

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**CURSO 2013 - 2015**

**El interpensamiento en la práctica reflexiva conjunta  
entre una formadora y una docente de ELE noveles**

**Paula Novillo Navarro**

**Trabajo final de máster  
Dirigido por el Dr. Joan-Tomàs Pujolà**

**Junio de 2015**

## RESUMEN

La práctica reflexiva se muestra como un modelo adecuado para la formación de profesores de idiomas autónomos, críticos y reflexivos sobre su propia práctica. En los últimos años ha crecido el interés académico sobre este modelo y sus beneficios en la práctica docente, y con él la necesidad de valorar también las dificultades para su aplicación fuera del ámbito formativo. En este proceso de aprendizaje reflexivo se erige como pilar fundamental el diálogo con compañeros y formadores mediante el cual pensamos y aprendemos de forma conjunta o *interpensamos* (Mercer, 2001). En este estudio indagamos en estos procesos de práctica reflexiva individual y conjunta con el doble objetivo de observar los procesos de la conversación que promueven la reflexión y generan el *interpensamiento* entre una docente de ELE y una formadora, ambas noveles, enmarcada en un contexto informal de mentoría, y de identificar los beneficios y las dificultades de esta experiencia de aprendizaje a partir de la perspectiva de la docente. Para ello se han llevado a cabo dos ciclos reflexivos: el individual de la docente y el conjunto de la docente y la formadora, y se han analizado los encuentros realizados mediante la técnica de recuerdo estimulado, así como las entrevistas de cierre de ambos ciclos. Los resultados muestran la *pregunta*, la *observación*, la *propuesta* y la *reflexión* como mecanismos favorables para promover la reflexión de la docente, así como la necesidad de incorporar y sistematizar en la práctica profesional un modelo de aprendizaje reflexivo que pueda conciliarse con una carga laboral del docente por lo común excesiva. Los resultados aconsejan introducir procesos de práctica reflexiva conjunta, que se muestran esenciales en la construcción conjunta de conocimiento.

**Palabras clave:** Práctica reflexiva, formación de profesores de idiomas, interpensamiento.

## ABSTRACT

Reflective practice is seen to be an appropriate approach in the training of autonomous, critical and reflective language teachers. In recent years the academic interest in the benefits to teaching practice of taking such an approach has grown significantly - as, concomitantly, has the need to assess the difficulties faced upon when applying this approach to professional practice. In this reflective learning process, dialogue with colleagues and trainers becomes essential, as it is through this dialogue that we think and learn together or *interthink* (Mercer, 2001). In this study we investigate reflective practice, in both its individual and joint aspects. The purpose is twofold: to observe the processes in the conversation between a novice teacher and a novice teacher trainer which encourage reflection and generate *interthinking* in an informal mentoring context; and to identify the benefits and drawbacks of this reflective learning experience from the teacher's own perspective. For these purposes two reflective cycles were performed: the teacher's individual cycle; and the teacher and teacher trainer's joint cycle. Through these cycles, analyses were carried out of both the mentoring sessions conducted using *stimulated recall*, and the interviews done at the end of both cycles. The findings of this study show that *question*, *observation*, *proposal* and *reflection* proved useful in encouraging the teacher's own reflection, and also demonstrate the need to include, integrate and systematize reflective practice processes within the teacher's existing professional practice. This should be supplemented by joint reflective practice processes, which are seen to be essential for the joint creation of knowledge.

**Keywords:** Reflective practice, language teacher training, interthinking.

*A la memoria de mi hermana, que fue una maestra entregada, un modelo de dedicación y compromiso con los valores que representa la educación pública de calidad.*

*Te recuerdo, Amanda, siempre.*

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, mi más sincero agradecimiento al Dr. Joan-Tomàs Pujolà por su apoyo y confianza desde el principio. He de agradecerle también todo el tiempo que me ha dedicado, sus ideas, esas conversaciones de las que he aprendido y disfrutado.

Este trabajo es el resultado de un proceso de *interpensamiento* creativo y productivo, y, por tanto, también suyo.

Un trabajo que tampoco sería el mismo de no haber contado con la participación activa de MJAL, la docente, compañera y amiga que aceptó embarcarse en este proyecto sin condiciones. Su tiempo y su buen hacer lo han hecho posible.

Debo darle las gracias también a la Dra. Elisa Rosado por sus consejos, su cercanía y sus ánimos.

Son muchas, por lo demás, las personas a las que tengo que agradecer que, de una forma u otra, hayan contribuido a hacer de este viaje una travesía más apacible y llevadera: a *las niñas de la alegría* y a los compañeros de *Trafalgar*, que conforman este círculo familiar de complicidad y apoyo tan necesario. También a Yasmina y a Jorge, por su disponibilidad para ayudarme a materializar algunas de mis ideas.

Y muy especialmente a mis padres, por su cariño y apoyo siempre incondicionales, y a mi padre, además, por regalarme su mirada crítica y su tiempo.

A todos ellos, GRACIAS.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1. MARCO TEÓRICO.....	4
1.1. La práctica reflexiva.....	4
1.1.1. La práctica reflexiva en la formación del profesor.....	5
1.1.2. Los ciclos reflexivos.....	8
1.2. Interpensamiento y el lenguaje como forma social de pensamiento.....	10
1.2.1. El papel del formador en el proceso de interpensamiento.....	13
2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	15
3. METODOLOGÍA.....	16
3.1. Metodología de la investigación.....	16
3.2. Contexto de la investigación.....	18
3.2.1. Situación comunicativa de la docente y la formadora.....	19
3.3. Los ciclos reflexivos.....	20
3.3.1. Ciclo reflexivo individual.....	20
3.3.2. Ciclo reflexivo conjunto.....	22
3.4. Instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos.....	24
3.4.1. Instrumentos y métodos aplicados en el ciclo individual.....	24
3.4.2. Instrumentos y métodos aplicados en el ciclo conjunto.....	26
3.5. Método de análisis.....	29
3.5.1. Método de análisis de los encuentros.....	29
3.5.1.1. Definición de las unidades de análisis.....	31
3.5.1.2. Fases del análisis.....	32
3.5.1.3. Estructura del análisis.....	32
3.5.2. Método de análisis de las entrevistas.....	33
3.5.3. Sistema de transcripción.....	33
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS.....	35
4.1. Análisis de los encuentros entre formadora y docente.....	35
4.1.1. Análisis del encuentro 1.....	35
4.1.2. Análisis del encuentro 3.....	40
4.1.3. Análisis del encuentro 5.....	44
4.2. Análisis de las entrevistas de cierre de los ciclos reflexivos.....	49
4.2.1. Cierre del ciclo reflexivo individual.....	49
4.2.2. Cierre del ciclo reflexivo conjunto.....	50
5. DISCUSIÓN.....	53
6. CONCLUSIONES.....	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64

ANEXOS.....	71
Anexo 1: Cronograma.....	71
Anexo 2: Entrevistas de cierre de los ciclos reflexivos.....	72
Anexo 3: Tabla de observación.....	74
Anexo 4: Leyenda de las tablas del macroanálisis secuencial.....	75
Anexo 5: Tablas del macroanálisis secuencial de los encuentros 1, 3 y 5.....	76
Anexo 6: Transcripciones secuencias microanálisis de los encuentros 1, 3 y 5.....	85
Anexo 7: Transcripciones entrevistas de cierre de los ciclos reflexivos.....	90
Anexo 8: Datos brutos cuantificación reacciones de los encuentros 1, 3 y 5.....	97
Anexo 9: Síntesis de los resultados del análisis de los encuentros 1, 3 y 5.....	98

## INTRODUCCIÓN

Una de las competencias<sup>1</sup> clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras, según el modelo de competencias del profesorado del Instituto Cervantes (2012), es la de *desarrollarse profesionalmente como profesor* (p. 8). Esta competencia implica a su vez una serie de competencias específicas, entre ellas la de *analizar y reflexionar sobre la práctica docente* (p. 11). Para adquirir esta competencia se debe, por tanto, promover la formación de profesores conscientes de su práctica y capaces de reflexionar sobre ella. En este sentido, la práctica reflexiva se muestra como un modelo adecuado para la formación de profesores de lenguas segundas y extranjeras autónomos, críticos y reflexivos sobre su propia práctica.

La práctica reflexiva es uno de los modelos formativos que parte de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, concepción (Coll, 1996) que entiende el aprendizaje como “un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción” (p. 161). Este modelo de aprendizaje reflexivo o realista (en términos de Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010) “apunta hacia la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos y sus experiencias en la práctica del aula, y ello a través de la reflexión” (p. 29). En los últimos años no son pocos los autores (Korthagen, 2001; Pollard, 2002; Perrenoud, 2004; Esteve, Melief & Alsina, 2010) que han investigado sobre este modelo y sus beneficios en la práctica docente. Reflexionar sobre la propia práctica es esencial para llegar a ser conscientes de la misma y facilitar su posterior transformación: sin esa reflexión no serán posibles ni el cambio ni la mejora. De ahí, su interés para la sociedad, la comunidad educativa y las administraciones públicas e instituciones interesadas en construir una educación con grados de calidad cada vez más altos. No obstante, también es necesario reflexionar a su vez sobre este enfoque y hacerlo desde una perspectiva crítica para poder valorar no solo los beneficios que conlleva, sino también las dificultades que implica ponerlo en práctica teniendo en cuenta la realidad del contexto laboral habitual del docente.

---

<sup>1</sup> Ante las distintas interpretaciones que existen del término *competencia*, cabe señalar que el Instituto Cervantes entiende las competencias del profesor de lenguas segundas y extranjeras como “un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional” (2012, p. 7).

Las inquietudes nacidas de mi propio aprendizaje reflexivo han sido la razón de llevar a cabo esta investigación. Inquietudes que parten de dos elementos fundamentales: mi experiencia como docente de ELE y la realización posterior del Máster en Formación de Profesores de español como lengua extranjera de la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra. Este último ha sido el catalizador de un *aprender a desaprender* los hábitos no fundamentados y las creencias no cuestionadas desde un prisma crítico-reflexivo, y de un *aprender a consolidar* aquello que el aprendizaje de la teoría y de la práctica nos hace intuir que se ha hecho con acierto y nos reafirma en que el sentido común y la intuición del profesor también desempeñan un papel importante en su quehacer docente.

En este proceso reflexivo particular se erige como pilar fundamental el diálogo con compañeros y formadores que aportan esa visión externa siempre necesaria, esa otra perspectiva tan valiosa que completa el proceso de reflexión sobre la propia práctica. Es este el diálogo a través del cual pensamos y aprendemos de forma conjunta, es decir, a través del cual *interpensamos*<sup>2</sup> (Mercer, 2001). De esta forma se pone de relieve no solo el potencial de la práctica reflexiva individual, sino también el de la conjunta. Ahora bien, ni todos los docentes que reflexionan son practicantes reflexivos (Perrenoud, 2004), ni toda interacción oral resulta reflexiva y productiva por el mero hecho de serlo. Entonces, ¿cómo podemos ayudar a los docentes en su aprendizaje reflexivo? y ¿de qué manera podemos hacerlo a través del diálogo?

En el presente trabajo indagamos en estos procesos de práctica reflexiva individual y conjunta con el doble objetivo de observar los procesos de la conversación que promueven la reflexión y generan el interpensamiento en la práctica reflexiva conjunta entre una docente y una formadora, ambas noveles, enmarcada en un contexto informal de mentoría, y de identificar los beneficios y las dificultades de esta experiencia de aprendizaje reflexivo a partir de la perspectiva de la docente.

En este trabajo se presenta el estudio de una acción formativa de acompañamiento pedagógico que he llevado a cabo en colaboración con una docente de ELE novel a la que he acompañado en su propio proceso de práctica reflexiva adoptando el rol de formadora. Este estudio se enmarca en una investigación más amplia en la que se han llevado a cabo tres ciclos reflexivos: el ciclo reflexivo individual de la docente, el ciclo reflexivo conjunto de la docente y

---

<sup>2</sup> En este trabajo emplearemos los términos *interpensar* e *interpensamiento*, traducciones de los términos originales *interthink* e *interthinking* de Neil Mercer (2001), aunque estos no estén aceptados por la Real Academia Española.

la formadora, y el ciclo reflexivo individual de la formadora, este último como parte del ciclo reflexivo conjunto. Debido a la naturaleza de este trabajo y a las limitaciones que conlleva, hemos acotado el estudio a los dos ciclos en los que participa la docente.

El trabajo consta de seis capítulos. En el primero exponemos los fundamentos teóricos en los que el trabajo se enmarca, estructurados a partir de dos ejes fundamentales: la práctica reflexiva (apartado 1.1) y el concepto de interpensamiento y el lenguaje como forma social de pensamiento (apartado 1.2).

En el segundo capítulo presentamos los objetivos y las preguntas de investigación a las que pretendemos dar respuesta.

En el tercer capítulo damos cuenta de la metodología en la que se basa esta investigación (apartado 3.1), describimos el contexto en el que se enmarca (apartado 3.2), los ciclos reflexivos llevados a cabo (apartado 3.3), los instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos (apartado 3.4), y los métodos de análisis empleados (apartado 3.5).

En el cuarto capítulo se presentan los resultados de dos tipos análisis diferentes: el análisis de los encuentros entre la docente y la formadora (apartado 4.1) y el análisis de las entrevistas de cierre de los dos ciclos reflexivos llevados a cabo (apartado 4.2).

En el quinto capítulo se procede a la discusión de los resultados obtenidos y, finalmente, en el sexto y último capítulo presentamos las conclusiones que hemos extraído a partir de dichos resultados.

# 1. MARCO TEÓRICO

Este primer capítulo recoge los fundamentos teóricos del presente trabajo, estructurados a partir de dos ejes fundamentales: la práctica reflexiva (1.1) y el concepto de interpensamiento y el lenguaje como forma social de pensamiento (1.2).

## 1.1. La práctica reflexiva

Cuando se habla de la práctica reflexiva (en adelante, PR) como práctica educativa es inevitable hacer referencia a John Dewey (1933) y a Donald Schön (1983, 1987) como referentes en este ámbito. Dewey (1933; en Farrell, 2012) entiende el pensamiento reflexivo como “active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends” (p. 9), y lo diferencia del pensamiento rutinario, que conlleva actos guiados por impulso, tradición o autoridad (p. 9). Al contrario que el rutinario, el pensamiento reflexivo implica un esfuerzo consciente y voluntario, de forma que, según Dewey, las creencias de los docentes tendrían como base la evidencia y la racionalidad.

Schön (1983) recogería posteriormente esta base conceptual de Dewey para diferenciar la ‘reflexión *sobre* la práctica’, la que se lleva a cabo después de la acción, de la ‘reflexión *en* la práctica’, la reflexión durante la acción. La reflexión en la práctica implica una conversación entre el profesional y el entorno a través de la cual se obtienen los datos que conducirán a la reformulación y creación de nuevos significados, y a la elaboración de planes de acción como consecuencia (Farrell, 2012). Por tanto, entendemos que la perspectiva de reflexión de Dewey, que supone un conocimiento basado en la racionalidad y la evidencia, difiere de la de Schön, que comporta un conocimiento basado en la intuición como resultado directo de la práctica (Abkari, 2007). Debemos advertir que en la literatura sobre la PR son frecuentes las referencias a la confusión existente en torno a la definición de *reflexión* (Korthagen, 2001; Abkari, 2007; Walsh, 2011; Farrell, 2012). Korthagen (2001) señala que lo interesante de esta confusión es que no tiene tanto que ver con una cuestión de tipo cognitivo-psicológico sino sociopedagógico, pues las diferentes definiciones del concepto están relacionadas con diferentes creencias sobre lo que es importante en educación y en la formación del profesorado (p. 57).

Desde el marco psicológico sobre el desarrollo cognitivo profesional, Williams y Burden (1997) también hacen referencia a la necesidad de reflexionar por parte de los profesores en el camino hacia la concienciación: “We also believe that as part of the process of education, teachers themselves should maintain a continuous process of personal reflection, within which they become aware of the personal and cultural values and beliefs that underpin their own and other people’s actions” (p. 7).

