229 DOC: Sí, y las otras cosas... sí, más que nada últimamente con las  
230 clases de los niños... hay cosas, pero es más difícil grabarlos y no sé  
231 si es algo que quiero seguir con los niños así, así que... Con los  
232 adultos, sí, estoy más contento con cómo doy las clases en general,  
233 con mi seguridad en dar las clases y es mucho más grato que antes,  
234 y... (10). Sí, no quiero decir que no puedo mejorarlo, pero...  
235 INV: Sí, pero no es tu preocupación principal.  
236 DOC: ...ahora estoy como más de un bloque que otras cosas.  
237 INV: Vale. Entonces, hemos hablado de reflexiones, hemos hablado  
238 de grabar o no clases, y quería preguntarte si has consultado  
239 recursos, artículos u otras fuentes teóricas a la hora de intentar  
240 entender mejor algún aspecto de tu práctica docente.  
241 DOC: Sí, bastante, sí, he estado leyendo artículos; por ejemplo, algo  
242 en lo que he pensado mucho es esto de... no me acuerdo de las

243 palabras exactas, precisas, pero... el orden de adquisición en el  
244 idioma, hasta el punto de buscar exactamente cuál es el orden en  
245 inglés como está visto ahora, qué formas gramaticales y qué  
246 estructuras se pueden aprender o adquirir en cada etapa.  
247 INV: Ah, como hablábamos una vez de la 's' final de tercera  
248 persona...  
249 DOC: Sí, exactamente esto, es un artículo de esto que he usado más  
250 y tengo cosas que he añadido a la estructura que tengo de esto; por  
251 ejemplo, en la clase de Proficiency, todos estos hacen el error de...  
252 en vez de decir "I didn't know what I was doing" dicen "I didn't know  
253 what was I doing" porque tienen tan interiorizado el error de... lo que  
254 es correcto de "what was I doing", de...  
255 INV: Pregunta  
256 DOC: ... de girar una pregunta, que lo hagan, lo hacen..., pues lo  
257 hacen siempre.  
258 INV: Ya  
259 DOC: Y lo estaba explicando justo ayer o hace unos días, con ellos, y  
260 pasé bastante tiempo con esto porque lo hacen muy a menudo, y  
261 entienden... y con este nivel pueden entender, y he explicado esto  
262 de la adquisición.  
263 INV: Mhm, porque... ¿este es un aspecto de los que vienen  
264 contemplados en el artículo?  
265 DOC: Ah, ¿esto? Creo que no, creo que no, no me acuerdo de haber  
266 visto esto, la última cosa que... no, no me acuerdo exactamente qué  
267 era la última cosa en la lista que vi.  
268 INV: Mhm



## Anexo 16: Transcripción de la entrevista posciclos del C2

269 DOC: Pero lo he notado y, por eso, y por trabajar con la clase de  
270 Proficiency, ahora, cuando trabajo con niveles inferiores o más  
271 abajo, tomo en cuenta que este nivel todavía no lo tienen, así que no  
272 lo voy a forzar; voy a mencionarlo, pero no voy a fijarme en esto en  
273 estos niveles y ahora sé que si están haciendo este error es una  
274 buena señal.  
275 INV: Muy bien.  
276 DOC: Que están trabajando hacia esto y esto es algo que he ganado  
277 de la combinación de ver las cosas en la clase de Proficiency y de leer  
278 la idea de esto. Y también he estado leyendo otros blogs y sitios web  
279 más frecuentemente, más a menudo, sí.  
280 INV: Muy bien. Pasado este tiempo desde que llevamos a cabo el  
281 ciclo reflexivo conjunto, como hemos dicho, más o menos un año y  
282 dos 2 meses, ahora, con otra perspectiva, ¿crees que llevarlo a cabo  
283 te ha ayudado de alguna forma en tu práctica docente actual?  
284 DOC: Pues sí, las cosas que estoy diciendo ahora, desde antes, las  
285 veo como un resultado de haber hecho esto, en el sentido de tener  
286 una práctica más estructurada en sí, la práctica.  
287 INV: Sí  
288 DOC: De pensar en resolver problemas en vez de preocuparme por  
289 problemas.  
290 INV: Ah, eso es muy bueno, mhm. Si pensamos en lo que llevamos a  
291 cabo en el ciclo reflexivo conjunto, ¿hay alguna dinámica que  
292 retomarías de aquel entonces ahora si pudieras?  
293 DOC: (5) ¿Dinámica de cómo lo hemos hecho o...?  
294 INV: Sí, por ejemplo, dinámica en el sentido de... hicimos  
295 observaciones, hicimos encuentros para para ver las grabaciones...

296 Bueno, las grabaciones también en sí, este tipo de dinámicas; ¿hay  
297 alguna en concreto que te gustaría retomar si pudieras ahora?  
298 DOC: ¿Retomar en el sentido de... hacer?  
299 INV: Volver a hacer  
300 DOC: ¿Volver a hacer? ¡Ah, sí!  
301 INV: Mhm, volver a hacer o tenerlas en tu día a día.  
302 DOC: Sí, el proceso en sí de hacer esto de forma recíproca, con otras  
303 personas de mi trabajo, sí, a los que les importa hacer la... hacer la  
304 enseñanza -porque hay algunos a los que sí y algunos a los que no-,  
305 pero, por ejemplo, con el artículo este del orden de adquisición -creo  
306 que orden no es la palabra, pero...  
307 INV: Sí, bueno...  
308 DOC: Orden de adquisición... Lo comenté y lo hablé con unos  
309 compañeros de trabajo y sería guay hacer algo, como el ciclo este  
310 con ellos, como viendo clases tuyas y que vieran clases mías, sí.  
311 INV: Mhm. Entonces, retomando la idea de estas dinámicas, ¿hay  
312 alguna en concreto que crees que te serviría más que otra?, ¿o  
313 piensas en el ciclo como algo global?  
314 DOC: Pues ver la clase juntos, con alguien, sí, y el proceso de tener a  
315 alguien viendo la clase...  
316 INV: Y comentándola...  
317 DOC: Y comentándola, en el sentido este de ayudar con las  
318 reflexiones en un espacio donde el foco es específicamente la clase  
319 esta, mía; sí, como hicimos, no con sus propias ideas de cómo  
320 debería ser, sino con el foco que tengo yo, basado en lo que necesita  
321 la clase y, así, como hicimos... Sí, la oportunidad para hacer esto.

## Anexo 16: Transcripción de la entrevista posciclos del C2

322 INV: Si pensamos en los temas que surgieron entonces en las  
323 sesiones de práctica reflexiva conjunta con respecto a tu práctica  
324 docente; hablamos, por ejemplo, de la estructura de las clases, de  
325 los tiempos, de la autonomía de los alumnos, etcétera, ¿no? ¿Estos  
326 temas han sido recursivos desde entonces? De entonces hasta  
327 ahora, ¿siguen saliendo estos temas?  
328 DOC: En mi trabajo y mis reflexiones, sí, sí. Como he comentado de  
329 la estructura, sí, todavía tengo trabajo que hacer con esto o... Sí, no  
330 estoy cien por cien contento con... el equilibrio que tengo entre...  
331 (22)  
332 INV: El equilibrio entre...  
333 DOC: El equilibrio entre estructura y estar abierto a lo que surge en  
334 la clase.  
335 INV: Ya...  
336 DOC: Sí. Y la autonomía... fatal, por la falta de control y la falta de  
337 autonomía que tengo yo.  
338 INV: Claro, sí, que influye en la autonomía de tus propios alumnos,  
339 sí. ¿Y han surgido otros temas nuevos?  
340 DOC: Diría que no, diría que no, nada que me venga a la cabeza muy  
341 claramente de esto, porque con los niños, algunas cosas, pero, como  
342 he dicho, no es algo que veo tan pedagógico, tan educa... del  
343 entorno de la educación como las otras cosas; es más un problema  
344 de estar encerrando a niños en sitios donde no quieren estar.  
345 INV: Mhm. Entonces, digamos que... Sí, entonces, estos temas  
346 ahora que surgen en tu..., bueno, no surgen nuevos, sino que siguen  
347 siendo un poco los mismos, ahora que no estás haciendo un proceso  
348 de ciclo reflexivo estructurado y sistemático, ¿cómo abordas estos

349 temas?, ¿qué puedes hacer para cambiarlos, mejorarlos o  
350 transformarlos?  
351 DOC: Pues, también como hemos comentado mucho durante el  
352 proceso, hay factores fuera de mi control, muchos, hay factores  
353 dentro de mi control sobre los que quiero seguir reflexionando y  
354 mejorando mi práctica; pero con las cosas fuera de mi control tengo  
355 que ir buscando sitios donde puedo trabajar, donde tengo la  
356 oportunidad para trabajar bien.  
357 INV: Mhm. Bueno, y ya para terminar, quería preguntarte si el centro  
358 en el que trabajas ahora facilita llevar a cabo estos procesos de  
359 práctica reflexiva.  
360 DOC: Así, no; así, de hacerlo bien, no. Había un supervisor que hizo  
361 una reflexión después de ver una clase mía, pero no tenía mucho que  
362 ver con lo que hemos hecho, solo era para ver que estaba haciendo  
363 lo que quieren ellos, no que estaba dando la clase bien.  
364 INV: Mhm, y cuando dices que no se fomenta para llevar a cabo un  
365 proceso bien, ¿qué quieres decir con bien?  
366 DOC: Bien en el sentido de con el fin de mejorar la clase, en el  
367 sentido de que los alumnos aprendan más en la clase y no para que  
368 sea más como quiere la escuela... Y esta empresa es más empresa,  
369 tiene su lado... hay cosas con las que estoy muy de acuerdo, de la  
370 empatía en la clase, de tratar bien a los alumnos, de dar un entorno,  
371 un aula en la que se sienten cómodos..., pero no tienen en cuenta  
372 tanto el lado educativo ni para los niños ni para los adultos, y el  
373 proceso sobre el que hablamos, el proceso que hemos hecho sí tiene  
374 en cuenta el lado educativo, sí.

## Anexo 16: Transcripción de la entrevista posciclos del C2

- 375 INV: Vale, pues por mi parte no tengo más preguntas, pero no sé si  
376 quieres comentar algo más...
- 377 DOC: Que tengo la esperanza de poder hacer cosas así otra vez, de  
378 esta forma, como digo, de forma bien. Sí, me ha gustado hacerlo.
- 379 INV: Muy bien, pues muchas gracias por tu tiempo.
- 380 DOC: Sí, a ti también.