A la reflexión *en* la práctica (introspectiva) y la reflexión *sobre* la práctica (retrospectiva), podemos sumar la reflexión *para* la práctica, es decir, “la reflexión prospectiva sobre la planificación y los conocimientos didácticos antes de la práctica docente” (Pujolà, 2010, p. 136). Estrechamente relacionadas con estos tres tipos de reflexión estarían las siguientes concepciones del profesorado: la visión del profesorado como estudiante que aprende (Dewey, 1933; en Latorre, 2003), como práctico reflexivo (Schön, 1983) y como investigador (Stenhouse, 1975). De esta manera, a través del desarrollo de la PR se integrarían teoría y práctica, lo que conduciría sin duda a un crecimiento profesional del profesorado. Tal y como señala Dewey (1933; en Farrell 2012), “growth comes from a ‘reconstruction of experience’, and by reflecting on these experiences we can reconstruct our own approaches to teaching” (p. 14).

### **1.1.1. La práctica reflexiva en la formación del profesorado**

Hoy en día son muchos los programas de formación que en mayor o menor medida incluyen la PR, e incluso figura como asignatura en los planes de estudio de la Universidad Alfonso X el Sabio (García - Faure, 2015). La cuestión que se nos presenta a este respecto es la de dilucidar qué estrategias se emplean para promover el aprendizaje reflexivo en los docentes, cómo se emplean y en qué momento de la formación del profesorado se incluyen. Como apunta Walsh (2011), son pocos los docentes, tanto en su formación inicial como en la continua, a los que se les enseña realmente cómo llevar a cabo la PR, “most of teachers have experienced being told to reflect on their practice (...). But very few, I suggest, are given the tools and skills needed to do just that and to make reflection a part of a teacher’s professional life” (p. 137). De la misma forma que reflexionar no implica necesariamente un aprendizaje reflexivo, no todos los modelos de formación desembocan necesariamente en este tipo de aprendizaje. Entonces, ¿qué características deberían tener los modelos de formación que fomentan el aprendizaje reflexivo del docente?

Según Esteve (2004b), los modelos de formación basados en la PR son “una propuesta alternativa y realista para la formación de profesorado que puede llegar a establecer un puente de unión entre la realidad del docente, las disciplinas teóricas y la investigación en el aula, siempre desde la vertiente práctica y de conexión con la experiencia de cada uno” (p. 9). Y, de acuerdo con esta visión, la autora establece algunas características básicas de un proceso de formación dirigido a fomentar una práctica reflexiva crítica:

- Explorar la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de la observación y posterior interpretación,
- con la ayuda de técnicas concretas y apropiadas para cada situación,
- en las mismas aulas donde tiene lugar el proceso de enseñanza,
- por parte de los mismos docentes. (p. 9)

Según Esteve (2004b), la clave está en llevar a cabo un modelo “que parta de la persona misma y no del saber teórico” (p. 9), que refleje la realidad de las experiencias del docente. De esta forma, el docente se forma “dando significado a unos contenidos y no recibiendo esos contenidos ya impregnados de significado” (p. 10). Estos son aspectos fundamentales que el formador debe tener en cuenta en el proceso formativo, tal y como apuntan Malderez y Bodóczy (1999): “the mentor’s main responsibility is to train mentees in this process, this linking of theories and practice in personally significant ways, rather than to train specific teaching behaviour” (p. 16).

Por tanto, podríamos decir que en un modelo de formación basado en la PR habría que promover y desarrollar esas tres concepciones del profesorado que hemos mencionado antes:

- como profesional inmerso en un proceso de aprendizaje permanente (*lifelong learning*)<sup>3</sup>, que revisa y está al día de los contenidos teórico-prácticos y sabe extraer de ellos la información pertinente para poder aplicarla después en el aula (partiendo siempre de las necesidades que surjan de la misma práctica);
- como práctico reflexivo, que cuenta con la reflexión como herramienta y es capaz de reflexionar sobre lo que quería hacer, sobre lo que realmente ha hecho y sobre el resultado de ello (Perrenoud, 2004), y

---

<sup>3</sup> Para más información sobre este concepto, se puede consultar: <http://uil.unesco.org/es/portal/areas-de-trabajo/politicas-y-estrategias-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida/news-target/lifelong-learning/358914624be27164f17990376c1e6f06/>

- como investigador que sabe cómo observar todo aquello que ocurre en el aula desde una perspectiva crítica y analizarlo consecuentemente.

Además de los aspectos que deben contemplar los modelos de formación basados en la PR, compartimos la observación de Esteve (2004b) acerca de que también deben darse ciertos requisitos por parte de los docentes que sigan estos modelos de formación:

- 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. (*ibíd*, p. 19)

Para poder promover estas tres concepciones del profesorado en los docentes, huelga decir que los formadores deberían reflejarlas en su propia práctica, de forma que haya una coherencia pedagógica.

Wallace (1991) propone la siguiente representación del modelo reflexivo:

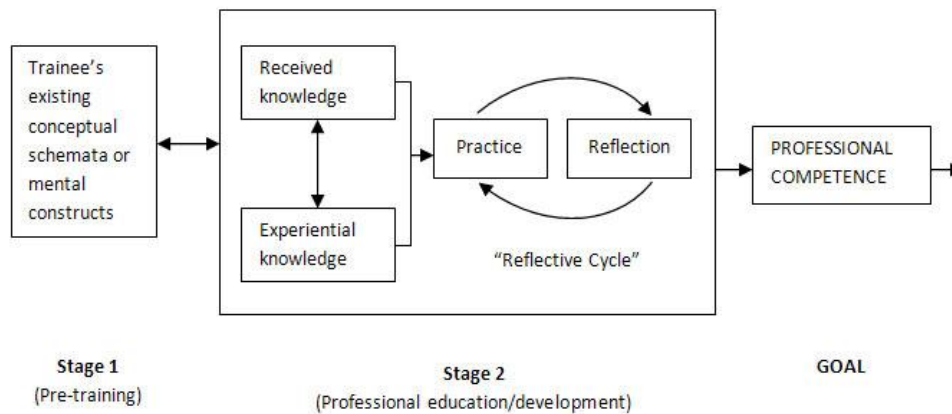


Figura 1. Modelo reflexivo de Wallace (1991)

El autor establece dos etapas en el proceso de desarrollo educativo y profesional del docente: la Etapa 1, en la que se presupone la existencia de un bagaje inicial del formando (que puede encontrarse en un momento de formación inicial o continua) con respecto a sus constructos o esquemas mentales, y la Etapa 2, correspondiente al proceso de desarrollo educativo y profesional en sí. En esta etapa se enfatizan dos elementos clave: el ‘conocimiento recibido’ (*received knowledge*), entendido como los contenidos teóricos necesarios para la profesión (p. 14) y el ‘experiencial’ (*experiential knowledge*), entendido como el conocimiento que nace de la

práctica. La relación entre ambos radica en que el contenido del *conocimiento recibido* puede enseñarse y aprenderse de forma *experiencial* empleando las técnicas adecuadas. El modelo reflexivo entiende que esta relación es recíproca, es decir, el formando reflexiona sobre el conocimiento recibido en el marco de la experiencia en el aula para que esta experiencia pueda retroalimentarse a su vez con las sesiones en las que se da dicho conocimiento.

Por tanto, el ciclo reflexivo hace referencia al proceso continuo de reflexión entre ambos tipos de conocimiento en el contexto de la práctica profesional. En esta representación hay que entender la práctica como foco central del conocimiento y del proceso reflexivo. Este ciclo conducirá potencialmente a que el docente adquiera la competencia profesional. Por último, desde esta perspectiva, la flecha que sale de este último cuadro indica que este punto del modelo formativo, que puede implicar adquirir una certificación profesional, no es un punto de llegada sino de partida.

En definitiva, este modelo formativo, además de proporcionar conocimientos sobre la didáctica y la pedagogía, aspira a desarrollar la autonomía del docente haciendo de la reflexión *en, sobre y para* la práctica un hábito consciente e integrado de forma sistemática en la práctica docente.

### 1.1.2. Los ciclos reflexivos

Las tres concepciones del profesorado que hemos mencionado en el apartado anterior se corresponden con un enfoque que implica la intersección de tres vértices clave a partir de la observación de la propia práctica (van Lier, 1996; en Esteve, 2004a, p. 111): la *teoría*, la *práctica* y la *investigación*.

Como hemos señalado en el apartado 1.1, la PR facilita la integración de la teoría y la práctica. La investigación constituye, por tanto, el tercer vértice de esta intersección. Recogemos entonces la pregunta que plantea Esteve (2011): “¿cómo ayudar a desarrollar la mirada investigadora hacia el aula?” (p. 31). La autora señala que la clave radica en ayudar a quienes se están formando a llevar a cabo los llamados *ciclos reflexivos*. Un ciclo reflexivo es “un *itinerario formativo*<sup>4</sup> 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

---

<sup>4</sup> Todas las cursivas y entrecuillados de las citas textuales que se incluyen en este trabajo son de los originales.

fundamentado” (p. 31). Es importante señalar que en el ciclo reflexivo se debe marcar un objetivo específico y alcanzable, y documentar la experiencia mediante diferentes instrumentos como diarios o portafolios. Para ejemplificar uno de los modelos de ciclos reflexivos existentes, presentamos el modelo ALACT de Korthagen (2001, p. 44) que hemos tomado como referencia en el marco de este trabajo (como veremos en los apartados 3.3.1 y 3.3.2) y que consta de cinco fases, cuyas iniciales conforman el nombre del modelo:

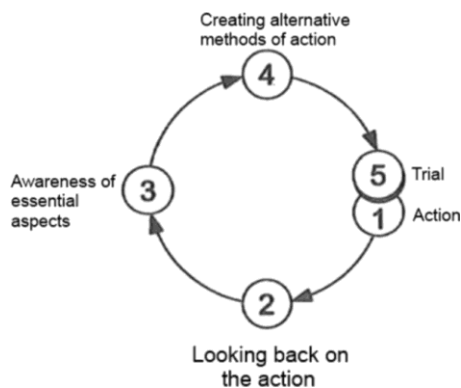


Figura 2. Modelo ALACT de Korthagen (2001)

Acción o experiencia (1), volver la mirada hacia la acción (2), tomar conciencia y determinar los aspectos importantes de la propia actuación (3), buscar y preparar comportamientos alternativos para actuar (4) y comprobar su eficacia en una nueva situación (5) (Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010, p. 32). Esta nueva situación iniciaría un nuevo ciclo y así sucesivamente. Según Esteve, Ràfols y Busquets (2006), la eficacia de la PR se consigue cuando el ciclo reflexivo deja de realizarse a nivel formativo para incorporarse de forma sistemática y continuada al ejercicio profesional del docente. Por tanto, la sistematicidad y continuidad del ciclo son esenciales, se haga de forma individual o colectiva. En este sentido, y como expondremos a lo largo de este trabajo, queremos señalar la PR conjunta como un enriquecimiento de esa mirada investigadora del docente mediante la interacción con compañeros o formadores, por la importancia que tiene la verbalización de las reflexiones por parte del docente en su proceso de aprendizaje.

En el marco de este trabajo entendemos la PR como un proceso de aprendizaje en el que confluyen las formas de reflexión *en*, *sobre* y *para* la práctica, que se lleva a cabo de forma consciente y sistemática con el objetivo de tomar conciencia acerca de la propia práctica docente,

para después poder transformarla en función de los objetivos específicos que se marquen en los ciclos reflexivos realizados a propósito y dentro de un determinado contexto laboral o formativo del docente. Partiendo de esta concepción de la PR, coincidimos con Latorre (2003) cuando señala que “en la capacitación de los docentes se deben crear las condiciones que revitalicen y consideren la enseñanza como espacio de reflexión, discusión y análisis” (pp. 16-17).

## 1.2. Interpensamiento y el lenguaje como forma social de pensamiento

El interpensamiento (Mercer, 2001; Littleton & Mercer, 2013) es un proceso por el cual, a través del habla, no solo interactuamos sino que, además, creamos conocimiento conjunto o compartido: “by using spoken language, people are able to think creatively and productively together. We call this process ‘interthinking’ to emphasize that people do not use talk only to *interact*, they *interthink*” (Littleton & Mercer, 2013, p. 1). Desde esta perspectiva, en el discurso que se genera en la interacción oral, el lenguaje no se entiende como un medio de representación de las ideas de los interlocutores, sino como un medio de construcción de conocimiento compartido. Se concibe que el conocimiento se construye socialmente y, por tanto, el lenguaje se entiende como forma social de pensamiento (Mercer, 1997).

Mercer (1997, 2001, 2004) ha trabajado de forma colaborativa con otros investigadores durante las últimas dos décadas en el desarrollo de este constructo<sup>5</sup>. Littleton y Mercer (2013), ambos psicólogos, inciden en que el aprendizaje y la resolución de problemas han sido tratados en psicología como procesos individuales cuando realmente se trata de procesos sociales y principalmente comunicativos. Los autores se basan en investigaciones de diferentes disciplinas para explicar los procesos que se ponen en marcha mediante el interpensamiento y cómo se crea conocimiento y entendimiento en colaboración. Sus investigaciones se basan principalmente en las interacciones entre profesor-alumno y alumno-alumno, enmarcadas en contextos educativos con niños, aunque ellos mismos sugieren que se pueden llevar a cabo con personas de cualquier edad que desempeñen un trabajo colaborativo (p. 103).

No obstante, como indican Littleton y Mercer (2013), no siempre el interpensamiento se lleva a cabo con éxito o resulta productivo, “two heads are not always better than one, and we need to understand how and why that is the case” (p. 2). Para poder entender el *cómo* y el *porqué*

---

<sup>5</sup> Para más información sobre estas investigaciones, se puede consultar la página web del proyecto *Thinking Together*: <http://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/>

tenemos que tener presentes “las bases socioculturales del pensamiento humano”<sup>6</sup> y el uso del lenguaje como herramienta cultural y cognitiva, es decir, como medio de comunicación social y, a la vez, como medio de pensamiento individual (p. 11). En este sentido, los autores resaltan la importancia de la relación entre el pensamiento individual y el colectivo, y señalan la *teoría de la mente*<sup>7</sup> y la *metacognición*<sup>8</sup> como conceptos clave en esta relación: “they allow us to jointly instigate the practical cycles of planning, acting, reflecting and re-planning by which we solve problems, share knowledge and construct new joint understandings” (p. 11). De ahí la importancia de las aportaciones de la teoría sociocultural, basada en el legado de Vygotsky (1978), que estableció la relación entre la interacción social y el desarrollo cognitivo individual. Cabe destacar en este sentido la relevancia del concepto de *mediación* y el uso, la organización y estructura del lenguaje como medios fundamentales de la misma (Lantolf & Thorne, 2007). La perspectiva sociocultural pone de relieve la posibilidad de que el éxito o el fracaso educativo pueden determinarse por la calidad del diálogo educativo más que por la capacidad individual del alumno o de la habilidad del profesor (Mercer, 2004, p. 139). Esta visión es compartida también por autores que han incidido en la importancia del papel del formador en este modelo formativo basado en la PR, entre otros Randall y Thornton (2001): “We believe, following Vygotsky (...), that new understanding and knowledge is not solely an individual entity, but it is a social entity, created through discussion” (pp. 3-4).

Basándose en resultados de sus investigaciones, Littleton y Mercer (2013) no solo señalan la existencia de esa relación entre la interacción social y el desarrollo cognitivo individual, sino que resaltan también el papel crucial del lenguaje en el desarrollo y mantenimiento de dicha relación: “language links cooperative activity with individual cognition: on the one hand, people are able to think collectively; and on the other, such collective activities impact upon the development and process of individuals’ thinking” (p. 10). En este sentido, y partiendo del concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*<sup>9</sup> (ZDP) de Vygotsky (1978), Mercer (2001) presenta el concepto de *Zona*

---

<sup>6</sup> Las traducciones de la obra de K. Littleton y N. Mercer, *Interthinking. Putting talk to work* (2013) que aparecen en este trabajo son todas nuestras.

<sup>7</sup> Este concepto hace referencia a “la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias (Premack & Woodruff, 1978; en Tirapu-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao & Pelegrín-Valero, 2007, p. 479).

<sup>8</sup> El *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2008) define este concepto como “la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden”.

<sup>9</sup> A través del concepto de ZDP, Vygotsky (1978) representa que el límite de la capacidad de una persona para aprender o resolver problemas se puede ampliar si otra persona le proporciona la ayuda cognitiva adecuada.

*de Desarrollo Intermental* (ZDI) como espacio de comunicación compartido entre el profesor y el alumno, creado sobre la base contextual de sus conocimientos y sus objetivos comunes. Littleton y Mercer (2013) aluden a que el concepto de ZDI capta mejor que la ZDP la esencia temporal, dinámica y dialógica del proceso por el cual profesor y alumnos “se esfuerzan por construir y ampliar la base de un conocimiento común en el que se sustenten sus actividades” (p. 110). El énfasis en ese ‘compartido’ es necesario aquí, pues si la labor del docente es esencial en el desarrollo del alumno, se entiende que el éxito del mismo es un logro conjunto, dado que es el resultado de un proceso de interpensamiento.