## Anexo 17: Transcripción de la conversación de cierre

52 hours, to do that, if, yeah...and, it just wouldn't be possible, yeah, to do  
53 that level – and even at the start of this year, when I had a f...I had fewer  
54 classes at the start of the year, just the kids classes rather than the  
55 adults that I picked up later, I was doing the personal reflections,  
56 y'know, I carried that on, writing, writing up my own reflections, to, to  
57 base...on which I could then base the, the following class, but when the  
58 number of classes increased, even that became difficult to do every day  
59 after work, make all the notes, and do the preparation, and to genuinely  
60 base the next class on them, that became difficult.

61 **DA:** Y... en general... estamos de acuerdo en eso, que la carga lectiva, la  
62 carga laboral que tenemos dificulta poder hacer esto con tiempo, para  
63 hacerlo, bueno, de una manera que sea formativa, productiva, etc.,  
64 ¿visteis momentos positivos del proceso?, es decir, ¿esto os ayudó de  
65 alguna manera a la hora de implementarlo en clase?

66 **DOC1:** Sí, ¡claro! Sí, sí; bueno, a mí me ayudó a encontrar nuevas vías,  
67 ¿no?, soluciones, y aprender en general, y creo que si te gusta la  
68 enseñanza es intelectualmente muy estimulante, ¿no?, hablar de esto.

69 **DOC2:** Ah, sí...

70 **DOC1:** Sobre todo hablar en profundidad de esto porque es con otra  
71 persona con la que compartes, pues... ese conocimiento didáctico, esas  
72 bases teóricas, entonces es como que realmente le das bastantes  
73 vueltas a todo y profundizas mucho, y eso creo que es estimulante.

74 **DOC2:** Sí..., y, como dices de, like, you were saying that about, mmm,  
75 being useful for the classes themselves, providing, eh, practical support,  
76 like, I have, I have found that going, y'know, it's, it's gone on that I've  
77 used the... the experience has been useful. The experience has certainly

78 been useful for, emm... thinking more, yeah, you mentioned having a... I  
79 can't remember the word you said, because it's in Spanish and now I'm  
80 speaking in English, but, like, taking a specific purpose for the class, and  
81 like we did at the start, y'know, thinking of "what do I want to achieve  
82 with this", and y'know, I plan more along those lines now. Like we were  
83 talking about the specific things that came out of me, you know there's  
84 the two levels we're talking about, we're talking about the, the specific  
85 content that I dealt with in the cycle, y'know, I think it was about  
86 autonomy and these things, and about the structures of the class, the  
87 structure of the classes, and I think I'm more, more apt to, to take a  
88 specific goal for this class, or, yeah, generally for this specific class and  
89 think, what do I really need to change here, what's come up, and then  
90 find ways to do that, rather than before it was just a mess of ideas in my  
91 head, more, yeah.

92 **DOC1:** ¿Así que tú trabajaste también con los objetivos?

93 **DOC2:** Sí

94 **DOC1:** ¿Y con la autonomía del alumno?

95 **DOC2:** Sí

96 **DOC1:** O sea que hicimos lo mismo

97 **DOC2:** Uhh, me acuerdo...

98 **DOC1:** Ah, ¡no lo sabía!

99 **DOC2:** Al principio lo hice así, pero después encontré que era también la  
100 estructura del curso, antes de poder hacer esto del alumno, y también  
101 con esto del alumno, eh, tenía el problema de que... solo tengo... I only

## Anexo 17: Transcripción de la conversación de cierre

102 have a certain amount of autonomy myself, so I can't really give them  
103 the autonomy that I don't have in my teaching, and that, that was  
104 another block to... to doing it this year, to continuing with this sort of  
105 process, that, em, again, even more so in the job I'm in now, it wasn't  
106 worth doing this specific work of, emm, reflection to such depth or in  
107 certain, in certain directions, because I'm not going to be able to use it –  
108 I can decide “aw this, this...” I mean, it still happens actually, I'm  
109 realizing it does still happen, like in my head and like, y'know, I make  
110 these plans but I realise I can't carry them out, because in the place that  
111 I work, it would just be... I could tell the students “This is what we would  
112 be doing, if I was allowed to teach you properly”, but... I'm not, so...

113 **DOC1:** Bueno, pero el trabajo que estás haciendo ahora es  
114 circunstancial, ¿no?, es ahora algo del momento, quiero decir, que ese  
115 conocimiento lo tienes tú allí.

116 **DOC2:** Ah, sí; sí, sí. No... esto... para nada... this is absolutely not a  
117 criticism of this, it's a criticism of the job. And of many jobs that there  
118 are, like this, where, like, I've told Paula about this, but I'll just, there's  
119 this one bit where... there's this conversation I had recently in work  
120 with, well, there's two, both of which are very relevant for this, one of  
121 which is with one of my bosses, I was asking about... y'know, we use the  
122 books, and even for the Proficiency level they don't have the answers...  
123 y'know, I have the answers, to the questions in the Workbook and the  
124 Student's Book, but the students don't have that, and I was saying “This  
125 doesn't make any sense, for the Proficiency level, what, are they going  
126 to cheat?”, like, they want this level, and, it was basically explained, it  
127 was explained that they... they don't get the answers because if they  
128 have the answers...

129 **DOC1:** ...they don't need the classes.

130 **DOC2:** ... maybe they'd just not come to the class, y'know, they could  
131 just use the book, so that's, that...

132 **DOC1:** ... reflects the... yeah.

133 **DOC2:** ... that's how my job is seen. My job is to be the person who has  
134 the book with the answers, and, also, further to that, like, they don't  
135 want me to teach them too much, 'cause if they learn too... y'know we  
136 don't want them to go too fast, because then they'll stop paying, or  
137 coming, so my job is to make sure they don't learn too much, yeah. So  
138 yeah, it's circumstantial but, yeah, I think that's... with it being a  
139 business, that happens quite often.

140 **DOC1:** La academia-empresa, claro...

141 **DOC2:** Is your situation similar?

142 **DOC1:** No; a mí con este tema en específico me pasa lo contrario, que  
143 ellos anuncian cursos súper intensivos, en plan... “el B1 en cuatro  
144 semanas” y es imposible, es que una persona no puede aprender tan  
145 rápido, ya puede hacer todas las horas que quiera al día, pero... Y más  
146 cuando tienes alumnos de sesenta años o así, que, además, no quieren  
147 morirse, claro; suena muy bien, ¿no?, a nivel comercial “ah, en cuatro  
148 semanas, tal”. Yo siempre voy más lento de lo que me dicen.

149 **DOC2:** Sí, pues yo también más lento, pero ya es, como lo hacemos, han  
150 puesto X páginas este día y el próximo día, X páginas, pero especificadas,  
151 y sí, en muchas clases voy más lento porque he encontrado algo más  
152 interesante que quiero hacer y vamos juntos, y sí.

## Anexo 17: Transcripción de la conversación de cierre

153 **DA:** Pero, entonces, aparte de la situación laboral de cada uno en  
154 especial, que, bueno, pues por lo que vemos día a día no siempre es  
155 ideal, obviamente, ¿de alguna manera pensáis que es el entorno laboral  
156 el que quizá no os permita seguir con este tipo de prácticas o, por lo  
157 menos, con los aspectos que veis más positivos de este modelo de  
158 práctica reflexiva, o porque realmente no llegáis a verle el objetivo de  
159 hacerlo, la finalidad o lo positivo de ello?

160 **DOC1:** ¿Puedo contestar?

161 **DOC2:** Sí

162 **DOC1:** Yo, a la práctica reflexiva le veo la utilidad y la finalidad, me  
163 parece como una forma de aprender..., que es la forma en realidad  
164 natural cuando nos enfrentamos a diferentes aspectos de nuestra vida,  
165 ¿no?, lo que lo sistematizas para sacarle más jugo, ¿no?, para que salga  
166 a la luz, ¿no?, para hacerlo evidente. Entonces, a mí me gusta mucho  
167 eso, no solo para la enseñanza, sino para muchos aspectos; ahora bien,  
168 lo que yo veo es que la enseñanza es algo que me gusta, que quiero  
169 hacer bien, pero es algo que hago por dinero, es mi trabajo, y el trabajo  
170 es una parte de mi vida y luego la otra parte de mi vida la quiero dedicar  
171 a otras cosas, ¿no? Entonces, a mí se me hace que es como  
172 sobrecargarme de trabajo, que es interesante, es estimulante y aprendo,  
173 pero igual que aprendo sobre didáctica, me encanta tener una  
174 conversación sobre filosofía, sobre música o sobre la permacultura y el  
175 cultivo de alimentos, ¿no?, como que quiero hacer muchas cosas en mi  
176 vida, entonces quiero equilibrar eso, ¿no? No sé si me estoy explicando  
177 bien...

178 **DA:** Sí, sí, lo que pasa es que tú lo ves como compartimentos aparte,  
179 ¿no?, quiero decir, yo desde mi perspectiva veo que debería ser un todo,  
180 es decir, que dentro de tu práctica docente tú sigas este proceso por el  
181 mero hecho de mejorar esa práctica, es decir, por muy pequeña parte  
182 dentro de tu vida, de todo lo que hay en tu vida, que fuera esta parte de  
183 enseñanza, es simplemente con el objetivo de mejorar lo que haces en  
184 este compartimento; o sea, tienes tu vida personal, tu tal, y la  
185 enseñanza. Entonces, por lo que yo veo, tú lo ves aparte, ¿no?, yo doy  
186 mis clases y si aparte yo tengo que pensar en hacer esto, es como una  
187 carga más asociada, ¿no?

188 **DOC1:** Sí

189 **DA:** Claro, desde mi punto de vista, debería ser un todo, es decir, que  
190 dentro de tu práctica tú tuvieras este espacio para poder reflexionar y  
191 ver esos aspectos, tanto los que te gustaría mejorar como los que  
192 quieres consolidar, dentro de ese espacio.

193 **DOC1:** Dentro de lo que es mi contrato laboral, te refieres.

194 **DA:** Si quieres hablarlo en términos de contrato, claro.

195 **DOC1:** Como para entendernos, que esté dentro de las horas que se  
196 contempla que yo trabajo.