Este ‘espacio dialógico’, tal y como lo denominan Littleton y Mercer (2013), se reconstituye constantemente a lo largo del diálogo. Si el diálogo es fructífero y la calidad de este espacio se mantiene, el profesor hará posible que el alumno alcance nuevos niveles de conocimiento. Si, por el contrario, el diálogo no favorece su mantenimiento, la ZDI desaparece y la asociación de andamiaje se detiene (Mercer, 2001). La ZDI ayuda a conceptualizar la manera en la que las personas que colaboran conjuntamente usan el lenguaje para “viajar juntos del pasado al futuro” (Littleton & Mercer, 2013, p. 111), es decir, para representar cómo se construye nuevo conocimiento compartido a partir de los conocimientos y experiencias previos. Para ello, Mercer (2001) señala una serie de estrategias al respecto como *recapitular*, *suscitar*, *repetir*, *reformular*, *exhortar* (a pensar o recordar), así como estrategias para crear continuidad tales como referirse a la experiencia previa compartida, crear cohesión, repetir y sustituir palabras. Aquí la continuidad de la experiencia compartida, entendida como el desarrollo de dicho espacio dialógico a través del tiempo, desempeña un papel esencial. Para este autor, combinando el análisis de ambos tipos de estrategias empleadas por los profesores, “podremos ver con más claridad cómo se emplea el lenguaje para poder entender la experiencia de una manera conjunta y coherente a lo largo del tiempo” (Mercer, 2001, p. 89).

Como resultado del proyecto de investigación SLANT<sup>10</sup>, en el que Mercer colaboró, se identificaron tres tipos de conversación: *conversación disputativa*, *conversación acumulativa* y *conversación exploratoria* (Littleton & Mercer, 2013). La *conversación disputativa* se caracteriza por el razonamiento individualizado, la aseveración, la reafirmación constante de las propias opiniones y el rechazo a aceptar los puntos de vista del otro. En la *conversación*

---

<sup>10</sup> SLANT: *Spoken Language and New Technology*. Para más información se puede consultar el trabajo de R. Wegerif y P. Scrimshaw (1997).

*acumulativa* se complementan las aportaciones del otro añadiendo información, pero sin juicio crítico; las diferencias de opinión apenas se perciben, se expresa aceptación y apoyo para construir comprensión, conocimiento e identidad compartidos. La *conversación exploratoria* es aquella en la que los interlocutores tratan las opiniones de los demás desde un enfoque crítico y constructivo, y hacen propuestas para su consideración conjunta. Estas se rebaten o apoyan de forma razonada, se ofrecen alternativas y se persigue el acuerdo como base para el progreso conjunto (Mercer, 2001, p. 131). La conversación exploratoria es la que presupone el desarrollo de la conciencia metacognitiva y estimula las capacidades de la teoría de la mente (Littleton & Mercer, 2013, p. 98) y, por tanto, la forma dialógica más efectiva de interpensamiento (p. 105).

### **1.2.1. El papel del formador en el proceso de interpensamiento**

Mercer (2001) afirma que los docentes deben ser conscientes de las estrategias que emplean en el diálogo con sus alumnos y de su intención al emplearlas, e indica que este enfoque es útil para examinar su propia práctica. Es más, señala que si, además de crear y mantener las ZDI, tenemos en cuenta la manera de emplear el lenguaje, podemos redefinir el papel del docente:

El enseñante no es un simple instructor o facilitador del aprendizaje (...), sino que es el creador potencial de una “comunidad de indagación” en el aula, donde los estudiantes pueden desempeñar un papel compartido, activo y reflexivo en el desarrollo de su propia comprensión. Los estudiantes aprenden a pensar conjuntamente bajo la orientación de su enseñante. (pp. 204-205)

Por tanto, para fomentar dicha concienciación sobre las estrategias que los docentes emplean en el diálogo y entender “cómo se utiliza la conversación para dar cuerpo a las representaciones de la realidad y a las interpretaciones de la experiencia” (Mercer, 1997, p. 12) para sacarle el máximo provecho al proceso de interpensamiento, estos deben empezar por observar y analizar su propia práctica.

En este sentido, nos han resultado valiosas las aportaciones de trabajos como los de Esteve (2007) y Carretero (2004) con respecto a la identificación de las estrategias pedagógico-discursivas que promueven la construcción conjunta de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la observación de la forma en la que los docentes emplean el lenguaje en la interacción con los alumnos. Ambas autoras abordan sus estudios desde una

perspectiva socioconstructivista, basada en los postulados de la teoría sociocultural. También cabe mencionar el trabajo de Walsh (2011) en relación con el enfoque del discurso en el aula como PR, en el que se muestran extractos de conversaciones entre investigadores y docentes, en los que estos últimos reflexionan sobre su práctica. El autor muestra cómo estas conversaciones ayudan a los docentes en el proceso de concienciación sobre su propia práctica y resalta la importancia del papel de la interacción en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo profesional del docente. Por último, destacamos también los trabajos de Malderez y Bodóczy (1999) y Randall y Thornton (2001) en cuanto al papel de los formadores en este modelo de aprendizaje reflexivo. Malderez y Bodóczy (1999) presentan una serie de recursos para la formación de mentores, diseñados en base a los principios de la PR. Por su parte, Randall y Thornton (2001) inciden en la importancia de la formación de profesores de lenguas capaces de reflexionar de forma crítica sobre su propia práctica y en el papel de la conversación en la construcción de conocimiento.

Nos gustaría, por último, señalar la pertinencia de unir la PR con el concepto de interpensamiento en el marco de este trabajo, pues entendemos que el diálogo entre docentes en formación y formadores es el elemento esencial para crear un conocimiento compartido que les ayude en el proceso de concienciación sobre su propia práctica y su posible transformación posterior. Como señala Walsh (2011), pedir a los docentes que centren el proceso de reflexión en su propio discurso en el aula resulta un medio mucho más efectivo para promover la PR; “reflective practice can be enhanced by making classroom discourse the main focus of the reflection” (p. 137).

## 2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Dada la necesidad de promover la formación de profesores autónomos, críticos y reflexivos sobre su propia práctica, en esta investigación partimos del objetivo general de poner de relieve la importancia de incluir la PR en la formación de una docente de español como lengua extranjera (ELE) novel, enmarcada en este caso particular en un contexto informal de mentoría y llevada a cabo por una formadora igualmente novel dentro de su propio proceso de aprendizaje reflexivo.

Con el propósito de abordar esta investigación desde una perspectiva crítico-reflexiva sobre este modelo formativo y puesto que este parte de las propias experiencias y conocimientos del docente, nos planteamos los siguientes objetivos concretos:

1. Observar los procesos de la conversación que promueven la reflexión y generan el interpensamiento en la práctica reflexiva conjunta.
2. Identificar los beneficios y las dificultades de esta experiencia de aprendizaje reflexivo a partir de la perspectiva de la docente en formación.

Teniendo en cuenta estos objetivos, las preguntas de investigación a las que pretendemos dar respuesta a través de nuestra investigación son las que exponemos a continuación.

Dado que la reflexión es la clave para integrar las experiencias personales y profesionales y los conocimientos teóricos de la docente, la primera pregunta que nos planteamos es:

1. ¿Qué mecanismos emplea la formadora para promover la reflexión de la docente en los encuentros realizados mediante la técnica de recuerdo estimulado?

Además, partiendo de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje (Coll, 1996), para entender los mecanismos que se dan en el proceso de interpensamiento (Mercer, 2001) dentro de un contexto socialmente construido y culturalmente organizado, nos planteamos esta segunda pregunta:

2. ¿Qué mecanismos en los niveles lingüístico y psicológico y qué características en el nivel cultural se dan en la interacción entre docente y formadora?

En la formulación de esta segunda pregunta partimos de los tres niveles de análisis que establece Mercer (2001): el nivel *lingüístico*, el nivel *psicológico* y el nivel *cultural* para describir y evaluar el discurso oral en cualquier actividad colaborativa; en nuestro caso la conversación que se genera entre la docente y la formadora noveles en los encuentros realizados mediante la técnica de recuerdo estimulado, enmarcados en un contexto informal de mentoría.

Finalmente, para alcanzar una perspectiva más completa sobre los procesos de PR llevados a cabo, nos planteamos esta tercera y última pregunta, teniendo en cuenta la opinión de la docente sobre este modelo formativo y sobre cómo ha repercutido esta acción formativa de acompañamiento pedagógico en su práctica docente:

3. ¿Qué aspectos de los procesos de práctica reflexiva llevados a cabo suponen una transformación según la docente?

Esta información ayudará a valorar los posibles beneficios y dificultades asociados a la implementación de estos procesos de PR en este contexto concreto.

### **3. METODOLOGÍA**

En los apartados que conforman este capítulo detallamos la metodología de investigación utilizada en este trabajo (3.1), describimos el contexto de la investigación (3.2) y los ciclos reflexivos llevados a cabo (3.3), exponemos los instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos (3.4) y, en último lugar, describimos los métodos de análisis empleados (3.5).

#### **3.1. Metodología de la investigación**

Como hemos avanzado en la introducción, este estudio se enmarca en una investigación más amplia en la que se han llevado a cabo tres ciclos reflexivos diferentes: el ciclo reflexivo individual de la docente, el ciclo reflexivo conjunto de la docente y la formadora, y el ciclo reflexivo individual de la formadora (como parte del ciclo reflexivo conjunto). Debido a la naturaleza de este trabajo y las limitaciones que conlleva, hemos decidido acotar este estudio a los dos ciclos en los que participa la docente y no incluir el análisis del ciclo reflexivo individual

de la formadora. Detallaremos los ciclos reflexivos de la docente más adelante en el apartado 3.3 y sus correspondientes subapartados.

Esta investigación se define como un estudio de caso abordado desde un enfoque cualitativo (Dörnyei, 2007) dentro de los parámetros de la investigación-acción (en adelante, IA), entendida como “indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2003, p. 24). Partiendo de la base de que uno de los ejes principales de nuestro estudio es la PR, consideramos apropiado abordar nuestra investigación desde la IA. Como señala Wallace (1991), “‘research’ of this kind is simply an extension of the normal reflective practice of many teachers, but it is slightly more rigorous and might conceivably lead to more effective outcomes” (p. 57). Desde esta perspectiva, y partiendo de los procesos de PR conjunta como base de este estudio, en los que ambas observan y analizan su propia práctica, contemplamos las figuras de la docente y de la formadora como investigadoras de su propia práctica, cuyos objetivos de investigación se centran en aspectos concretos y susceptibles de transformación que han observado en el transcurso de su labor docente.

La concepción de estudio de caso de la que partimos es la de Stake (1995; en Dörnyei, 2007), que lo define como “the study of the particularity and complexity of a single case” (p. 151), entendido en este contexto como un caso particular en el que dos docentes de ELE en formación adoptan los roles de formadora y docente para llevar a cabo ciclos reflexivos en un contexto informal de mentoría. La peculiaridad de este caso se determina por el concepto de simetría y el contexto informal en el que se enmarca, como describiremos más adelante.

La importancia de la intersección entre los conceptos de *teoría, práctica e investigación* (van Lier, 1996) que señalamos en el primer capítulo se puede relacionar en el marco de la IA con el triángulo de Lewin (1964; en Latorre, 2003, p. 24). Este incluye la intersección de tres conceptos clave para el desarrollo profesional del docente: *acción, investigación y formación*. Desde este enfoque se entiende que la investigación, además de una metodología para encontrar respuestas a una problemática determinada, es un modelo de formación continua. En el hecho de contemplar dichas intersecciones subyace nuestra voluntad de romper con las dicotomías tradicionales entre enseñanza-investigación, teoría-práctica y saber-hacer (Wallace, 1991; Latorre, 2003), y consideramos que los procesos de PR e IA son una buena base para ello.

Así pues, teniendo en cuenta las características de la IA y la naturaleza cualitativa del estudio de caso, los resultados a los que llegamos a través del presente trabajo son específicos de este caso concreto y, por tanto, no generalizables (Wallace, 1991, 1998; Dörnyei, 2007). Estos tienen ese carácter práctico que revertirá a su vez en la transformación y potencial mejora de la práctica profesional de la docente y de la formadora, y en sus propios contextos profesionales.

### **3.2. Contexto de la investigación**

Esta investigación se enmarca en un contexto informal de mentoría, no se lleva a cabo en un marco institucional aunque hayamos contado con la colaboración de dos centros educativos para la grabación de distintas sesiones como exponemos más adelante.

La docente que ha colaborado en la misma, de 25 años, es licenciada en Traducción e interpretación por la Universidad Pompeu Fabra y actualmente compagina los estudios del Máster en Formación de Profesores de español como lengua extranjera de la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra, con su trabajo como profesora de ELE en una academia privada de Barcelona. La docente lleva trabajando en esta academia desde finales de junio de 2014, por lo que al inicio de este estudio contaba con seis meses de experiencia docente. Además de profesora de ELE y compañera del máster, esta forma parte del círculo más cercano a la formadora. Esta relación de amistad surge en el transcurso del máster, a partir del que se conocen y en el que han trabajado juntas en doce ocasiones, la mayoría de ellas junto con otros compañeros. De hecho, entenderse bien trabajando juntas fue decisivo para proponerle participar en este estudio. Cabe señalar también que la docente en cuestión tiene un gran potencial reflexivo y una gran capacidad de aprendizaje, como se demuestra en su excelente desempeño en el máster.

Por otra parte, la formadora, de 34 años, es licenciada en Traducción e interpretación por la Universidad de Granada y realiza el máster anteriormente mencionado. Esta ha trabajado como profesora de ELE durante seis años consecutivos en distintos contextos educativos (educación secundaria, superior y educación no formal de personas adultas) en Reino Unido y, aunque ha asistido a algunas jornadas de formación, nunca ha ejercido como formadora.

Consideramos importante destacar estos datos aquí para que se pueda entender mejor el tipo de relación simétrica que se da en esta investigación, así como para tener en cuenta el grado de conocimientos previos compartidos. Para definir el significado de *simetría* en el marco de

nuestra investigación, recogemos las palabras de Esteve (2007) al respecto: “la simetría a la que nos referimos 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” (p. 9). Tal y como señala la autora, esta acepción de simetría no se debe confundir con el concepto de *igualdad*. 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, los roles que se desempeñan, etc. (Carretero, 2004, p. 116).

Por último, cabe señalar aquí la posición escéptica que adoptó la docente respecto de la efectividad de los procesos de PR cuando se establecieron las funciones que llevaría a cabo en los ciclos reflexivos, lo que supone un aspecto interesante a tener en cuenta por el reto adicional que dicha actitud supone en el marco de la investigación.

Como hemos avanzado al principio de este apartado, aunque la investigación no esté enmarcada en un contexto institucional, el centro educativo donde trabaja la docente y EICA (Espai d'Inclusió i Formació Casc Antic)<sup>11</sup>, centro este último donde ha llevado a cabo el pilotaje de los materiales que ha creado para su trabajo final de máster (TFM), autorizaron la grabación de las clases que después empleamos para realizar los ciclos reflexivos individual y conjunto respectivamente.

### **3.2.1. Situación comunicativa de la docente y la formadora**

Consideramos importante también describir la situación comunicativa de la docente y la formadora para tener una perspectiva completa del contexto en el que se enmarca este estudio. Para empezar, las reglas básicas de la interacción, entendidas como las convenciones o normas sociales que operan en los diferentes tipos de interacción (Mercer, 2001), se presuponen compartidas por la docente y la formadora, dado el grado de solidaridad<sup>12</sup> y el conocimiento previo resultante de las experiencias personales y académicas compartidas; sin olvidar que, además, comparten la misma cultura. Asimismo, se dan ciertos principios y valores compartidos como el respeto mutuo, la responsabilidad, la valoración crítica y constructiva de las propuestas e

---

<sup>11</sup> Para más información acerca de la institución se puede consultar su página web:

[http://www.bcn.cat/barcelonainclusiva/es/fitxa\\_espai\\_dinclusio\\_i\\_formacio\\_casc\\_antec\\_395.html](http://www.bcn.cat/barcelonainclusiva/es/fitxa_espai_dinclusio_i_formacio_casc_antec_395.html)

<sup>12</sup> Briz (2004) establece que el término *solidaridad* hace referencia a las relaciones de proximidad y simetría entre los interlocutores.

ideas, y la libertad para expresarlas. Se trata, por tanto, de una situación comunicativa especial, no institucional, basada en una relación simétrica de proximidad en la que no hay una jerarquía establecida ni se presupone relación de poder alguna.