197 **DA:** Eso es, eso es, que fuera un todo, que, dentro de ese espacio que tú  
198 dedicas a trabajar eso, formara parte de tu práctica.

199 **DOC1:** Claro, hombre, en ese caso... claro, en ese caso sería como  
200 perfecto, pero tú fíjate que en el último trabajo en el que estaba -  
201 porque aquí ni se ha hablado esto-; bueno, en el último, en el otro que  
202 estuve, la hora lectiva eran 55 minutos, pero a mí me pagaban por hora,

## Anexo 17: Transcripción de la conversación de cierre

203 por 60 minutos, y en esos 5 minutos se contemplaba [risas], ya sabéis lo  
204 que voy a decir, ¿no?

205 **DOC2:** Mhm

206 **DA:** La preparación

207 **DOC1:** como la preparación de la clase, ¿sabes?, que no me da tiempo ni  
208 a hacer las fotocopias, vamos.

209 **DA:** Sí

210 **DOC1:** Imagínate lo lejos que estamos, ¿no?, de esto; si formara parte  
211 de lo que es el trabajo, sí; ahora bien, cuando yo salgo de mi jornada  
212 laboral es que tengo unas ganas de irme a hacer otras cosas, ¿no?, no  
213 sé...

214 **DA:** Claro, pero, entonces, lo que estamos diciendo es que sí coincidimos  
215 en el hecho de que debería ser parte de ello, pero que la realidad laboral  
216 se impone y no es posible, obviamente, no sé si tú...

217 **DOC2:** This with the, with the sort of balance between all the things, like  
218 I've definitely done that in an unhealthy way, before, like of thinking too  
219 much in the work, and, ehm, not compartmentalizing enough, y'know,  
220 between all these different things. But I don't think that... like, for me, I  
221 didn't solve that by, eh, reducing, I solved it by blurring the lines, for me,  
222 and, like, I find the reflective stuff useful, like, across the different things  
223 in my life, not just in the teaching, uh, ámbito, but also sort of seeing  
224 other things in life as teachings – not as in teaching things where...  
225 because when I talk about the autonomy of the student it's a more  
226 reciprocal relationship in the class, as well, of sharing, sharing between  
227 ourselves in order to, to better learn – not in a, not in a, not in that that

228 in itself would be learning, the sharing, but that that helps you to  
229 structure and to find the best, the best way to teach, and that that is  
230 valuable within life in general with other stuff, like, ehm, that if I blur the  
231 lines like that and don't see it as teaching, and then the rest of the life,  
232 then I feel less stressed because it's less intense; y'know, when I do  
233 think about teaching stuff, it's not like, ehm, y'know, I'm thinking about  
234 other things... and then the teaching is like this thing that I can't go near  
235 because there's always something more I could be doing, or something  
236 else. It's sort of like more, more fluid, I don't know, I just feel more  
237 relaxed... And that's difficult in terms of it being a paid thing, like you  
238 were talking about, a business, like, that there is a difference there, like  
239 y'know... with it being teaching, there's, it's all interpersonal so if you're  
240 doing it well you are building relationships with the people you're  
241 working with, but there's always that financial transaction at the base of  
242 it which makes it difficult. Ehm... yeah. Those are my... I don't have a  
243 conclusion, but those are my thoughts on that. On the things you were  
244 saying before about the sort of work/life balance, like seeing it as, seeing  
245 it as that. Ehm... yeah.

246 **DA:** Entonces, podríamos decir, por estructurar un poco las ideas que  
247 estamos poniendo encima de la mesa, que quizá lo menos positivo del  
248 proceso es el tiempo que conlleva, el esfuerzo extra aparte de las horas  
249 lectivas que tenemos para poder llevarlo a cabo, y quizá eso nubla, eso  
250 pesa mucho y nubla la parte positiva del proceso, ¿no? Pero, de esa  
251 parte positiva de lo que hicimos juntos, ¿con qué os quedaríais del  
252 proceso? Si tuvierais que decir... yo os digo "os voy a regalar, dentro de  
253 vuestro tiempo de trabajo, una parte del proceso que hicimos, la que  
254 queráis, la que más beneficiosa os resultara o la más positiva", ¿cuál  
255 sería? Si hubo alguna... [Risas]

## Anexo 17: Transcripción de la conversación de cierre

256 **DOC2:** ¡Sí!

257 **DOC1:** Bueno, la tutoría y, quizá, el tener un tiempo para identificar,  
258 para identificar cosas que quieres..., ¿no?, que después de las clases  
259 hubiera un tiempo para pensar que formase parte del trabajo y, luego,  
260 que hubiera una persona a la que poder acudir, con la que comentar  
261 estas cosas.

262 **DA:** ¿Y tú, T.?

263 **DOC1:** No sé si debo especificar...

264 **DA:** Sí, sí.

265 **DOC2:** Esto así de tener este espacio sin juzgar, without judgement, a  
266 space without judgement like that where, to contrast with the other  
267 thing I was going to mention about my work is that I had an observation  
268 recently in one of my classes by one of my superiors at work, ehm, a  
269 supervisor, I can't remember his exact title, but he was there to... he was  
270 very much there to check that I was teaching in the way that the school  
271 wanted me to be teaching, y'know, I mentioned how structured it is, and  
272 y'know he had a list of objectives which I had to be filling, had to be  
273 achieving, which I didn't see beforehand...

274 **DOC1:** ¡No?, ¿no!

275 **DOC2:** No, he just came in and said, y'know, like, I knew I was having the  
276 observation, but he didn't say exactly what he was gonna be looking at,  
277 it was, ehm, so...

278 **DOC1:** Horrible

279 **DOC2:** We did, we did the observation and then...

280 **DOC1:** Perdón, ¿y no te avisaron antes, entonces?

281 **DOC2:** Sobre la observación...

282 **DOC1:** Sobre la observación, sí, pero no sobre los objetivos...

283 **DOC2:** Sí, como, más o menos ya sé... I... more or less already know the...  
284 what they are, because they're the objectives of the school, like the...  
285 how they want the school to run, 'cause they have a very clear idea of,  
286 "all your classes should be like this" ... and they basically want like a  
287 machine that can teach exactly what they want, y'know, with no... but  
288 still warmth and personality, of course, but a machine nonetheless  
289 [risas]. Ehm... and, so, he came in and we did the observation, and a  
290 couple of days later we had the... we had a discussion about the...

291 **DA:** ¿Un par de días después de la observación?

292 **DOC2:** Yep, yep, but there was no... y'know, like we did... there was no  
293 requirement of me to write any reflections or to put my own input into  
294 it and that became, it became clear why when we did it because it was  
295 simply... he would ask me, "how did you think it went", regarding this,  
296 and he'd tell me this thing, and I had the time only in that moment to  
297 think about that topic of, y'know, how dynamic the class was, for  
298 example – only in that moment I'd have the time to think about it, and  
299 then I would say what I thought and then he'd tell me what I needed to  
300 change, or what was good and what was bad. And it was based on their  
301 view of how a good class should be. There was no place for my view of a  
302 good class.

303 **DA:** Es decir, que tú no podías..., o sea, él te dice, bueno, uno de estos  
304 puntos en la lista era cómo de dinámica fue la clase, él te dice lo que



## Anexo 17: Transcripción de la conversación de cierre

305 debería ser según su criterio, pero no te da un espacio para que tú  
306 opines al respecto, ¿eso es lo que estás diciendo?

307 **DOC2:** Yep. Yep. I wouldn't say he didn't... give that space – he didn't  
308 want to give that space, but I kind of took that space in the end [risas]  
309 and started saying, well, this, like I explained how 'cause we use a...  
310 use... it's more outdated methods like... I can't remember the  
311 names...PPP, not PPP, the other one, the ehm, I mentioned it a while  
312 ago...

313 **DA:** Bueno, el PPP, sí, presentación, práctica, prod...

314 **DOC2:** It wasn't exactly that, it was the other one, the... ehm... activate,  
315 activate something something, this model – but I don't like it, and I don't  
316 think it works at all, and I explained that to him – I didn't want to, I  
317 didn't plan to explain that to him, but it came up, and I had to...

318 **DA:** ¿Y cómo se lo tomó?

319 **DOC2:** Ehm... he... he was empathetic, because that's one of the values  
320 of the company, to be empathetic [risas], so he... so he – which is  
321 something that I find... and this is relevant to the thing because these  
322 things with reflection, and all of this, if it's not, if it's done as a policy,  
323 this can be a big difficulty, I think, that if it's done as a policy, y'know,  
324 everybody's looking for work and if you go to a company, like myself and  
325 the other teachers who work in this company, we follow these rules  
326 not... not because we believe in them – even if maybe we do believe in  
327 them because I believe in the importance of empathy and all of these  
328 other things including reflection, but they want you to do it in a very  
329 specific way, and if you're forced to do something it, ehm, the word is...  
330 It over... overdefines... over... I can't remember the word, cause it's the

331 same concept that you use, it's relevant because in the classes we have  
332 to use games to get the students involved, get the students excited, and  
333 that for me crushes their ganas de aprender because, y'know, they no  
334 longer need to want to learn, because they want to play the games, and  
335 it, ehm, that covers up their desire to learn, so... this is the same thing,  
336 on the next level up, with the teachers, where being told you have to be  
337 empathetic, you have to be reflective, in their specific way, it cuts you  
338 off from being able to do it from a genuine feeling of wanting to do it...

339 **DA:** Ya...

340 **DOC2:** And, yeah, I made these points about the classes, and then he  
341 empathised and then, y'know, but, it makes it very difficult for me to tell  
342 what he actually believes about, y'know, what he agrees with, because  
343 he couldn't argue with me, although he was there with viewpoints and I  
344 was there with viewpoints, we couldn't interact on them and have any  
345 sort of productive dialogue in that way because he had the... he had to  
346 be empathetic, and we couldn't interact, we couldn't have the way we  
347 did things here where it's an open space for me to explore my own  
348 views about my practice because he was bringing his own ideas, so it  
349 wasn't a very fruitful experience. And then at the end we mentioned the  
350 stuff, the stuff we talked about here, I said, "I think it would be better if I  
351 had to reflect on this", and he said, "Ah, but we'd... we'd have to pay  
352 you for that, y'know if it was extra work outside" ... and... I can't  
353 remember exactly how the conversation went but I definitely said  
354 something like, "but, I'm not getting paid for this, and I should be paid  
355 for this", at the end of the conversation, and he was like, "yeah".