### **3.3. Los ciclos reflexivos**

Exponemos a continuación la naturaleza y el objetivo de dos de los tres ciclos reflexivos que se han llevado a cabo en el marco de esta investigación. Como mencionamos antes, en este trabajo presentamos el estudio de los dos ciclos reflexivos en los que participa la docente: el ciclo reflexivo individual de la docente (3.3.1) y el ciclo reflexivo conjunto de la docente y la formadora (3.3.2).

#### **3.3.1. Ciclo reflexivo individual**

La realización del ciclo reflexivo individual tiene un doble objetivo: el propio de la docente - fomentar la autonomía del alumno- y el de la formadora-investigadora, que no es otro que el de iniciar a la docente en la PR y en las prácticas investigadoras del aula en preparación para el ciclo reflexivo conjunto. Este primer ciclo se llevó a cabo del 11 al 30 de enero, como se puede observar en el cronograma (ver Anexo 1). Como hemos mencionado en el apartado 1.1.2, partimos del modelo ALACT (Korthagen, 2001) como base para el diseño de los ciclos reflexivos llevados a cabo. Las fases de las que consta el ciclo reflexivo individual son estas:

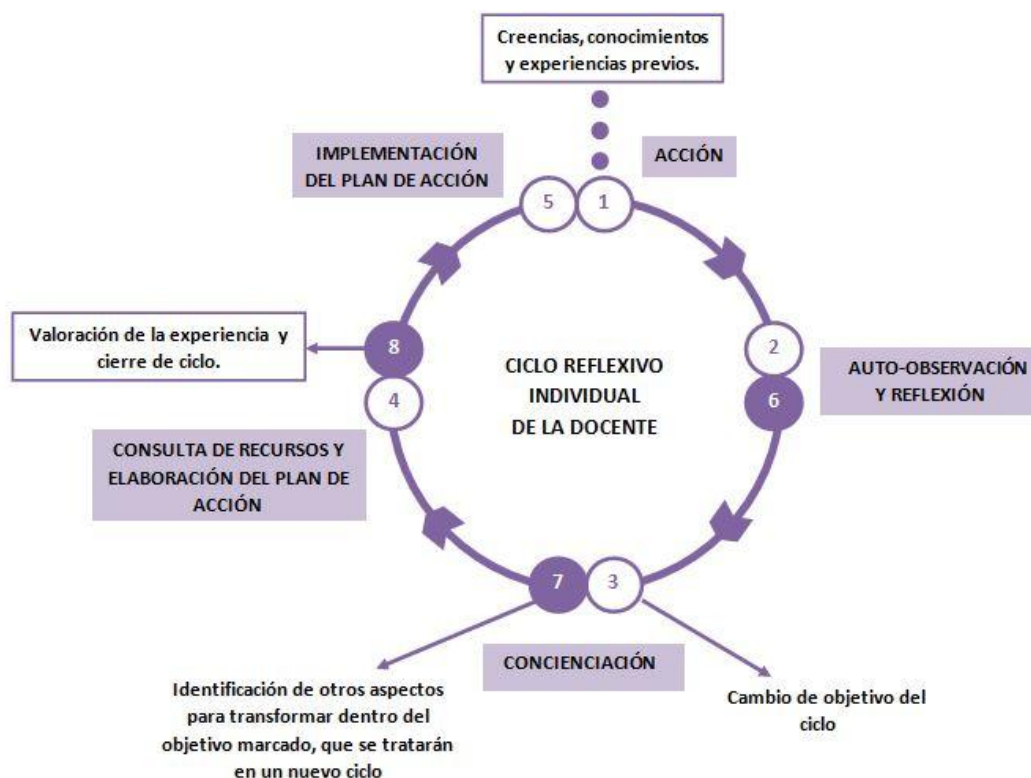


Figura 3. Ciclo reflexivo individual de la docente

La representación de este ciclo reflexivo comporta dos ciclos superpuestos. Los números de las fases con el fondo blanco corresponden al primer ciclo y los números con el fondo morado, al segundo. Los nombres de las fases se representan en mayúsculas y los textos en minúscula dentro de la fase ‘concienciación’ hacen referencia a la información correspondiente a dicha fase en cada ciclo. Además, aparecen dos cuadros con distinta información: por una parte, las creencias, conocimientos y experiencias previos de la docente, que van acompañados de tres puntos morados que representan que el origen de dichos elementos es anterior a la realización del ciclo; y, por otra, la valoración de la experiencia y el cierre de ciclo. Estos cierres de ciclo no deben entenderse como cierres definitivos en el proceso de formación, sino como cierres de ciclo en esta experiencia formativa particular.

Como preparación para este ciclo reflexivo, únicamente se le proporcionó a la docente el trabajo de Esteve *et al.* (2006), pues los autores explican de una forma muy clara y sucinta los principios de la PR y describen de igual forma el modelo ALACT (Korthagen, 2001).

### 3.3.2. Ciclo reflexivo conjunto

El ciclo reflexivo conjunto es el objeto de análisis de esta investigación. Como mencionamos antes, en este ciclo confluyen a su vez otros dos: uno, el de la docente (su segundo ciclo reflexivo, esta vez enmarcado dentro de un proceso de PR conjunta), cuyo objetivo es observar la secuenciación de los materiales que ha creado y pilotado para su TFM y su implementación en el aula; el otro, el ciclo reflexivo de la formadora, cuyo objetivo es fomentar la capacidad reflexiva de la docente y, con ello, su aprendizaje autónomo. Este segundo ciclo se llevó a cabo del 24 de febrero al 11 de marzo, como se puede observar en el cronograma (ver Anexo 1). Las fases de las que consta el ciclo son las siguientes:

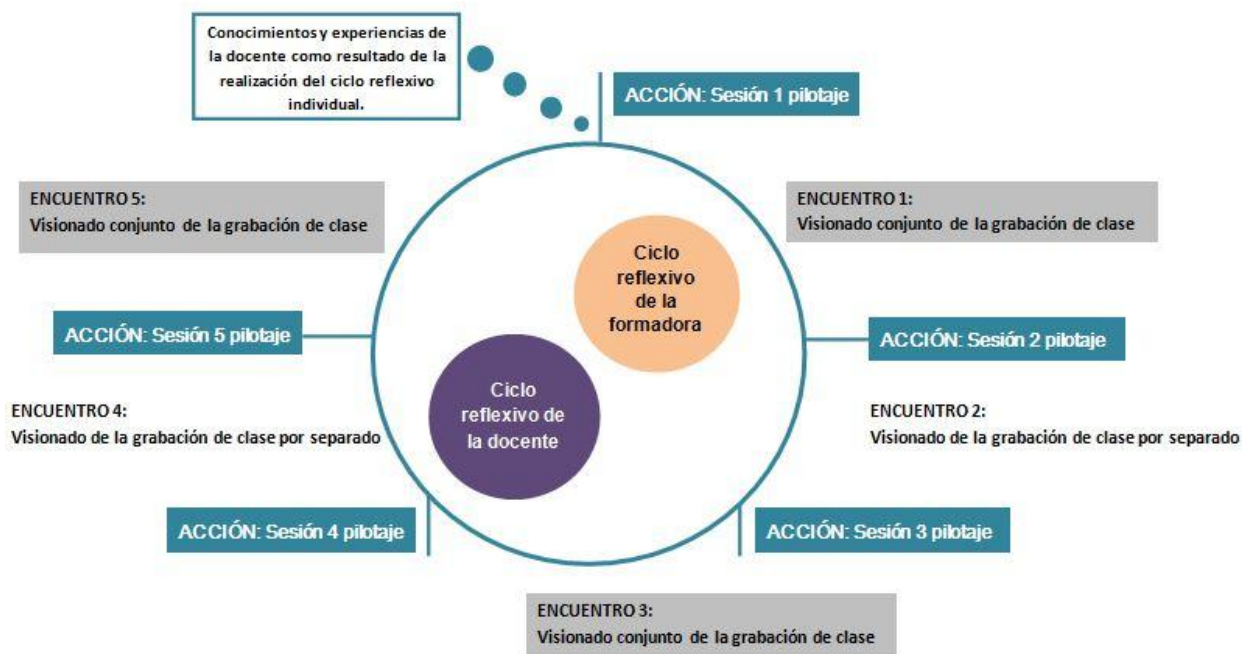


Figura 4. Ciclo reflexivo conjunto

En un principio, en la planificación de este ciclo contemplamos realizar tres encuentros durante el pilotaje de la unidad didáctica de la docente. Sin embargo, en la primera sesión tuvo lugar un conflicto en el aula, en el que dos de los alumnos del grupo discutieron y hubo que mediar para que no llegaran a las manos. Dicha situación cambió el curso de los planes iniciales, pues fue la propia docente la que sugirió llevar a cabo el encuentro al día siguiente para poder analizar la

sesión, idear conjuntamente algunas estrategias que pudieran ayudarla no solo con respecto a los materiales y a la secuenciación, sino también a la gestión del aula, y así trazar el plan de acción pertinente. Este hecho hizo necesaria una modificación del diseño inicial del ciclo. Después del primer encuentro, la docente sugirió llevar a cabo uno tras cada sesión, por lo que finalmente fueron cinco encuentros en lugar de los tres previstos inicialmente. Por ello, la configuración final de este ciclo es un tanto especial, pues cada una de las cinco fases que comienzan con cada sesión del pilotaje engloba a su vez las fases que conforman un ciclo reflexivo común: acción, observación y reflexión, concienciación, elaboración de un plan de acción y su implementación.

Por último, presentamos a continuación la experiencia formativa de la docente a lo largo de los dos ciclos reflexivos realizados, esta vez representada de forma tal que pueda reflejar la idea de que el proceso de aprendizaje no es circular sino espiral (Korthagen, 2001; Esteve, 2011) y longitudinal. Esta idea ya la reflejaron Argyris y Schön (1974, en Farrell, 2012) a través del concepto *double-loop learning*, que representa el tipo de proceso de aprendizaje en el que el pensamiento y la práctica se hacen explícitos y, por tanto, accesibles (p. 12).

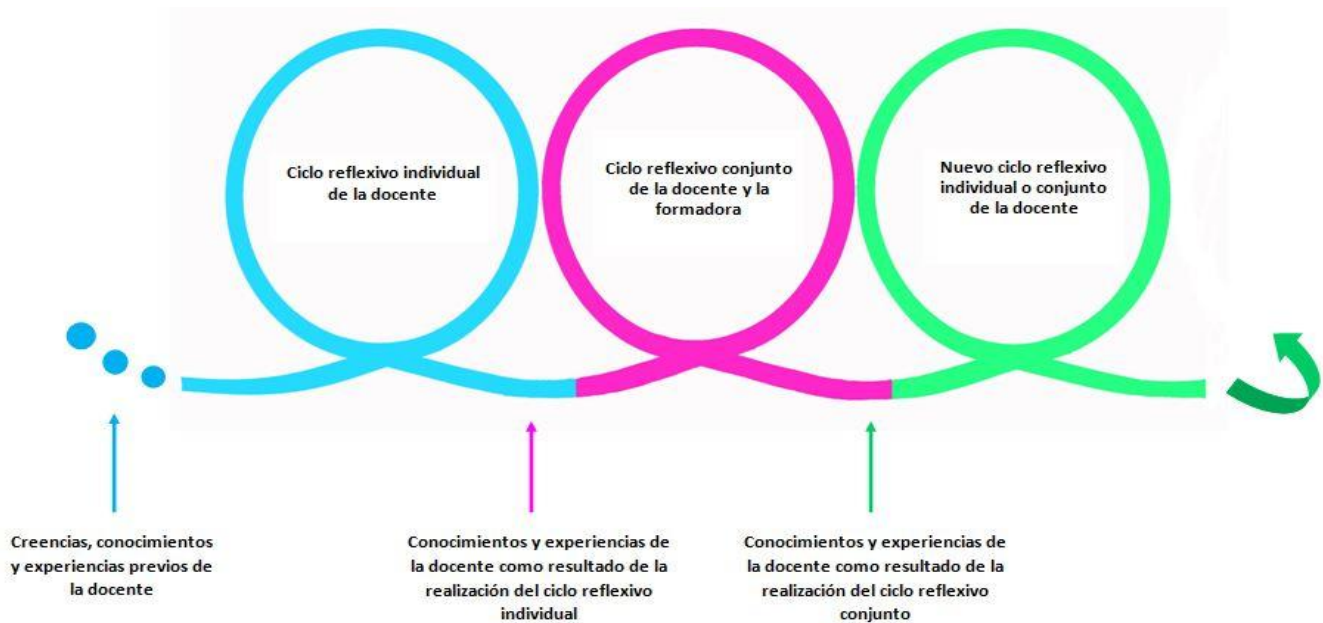


Figura 5. Experiencia formativa de la docente

### 3.4. Instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos

A continuación exponemos los instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos en cada uno de los ciclos reflexivos llevados a cabo. Dichos instrumentos se emplean para recoger datos de distinta índole: datos directamente observables y datos secundarios o introspectivos. La variedad en el uso de instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos parte de la naturaleza cualitativa de esta investigación.

En el ciclo reflexivo individual	En el ciclo reflexivo conjunto
<ul style="list-style-type: none"><li>- Grabaciones en vídeo de las clases y auto-observación</li><li>- Diario oral de la docente</li><li>- Diario escrito de la formadora</li><li>- <b>Entrevista de cierre de ciclo</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Grabaciones en vídeo de las clases y hetero-observación</li><li>- Preguntas guía</li><li>- <b>Grabaciones en audio de los encuentros</b></li><li>- <b>Transcripciones de las secuencias seleccionadas en los encuentros 1, 3 y 5</b></li><li>- Diario escrito de la formadora</li><li>- <b>Entrevista de cierre de ciclo</b></li></ul>

Tabla 1. Instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos en cada uno de los ciclos

Serán objeto de análisis en el marco de este trabajo los instrumentos y métodos marcados en negrita en la Tabla 1. El resto se exponen porque son necesarios para el desarrollo del estudio y, por tanto, para una mejor comprensión del engranaje del mismo.

#### 3.4.1. Instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos del ciclo individual

En este ciclo reflexivo se emplean los siguientes instrumentos y métodos en la recogida de datos: las grabaciones en vídeo de las clases y la auto-observación, el diario oral de la docente, el diario de la formadora y la entrevista de cierre del ciclo reflexivo individual, como describimos a continuación.

### *Grabaciones en vídeo de las clases*

Para llevar a cabo la auto-observación (Cambra, 1992), la docente se grabó en la academia de idiomas en la que trabaja con una cámara de vídeo digital. La duración total de las grabaciones de clases es de 11 horas. Si observamos el cronograma (ver Anexo 1), vemos que las grabaciones se inician en la semana 3 y que en la 4 no se realizó ninguna, pues en esa semana la docente impartió clases particulares a una alumna que, al ser esta menor de edad, no se grabaron. La auto-observación es esencial para la consecución del objetivo en este ciclo, pues desarrollar esta práctica de manera sistemática ayudará a la docente en el proceso de concienciación sobre su propia tarea docente. Como señala Schratz (1992; en Richards y Lockhart, 1998), “las grabaciones audiovisuales son instrumentos poderosos para aguzar la competencia auto-reflexiva del profesor, al que enfrenta con una visión fiel y ‘objetiva’ de lo que sucede en la clase” (p. 19).

### *Diario de la docente*

El diario de la docente es oral o hablado (Richards & Lockhart, 1998) y libre, pues no se le proporcionaron preguntas guía para estructurar las reflexiones. De esta manera, la formadora pudo observar la forma de verbalizar y estructurar las reflexiones que adoptaba la docente. El diario consta de nueve grabaciones de una duración total de 44 minutos, que fueron transcritas para facilitar a la formadora la realización del análisis de necesidades de la docente, como explicamos a continuación.

### *Diario de la formadora*

En este caso el diario es escrito, consta de seis páginas en las que la formadora incluye sus reflexiones tras la audición del diario de la docente. La formadora tiene un doble objetivo al respecto: llevar a cabo un análisis de las necesidades de la docente con vistas a la realización del ciclo reflexivo conjunto, en el que observa aspectos como la capacidad reflexiva de la docente o sus procesos de autorregulación, y prepararse en su papel como formadora.

### *Entrevista de cierre del ciclo reflexivo individual*

Tras finalizar el ciclo reflexivo individual se llevó a cabo una entrevista semi-estructurada con cinco preguntas abiertas (ver Anexo 2A) con el objetivo de recabar información sobre la experiencia del ciclo reflexivo individual desde la perspectiva de la docente y así poder evaluar el modelo de PR seguido en este caso concreto. Esta entrevista tiene una duración de 6,5 minutos y fue transcrita para su posterior análisis (ver Anexo 7A). La entrevista 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). Además, nos permiten comparar ambos ciclos, ya que las preguntas de la entrevista correspondiente al ciclo individual se vuelven a formular en la entrevista correspondiente al ciclo conjunto.

Debido a la naturaleza del presente trabajo, y puesto que la realización de este ciclo reflexivo individual tiene como objetivo iniciar a la docente en los procesos de PR y en las prácticas investigadoras del aula en preparación para el ciclo reflexivo conjunto, de los instrumentos de recogida de datos anteriormente mencionados solo será objeto de análisis la entrevista de cierre del ciclo.

### **3.4.2. Instrumentos y métodos aplicados en la recogida de datos del ciclo conjunto**

Los instrumentos y métodos empleados para la recogida de datos que se emplean en este segundo ciclo reflexivo son los siguientes: la hetero-observación, las grabaciones en vídeo de las clases, las grabaciones en audio de los encuentros entre la docente y la formadora, el diario de la formadora y la entrevista de cierre del ciclo reflexivo conjunto, como describimos a continuación.

#### *Hetero-observación*

En respuesta al deseo explícito de la docente, la formadora llevó a cabo la hetero-observación directa no participativa (Cambra, 1992) de las clases correspondientes al pilotaje. Para ello, elaboramos una tabla acorde con el objetivo de la docente en este ciclo reflexivo (ver Anexo 3). Este instrumento tiene como objetivo recopilar información para usarla “como base para un diálogo constructivo entre ambas partes, en tanto que ofrecen dos perspectivas de un mismo acontecimiento que son susceptibles de ser contrastadas y discutidas” (Esteve, 2004a, p. 13).

#### *Grabaciones en vídeo de las clases*

La formadora se encargó de grabar las cinco sesiones correspondientes al pilotaje de la unidad didáctica de la docente que tuvo lugar en EICA del 24 de febrero al 9 de marzo. Estas se realizaron con una cámara de vídeo digital y tienen una duración total de 7,5 horas. En las

grabaciones solo se puede ver a la docente para preservar el anonimato de cuatro alumnos menores de edad en el grupo de clase.

#### *Grabaciones de los encuentros entre la docente y la formadora*

Los audios de los encuentros tras las sesiones del pilotaje entre la docente y la formadora los grabó esta última y tienen una duración total de 9 horas, contando con la grabación del encuentro de prueba sobre la planificación de los materiales de la docente. Después se transcribieron las secuencias seleccionadas en cada uno de los encuentros para su análisis posterior (ver Anexo 6). Como se puede ver en la Figura 4 (p. 22), en el ciclo reflexivo conjunto se llevaron a cabo dos tipos de encuentro distintos: los encuentros 1, 3 y 5, que se realizaron mediante la técnica de recuerdo estimulado (Barrios, 2004) o *stimulated recall* (Dörnyei, 2007; Walsh, 2011), en los que la docente y la formadora visionaron la grabación de la sesión de forma conjunta y compartieron sus reflexiones al respecto, y los encuentros 2 y 4, para los que la formadora y la docente llevaron a cabo el visionado de la grabación y las reflexiones posteriores por separado, para después comentarlas en el encuentro.

El recuerdo estimulado es “una técnica de investigación diseñada para obtener datos sobre los procesos cognitivos del profesor en el transcurso de su actividad docente sin que el instrumento empleado interfiera con la actuación del individuo” (Barrios, 2004, p. 40). Este conlleva el visionado de la grabación de algún momento de la clase con un compañero o amigo crítico, se comenta y esa conversación se graba también. Según Walsh (2011) “stimulated recall is a potentially very powerful approach that has much to offer reflective practice” (p. 157). Dörnyei (2007) hace una serie de recomendaciones 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. No obstante, esta técnica también tiene sus inconvenientes, pues es probable que los pensamientos que verbaliza la docente vengán estimulados por el momento mismo del visionado y no representen verdaderamente los momentos interactivos del aula (Barrios, 2004).

Al igual que en el ciclo reflexivo individual, la formadora llevó a cabo un análisis de necesidades previo a la realización de los encuentros con la docente. Para ello, grabó un encuentro de prueba de 1 hora y 5 minutos de duración que se llevó a cabo dos días antes del comienzo del pilotaje y se centró en la unidad didáctica creada por la docente para su TFM. Dada la doble naturaleza del rol de formadora-investigadora, el propósito de este análisis de

necesidades también fue doble: las necesidades de la docente y las del propio proceso de los encuentros. De esta manera la formadora pudo comprobar las necesidades y dudas de la docente con respecto a los materiales y su implementación, y observar la interacción para así determinar qué estrategias tendría que emplear en los encuentros posteriores, tanto para hacer fluir la interacción como para cumplir sus objetivos en este ciclo.

### *Preguntas guía*

En este ciclo se le proporcionaron a la docente unas preguntas guía con el objetivo de darle un modelo para facilitar la reflexión sobre su propio proceso cognitivo (Carandell, Keim & Tigchelaar, 2010) y de comprobar si cumplen su función o si, por lo contrario, entorpecen el proceso de reflexión de la docente. 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?

### *Diario de la formadora*

En este segundo ciclo también se trata de un diario escrito y consta de dieciséis páginas en las que la formadora incluye sus reflexiones tras la realización de cada encuentro. Las entradas correspondientes se estructuran siguiendo un mismo patrón: las reflexiones correspondientes a las impresiones inmediatas tras el encuentro, las reflexiones sobre las impresiones tras escuchar el audio y la planificación de posibles estrategias para el siguiente encuentro.

### *Entrevista de cierre del ciclo reflexivo conjunto*

Al igual que en el ciclo reflexivo individual, tras finalizar este otro se llevó a cabo una entrevista semi-estructurada con doce preguntas abiertas (ver Anexo 2B) con los mismos objetivos que la entrevista del ciclo individual. Esta entrevista tiene una duración de 21 minutos y ha sido transcrita para su posterior análisis (ver Anexo 7B).

De este ciclo serán objeto de análisis las grabaciones de los encuentros 1, 3 y 5 llevados a cabo mediante la técnica de recuerdo estimulado -al ser estos el tipo de encuentro que la docente

identificó como más productivo-, las transcripciones de las secuencias seleccionadas en cada uno de ellos y la entrevista de cierre de ciclo.

### **3.5. Método de análisis**

En nuestra investigación hemos seguido dos tipos de métodos de análisis distintos, el *Análisis del discurso sociocultural* (*Sociocultural discourse analysis*, Mercer, 2004; Littleton & Mercer, 2013) para los encuentros entre la docente y la formadora, a través del que pretendemos dar respuesta a las dos primeras preguntas de investigación (ver capítulo 2), y el *Análisis de contenido* (Cohen, Manion & Morrison, 2011) para las entrevistas de cierre de los ciclos reflexivos, a través del cual pretendemos dar respuesta a la tercera y última pregunta.

#### **3.5.1. Método de análisis de los encuentros**

El método de análisis empleado para los encuentros es el *Análisis del discurso sociocultural* (en adelante, ADSC), metodología que ha sido desarrollada en las últimas dos décadas por Mercer (1997, 2001, 2004) junto con otros investigadores para analizar la interacción oral profesor-alumno y alumno-alumno principalmente. Este está basado en la perspectiva sociocultural del lenguaje, del pensamiento y de la interacción social, y, en particular, en la concepción del lenguaje de Vygotsky (1978; en Mercer, 2004) como herramienta cultural y psicológica (p. 137). Littleton y Mercer (2013) señalan que en este enfoque sociocultural del análisis del discurso subyace el interés por entender el uso del lenguaje como forma social de pensamiento, como herramienta para construir y compartir conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 13). Asimismo, cabe señalar que la aplicación de este método sirve no solo para analizar el proceso educativo que subyace en la interacción, sino también los resultados del aprendizaje que conlleva (Mercer, 2004).

Para llevar a cabo el análisis, hemos consultado también los trabajos de Albelda y Briz (2010) y Briz (2004), cuyas aportaciones nos han servido de gran ayuda para identificar los mecanismos de atenuación en el nivel psicológico del análisis, así como de base conceptual en el ámbito de la cortesía junto con el trabajo de Kerbrat-Orecchioni (2004). También el de Calsamiglia y Tusón (2007) para completar el sistema de transcripción empleado en el este estudio.

El ADSC contempla tres niveles de análisis para describir y evaluar el discurso oral en cualquier actividad colaborativa: los niveles *lingüístico*, *psicológico* y *cultural*. Estos tres niveles de análisis se relacionan con el valor de un enunciado que depende, según Kerbrat-Orecchioni (2004), de su contenido (nivel lingüístico), de su formulación (nivel psicológico) y de su contexto situacional y cultural (nivel cultural).

A continuación explicamos qué aspectos se analizan en cada nivel y los ejemplificamos a través de los tipos de conversación que señalamos en el apartado 1.2:

*Nivel lingüístico*: en este nivel se tiene en cuenta el tipo de intercambio que se da en la construcción de la conversación, es decir, se analiza si los interlocutores responden y reaccionan ante el discurso del otro y cómo lo hacen. Por ejemplo, la *conversación exploratoria* tipifica el discurso que combina retos y petición de aclaraciones con respuestas que proporcionan explicaciones y justificaciones.

*Nivel psicológico*: en este nivel se observa cómo se expresan los intereses y las preocupaciones de los hablantes a través de la forma en la que interactúan, de los temas que discuten y de los problemas o cuestiones que surgen. Por ejemplo, la *conversación acumulativa* refleja más las preocupaciones por mantener la solidaridad y la confianza y menos por alcanzar los mejores resultados posibles, no se percibe en ella el conflicto constructivo (entendido como un espacio abierto de intercambio de ideas), y requiere una repetición y confirmación constantes de las ideas y opiniones de los interlocutores.

*Nivel cultural*: este nivel implica algunas consideraciones acerca de los tipos de eventos en los que se da el habla, el tipo de reglas conversacionales básicas (ver apartado 3.2.1), las instituciones en las que se da la interacción y el tipo de razonamiento que se valora y propicia en estas. Según Mercer (2001), por lo general presuponemos que nuestros interlocutores no solo comparten las reglas básicas, sino también “otros supuestos sobre valores, propósitos y maneras de categorizar la información que son importantes para construir un marco de referencia compartido” (p. 65). Por ejemplo, la *conversación exploratoria* puede describirse como una herramienta cultural para el razonamiento colectivo, y sus reglas básicas comportan una serie de principios como responsabilidad, claridad, juicio crítico constructivo y receptividad a propuestas bien justificadas.

Antes de presentar el análisis de los encuentros, definimos las unidades de análisis y los conceptos empleados en el marco de esta investigación, y explicamos las distintas fases y su estructura.

### **3.5.1.1. Definición de las unidades de análisis y de los conceptos empleados**

Las unidades de análisis y los conceptos empleados en el estudio son las siguientes:

*Secuencia* es la unidad de análisis correspondiente al periodo de la grabación que *se inicia* bien por parte de la docente (a partir de un estímulo del visionado) o por parte de la formadora (a partir de las anotaciones de la observación de la sesión, de la reacción implícita de la docente ante algún estímulo del visionado o de la propia reacción ante algún estímulo que le suscita el visionado), *continúa* con un mecanismo empleado por la formadora para promover la reflexión de la docente, que a su vez inicia una cadena de reacciones, y *finaliza* cuando se reinicia la grabación.

*Cadena de reacciones* es el conjunto de reacciones correlativas expresadas oralmente por las interlocutoras, que se inicia siempre tras el mecanismo empleado por la formadora para promover la reflexión de la docente.

*Reacciones* son las acciones que configuran las intervenciones de las interlocutoras. Se han identificado quince reacciones que no se han predeterminado, sino que han emergido de la observación y del estudio de los datos de los encuentros: *aclaración, acuerdo, aprobación, desacuerdo, duda, explicación, justificación, observación, pregunta, propuesta, reafirmación, recapitulación, reformulación, reflexión y réplica*. A cada una de ellas le hemos adjudicado una abreviatura y una breve definición aclaratoria de su función (ver Anexo 4).

*Segmento* es un tramo de la cadena compuesto de una o varias reacciones.

*Cadena segmentada* es una cadena de reacciones compuesta por segmentos pertenecientes a distintos momentos de un mismo encuentro o de distintos encuentros.

### 3.5.1.2. Fases del análisis

El análisis de los encuentros se ha realizado en tres fases diferentes:

1. Se analizaron los audios de los encuentros para detectar las secuencias en las que la formadora promueve la reflexión de la docente y mediante qué mecanismo lo hace, y determinar quién inicia la secuencia y por qué razón o mediante qué estímulo.

2. Se codificó el contenido de la cadena de reacciones para identificar las categorías que representan las reacciones y así elaborar la cadena para observar cómo se construye la conversación. Después cuantificamos la aparición de cada una e identificamos posibles patrones sistemáticos a lo largo de la interacción.

3. Se seleccionó una secuencia de cada encuentro para su transcripción y posterior microanálisis en los niveles lingüístico, psicológico y cultural, y se seleccionó un segmento representativo de la cadena de reacciones para ejemplificarlo. El criterio de selección de las secuencias y segmentos representativos de cada encuentro viene determinado no solo por aspectos observados en las intervenciones de la docente, sino también por aquellos que la formadora ha identificado como aspectos susceptibles de mejora en su ciclo reflexivo individual.

Estos procesos se encuentran reflejados en las tablas del Anexo 5.

### 3.5.1.3. Estructura del análisis

El análisis se ha llevado a cabo en dos niveles: nivel *macro* (texto) y nivel *micro* (palabra) (Walsh, 2011, p. 100). En el nivel macro del análisis se tiene en cuenta la unidad comunicativa en su conjunto y en el nivel micro se lleva a cabo un análisis más detallado de una secuencia particular. El análisis secuencial en el nivel macro podría entenderse como un nivel de análisis intermedio entre los dos anteriores.

El análisis de los tres encuentros sigue la misma estructura: comienza con el *macroanálisis* en el que se expone qué ocurre en el encuentro en líneas generales, qué ideas surgen y los temas tratados. Después continúa con el *macroanálisis secuencial* en el que se muestra el número de secuencias en las que se promueve la reflexión, quién inicia la secuencia, el mecanismo empleado por la formadora para promover la reflexión de la docente, las reacciones que predominan en las intervenciones de las interlocutoras y los patrones observables. Finalmente se

muestra el *microanálisis* de la secuencia seleccionada en los niveles lingüístico, psicológico y cultural, ejemplificado con un segmento de la cadena de reacciones correspondiente a esa secuencia.

### **3.5.2. Método de análisis de las entrevistas**

Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas hemos seguido el método del *Análisis de contenido* (Cohen *et al.*, 2011). Para ello, hemos realizado la codificación del contenido en base a la información que se recoge mediante las preguntas que se repiten en ambos ciclos y las que se refieren solo al ciclo reflexivo conjunto. En este proceso se ha observado la frecuencia y la importancia de los diferentes temas y las relaciones que se crean entre los distintos fragmentos. Por tanto, las categorías que hemos identificado emergen de los datos, no son predeterminadas. Estas se exponen en el apartado 4.2, correspondiente a este análisis. De esta forma, completamos el análisis de los encuentros con el análisis de aquellos datos que no son directamente observables y aportan información valiosa sobre los procesos de autorregulación de la docente, su capacidad metarreflexiva, y los beneficios y las dificultades que ha supuesto esta experiencia de aprendizaje reflexivo para la docente desde su propia perspectiva.

Aun siendo conscientes de la necesidad de incluir el estudio de la fiabilidad de la codificación llevada a cabo en ambos tipos de análisis, así como de otros datos que resultan del análisis de contenido (Davey, Gugiu & Coryn, 2010), hemos de señalar que no se han podido realizar por una cuestión de tiempo. No obstante, consideramos hacerlo en el futuro para poder dotar de una mayor fiabilidad a nuestro estudio.

A continuación presentamos el sistema de transcripción que hemos seguido, y con este apartado cerramos este tercer capítulo.

### **3.5.3. Sistema de transcripción**

Antes de presentar el sistema de transcripción empleado en nuestra investigación, describimos brevemente el procedimiento que hemos seguido para transcribir los archivos de audio que hemos recopilado a lo largo de la misma.