356 **DOC1:** ¡Ya!

## Anexo 17: Transcripción de la conversación de cierre

357 **DOC2:** And... and yeah.

358 **DA:** Pero, eh, me parece muy interesante que hayas comentado esta  
359 experiencia porque una de las cosas que quería preguntaros es si lo  
360 positivo que veis del proceso creéis que tiene que ver con el hecho de la  
361 relación de amistad que tenemos o con el proceso en sí mismo; es decir,  
362 en este caso obviamente estamos hablando de un caso concreto de una  
363 persona que ha tenido este proceso, que no ha tenido la base, el  
364 fundamento de nuestro proceso, ¿no?, muy distinto, aparte de que hay  
365 una jerarquía, obviamente, es tu supervisor, etc.; o sea, están estas dos  
366 cosas: una, que quizá el proceso se ve de manera distinta por quien soy  
367 yo y mi relación con vosotros, por una parte, o, por otra, porque el  
368 proceso en sí está diseñado de una manera que resulta positiva en sí  
369 misma, que no -lo que decías tú, ¿no?- no se trata de juzgar a nadie, sino  
370 de compartir, ¿no?, de tener esa retroalimentación, no sé... Esos dos  
371 puntos me parecen interesantes y, al hilo de lo que has dicho, me  
372 parecía... me interesaría saber vuestra opinión.

373 **DOC1:** Hombre, desde luego, si este proceso lo haces con alguien que es  
374 tu superior o tu coordinador académico, creo que cambia bastante...

375 **DOC2:** Mhm, sí.

376 **DOC1:** Como lo relajado o nervioso que puedes estar, ¿no?, o los  
377 comentarios que te permites hacer, no sé, luego depende, igual tienes  
378 una relación muy cercana con el coordinador, no sé, pero así, en  
379 principio, me lo imagino como que no es una relación simétrica, que hay  
380 una jerarquía ahí dentro... Entonces, en ese sentido, creo que la persona  
381 con la que lo hagas, pues, tiene un... yo me lo imaginaría como hacerlo  
382 con alguien que sea esta figura dentro de la academia o que a lo mejor

383 no trabaje para la academia, sino que es un colaborador puntual en la  
384 academia, ¿no?, que es una persona que viene de fuera y no está allí  
385 para valorarte, ¿no?, como una figura externa. El hecho de haberlo  
386 hecho contigo y que haya una relación de confianza, pues, claro, facilita  
387 mucho las cosas, es un plus; pero pienso que también el propio proceso  
388 en sí es potencialmente bueno, sí, pero, claro, la relación de simetría me  
389 parece necesaria.

390 **DOC2:** Yeah 'cause I remember, like, a lot of the stuff we talked about in  
391 the sessions I could not have said to someone who was... certainly not a  
392 superior, probably not even someone from the company, 'cause I was  
393 very critical of how they do things and like, y'know, the stuff I've said  
394 about the current place where I'm working, aha, I'll probably not be  
395 working there when this is published, so... so it's fine, but like, but the  
396 thing of ehm, I couldn't say it to my supervisor, "you're just being  
397 empathetic because it's your job"[risas] – for many reasons, there's  
398 many reasons I couldn't do that! Emm, but I think, coming back to the  
399 thing about, y'know, doing it with someone who's a friend, I think, I  
400 think it worked well in spite of that in a way, because y'know, being  
401 friends doesn't necessarily mean you can have that specific space that  
402 you can, you can create that atmosphere y'know, it's a different thing,  
403 like when we talk about things outside of that it's a different thing. Um,  
404 so, I don't think that was necessarily an impediment or something which  
405 affected the process, if I remember correctly... yeah.

406 **DA:** Claro, entonces, si pensáramos en una situación ideal en la que  
407 estos procesos se pudieran hacer dentro de la carga laboral que  
408 tenemos, tendríamos ese otro aspecto que es "quién", ¿no?, quién es la  
409 otra persona que lo hace contigo y si hay una jerarquía o es algo más

## Anexo 17: Transcripción de la conversación de cierre

410 horizontal, ¿no? Entonces, le acababa de preguntar a C. hace un rato si  
411 ella habla con compañeros o, de alguna manera, puede extrapolar este  
412 proceso con sus compañeros de trabajo sin que necesariamente sea su  
413 jefe, su supervisor o algo; en su caso, es que no tiene compañeros  
414 [risas], entonces, bueno..., y quería preguntarte a ti.

415 **DOC2:** A mí... generally in... in work we occasionally talk about how the  
416 classes are going, like, it does seem like more often I'm sharing my ideas,  
417 with other people, like rather than asking advice from them, em, like,  
418 they'll see I'm doing something strange and be like "hey, why are you  
419 doing that", and I'll explain, and they're like "ah, I might do that as  
420 well'... emm, when it comes to talking about the difficulties I'm having in  
421 the classes, emm, not so much with them for... I can't think of a specific  
422 instance, like... And not in any sort of structured or solution-focused  
423 way, just like, yeah, "this is going badly with the kids", like "very difficult  
424 today", and, but I do quite often seek out the other people, because  
425 there's a few other people I know who have difficult young teenager  
426 classes at the same time as me, so I'll go and check, y'know, how, how's  
427 the class going at the moment and we'll just share, like," this is difficult,  
428 isn't it?", "they don't want to learn, they just want to mess about"... and  
429 share the problems more than... hmm, do I... yeah, share problems and  
430 yeah, we do share the things we're trying, the things we're trying out in  
431 those classes, or I like, I push to share those like "aw, what are you  
432 doing?", or "here's, here's something I did recently that worked well",  
433 yeah.

434 **DA:** Pero, básicamente quieres decir que nace de ti, como que tú eres el  
435 que inicia un poco la conversación.

436 **DOC2:** Yeah, yeah, generally yeah. I'm trying to think of... yeah. I mean,  
437 yesterday for example, one of the ladies who works there asked me,  
438 asked me for advice, like, about some... about working with the kids and  
439 stuff, but again it was fairly general, y'know, she felt... she was talking  
440 about impostor syndrome, about, like, feeling like it wasn't working,  
441 what she was doing, and, ehm, and I was saying... y'know, we just  
442 shared our common experiences of that, and I shared some things that  
443 I'd done that worked, and... so it does, eh, other people do start it as  
444 well, but it's, mostly it's, it's never in like a lot of depth, like we never sit  
445 and really talk about what's happening in the class and like one part of  
446 that is that we never see what's happening in each other's classes, and  
447 it's something I've, I've thought about wanting to do is sit in on other  
448 people's classes, I'd like to have people sit in on my classes again, like,  
449 within the, within the place, and at the interview I asked about that "oh,  
450 and do you have it?", , no we don't have it but that would be okay"...  
451 and the only times I've had it have been scheduled observations. And  
452 both times because something was going wrong in the class so there  
453 were problems, so, it was a... crisis situation, rather than something  
454 normal.

455 **DA:** Pero coincidimos, ¿no?, en que sería algo bueno poder compartir  
456 impresiones, poder, quizá, observar a compañeros, abrir el aula a  
457 compañeros y poder crear un entorno de, bueno, de compartir, ¿no?  
458 Porque muchas veces, aunque no tengas el objetivo específico de buscar  
459 soluciones, muchas veces surge, ¿no?, hablando con gente, pues te dan  
460 ideas, pero entendemos que el entorno no lo propicia, no. Yo, ahora que  
461 hemos terminado el proceso y podemos hablar un poco más  
462 abiertamente de él, una de las cosas que me planteo es que, igual que  
463 hablamos de que nuestros alumnos tienen distintos estilos de

## Anexo 17: Transcripción de la conversación de cierre

464 aprendizaje; bueno, hay gente que no cree en la teoría, pero, bueno,  
465 entendemos que hay diferentes tipos de alumnos, son personas, son  
466 diferentes, me planteo si todo el mundo quizá no es... no tiene una  
467 naturaleza reflexiva, no sé si... no sé qué opináis, ¿no? Es decir, si hay  
468 que dar a conocer el proceso porque a lo mejor una persona no lo  
469 conoce, no sabe que tiene ese potencial e igual probándolo, pues, le  
470 resulta positivo, o si directamente debería ser algo opcional, ¿no?, para  
471 aquella persona a la que sí le sirva ese modelo, ¿no?, para bien sea en su  
472 práctica docente o en su formación, ¿no? Porque hablamos de  
473 formación o de desarrollo profesional, darlo un poquito que sea  
474 opcional, porque es lo que tú decías, en el momento en el que a lo  
475 mejor se impone... Estamos hablando de que estaría bien tener ese  
476 espacio, pero igual en el momento en el que ya se impone y que se  
477 obliga a alguien a que se siente a hablar con alguien, cuando a lo mejor  
478 no siente esa necesidad, ya se desvirtúa, ¿no? Entonces, es un poco  
479 pensar en cómo se podría implementar este proceso para que  
480 realmente la gente que lo vea útil pudiera beneficiarse de él, ¿no? Eso es  
481 lo que me planteo...

482 **DOC1:** A mí se me ocurre como cuando estás trabajando en una  
483 academia reconocida por el Instituto Cervantes o que trabaja mano a  
484 mano con alguna editorial, que de vez en cuando sale un programa de  
485 formación de profesores, ¿no?, entonces nos venía la coordinadora  
486 académica y nos decía “hay tales cursos gratuitos, este que es *online* que  
487 puedes apuntarte, este que tienes que ir allí, y, también, no sé quién nos  
488 va a venir un día aquí para hablarnos del nuevo material de no sé qué”;  
489 pues igual se podría hacer como eso, igual que haces un curso o un  
490 taller, ¿no?

491 **DA:** O sea, tú lo ves como algo puntual...

492 **DOC1:** Un poco, sí, sí... sí, porque tampoco puedes estar siempre ahí  
493 dándole vueltas, tal, ¿no? O que existiera como una figura que se  
494 ofreciera, ¿o?, que viene y te hace... o puede tener más o menos  
495 regularidad, es que eso luego ya depende de cada situación, ¿no?