Las transcripciones se realizaron con Express Scribe (NCH Software, s.f.), un programa informático diseñado para asistir en las transcripciones de grabaciones de audio a texto. Con respecto al diario oral de la docente, las transcripciones se fueron realizando a medida que la docente las iba enviando. Por otra parte, las transcripciones de las secuencias de los encuentros se realizaron después de escuchar el audio por segunda vez, tras haberlas identificado y seleccionado. Finalmente, las transcripciones de las entrevistas se realizaron unos días después de llevar a cabo cada una de ellas. En todos los casos, tras realizar una primera transcripción más general, se dejó pasar un periodo mínimo de una semana 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 en general.

Como hemos comentado antes, en el análisis de los encuentros entre la docente y la formadora nos basamos en los estudios de Mercer (1997, 2001, 2004) y Littleton y Mercer (2013), por lo que también seguimos las convenciones que estos autores emplean en las transcripciones de sus estudios. Además, hemos completado el sistema de transcripción con otras convenciones que proponen Calsamiglia y Tusón (2007, pp. 350-351). En el formato de las transcripciones que hemos seguido no reflejamos aspectos como la duración de las pausas (salvo en un caso concreto) ni 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 del análisis en cuestión. Las convenciones que hemos seguido para realizar las transcripciones son las siguientes:

- el discurso se ha normalizado ortográficamente teniendo en cuenta que ni la docente ni la formadora tienen una variedad lingüística muy marcada, ni se trata de un aspecto pertinente para el análisis;
- las iniciales en mayúsculas identifican a la docente (DOC) y a la formadora (FOR);
- las líneas aparecen numeradas a la izquierda, antes de cada intervención;
- los puntos suspensivos representan los falsos comienzos o el discurso inacabado;
- los comentarios sobre aspectos que sean significativos y pertinentes para el contexto en que se enmarca el discurso, se representan entre paréntesis ( );
- los sonidos paralingüísticos como *mhm* (asentimiento) o *puf* (énfasis) se incluyen cuando tienen una función comunicativa que es significativa en el marco del análisis;
- las palabras que se enfatizan verbalmente aparecen resaltadas en *cursiva*;

- cuando se da el discurso simultáneo, las secuencias que se solapan se marcan con un corchete de apertura [ ; y
- si no se percibe con claridad lo que se dice, se indica con un signo de cierre de interrogación entre paréntesis: (?).

Además, para mantener el anonimato de los alumnos, los hemos identificado únicamente con la inicial del nombre.

## **4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS**

En este capítulo presentamos los resultados del análisis de los encuentros entre la docente y la formadora (4.1), a través de los que pretendemos dar respuesta a nuestras dos primeras preguntas de investigación (ver capítulo 2), y los resultados del análisis de las entrevistas de cierre de ciclo (4.2) para dar respuesta a la tercera y última pregunta.

### **4.1. Análisis de los encuentros entre formadora y docente**

Como hemos expuesto en el apartado 3.5.1.3, la estructura del análisis de los encuentros es la siguiente: *macronálisis*, *macroanálisis secuencial* y *microanálisis*.

#### **4.1.1. Análisis del encuentro 1**

Este primer encuentro tuvo lugar el 25 de febrero, al día siguiente de la primera sesión del pilotaje, y tiene una duración de 2 horas y 12 minutos. En este encuentro hay dos partes claramente diferenciadas: una en la que se lleva a cabo el visionado conjunto de la grabación y otra en la que, una vez finalizado este, la docente y la formadora comparan las notas que han tomado respectivamente sobre la sesión y sus reflexiones posteriores. En líneas generales, en el encuentro surgen ideas para mejorar la secuenciación, tales como la contextualización de la unidad, las transiciones y las instrucciones. Además, se esboza conjuntamente un plan de acción con estrategias de cambio con respecto a la gestión del conflicto surgido en la sesión (dinámicas de trabajo entre alumnos, la actitud de la docente y la toma de decisiones con una mayor

seguridad). Por otra parte, se da la reflexión conjunta sobre el procedimiento del encuentro en sí y la negociación de los términos en los que llevarlo a cabo la próxima vez para su mayor aprovechamiento.

Los temas que surgen a partir de los estímulos que suscita el visionado a la docente son variados: la gestión del aula en general, dentro de lo que destacan la gestión del espacio con respecto a su posición en el aula y a aspectos del lenguaje no verbal como los gestos o la postura, la gestión de la pizarra y las instrucciones. Además, son recurrentes las referencias al tema de la secuenciación de las actividades, sobre todo con respecto a la transición entre actividades y a su contextualización, y las referencias al material como objetivo principal de la docente.

En el macroanálisis secuencial (ver Tabla 1 en Anexo 5), en este encuentro se observan 12 secuencias en las que se promueve la reflexión por parte de la formadora, de las cuales 4 están iniciadas por una reflexión de la docente como resultado de un estímulo de la grabación y las otras 8 las inicia la formadora a partir de las anotaciones de la observación de la sesión, de la reacción implícita de la docente ante algún estímulo del visionado (gestos, por ejemplo) o de la propia reacción ante algún estímulo que le suscita el visionado. Los mecanismos mediante los que la formadora promueve la reflexión de la docente en este encuentro son: preguntas de tipo introspectivo y retrospectivo y una reflexión sobre una experiencia personal. En este encuentro predomina la pregunta y, en concreto, de tipo introspectivo.

Con respecto al discurso de la formadora, como se observa en la Figura 6<sup>13</sup>, predominan las muestras de reafirmación hacia la docente, las observaciones, las propuestas, las reformulaciones y las preguntas, ya sean para suscitar la retrospección por parte de la docente como *¿aquí cómo te sientes cuando la ves entrar?*, *¿y ahí qué piensas?*, *¿cómo te sientes aquí?*, *¿tenías el recuerdo de que había salido así?*, o para promover la introspección a partir de las inquietudes que manifiesta durante el visionado, como *¿qué piensas que se podría hacer?*; *¿qué habrías hecho en ese caso?*; *¿cómo ves que ha salido esto?*; *¿por qué?*; *¿en qué sentido?*; *¿qué ves de positivo?*

Con respecto al discurso de la docente, como se observa en la Figura 6, las reacciones predominantes son las reflexiones que verbaliza, las propuestas de mejora del material y su implementación, las justificaciones a la implementación que llevó (o no pudo llevar) a cabo en la sesión y las muestras de aprobación. Además, se dan preguntas también por parte de la docente,

---

<sup>13</sup> Los datos brutos de los que extraemos los resultados de los gráficos correspondientes a los encuentros 1, 3 y 5 se recogen en el Anexo 8.

normalmente en función de petición de aclaración (*¿la actividad de las neveras?*), confirmación (*¿verdad?*) u opinión (*¿te gusta cómo es?*), o sobre el procedimiento en sí (*¿te comento lo que he pensado con esta actividad?*).

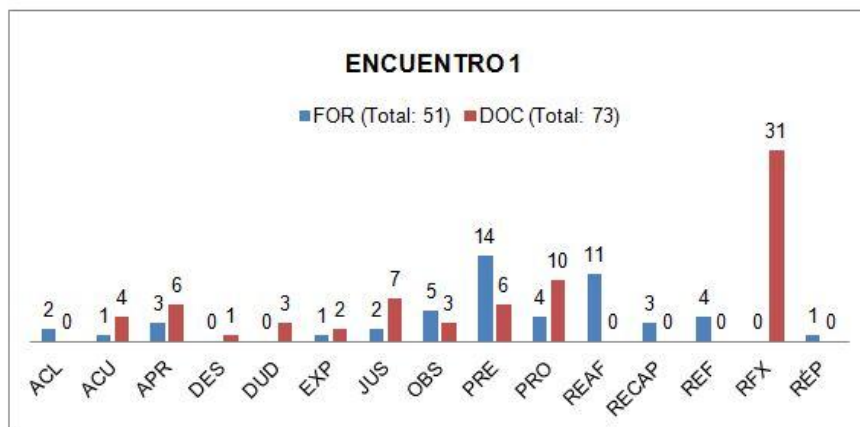


Figura 6. Frecuencia de las reacciones en el encuentro 1

Con respecto a los patrones que se observan en este encuentro, todas las secuencias contienen la reflexión explícita de la docente. De hecho, todas las cadenas de reacciones de las secuencias que vienen precedidas de una pregunta comienzan con una reflexión explícita (RFX) de la docente exceptuando la secuencia 8, cuya cadena la inicia con una pregunta; la reflexión explícita se da tras la aclaración por parte de la formadora. Además, en este encuentro la cadena de reacciones correspondiente a la secuencia 12 es una cadena segmentada, es decir, está compuesta por segmentos de distintas secuencias pertenecientes a dos encuentros diferentes. Si observamos la cadena de reacciones de esta secuencia en la Tabla 1 (ver anexo 5), vemos que es la única que viene precedida de una reflexión. Su cadena correspondiente está compuesta por dos reacciones de la docente a la reflexión de la formadora: una aprobación (APR) y una observación (OBS), pero no se da la reflexión explícita (RFX) hasta la secuencia 18 del encuentro 3.

Para llevar a cabo el microanálisis en los niveles lingüístico, psicológico y cultural, hemos seleccionado la secuencia 5 (ver Anexo 6A), enmarcada en un momento de la clase en el que la docente indica a una de las alumnas adolescentes que se siente al lado de la otra alumna con la que comparte lengua materna. La secuencia comienza a partir de una reflexión sobre un estímulo que provoca ese momento del visionado de la grabación: *Yo aquí no sé si es bueno para ella o aquí la estoy destrozando a la pobre* (aludiendo al cambio de sitio). Ante esta reflexión, la

formadora le formula una pregunta de tipo introspectivo: *¿Por qué a ella en concreto?* (línea 2), a la que sucede la cadena de reacciones expuesta en la Tabla 1.

En el nivel lingüístico, si observamos la secuencia seleccionada, además de elementos fáticos (Calsamiglia & Tusón, 2007) como *mhm, sí, ya*, las primeras cuatro intervenciones de la formadora son preguntas: *¿por qué a ella en concreto?* (línea 2); *Y al cambiarlas, ¿qué pensaste?* (línea 16); *Claro, pero ¿una vez que ya las juntas y empiezan a trabajar?* (línea 23); *¿Y qué podríamos haber hecho?* (línea 25). Tras esta primera parte en la que la dinámica de la interacción se basa en las preguntas de la formadora y las consecuentes reflexiones de la docente, la interacción se caracteriza por las propuestas de la formadora sobre con quién sentar a la alumna más conflictiva (líneas 66-73) y cómo plantearlo (líneas 77-79), y las justificaciones por parte de la docente ante el desacuerdo con estas sugerencias: *el problema es que [...]* (líneas 81-82), *yo no los puedo poner juntos porque [...]* (líneas 84-85). Ante el desacuerdo, la formadora replica apoyando su sugerencia: *sería también interesante ver cómo ellos intentan encauzar la actividad* (línea 86) y *si tiene un efecto o no en ella* (línea 88), y finalmente la secuencia concluye en un acuerdo (líneas 91- 100).

En el nivel psicológico, con respecto al discurso de la formadora, se perciben muestras de reafirmación como *yo veo muy lógico lo que tú piensas* (línea 28); *son cosas que se nos hubieran escapado a cualquiera por lo que va a pasar luego* (líneas 33-34); *bueno, son cosas que tienes que pensar muy rápido* (línea 61); así como una serie de atenuantes como *quizá* (línea 36). *igual* (línea 39), *a lo mejor* (línea 70). Además, en diferentes ocasiones la formadora marca el pronombre personal ‘yo’ (líneas 28, 63, 92), mecanismo que indicaría una forma de expresar la restricción en la opinión<sup>14</sup>, y, a su vez, también aparecen mecanismos relacionados con la despersonalización de elementos de la enunciación (Albelda & Briz, 2010) como el uso del *nosotros* inclusivo: *¿Y qué podríamos haber hecho?* (línea 25). En el discurso de la docente se perciben las preguntas de seguimiento a sus afirmaciones (Mercer, 2001) del tipo *¿no?* y *¿sabes?* (líneas 12, 14 y 59), muestras de duda o incertidumbre<sup>15</sup> como *no sé* (líneas 1, 26, 51 y 53), *igual* (7 y 76), *a lo mejor* (líneas 10 y 14) y *quizá* (línea 91) y peticiones directas de opinión como *¿tú cómo lo ves?* (línea 27).

---

<sup>14</sup> Mediante este mecanismo la formadora restringe explícitamente la opinión a su propia persona (Albelda & Briz, 2010. p. 247).

<sup>15</sup> Según Albelda y Briz (2010, p. 246) se trata de procedimientos dirigidos a representar falta de certeza o seguridad respecto a lo expresado, para no responsabilizarse o para responsabilizarse menos del contenido de lo dicho.

En el nivel cultural cabe señalar que en este encuentro no se da ninguna variación en las reglas básicas de la interacción (ver apartado 3.2.1), el grado de solidaridad se mantiene y si se da un mayor control sobre la conversación por parte de alguna de las interlocutoras, se debe a la naturaleza de las intervenciones que conforman las secuencias del encuentro o a los temas que surgen. En las secuencias en las que la formadora promueve las reflexiones de la docente, la ocupación del turno de habla es mayor por parte de esta última (líneas 3-15; 41-54); y en las secuencias en las que la docente formula preguntas a la formadora como *¿tú cómo lo ves?* (línea 27), la formadora ejerce una mayor ocupación del turno de habla. A partir de esta pregunta la dinámica cambia, siendo la formadora quien ocupa un mayor turno de habla (líneas 28-40) y la docente quien interviene con respuestas o elementos fáticos como *mhm, sí, y ya* (líneas 30, 35, 38, 41). Más adelante, la docente verbaliza una nueva reflexión: *Ya, pensaba, ¿con quién?* (línea 41), lo que hace que vuelva a cambiar la dinámica.

Algunos de los mecanismos señalados en el análisis se aprecian en el siguiente segmento de la secuencia seleccionada (líneas 25-40). Se marcan en negrita los ejemplos destacados en el nivel psicológico del microanálisis y se incluyen las abreviaturas correspondientes a la cadena de reacciones:

FOR: ¿Y qué **podríamos** haber hecho? (PRE)

DOC: Puf... echar a Y (PRO); **no lo sé, no lo sé, es que ¿qué?, es que,** (DUD) **¿tú cómo lo ves?** (PRE)

FOR: Bueno, si... **Yo veo muy lógico lo que tú piensas** (REAF), están hablando de un sitio a otro; por lo tanto, voy a ver si poniéndolas juntas se reduce este..., [¿no?, [Sí

este ruido, tal; pero si ves que haces una actividad juntas [y la cosa no funciona (RECAP) [y que no...

son..., a ver, **son cosas que se nos hubieran escapado a cualquiera por lo que va a pasar luego,** [está claro, (REAF)

[Mhm

pero **quizá** ir probando pequeños gestos, decir, bueno, pues "cambiamos de pareja, chicos". Entonces, [pruebas

[Sí

cómo poniendo a Y o a la otra con otra pareja, qué pasa (PRO); **igual** no funciona tampoco, pero si no probamos... (REAF)

### 4.1.2. Análisis del encuentro 3

El tercer encuentro se llevó a cabo el 5 de marzo, dos días después de la tercera sesión del pilotaje y tiene una duración de 2 horas y 43 minutos. En este encuentro se perciben algunas diferencias con respecto a la estructura del primero; por una parte, el encuentro comienza con las indicaciones de la formadora sobre la libertad de la docente para establecer la dinámica de interacción que crea que va a ser más productiva para ella (*hacemos lo mismo, tú cuando quieras pararlo, tal... y lo vamos un poco haciendo conforme tú quieras*) y, por otra, no hay dos partes diferenciadas como ocurrió en el primero, pues en este la formadora formula tres preguntas a la docente con respecto a las impresiones tras la sesión y tras el encuentro (*bueno, entonces, ¿cómo lo has visto?, ¿cuáles son tus impresiones?; ¿y tenías las mismas impresiones antes de verlo?*). En líneas generales, en este encuentro ya no surge la necesidad de centrarse en la gestión del aula con respecto al comportamiento de los alumnos adolescentes, por lo que la mayor parte de este se centra en mejorar la unidad didáctica y su implementación.

Además de lo relativo a los materiales diseñados por la docente, los temas que surgen en las reflexiones provocadas por los estímulos de la grabación de clase están relacionados con cuestiones que ya han surgido en los dos encuentros anteriores: las instrucciones, los objetivos de la sesión, la atención especial que le presta a los alumnos adolescentes, el cambio de dinámicas que se propician al cambiar de sitio a los alumnos y los cambios que se perciben con respecto a los planes de acción trazados anteriormente (gestión del aula en relación con los alumnos adolescentes, la toma de decisiones con una mayor seguridad, etc.).