496 **DA:** Claro, pero me refiero a que a lo mejor tú lo ves así porque a lo  
497 mejor no es algo que... no sé, que no lo ves necesario para hacerlo de  
498 forma regular y lo ves como algo más puntual, ¿no? O alguien, a lo  
499 mejor, no sé, pienso en T., que quizá es más ref... no más reflexivo, sino  
500 que, bueno, tiene esa dinámica, ¿no?, que a lo mejor podía tener ese  
501 espacio de forma más regular... Lo que no sé es cómo se podría hacer,  
502 ¿no?, es decir, o que a lo mejor un día a la semana hubiera ese espacio  
503 dentro de la carga laboral, pero quizá opcional, ¿no?, porque si ya  
504 hablamos de que si se obliga, se desvirtúa, quizá ese espacio de, bueno...  
505 dentro de tu espacio laboral tienes este momento, ¿no?, y quien quiera  
506 se reúne o, como dices tú, viene una persona que no tenga ese puesto  
507 jerárquico por encima de ti que se ofrezca a hacerlo, no sé, estaba  
508 pensando eso...

509 **DOC2:** With this of like...I t reminds me of something I think I said when  
510 we were doing the initial cycle sessions about, um, y’know, some  
511 teachers don’t want to do it or some teachers don’t, like, care about the  
512 job, y’know there’s one thing of like “aw, it’s my job and it’s separate  
513 from my life, I want to do it well but separate from my life”, and “it’s my  
514 job, I don’t care if I do it well and it’s separate from my life”, which is,  
515 which is something I see... we’ve talked a little bit about this, maybe as  
516 being more common in the English teaching world than in the Spanish  
517 teaching world – because English teaching is this big... It’s... well, I don’t

## Anexo 17: Transcripción de la conversación de cierre

572 it's the same in the Spanish books, but, ehm, one thing for example, not  
573 having...I think it would be useful to have in the books, if you're going to  
574 use the books, like a list of exactly what is in this unit, like a "resumen"  
575 sort of thing, a summary at some point, y'know, that you can give to the  
576 students so that they can see what they have. And that would be useful  
577 for them, but ehm... It's more useful for the teacher if everything is just  
578 spread out, and page-by-page you just turn the page and do the next  
579 one, turn the page and do the next one, rather than having this, this  
580 bank of solid resources of the actual things you're going to be learning,  
581 because if you had that, like with having the answers at the back of the  
582 book, you wouldn't need it. Ehm, but yeah, to come back to how I think  
583 that would affect the... the best way to do the reflection, to help the  
584 reflective practice... and the thing I think I said was that I think the  
585 people who don't want to teach well... it shouldn't be designed, ehm,  
586 y'know, the way teaching is done shouldn't be designed so that people  
587 who don't care about it are catered for and can do it as easily as  
588 possible, or can, can continue doing it, It should be something where  
589 there are standards and standards which are based on, ehm, good  
590 practice. Which would be genuinely helping the students learn,  
591 genuinely providing a space in which the students can learn, promoting  
592 their independence and autonomy within that rather than promoting  
593 their reliance on the materials through the teacher. So... that doesn't  
594 mean I have a conclusion about how the best way to do it would be,  
595 ehm, because I still, I still see difficulties with having that much time  
596 investment, and ehm, even in the good teachers – the teachers who  
597 want to do the job well, I won't say forcing them to do it in this way  
598 because like you said, I can't, I can't assume that everyone would want  
599 to do it as much as I would, in this exact way.

600 **DA:** Claro, por eso digo que también está relacionado con, un poco, la  
601 personalidad, las inquietudes, el estilo cognitivo del docente, claro. Y,  
602 bueno, tampoco os quiero quitar mucho más tiempo, y solo quería  
603 preguntaros si os volvieran a proponer hacer un proceso como el que  
604 hicimos, ¿lo haríais?

605 **DOC1:** Sí..., sí..., sí... Depende, también depende de la semana en la que  
606 me preguntes, ¿no?, como que tengo mis momentos de más ganas de  
607 investigar, más ganas de...

608 **DOC2:** Sí, yo también...

609 **DOC1:** pensar y momentos de "hago lo mínimo", momentos de "esto ya  
610 me va bien, lo utilizo y no me muevo de aquí", como que tal, ¿no?, pero  
611 sí, sí, lo que hablábamos también en la otra sesión, ¿no?, que tengo  
612 muchísimas cosas pendientes que tengo ganas de investigar y nunca lo  
613 hago porque por mí misma me cuesta encontrar el momento, ¿no?,  
614 pero si a lo mejor sí que se programara, tal, "pues elige uno y lo vamos a  
615 trabajar", pues sería para mí muy positivo, ¿no?

616 **DOC2:** Sí, para mí, por mucho que digo "ah, es muy importante, eh, to  
617 do this, to take it all very seriously", I also have these times where I'm  
618 just like "now... no, I don't think..." – that's something which would be  
619 difficult to do, which would need to be respected within any of this,  
620 that, y'know, it goes like that for any person. And ehm, for this  
621 specifically, are you saying like, would I do a cycle like this again?

622 **DA:** Sí, no te digo conmigo en...

623 **DOC2:** Yeah, that's what I was...

624 **DA:** Claro, ah, ¿cambiaría la cosa?

## Anexo 17: Transcripción de la conversación de cierre

625 **DOC2:** Ah, absolutely, like depending on who, like, como hemos  
626 comentado, ehm, it would depend on, like, if it was in my work, like if  
627 my boss said..., well, no, if... unless somehow, I was convinced that it  
628 was genuinely to promote...

629 **DA:** Bueno, pues...

630 **DOC2:** my development as a better teacher rather than for them to  
631 check...

632 **DA:** Claro, pero si pensamos en el pro..., aunque no sea yo la persona,  
633 pero si pensamos en el proceso, como lo hemos hecho, con una persona  
634 que obviamente entiende el proceso como nosotros, que te propusiera  
635 hacerlo.

636 **DOC2:** Well, yeah, that, yes. Ehm, again, depending on the moment –  
637 like... just now, probably yeah – but I think it's interesting that it would  
638 depend on the moment. Just before... there's two things that I've just  
639 remembered... Although I've mentioned that I'm not using this  
640 specifically, it is something that... I've noticed myself using it more with  
641 the students, like making sure that they are reflecting on their learning,  
642 and passing that stuff on – like, I can't do it, y'know, I can't really change  
643 what I'm doing so much, but I try to make sure that they're thinking and  
644 using those techniques within their own learning process, as, as  
645 students... it comes back... bringing it back to the autonomy, and also,  
646 yeah, continue reading... [to DOC1] you were saying, like, there's thing  
647 that you would like to research, like do you read much... literature, or,  
648 y'know, like the literature on teaching, like...

649 **DOC1:** Voy leyendo, por épocas...

650 **DOC2:** Yeah, yeah, me too...

651 **DOC1:** El ultimo mes la verdad es que no he leído nada, he buscado  
652 actividades nuevas, pero antes sí, de repente tengo ganas y...

653 **DOC2:** Yeah, yeah, it's the same, like I go through periods of "just now  
654 no, I'm focusing on other things within my life", and it's just sort of like,  
655 the focus moves, and, ehm, in all of the things there's some... tienes que  
656 cumplir algunos mínimos, ¿no?, con cualquier cosa, pero, ehm, eh,  
657 y'know, teaching is one of those where recently I've been reading quite  
658 a bit of like specific things, like about the Task Based Language... all this  
659 again, but ehm, yeah, it kind of goes in and out, for me too. But that has  
660 continued since the process, so those are two things that I remembered  
661 while we were talking that I wanted to mention before, before finishing.

662 **DA:** Muy bien, pues muchas gracias.

663 **DOC1:** Muy bien, sí, gracias a ti también.

664 **DOC2:** Sí, a ti.

## Anexo 18: Ejemplo del resumen de la clase 3 del C1

### CLASE 3

CENTRO: EICA

FECHA: 03/03/15 - 17:30 - 19:00h

Nº ALUMNOS: 6

UNIDAD 3: *Hacemos la compra*

SESIONES 2 y 3: *Llenar la nevera y Cantidades y precios*

NIVEL: Castellano 1 (A1.2)

| RESUMEN CLASE 3   | OBSERVACIONES GENERALES  |
|---|--|
| <p>La docente escribe la fecha y los objetivos de la sesión en la pizarra. Inicia la clase haciendo referencia a ellos y hace una recapitulación de los contenidos de la clase anterior.</p> <p>Introducción de la actividad 1D (sesión <i>Llenar la nevera</i>) y actividad 1E.</p> <p>Explicación de los pronombres de OD, su posición en la frase y su obligatoriedad en los casos en los que el OD aparece al inicio de la frase.</p> <p>Actividad 1G y actividades complementarias de la sesión 2.</p> <p>Juego de tarjetas para adivinar los alimentos a partir de las definiciones. Después los alumnos tienen que hacer lo mismo con otros alimentos, dan la definición para que los compañeros adivinen el alimento correspondiente.</p> <p>Actividad 2 - Los hábitos de la clase. Contextualización de la sesión 3 (Cantidades y precios). Actividades 1A y 1B.</p> <p>Juego de tarjetas para trabajar las cantidades - los alumnos deben relacionar las tarjetas de los alimentos con las cantidades. En la puesta en común de la actividad se integra la actividad 1C, en la que los alumnos comentan cómo se compran esos alimentos en sus países,</p> | <p>Nada más empezar la clase ya tiene que llamar varias veces la atención a dos de los alumnos menores (Y y K).</p> <p>A los 45 minutos de clase llega un alumno (de los menores de edad) y enseguida le pide a la docente que le quite la falta.</p> <p>La docente tiene que gestionar en algunos momentos el uso del móvil en clase; en algún momento que suenan, les pide que los apaguen y alguno sale del aula para hablar. Su actitud sigue siendo determinada, pero quizá algo más relajada que en la clase anterior, que era la clase siguiente a la del conflicto, en la que iba a poner en práctica ciertas estrategias para gestionar este tipo de comportamientos en clase.</p> <p>Aparte de la gestión del comportamiento en clase con respecto a hablar y al uso de los móviles -interrumpiendo así la fluidez de la sesión-, por lo general se percibe un ambiente distendido y hay una buena interacción por parte de los alumnos.</p> |

## Anexo 19: Ejemplo del resumen de la clase 2 del C2









































### CLASE 2

| FECHA: 03/03/16  | Nº ALUMNOS: 4 | CURSO: Preparación examen para la obtención del First Certificate  |
|--|---------------|--|
| RESUMEN CLASE 2  |               | OBSERVACIONES  |
| <p>El docente comienza la clase preguntándoles cómo se sienten aparte del calor, si tienen algún comentario al respecto y la mayoría responde que están cansados. Pregunta si han pasado un buen día y un alumno comenta algo que le ha pasado en el trabajo. Esta parte dura los 3-4 primeros minutos y después pasan a la corrección de los deberes. El docente les explica que van a llevar a cabo la corrección de forma distinta, que normalmente dan las respuestas una tras otra siguiendo un mismo orden, y que esta vez les ha preparado las respuestas para que hagan la autocorrección; les pide que discutan las respuestas entre ellos antes de hacer una puesta en común y le pregunten cualquier duda que tengan al respecto.</p> <p>Tras la corrección (que dura unos 10 minutos), pasan al cuaderno de ejercicios y les devuelve unas actividades de expresión escrita ya corregidas. Hacen una actividad de identificación de marcas del registro informal en una carta que se presupone formal. Después pasan a hablar de deporte y aprovecha para preguntar a los alumnos sobre si hacen deporte y estos cuentan lo que practican habitualmente. A partir de la conversación se extrae vocabulario relacionado, se resuelven dudas y el docente habla del <i>shinty</i>, un deporte típico de Escocia. Vuelven al cuaderno de ejercicios, hacen el siguiente, en parejas, y resuelven dudas.</p> <p>Después el docente les pide que cambien de parejas, que piensen en situaciones que consideren <i>polite/impolite</i> y que piensen si dichas situaciones podrían considerarse de forma diferente al tratarse de un contexto hispanohablante o de un contexto anglófono. De esta actividad pasan a hacer la siguiente actividad que trata sobre mostrar desacuerdo de forma educada (<i>politely disagreeing</i>) y aprovechan para trabajar la entonación en estos casos. Termina la clase dándoles los deberes para casa.</p> |               | <p>Se percibe al docente más animado, más sonriente, con más entusiasmo a lo largo de la sesión. En la última media hora de la clase ya se percibe la falta de concentración, de cansancio, lo cual es normal teniendo en cuenta la hora y el momento de la semana (jueves).</p> <p>→ El docente hace un mayor uso de la pizarra. Sigue faltando anotar alguna palabra en la pizarra (tipo de pista de deporte) - Aun así, lo ha hecho mucho más que el otro día y mucho más dinámico, usando la pizarra para explicar conceptos a través del dibujo y el movimiento, muy bien. / *Recoger la diferencia entre <i>to sign (sb) up</i> y <i>to sign in</i>.</p> <p>→ ¡Ha utilizado la L1 para comparar estructuras con el inglés! Además, muy bien traído y gestionado, recoge la frase "we are friends since forever" para buscar la forma correcta de decirlo entre todos. Otra idea sería recoger este tipo de expresiones que surgen en la interacción para hacer una puesta en común al final de la clase y ver si sirve para gestionar mejor el tiempo.</p> <p>→ Pone en marcha la dinámica de autocorrección en vez de la corrección en clase abierta uno por uno. Además, les da la oportunidad de que lo hablen entre ellos antes de la puesta en común.</p> <p>→ Muy buenas ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- contextualizar el ejemplo aprovechando la experiencia del alumno en relación con lo que este ha contado sobre su día al principio de la clase (<i>courier</i>);</li> <li>- recoger <i>do/ go + sport</i> del día anterior en la explicación a M. (22'40");</li> <li>- proponer a M que convenza al resto de los beneficios del <i>roll skating</i>.</li> </ul> <p>→ Se observa el interés de los alumnos por los aspectos socioculturales de Escocia. Buena idea la de integrarlos en la sesión &gt; buena/ mala educación en distintas situaciones y las diferencias entre estas en la cultura española/británica → Buena interacción en la clase a partir de esta actividad, que, además, los ha llevado a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de la lengua.</p> <p>→ Buena pregunta "¿por qué usamos el pretérito perfecto en este tipo de preguntas?" y buena explicación por parte del docente.</p> <p>→ Buena transición a la actividad del libro en relación con el registro &gt; <i>politely disagreeing</i> / *La actividad de entonación y pronunciación, ¿estaba planeada?</p> |



## Anexo 20: Temas identificados en el análisis de la trascendencia de la PRA en el C1






















### Temas sobre la práctica de la docente (C1)

| CATEGORÍAS                               | TEMAS y SUBTEMAS   |
|--|--|
| <b>Actuación docente</b>                 | Actitud determinada    |
|  | Atención selectiva alumnos     |
|  | Explicaciones                         |
|  | Gestión de las dinámicas de aula    |
|  | Mostrar una escucha activa   |
| <b>Alumnos</b>                           | Diferentes niveles de competencia     |
| <b>Creencias y percepciones</b>          | Papel (activo) de los alumnos en el aula   |
|  | Importancia del pilotaje de los materiales    |
| <b>Contenido</b>                         | Lectoescritura     |
| <b>Discurso y comunicación no verbal</b> | Gestos   |
|  | Modificaciones                        |
| <b>Material didáctico</b>                | Anticipación dudas de los alumnos     |
|  | Disposición del contenido en el material   |
|  | Ejemplos     |
|  | Explotación didáctica de los títulos    |
|  | Instrucciones                   |
|  | Modelos de lengua    |
|  | Planteamiento                   |
|  | Secuenciación    |
|  | Temporalización                 |
|  | Transiciones                    |

## Anexo 20: Temas identificados en el análisis de la trascendencia de la PRA en el C1

### Temas sobre la práctica de la docente (C1)

---

|   |   |
|---|---|
| <b>Emociones y sensaciones</b>          | Inseguridad; malestar; nervios; miedo; sensación de desafío/boicot; sensación de pérdida del control; sentirse más relajada   |
| <b>Gestión de conflictos en el aula</b> | Comportamiento de los alumnos   <br>> uso del móvil en clase    |
| <b>Gestión del espacio</b>              | Posición de los alumnos en el aula > <i>proximidad física con los alumnos</i>   |
| <b>Gestión del tiempo</b>               | Marcar los ritmos de la clase > <i>marcar el inicio</i>     |
| <b>Objetivos de aprendizaje</b>         | Consecución de los objetivos <br>Formulación de los objetivos  <br>Presentación de los objetivos   <br>Recapitulación de los objetivos   |
| <b>Pizarra</b>                          | Uso de la pizarra   <br>> <i>Artículos (omisión)</i>     |

---

## Anexo 21: Resultados de la trascendencia de la PRA en el caso 1

### CASO 1

| S. Planificación   |   | Sesión 1 |   | Sesión 2 |   | Sesión 3 |   | Sesión 4 |   | Sesión 5 |   | N | Aula | Mat. |
|--|---|----------|---|----------|---|----------|---|----------|---|----------|---|---|------|------|
| <b>Presentación de los objetivos</b><br>DOC  | 1 | DOC (EG) | 1 | DOC      | 1 | DOC (EG) | 1 | DOC      | 1 | DOC (EG) | 1 | 6 |      |      |
| 1.A La nevera de la familia Santos<br>(Sesión 1)<br>Planteamiento DOC                      | 1 | DOC (EG) | 1 |          |   |          |   |          |   |          |   | 2 |      |      |
| 1.B La nevera de la familia Santos<br>(Sesión 1)<br>Planteamiento DOC                      | 1 | DOC (EG) | 1 |          |   |          |   |          |   |          |   | 2 |      |      |
| <b>Actividad reportaje neveras</b><br>(Sesión 1)<br>Planteamiento DOC                      | 1 |          |   |          |   |          |   |          |   |          |   | 1 |      |      |
| <b>Actividad reportaje neveras II</b><br>(Sesión 1)<br>Planteamiento DOC                   | 1 |          |   |          |   |          |   |          |   |          |   | 1 |      |      |
| 1.A Rivalés, pero no tan distintos<br>(Sesión 2)<br>Planteamiento DOC                      | 1 |          |   | *        | 1 |          |   |          |   |          |   | 2 |      |      |
| <b>1.B Hábitos de compra de los españoles</b> (Sesión 3)<br>Planteamiento DOC              | 1 |          |   |          |   |          |   |          |   |          |   | 1 |      |      |
| 1.B Hábitos de compra de los españoles II (Sesión 3)<br>Anticipación dudas vocabulario DOC | 1 |          |   | *        | 1 |          |   |          |   |          |   | 2 |      |      |
| Actividades complementarias<br>Planteamiento DOC   | 1 |          |   |          |   |          |   |          |   |          |   | 1 |      |      |

|  |   |     |   |  |          |   |     |   |            |   |    |
|--|---|-----|---|--|----------|---|-----|---|------------|---|----|
| 2.A En la tienda (Sesión 4)<br>Modelos de lengua DOC | 1 |     |   |  |          |   |     |   |            | 1 |    |
| 2.C En la tienda (Sesión 4)<br>Modelos de lengua DOC | 1 |     |   |  | DA       | 1 |     |   |            | 2 |    |
| <b>Uso del móvil en clase</b><br>DOC (EG)            | 1 |     |   |  | DA       | 1 |     |   |            | 2 |    |
| <b>Comportamiento alumnos</b><br>DOC (EG)            | 3 |     |   |  | DOC (EG) | 6 |     |   | DOC (EG)   | 2 | 11 |
| <b>Gestión dinámicas aula</b><br>DA                  | 1 | *   |   |  | DOC (EG) | 3 | DOC | 3 | DOC        | 3 | 10 |
| <b>Atención selectiva</b><br>DOC (EG)                | 2 |     |   |  | DOC (EG) | 2 |     |   |            |   | 4  |
| Secuenciación<br>DOC                                 | 3 | DOC | 1 |  | DOC (EG) | 4 | DOC | 3 | DOC (I-DA) | 1 | 12 |
| <b>Lectoescritura</b><br>DOC (EG)                    | 1 |     |   |  | DOC (EG) | 1 |     |   |            |   | 2  |
| Ejemplos<br>DOC (EG)                                 | 3 | DA  | 1 |  | DOC (EG) | 4 | DOC | 1 | DOC (EG)   | 2 | 11 |
| Instrucciones<br>DOC (EG)                            | 5 | DA  | 1 |  | DA       | 5 | DOC | 1 | DOC (EG)   | 4 | 16 |
| <b>Marcar ritmos clase</b><br>DOC (I-DA)             | 1 |     |   |  | DOC (EG) | 1 |     |   |            |   | 2  |
| <b>Marcar el inicio</b><br>DOC (EG)                  | 3 | DOC | 1 |  | DA       | 1 |     |   |            |   | 5  |
| Transiciones<br>DOC (I-DA)                           | 4 | *   |   |  | DOC      | 1 | DOC | 1 |            |   | 6  |