En el macroanálisis secuencial (ver Tabla 2 en Anexo 5) observamos que en este encuentro hay 18 secuencias en las que se promueve la reflexión por parte de la formadora, de las cuales 8 están iniciadas por una reflexión de la docente como resultado de un estímulo de la grabación y las otras 10 las inicia la formadora a partir de las anotaciones de la observación de la sesión, de la reacción implícita de la docente ante algún estímulo del visionado (gestos, por ejemplo) o de la propia reacción ante algún estímulo que le suscita el visionado. Los mecanismos mediante los que la formadora promueve la reflexión de la docente en este encuentro son: preguntas de tipo introspectivo y retrospectivo, una reflexión sobre el tipo de aprendizaje de uno de los alumnos o diferentes observaciones sobre el material y su implementación en el aula. Como se observa en la Tabla 2, en este encuentro hay un menor número de preguntas para promover la retrospección

puesto que la docente responde a los estímulos que le suscita el visionado en mayor medida que en el encuentro 1, sin la necesidad de que la formadora le dé el pie. Al igual que en el encuentro 1, la pregunta es el mecanismo que predomina para promover la reflexión de la docente y, en concreto, la de tipo introspectivo.

Con respecto al discurso de la formadora, como se observa en la Figura 7, las reacciones que predominan son las observaciones, las muestras de aprobación y reafirmación, las propuestas, las recapitulaciones y las preguntas dirigidas bien a suscitar la retrospección por parte de la docente como *¿qué pensabas?* o *¿qué te ha dado el pie para explicarlo?* o la introspección a partir de las inquietudes que manifiesta durante el visionado como *¿cómo ves que ha salido esto?*, *¿cómo lo habrías sacado?*, *¿crees que has conseguido el objetivo ahí?*, *¿cuál sería el problema de dejarlo así?*, *¿qué acabas de hacer?*, *¿has pensado en alguna manera de hacerlo?* o *¿cómo se puede gestionar esto?*

Con respecto al discurso de la docente, como se observa en la Figura 7, las reacciones que predominan son las reflexiones que le suscita el visionado de la grabación y las que promueve la formadora, así como las propuestas de mejora del material y su implementación, y las justificaciones que estas conllevan. Además, también aparecen las observaciones a las propuestas y observaciones de la formadora, así como las muestras de aprobación de las mismas. Por último, en este encuentro la docente también formula una serie de preguntas directas a la formadora en distintos momentos del encuentro: *¿tú cómo lo ves?*, *¿queda un poco pegote?*, *¿tú tienes una opción?*, *¿qué otros ejemplos se te ocurren con 'bolsa'?* o *¿crees que funciona aunque no se haga el gráfico?*

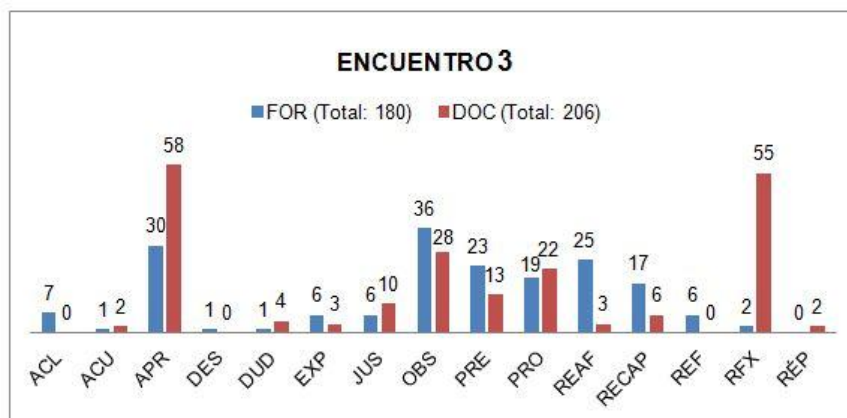


Figura 7. Frecuencia de las reacciones en el encuentro 3

Con respecto a los patrones que se observan en este encuentro, todas las secuencias contienen la reflexión explícita de la docente y todas las cadenas de reacciones de las secuencias que vienen precedidas de una pregunta comienzan con la reflexión explícita (RFX) de esta, exceptuando la secuencia 3, cuya cadena se inicia con una justificación; la reflexión explícita se da en la última intervención de la docente en esta secuencia. Las cadenas de reacciones de las secuencias que vienen precedidas de una observación comienzan con la aprobación de la observación por parte de la docente (APR) y siguen con su reflexión (RFX), excepto la cadena de la secuencia 17, que comienza directamente con una reflexión; no hay aprobación explícita. La cadena de reacciones de la secuencia 8 también viene precedida de una observación, pero es una cadena segmentada, contiene cuatro segmentos pertenecientes a distintos momentos del encuentro en los que la docente reacciona a la observación de la formadora. La reflexión explícita aparece en el último segmento. Además, en estas cadenas de reacciones observamos que todas las primeras intervenciones de la formadora son preguntas. Por tanto, el patrón predominante sería: Observación: APR RFX → PRE.

Para llevar a cabo el microanálisis en los niveles lingüístico, psicológico y cultural, hemos seleccionado la secuencia 14 (ver Anexo 6B), enmarcada en un momento de la sesión en el que se está llevando a cabo la puesta en común de una de las actividades; la docente está recogiendo en la pizarra la información que le dan los alumnos. Esta comienza a partir de un gesto de negación de la docente tras visionar este momento de la sesión, ante el que la formadora le formula una pregunta de tipo introspectivo: *¿por qué?* (línea 1), a la que sucede la cadena de reacciones expuesta en la Tabla 2 (ver Anexo 5).

En el nivel lingüístico, como se observa en la secuencia seleccionada, a partir de la pregunta que suscita la reflexión: *¿por qué?* (línea 1) se da una cadena de reacciones en las que la formadora emplea mecanismos como la pregunta: *¿cómo se puede hacer para que quede un poquito más, bueno, estructurado o claro?* (líneas 4-5) y la contextualización del momento de la puesta en común en el que quiere que la docente centre la atención: *[...] te retrotraes al texto, que, vale, vale, pero... “¿es igual que el texto? ¿Qué texto? Espérate, que nos pongamos en cuestión”* (líneas 10-16) como mecanismo de elicitación. La docente da la respuesta: *Mirar el gráfico* (línea 22) y la formadora la aprueba con *ya está* (línea 23). A partir de este momento, la interacción se caracteriza por la negociación sobre cómo llevar a cabo la propuesta de la

formadora a partir de su planteamiento (líneas 40-41), en la que se dan una serie de justificaciones a la propuesta (líneas 43-44; 60; 106-108) o a las preguntas (líneas 90-91) y recapitulaciones (líneas 52; 76-78; 110) por parte de la formadora; y las observaciones (líneas 53 y 63), propuestas (líneas 65-67 y 98) y la reflexión (líneas 82-85) por parte de la docente. Finalmente se llega a un acuerdo sobre la propuesta y su implementación: *quizá al final, sí. Sí, porque así ya hablamos de todo eso* (línea 105).

En el nivel psicológico sigue presente el uso de atenuantes por parte de la formadora como se puede apreciar en el uso del condicional acompañado de la despersonalización de la enunciación con el uso del *nosotros* inclusivo: *lo que tendríamos que plantearnos es* (línea 40), *vamos a aprovechar que el texto tiene su gráfico* (línea 80). Asimismo se dan mecanismos de indeterminación de la cantidad: *es como que interrumpe un poco* (línea 43); la restricción en la opinión al marcar el *yo* (línea 10), acompañado también de la expresión de duda: *yo creo* (línea 46), *quizás si* (línea 47), *no sé cómo lo ves* (línea 115); la reformulación como minimización del desacuerdo que precede: *o sea, que está bien...* (línea 34); así como acciones concesivas<sup>16</sup> (Albelda y Briz, 2010) como *tiene sentido, ¿vale?, pero...* (línea 4), *vale, vale, pero...* (líneas 10-11), *claro, pero...* (líneas 19 y 28) o *es perfecto, ¿eh?, pero...* (línea 47). Sin embargo, en esta secuencia se presentan algunas diferencias con respecto a otros encuentros como el uso de imperativo en *saca partido a lo que has hecho en el texto* (líneas 19-20), *no tienen que recordar el texto* (línea 21); y otras marcas que representan un discurso más prescriptivo como *sacas la hoja* (línea 29), *dices...* (línea 29, 57, 103), *pones...* (línea 100) o *hay que pensar* (línea 90). No obstante, siguen apareciendo las muestras de aprobación y reafirmación (líneas 4, 39, 47 y 113).

Con respecto al discurso de la docente, en este se dan preguntas de seguimiento como *¿no?* (líneas 2, 53, 65, 84) y marcadores de expresión de duda o incertidumbre como *quizá* (líneas 6 y 105) *yo creo* (líneas 65 y 69), *se puede...* (línea 98). Por otra parte, además de las aprobaciones, en este encuentro se dan también muestras de reafirmación por parte de la docente como *muy buena idea, la verdad que sí* (línea 74); *genial, muy buena idea, no lo había pensado* (línea 82); *está guay* (línea 87) y *genial* (línea 117).

En el nivel cultural cabe señalar que en este encuentro no se da ninguna variación en las reglas básicas de la interacción, el grado de solidaridad se mantiene y, por los aspectos

---

<sup>16</sup> Acciones que contrarrestan desacuerdos y discrepancias con el interlocutor en las que primero se establece la concesión (aprobación) y después se expresa la disconformidad o viceversa (p. 247).

relacionados con el empaquetamiento de las reacciones mencionadas en el microanálisis del nivel psicológico, se percibe que las ideas se siguen expresando clara y abiertamente.

Algunos de los mecanismos mencionados en el análisis se pueden apreciar en el siguiente segmento de la secuencia seleccionada (líneas 1-23). Se marcan en negrita los ejemplos destacados en el nivel psicológico del microanálisis y se incluyen las abreviaturas correspondientes a la cadena de reacciones:

FOR: ¿Por qué? (tras ver un gesto de negación de la docente) (PRE)

DOC: Ha quedado como muy inconcreto todo, **¿no?** (risas), era como "¿qué hago yo ahora con esto?" (RFX)

FOR: **Tiene sentido, ¿vale?** (REAF), **pero** ¿cómo se puede hacer para que quede un poquito más, bueno, estructurado o claro? (PRE)

DOC: Proponer -si no se hace esto tal cual- proponer **quizá** una serie de preguntas que tengan que contestar, "dónde compra la mayoría", "dónde no compra nadie", "dónde ta-ta-tá"; o escribirlo en la pizarra, ir escribiendo cuántas personas compran... (PRO)

[No sé. (DUDA)

[No, pero

FOR: eh...yo, yo, yo vi lo que querías hacer, **¿eh?** (REAF), y tú te retrotraes al texto, que, **vale, vale, pero...** ["¿es igual que el texto?" (OBS)

[¿Para qué?

DOC: Ya... (APR)

FOR: "¿Qué texto? Espérate, que nos [pongamos  
[ya

en cuestión". (OBS)

DOC: Ah, ¿recordar antes el texto? (PRE) Claro, es que se supone que eso se hace en una sola sesión. (JUS)

FOR: **Claro** (APR), **pero** no recuerdas el texto, es que, precisamente... (ruido de papeles) **saca partido** a lo que has hecho en el texto, que precisamente (busca entre los papeles) es que en tu texto ya tienes un gráfico, **no tienen que recordar** el texto. (PRO)

DOC: Mirar el gráfico. (RECAP)

FOR: Ya está. (APR)

### 4.1.3. Análisis del encuentro 5

El quinto y último encuentro se llevó a cabo el 10 de marzo, un día después de la última sesión, y tiene una duración de 1 hora y 45 minutos. Este encuentro sigue la misma estructura que el tercero, no hay dos partes diferenciadas como en el primero y se cierra con un par de preguntas sobre las impresiones de la docente sobre la sesión. Cabe destacar que los temas tratados en este encuentro están relacionados exclusivamente con los materiales y su

implementación. En esta última sesión hubo ciertas actividades que no funcionaron bien y los intercambios de este encuentro se centran en buscar ideas para mejorarlas, tanto en lo que respecta al diseño de las actividades como a su implementación en el aula. En este encuentro, los estímulos de la grabación a los que responde la docente se relacionan con este tema y no con la gestión del aula, salvo en contadas excepciones.

En el macroanálisis secuencial (ver Tabla 3 en Anexo 5) observamos que en este encuentro hay 12 secuencias en las que se promueve la reflexión de la docente, de las cuales 3 están iniciadas por una reflexión de esta como resultado de un estímulo de la grabación y las otras 9 las inicia la formadora a partir de las anotaciones de la observación de la sesión, de la reacción implícita de la docente ante algún estímulo del visionado (gestos, por ejemplo) o de la propia reacción ante algún estímulo que le suscita el visionado. Los mecanismos mediante los que la formadora promueve la reflexión de la docente en este encuentro son: preguntas de tipo introspectivo y retrospectivo, propuestas y observaciones sobre los materiales y su implementación en el aula. Si observamos la Tabla 3, el mecanismo central para promover la reflexión es la pregunta y, en particular, de tipo introspectivo como *¿por qué no lo ves tan fácil?*, *¿crees que habría funcionado bien la actividad?* y, en general, predomina la pregunta *¿qué podrías haber hecho?* (o su variación impersonal *¿qué se podría haber hecho?*). El número de preguntas dirigidas a promover la retrospección de la docente en este encuentro, como *¿qué esperabas que te dijeran ahí?* o *¿qué tenías en mente?*, es menor que el de las que promueven la introspección. Por tanto, observando los mecanismos para promover la reflexión de la docente, en este encuentro, al igual que en los encuentros 1 y 3, predomina la pregunta y, en concreto, la de tipo introspectivo.

Con respecto al discurso de la formadora, como se observa en la Figura 8, las reacciones que predominan son las muestras de aprobación, las observaciones, las propuestas y las preguntas.

Con respecto a las intervenciones de la docente, como se observa en la Figura 8, además de las muestras de aprobación y las reflexiones que verbaliza, se dan las observaciones y las justificaciones. Además, cabe señalar que en este encuentro es recurrente la formulación de preguntas. Si observamos las secuencias en la Tabla 3 (ver Anexo 5), son preguntas las dos primeras intervenciones de la docente en la secuencia 2; las tres primeras de la secuencia 3 y la mitad de sus intervenciones en las secuencias 8 y 9. Este aspecto se representa en el siguiente

segmento de la secuencia 3. La cadena de preguntas por parte de ambas aparece resaltada en negrita:

FOR: Y aquí, cuando dicen *le*, que identifican con ‘usted’, **¿qué se podría haber hecho... para que lo vieran más claro?**

DOC: **¿Qué tienes en mente?** (risas)

FOR: No, quiero que me lo digas tú, piénsalo (risas). Tú has dicho ‘qué *te* pongo’, [‘tú’, [Sí

bien; ‘qué *le* pongo’ lo identifican con ‘usted’, vale.

DOC: Sí

FOR: **¿Qué se podría haber hecho para... para que lo vean, así, claro?**

DOC: **¿Aparte de escribirlo en la pizarra, dices?**

FOR: No, pero de momento no hay nada escrito, [¿no?  
[Sí

**¿Alguna idea?**

DOC: **¿No es nada relacionado con la tercera persona? ¿Sí?**

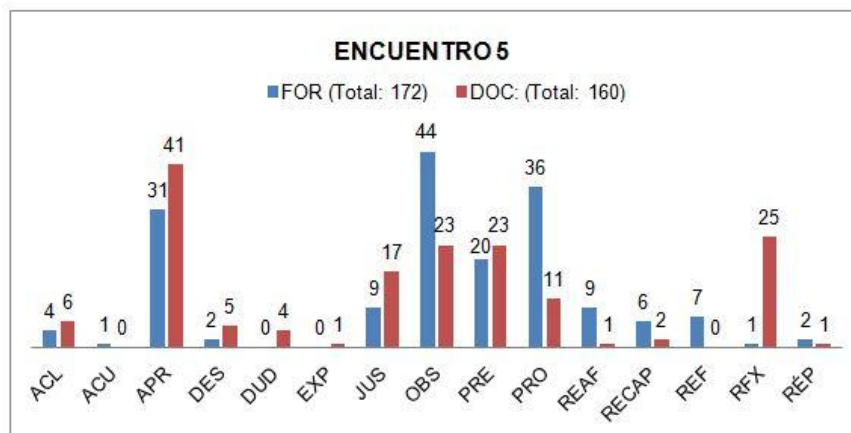


Figura 8. Frecuencia de las reacciones en el encuentro 5

Con respecto a los patrones que se observan en este encuentro, no todas las secuencias contienen la reflexión explícita de la docente, como es el caso de las secuencias 2 y 3. Todas las cadenas de reacciones de las secuencias que vienen precedidas de una pregunta comienzan con la reflexión explícita (RFX) de la docente, exceptuando las secuencias 4 y 11 en las que esta se da en la segunda y tercera intervención de la docente respectivamente. Las cadenas de reacciones de las secuencias que vienen precedidas por una propuesta comienzan bien con la aprobación por parte de la docente (APR), como es el caso de la secuencia 1, o bien con el desacuerdo (DES) con la misma, como es el caso de la secuencia 10. La única cadena de reacciones precedida de

una observación no sigue el mismo patrón predominante del encuentro 3 en este tipo de secuencias, pues esta se inicia directamente con la reflexión de la docente (RFX) y la primera intervención de la formadora no es una pregunta (PRE), sino una observación (OBS).