|  |                             |   |                          |   |  |   |     |   |          |   |    |
|--|-----------------------------|---|--------------------------|---|--|---|-----|---|----------|---|----|
|  | Actitud determinada<br>DOC  | 1 |                          |   | DA                                     | 2 |     |   | 3        |   |    |
|  | Explicaciones<br>DOC (I-DA) | 2 | DOC                      | 1 | DOC                                    | 3 | DA  | 1 | DA       | 4 | 11 |
|  | Explotación títulos<br>DA   |   | *                        |   |  |   |     |   | DA       | 1 | 2  |
|  | Importancia pilotaje<br>DOC | 2 | DOC                      | 1 |  |   |     |   | DOC      | 2 | 5  |
|  |                             |   | Uso de la pizarra<br>DOC | * | DOC (EG)                               | 3 | DA  | 3 | DA       | 4 | 10 |
|  |                             |   |                          |   | Formulación objetivos<br>DA            | 1 |     |   |          |   | 1  |
|  |                             |   |                          |   | Artículos<br>DA                        | 1 | DA  | 1 |          |   | 2  |
|  |                             |   |                          |   | Diferentes niveles<br>DOC (EG)         | 2 | DA  | 1 |          |   | 3  |
|  |                             |   |                          |   | Modificaciones discurso<br>DA          | 6 |     |   | DOC (EG) | 1 | 7  |
|  |                             |   |                          |   | Temporalización<br>DOC (EG)            | 1 | DOC | 4 | DOC      | 3 | 8  |
|  |                             |   |                          |   | Recapitulación objetivos<br>DOC (I-DA) | 2 |     |   |          |   | 2  |
|  |                             |   |                          |   | Consecución objetivos<br>DOC (I-DA)    | 1 | DOC | 1 | DOC (EG) | 2 | 4  |

## Anexo 22: Resultados de la manifestación de la trascendencia en el C1

| Planificación                        | VIP            | C1  | S1                                     | C2  | S2 | C3  | S3 | C4  | S4 | C5  | S5  | IP  | GD             | VFP |
|--------------------------------------|----------------|-----|--|-----|----|-----|----|-----|----|-----|-----|-----|----------------|-----|
| <b>Presentación de los objetivos</b> |                |     | IP                                     |     |    | IMP |    | IMP |    | IMP | CUE | ADI | ADI            |     |
| Actividad 1.A - S1                   |                |     |  |     |    |     |    |     |    |     |     | ADI |                |     |
| Actividad 1.B - S1<br>MOD            | ADI            | IMP |  |     |    |     |    |     |    |     |     | ADI | ADI            | MOD |
| <b>Reportaje neveras - S1</b>        |                |     |  |     |    |     |    |     |    |     |     | ADI | ADI            |     |
| <b>Reportaje neveras II - S1</b>     |                |     |  |     |    |     |    |     |    |     |     |     | ADI<br>(2B-S3) |     |
| Actividad 1.A - S2<br>IP             |                |     |  | IMP |    |     |    |     |    |     |     | ADI | ADI            | MOD |
| <b>Actividad 1.B - S3<br/>MOD</b>    | ADI            |     |  | IMP |    |     |    |     |    |     |     | ADI | ADI            |     |
| Actividad 1.B II - S3                |                | IMP |  |     |    |     |    |     |    |     |     |     | ADI            |     |
| Actividades complementarias          | ADI<br>(1G-S3) |     |  |     |    |     |    |     |    |     |     |     |                |     |
| Actividad 2.A - S4<br>MOD            | ADI            |     |  |     |    |     |    |     |    |     |     | ADI |                | MOD |
| Actividad 2.C - S4                   | MOD            |     |  |     |    | IMP |    |     |    |     |     |     |                |     |
|                                      |                |     | <i>Uso del móvil</i><br>IP             | IMP |    | IMP |    |     |    |     |     |     |                |     |
|                                      |                |     | <i>Comportamiento alumnos</i><br>MR+IP | IMP |    | IMP |    | IMP |    | IMP |     | ADI |                |     |

## Anexo 22: Resultados de la manifestación de la trascendencia en el C1

|                                   |     |  |  |     |    |     |  |     |  |     |     |     |
|-----------------------------------|-----|--|--|-----|----|-----|--|-----|--|-----|-----|-----|
| Explotación didáctica títulos     |     |  |  |     |    |     |  |     |  | ADI | ADI | MOD |
| Importancia pilotaje<br>MR        |     |  |  |     |    |     |  | MC  |  |     |     |     |
| Gestión dinámicas aula<br>IP ; MR | IMP |  |  |     |    |     |  |     |  | ADI | ADI |     |
| Atención selectiva                |     |  |  |     | IP | IMP |  |     |  |     |     |     |
| Secuenciación                     |     |  |  |     |    |     |  |     |  | ADI | ADI | MOD |
| Lectoescritura                    |     |  |  |     |    |     |  |     |  |     | ADI |     |
| Ejemplos                          |     |  |  |     |    |     |  |     |  | ADI | ADI | MOD |
| Instrucciones<br>MR+IP            | IMP |  |  | IMP |    |     |  |     |  | ADI | ADI | MOD |
| Marcar ritmos<br>MR+IP            | IMP |  |  | IMP |    | IMP |  | IMP |  |     |     |     |
| Marcar el inicio                  | CPL |  |  | IMP | MC | IMP |  | IMP |  |     |     |     |
| Transiciones<br>MR+IP             | IMP |  |  |     |    |     |  |     |  |     | ADI |     |
| Actitud determinada<br>IP         | IMP |  |  | IMP |    | IMP |  | IMP |  |     |     |     |
| Explicaciones<br>MR               | IMP |  |  | IMP | MR |     |  |     |  | ADI | ADI |     |
















Anexo 22: Resultados de la manifestación de la trascendencia en el C1

|  |  |                   |  |                             |     |  |     |     |     |     |     |
|--|--|-------------------|--|-----------------------------|-----|--|-----|-----|-----|-----|-----|
|  |  | Uso de la pizarra |  | MR                          | IMP |  | IMP |     | ADI | ADI |     |
|  |  |                   |  | Formulación objetivos       | IMP |  |     |     |     | ADI | ADI |
|  |  |                   |  | Artículos                   | IMP |  |     |     | ADI | ADI |     |
|  |  |                   |  | Diferentes niveles          |     |  | IP  |     | ADI | ADI |     |
|  |  |                   |  | Modificaciones<br>MR ; CUE  |     |  |     | CUE | ADI | ADI |     |
|  |  |                   |  | Temporalización<br>CUE      |     |  |     | CUE | ADI |     | MOD |
|  |  |                   |  | Recapitulación objetivos    |     |  |     |     |     | ADI | ADI |
|  |  |                   |  | Consecución objetivos<br>MR |     |  |     | MC  |     |     |     |

































## Anexo 23: Temas identificados en el análisis de la trascendencia de la PRA en el C2

Temas sobre la práctica del docente (C2)

| CATEGORÍAS                      | TEMAS Y SUBTEMAS   |
|---------------------------------|--|
| <b>Actuación docente</b>        | <p>Ejemplos</p> <p>Explicaciones</p> <p>Gestión de las dinámicas de aula </p> <p>Improvisación </p> <p>Planteamiento de las actividades </p> <p>Transiciones entre actividades </p> <p>Uso de la L1 de los alumnos </p>         |
| <b>Alumnos</b>                  | <p>Autonomía </p> <p>Interacción </p> <p><i>&gt; identificación de los objetivos de las actividades</i> </p> <p><i>&gt; *andamiaje colectivo</i></p> <p>Interrupciones </p> <p>Motivación </p> <p><i>&gt; efecto espejo</i></p> |
| <b>Ambiente en el aula</b>      | Buen/mal clima    |
| <b>Creencias y percepciones</b> | <p>Concepción de la clase ideal / proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 </p> <p>Concepción del propio rol como docente </p>   |
| <b>Condiciones de trabajo</b>   | <p>Factores ambientales (calor, horario, tamaño del aula)</p> <p>Falta de tiempo </p> <p>Metodología del centro de trabajo</p>  |
| <b>Contenido</b>                | <p>Aspectos socioculturales</p> <p>Entonación </p>  |

## Anexo 23: Temas identificados en el análisis de la trascendencia de la PRA en el C2

---

|  |   |
|--|---|
| <b>Corrección</b>                        | Dinámicas de corrección   <br>Gestión del error  <br>> tomar notas  <br>> gestión del error a través del humor   |
| <b>Discurso y comunicación no verbal</b> | Gestos  <br>Preguntas   <br>> tiempo de espera<br>THP<br>Tolerancia al silencio   |
| <b>Emociones y sensaciones</b>           | Inseguridad; frustración; seguridad; sentirse más animado/cómodo/contento; sorpresa positiva <br>Cansancio; nervios  |
| <b>Gestión del tiempo</b>                | Gestión del tiempo en el aula      |
| <b>Pizarra</b>                           | Uso de la pizarra   <br>> estructura  <br>> dibujar  |
| <b>Planificación</b>                     | Cohesión y continuidad  <br>Estructura de la clase   <br>Recapitulación de contenidos    |

---

## Anexo 24: Resultados de la trascendencia de la PRA en el caso 2

### CASO 2

| Sesión 1   | Sesión 2 |            | S.Extra |    | Sesión 3 |            | Sesión 4 |            | Sesión 5 |            | N | Aula | Planes |
|--|----------|------------|---------|----|----------|------------|----------|------------|----------|------------|---|------|--------|
| <b>Inseguridad</b><br>DOC (EG)                               | 7        | DOC        | 1       |    |          |            |          |            |          |            | 8 |      |        |
| Sorpresa positiva<br>DOC (EG)                                | 1        | DOC        | 1       |    |          |            |          |            |          | DOC (EG)   | 1 | 3    |        |
| <b>Concepción del propio rol como docente</b><br>DOC (I-DA)  | 2        |            |         |    |          |            | DOC      | 1          | DOC      | 1          | 4 |      |        |
| <b>La clase ideal/ proceso de E-A de la L2</b><br>DOC (I-DA) | 4        | DOC (I-DA) | 2       |    |          |            | DOC      | 1          | DOC (EG) | 2          | 9 |      |        |
| <b>Uso de la L1 en el aula</b><br>DA                         | 1        | DOC        | 1       |    |          |            | DA       | 1          |          |            | 3 |      |        |
| Ambiente en el aula (buen/mal clima)<br>DOC (I-DA)           | 3        | DOC        | 1       | DA | 1        |            | DOC      | 1          |          |            | 6 |      |        |
| Preguntas<br>DOC (EG)  | 1        | DOC (I-DA) | 1       | DA | 1        | DOC (EG)   | 2        | DOC (I-DA) | 5        | DOC (I-DA) | 2 | 12   |        |
| Gestos<br>DOC (I-DA)   | 1        | DOC (I-DA) | 1       |    |          | DOC        | 1        | DOC (EG)   | 1        | DOC (EG)   | 2 | 6    |        |
| Interrupciones alumnos<br>DOC (EG)                           | 1        |            |         | DA | 1        |            |          |            |          |            | 2 |      |        |
| Uso de la pizarra<br>DA                                      | 1        | DOC        | 1       | DA | 3        | DOC        | 3        | DOC        | 3        | DOC (I-DA) | 2 | 14   |        |
| Gestión del tiempo<br>DOC (I-DA)                             | 5        | DOC (I-DA) | 2       |    |          | DOC (I-DA) | 4        | DOC        | 3        | DOC        | 3 | 17   |        |

|  |   |                                |     |    |            |            |            |          |            |            |    |    |
|--|---|--------------------------------|-----|----|------------|------------|------------|----------|------------|------------|----|----|
| Gestión dinámicas de aula<br>DA                  | 1 |                                | DA  | 4  |            |            |            | DOC      | 2          | 7          |    |    |
| Dinámicas de corrección<br>DA                    | 2 | DOC (I-DA)                     | 3   | DA | 2          | DA         | 1          | DOC      | 2          | DA         | 1  | 11 |
| Gestión del error<br>DA                          | 1 |                                | DOC | 4  | DOC (I-DA) | 4          | DOC        | 5        | DOC        | 2          | 16 |    |
| Gestión del error a través del humor<br>DOC (EG) | 1 |                                |     |    |            |            |            |          | DOC (EG)   | 1          | 2  |    |
| Autonomía de los alumnos<br>DOC                  | 3 | DA                             | 1   |    |            |            | DOC (I-DA) | 3        | DOC (I-DA) | 7          | 14 |    |
| Motivación<br>DOC (I-DA)                         | 1 | DA                             | 2   | DA | 1          | DA         | 1          |          |            |            | 5  |    |
| Estructura de la clase<br>DA                     | 4 | DOC                            | 2   | DA | 3          | DA         | 4          | DOC      | 3          | DOC        | 5  | 21 |
|  |   | Interacción alumnos<br>DOC     | 2   | DA | 1          | DA         | 1          | DOC      | 2          | DOC (EG)   | 2  | 8  |
|  |   | Cohesión y continuidad<br>DOC  | 1   | DA | 1          |            |            | DOC (EG) | 1          | DA         | 1  | 4  |
|  |   | Improvisación<br>DOC           | 1   |    |            | DOC (EG)   | 3          | DOC      | 2          | DOC        | 2  | 8  |
|  |   | Entonación<br>DOC              | 1   | DA | 1          |            |            |          |            | DA         | 1  | 3  |
|  |   | Identificación objetivos<br>DA | 2   | DA | 2          | DOC (I-DA) | 1          | DA       | 1          | DOC (I-DA) | 1  | 7  |

|  |                                       |   |  |            |                               |          |            |    |   |
|--|---------------------------------------|---|--|------------|-------------------------------|----------|------------|----|---|
|  | Animado/<br>cómodo/<br>contento<br>DA | 1 |  | DOC (I-DA) | 2                             | DOC (EG) | 5          | 8  |   |
|  | Tomar notas<br>DOC (I-DA)             | 3 | DOC (EG)                                   | 1          | DOC                           | 2        |            | 6  |   |
|  | Frustración<br>DA                     | 1 | DOC (EG)                                   | 2          |                               |          |            | 3  |   |
|  | Transiciones<br>DA                    | 1 | DOC (I-DA)                                 | 2          | DOC                           | 1        |            | 4  |   |
|  |                                       |   | <b>Seguridad</b><br>DOC (I-DA)             | 1          | DOC                           | 3        | DOC (I-DA) | 5  | 9 |
|  |                                       |   | Recapitulación<br>contenidos<br>DOC (I-DA) | 2          | DOC (I-DA)                    | 3        | DOC        | 4  | 9 |
|  |                                       |   | Falta de tiempo<br>DOC                     | 1          | DOC                           | 2        |            | 3  |   |
|  |                                       |   | Planteamiento<br>DOC                       | 2          | DOC                           | 1        |            | 13 |   |
|  |                                       |   | Estructura<br>(pizarra)<br>DOC             | 1          | DOC                           | 2        | DOC        | 1  | 4 |
|  |                                       |   |  |            | Tolerancia<br>silencio<br>DOC | 1        | DOC (I-DA) | 1  | 2 |

## Anexo 25: Resultados de la manifestación de la trascendencia en el C2

|  | P1 | C1 | S1 | C2  | S2  | S. EXTRA   | P2 | C3  | S3  | P3  | C4  | S4      | P4  | C5  | S5 |
|--|----|----|----|-----|-----|------------|----|-----|-----|-----|-----|---------|-----|-----|----|
| Inseguridad<br>CUE                         |    |    |    |     |     |            |    |     |     |     |     |         |     |     |    |
| Sorpresa positiva<br>MR                    |    |    |    |     |     |            |    |     |     |     |     |         |     |     |    |
| Concepción del propio rol docente<br>CUE   |    |    |    |     |     |            |    |     |     |     |     | MC      |     |     | MC |
| La clase ideal/<br>proceso de E-A L2<br>IP |    |    |    |     | CUE |            |    |     |     |     |     |         |     |     | CP |
| Uso de la L1 en el aula                    |    |    |    | CPL | IP  |            |    | IMP |     |     |     | MC      |     |     |    |
| Ambiente en el aula (buen/mal clima)<br>IP |    |    |    |     | CUE |            |    |     |     |     |     |         |     |     |    |
| Preguntas<br>MR                            |    |    |    |     | IP  |            |    | IMP | IP  | ADI | IMP | IP+CUE  | ADI | IMP | IP |
| Gestos<br>MR                               |    |    |    |     |     |            |    |     | CUE |     | IMP | MC      |     |     |    |
| Interrupciones alumnos<br>MR+CUE           |    |    |    | CPL |     |            |    |     |     |     |     |         |     |     |    |
| Uso de la pizarra                          |    |    |    | IMP | MC  | IP ;<br>MR |    | IMP | MC  |     | IMP | MC + IP | ADI | IMP |    |

## Anexo 25: Resultados de la manifestación de la trascendencia en el C2

|  |     |                                     |           |     |     |                |     |     |                |     |     |           |
|--|-----|-------------------------------------|-----------|-----|-----|----------------|-----|-----|----------------|-----|-----|-----------|
| Gestión del tiempo<br><b>MR</b>                    |     | <b>MR</b>                           |           | MOD | IMP | MC             |     | IMP | <b>MR</b>      |     | IMP | MC        |
| Gestión de las dinámicas de aula                   | CPL |                                     |           |     | IMP |                |     |     |                |     |     |           |
| Dinámicas de corrección                            | CPL | <b>MR</b>                           |           |     | IMP |                | ADI | CPL | <b>IP+CUE</b>  | ADI | IMP |           |
| Gestión del error                                  |     | <b>CUE</b>                          |           |     |     | MC + <b>IP</b> |     | CPL | <b>IP</b> ; MC |     | IMP | MC        |
| Gestión del error a través del humor<br><b>CUE</b> |     |                                     |           |     |     |                |     |     |                |     |     |           |
| Autonomía de los alumnos                           | CPL |                                     |           |     | IMP |                |     | IMP |                |     | IMP | MC        |
| Motivación   |     | <b>IP</b>                           |           |     |     |                |     |     |                |     |     |           |
| Estructura de la clase<br><b>MR ; IP</b>           |     | <b>IP</b>                           |           |     | IMP | <b>IP</b>      | ADI | IMP | MC             | ADI | IMP | <b>MR</b> |
|  |     | <b>Interacción alumnos</b>          |           | ADI | IMP | MC             | ADI | IMP |                | ADI | IMP | MC        |
|  |     | Cohesión y continuidad<br><b>MR</b> |           |     | IMP |                |     |     |                |     | IMP |           |
|  |     | <b>Improvisación</b>                |           |     |     |                |     |     | MC             |     |     |           |
|  |     | Entonación                          |           |     | IMP |                |     |     |                |     |     |           |
|  |     | <b>Identificación objetivos</b>     | <b>MR</b> |     |     | MC             |     |     |                | ADI | IMP | <b>IP</b> |

## Anexo 25: Resultados de la manifestación de la trascendencia en el C2

|  |                                  |     |                                    |     |                              |     |     |
|--|----------------------------------|-----|------------------------------------|-----|------------------------------|-----|-----|
|  | Animado/<br>cómodo/<br>contenido |     |                                    |     | MC                           |     |     |
|  | Tomar notas                      |     | IP                                 | CPL | MC                           | IMP |     |
|  | Frustración                      |     | MR                                 |     |                              |     |     |
|  | Transiciones<br>MR               |     | MR                                 |     | MC                           |     |     |
|  |                                  |     | Seguridad<br>MR                    |     | MC                           |     | MC  |
|  |                                  |     | Recapitulación<br>contenidos<br>IP | ADI | IMP                          | IP  | ADI |
|  |                                  |     | Falta de tiempo                    |     | MC                           |     |     |
|  |                                  | CPL | Planteamiento<br>MR+IP             |     | IMP                          | MC  | ADI |
|  |                                  |     | Estructura<br>pizarra<br>MR+IP     |     | IMP                          | MC  | IMP |
|  |                                  | MOD | Temporalización<br>MR              | IMP | IMP                          |     | IMP |
|  |                                  |     |                                    |     | Tolerancia<br>silencio<br>MR |     | CP  |