Para llevar a cabo el microanálisis en los niveles lingüístico, psicológico y cultural, hemos seleccionado la secuencia 2 (ver Anexo 6C), enmarcada en un momento de la sesión en el que la docente está dando las instrucciones de una de las actividades. Esta viene iniciada por la formadora, que detiene la grabación y formula una pregunta de tipo introspectivo a la docente: *¿qué podrías haber hecho?* (línea 4), a la que sucede la cadena de reacciones expuesta en la Tabla 3.

En el nivel lingüístico, como se observa en la secuencia seleccionada, la formadora, tras formular una pregunta muy abierta y no haber respuesta de la docente (razón por la que en esta ocasión se señala la duración de la pausa en la transcripción), contextualiza y reformula la pregunta inicial (líneas 4-6). La reacción de la docente sigue en la misma línea que hemos señalado en el segmento anterior, es decir, responde con una pregunta (líneas 7 y 9), ante lo que la formadora explicita la propuesta (líneas 11-12). Ante una observación de la docente al respecto (línea 13), la formadora justifica el porqué de la propuesta (líneas 14-17) y la docente recapitula los pasos que recoge de la misma (línea 18). Después, la formadora hace una observación sobre las instrucciones de la docente (líneas 19-21) y reformula la razón expuesta anteriormente (líneas 23-24). Más adelante, la docente hace una observación sobre el enunciado de la actividad -que hace referencia explícita al uso de ‘tú’ y ‘usted’- (línea 25), la formadora comienza su observación y ambas la concluyen al mismo tiempo (líneas 26-27). La docente, después de solicitar confirmación al respecto (línea 28), valora la observación de forma positiva (línea 28). Finalmente la formadora concluye recordando el objetivo de su propuesta mediante su justificación (línea 29), la docente lo aprueba y reinicia el visionado de la grabación (línea 31).

En el nivel psicológico, con respecto al discurso de la formadora, en esta secuencia se emplea un menor número de atenuantes, como se observa en la forma de dirigirse a la docente: *¿qué podrías haber hecho?* (línea 4); *les estás diciendo [...]* (línea 21); *si les preguntas ...* (línea 23); *centras la atención y les haces pensar un poco* (línea 29); es decir, no se emplean mecanismos de despersonalización, aunque esta vez emplea preguntas de seguimiento como *¿no?* (líneas 17, 21, 24). Además, siguen estando presentes los mecanismos de indeterminación

de la cantidad: *un poco* (líneas 24 y 29) y las acciones concesivas, como *ya, pero ahí no han...* (línea 26).

Con respecto al discurso de la docente, en este siguen apareciendo las preguntas de seguimiento como *¿no?* (líneas 18 y 28) y, aunque no se perciben marcas de expresión de duda o incertidumbre, sus respuestas se emiten en forma interrogativa (líneas 7 y 9), como hemos señalado anteriormente. Por otra parte, no se perciben acciones concesivas, puesto que en las intervenciones que comienzan con *pero* (línea 25 y 28) la docente no establece la concesión con adverbios como *sí* o *ya*. No obstante, sigue habiendo muestras de reafirmación hacia las propuestas de la formadora como *sí, es una buena idea* (línea 28).

En el nivel cultural, en este encuentro, al igual que hemos mencionado en este nivel en los encuentros anteriores, no se da ninguna variación en las reglas básicas de la conversación, el grado de solidaridad se mantiene y las ideas se siguen expresando clara y abiertamente. De hecho, en este encuentro hay más secuencias en las que se da un mayor número de réplicas (secuencias 1 y 3) y de desacuerdos (secuencias 2, 8, 10 y 11), sin que estos impliquen un cambio en el ambiente distendido del mismo.

Algunos de los mecanismos anteriormente mencionados se pueden apreciar en el siguiente segmento de la secuencia seleccionada (líneas 14-31). Se marcan en negrita los ejemplos destacados en los niveles psicológico y cultural del microanálisis, y se incluyen las abreviaturas correspondientes a la cadena de reacciones:

FOR: A ver si ellos identifican la diferencia y pueden decir mmm... no te digo que te vayan a decir "uno habla de *tú* y otro habla de *usted*", pero, a su manera, a ver qué diferencias pueden ver... Y de ahí ya, como que les **estás concienciando** un poco de lo que... de lo que trata, **¿no?** (JUS)

DOC: Qué diferencia hay, uno es 'tú', otro 'usted', más otros ejemplos del texto, **¿no?** (RECAP)

FOR: Mhm. (La docente apunta) [Porque

[Mhm

les **estás diciendo** directamente que uno es 'tú' y uno es 'usted', **¿no?** (OBS)

DOC: Sí (APR)

FOR: Entonces, si les **preguntas**..., a ver cómo lo ven ellos o si ven la diferencia o cómo... cómo están de... en ese tema, **¿no?**, **un poco**. (REF)

DOC: **Pero** entonces, el enunciado en sí... (DES)

FOR: **Ya, pero** ahí no han... ellos ya... [a lo mejor ni... no lo han leído (OBS)

[ni lo han leído... ya (OBS)

DOC: **Pero** el enunciado lo dejo así, digamos, **¿no?** (PRE) **Sí... Sí, es una buena idea** (apunta). (REAF)

FOR: Más que nada por... **centras** la atención en eso y les **haces** pensar **un [poco. (JUS)**  
[Mhm

DOC: Vale (reinicia la grabación). (APR)

En el Anexo 9 recogemos una síntesis de los resultados presentados hasta el momento.

## **4.2. Análisis de las entrevistas de los cierres de ciclo**

Las categorías que hemos identificado en el análisis de ambas entrevistas son las siguientes: estructura y formato de las reflexiones (1), dificultades a la hora de llevar a cabo el ciclo reflexivo (2), repercusión de la realización del ciclo en su labor docente (3), opinión sobre los procesos de PR (4) y opinión sobre los diferentes tipos de encuentros (5).

Esta última categoría que señalamos corresponde únicamente a los datos extraídos de la entrevista de cierre del ciclo reflexivo conjunto -ciclo en el que se han llevado a cabo los encuentros-, pues consideramos que aporta información relevante al estudio sobre la eficacia de los distintos tipos de encuentros llevados a cabo y sus posibles inconvenientes.

### **4.2.1. Cierre del ciclo reflexivo individual**

La entrevista correspondiente al cierre del ciclo individual se llevó a cabo el 9 de febrero y tiene una duración de 6,5 minutos. Esta consta de cinco preguntas abiertas (ver Anexo 2A), diseñadas para obtener información de distinta naturaleza; las dos primeras preguntas están dirigidas a obtener información sobre la forma en la que la docente estructuró las reflexiones en este primer ciclo y las tres últimas a obtener información sobre el ciclo en general: las dificultades que haya podido experimentar en su realización, la repercusión que llevar a cabo el ciclo reflexivo individual haya podido tener o no en algún aspecto de su práctica docente y su opinión acerca de estos procesos de práctica reflexiva una vez realizado el ciclo. La transcripción de esta entrevista se recoge en el Anexo 7A.

1. *Estructura y formato de las reflexiones*: La docente realizó una serie de anotaciones previas de los temas sobre los que quería reflexionar a partir de las ideas que fue anotando tras terminar cada clase y aquellas que anotó tras realizar el visionado de la grabación. Con respecto al formato, la docente considera que las reflexiones orales no han quedado muy estructuradas.

2. *Dificultades a la hora de llevar a cabo el ciclo reflexivo*: La docente señala que las dificultades que ha experimentado principalmente son la falta de tiempo, el esfuerzo que conlleva y la dificultad para elegir un tema como objetivo para el ciclo reflexivo. Con respecto a este último punto, la docente señala que hacer el ciclo con otra persona le habría ayudado a la hora de detectar alguna carencia, para saber cómo mejorar. Ante la falta de acompañamiento en el proceso, indica que ha comentado sus dudas con compañeras de trabajo, aunque de manera rápida e informal.

3. *Repercusión de la realización del ciclo en su labor docente*: La docente señala que cree que llevar a cabo el ciclo reflexivo le ha hecho mejorar la clase en relación con el objetivo marcado para este y que le ha hecho acostumbrarse a verse grabada.

4. *Opinión sobre los procesos de PR*: La docente opina que estos procesos de PR son positivos, que pueden ayudar a mejorar mucho, aunque le parecen difíciles de llevar a la práctica “porque requieren bastante esfuerzo [...], como que requiere tiempo y lo acabo viendo que no tiene, o sea, me falta la practicidad diaria, aunque luego sí que es verdad que la recompensa es grande, ¿no?, o sea, es decir, que realmente sí aprendes, pero se me hace pesado” (ver Anexo 7A, líneas 119 y 126-128).

#### **4.2.2. Cierre del ciclo reflexivo conjunto**

La entrevista correspondiente al cierre del ciclo conjunto se llevó a cabo el 11 de marzo y tiene una duración de 21 minutos. Esta consta de doce preguntas abiertas (ver Anexo 2B), de las cuales cinco coinciden con las de la entrevista de cierre del ciclo individual y están igualmente diseñadas para obtener información de distinta índole: sobre la forma en la que se estructuraron las reflexiones, las preguntas guía que se le proporcionaron, los distintos tipos de encuentros, y también sobre las dificultades que haya podido experimentar al llevar a cabo este segundo ciclo, la posible repercusión del mismo en algún aspecto de su práctica docente y su opinión acerca de estos procesos de práctica reflexiva una vez realizados ambos ciclos. La transcripción de esta entrevista se recoge en el Anexo 7B.

1. *Estructura y formato de las reflexiones*: Para este ciclo la docente realizó las reflexiones por escrito porque las ha utilizado también para la elaboración de su TFM. Estas reflexiones las

ha estructurado mediante una lluvia de ideas antes de realizar el visionado de la grabación a partir de las anotaciones que había hecho tras la clase, a las que luego añadió las ideas que surgieron del visionado. Además, la docente señala que las reflexiones por escrito quedan más organizadas. Con respecto a las preguntas guía (ver apartado 3.3.2), proporcionadas para estructurar las reflexiones con vistas a la realización de los encuentros 2 y 4, le han servido de ayuda “en tanto que te añaden más cosas en que pensar” (ver Anexo 7B, línea 54), “para tener una visión global” (línea B-84), “para hilarlo todo” (línea B-93). No obstante, indica que no le habría funcionado estructurar las reflexiones basándose solo en ellas. Por tanto, las preguntas guía no le han entorpecido el proceso de reflexión, pero habría necesitado preguntas más concretas sobre su objetivo en este ciclo. Al preguntarle si las ha tenido en cuenta para los encuentros 1, 3 y 5, indica que quizá de forma inconsciente, “porque al final, te abre una vía, una manera de pensar” (B-164).

2. *Dificultades a la hora de llevar a cabo el ciclo reflexivo*: La docente señala que la dificultad que ha experimentado en este ciclo ha sido el tiempo que ha requerido llevarlo a cabo.

3. *Repercusión de la realización del ciclo en su labor docente*: La docente indica que llevar a cabo este ciclo le ha ayudado a mejorar los materiales a partir de las ideas y de la visión de la formadora: “que te pregunten cosas (...) te acaba ayudando a sacar cosas que llevas dentro” (línea B-312); “que alguien esté contigo, tomándose el tiempo de verlo y de hablar de ello, al final estás pensando más sobre lo que estás haciendo, ¿no? Y como cuando lo ves reflejado en otra persona te das más cuenta de las cosas que sí y que no, ¿no?” (líneas B-312-314). Además, señala que entrar en la dinámica que se crea a través de la realización del ciclo genera una nueva rutina que considera importante a la hora de llevar a cabo las reflexiones. Esta nueva dinámica le ha hecho exigirse más en su trabajo y darle un mayor grado de formalidad.

4. *Opinión sobre los procesos de PR*: Tras la realización del ciclo conjunto, la docente opina que estos procesos de PR son muy útiles, que le han ayudado mucho, sobre todo por la comodidad y seguridad que le aporta tener la visión y la opinión de otra persona en este momento inicial de su carrera profesional como docente: “Los encuentros te dan una visión de otra persona, me parece fundamental, y más cuando estás en este proce... 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 es un lujo, imagínate” (líneas B-219-222); “me han ayudado mucho, sobre todo, eso, teniendo a otra persona al lado, claro” (líneas B-343-344).

Además, aunque considera que son procesos que llevamos a cabo constantemente en cualquier ámbito, comenta que llevarlos a cabo le ha generado una dinámica, un hábito a partir de explicitarlos y sistematizarlos. Con respecto a si cree viable llevar a la práctica estos procesos de PR, la docente comenta que se pueden llevar a la práctica, pero de una forma “mucho más ligera” (líneas B-376-377) si tenemos en cuenta la realidad del contexto laboral actual, y apunta que ve posible hacerlo como un curso especializado que cuente con el acompañamiento de un tutor o similar: “como me lo imagino ahora sería como cuando haces un curso de cualquier cosa, pues, en lugar de que te den contenidos, eres tú propiamente con un tutor o con una persona o con lo que sea, haciendo este proceso, ¿no?” (líneas B-371-374). No obstante, piensa que haber llevado a cabo los ciclos reflexivos le va a ayudar a interiorizar ciertas conductas, aunque sea de forma inconsciente.

5. *Opinión sobre los tipos de encuentro*: La docente señala que los dos tipos de encuentros le parecen útiles, pero cree que los que se han llevado a cabo a través de la técnica de recuerdo estimulado le han ayudado más, pues permiten comentar todo más detalladamente: “yo creo que verlo juntas” (línea B-237), “porque al estar viéndolo y compartiendo el mirar la pantalla y tal (...), como que lo estás viviendo todo más cercano (...), lo paras ‘¿te has dado cuenta de lo que han dicho ahora?’”, tal, lo rebobinas, y de otra manera es como ‘¿pero te acuerdas que después de la actividad dice tal?’ (...) se pierde un poquito más” (líneas B-239-250). No obstante, piensa que visionar las grabaciones por separado puede resultar más práctico porque estos encuentros son más cortos.

A continuación procedemos a la discusión de los resultados obtenidos.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados que se desprenden del análisis de los encuentros entre la docente y la formadora (ver Anexo 9), realizado con el objetivo de observar los procesos de la conversación que promueven la reflexión y generan el interpensamiento en la PR conjunta, indican que a lo largo de los 3 encuentros se dan 42 secuencias en las que la formadora promueve la reflexión de la docente, secuencias iniciadas por parte de ambas. La formadora aprovecha las intervenciones espontáneas de la docente ante los estímulos que le suscita el visionado de la grabación para promover su reflexión y la explicitación de la misma, pues, como señalamos en el apartado 1.1.2, la verbalización es esencial en el proceso de concienciación sobre la propia práctica previo a su posterior transformación. En los casos en los que la docente no responde ante un estímulo de grabación, sea de forma explícita o implícita (con gestos o sonidos paralingüísticos), la formadora promueve su reflexión a partir de las anotaciones de la observación de la sesión o de la propia reacción ante algún estímulo que le suscita el visionado.

De los cuatro mecanismos empleados por la formadora en este proceso de suscitación de la reflexión de la docente, la pregunta se erige como el mecanismo más empleado y, más en concreto, la pregunta de tipo introspectivo. Como señala Esteve (2007), desde estos primeros niveles de concienciación sobre la propia práctica, las preguntas pueden hacer avanzar a la docente hacia niveles superiores “en los que va entreviendo cómo puede avanzar mejor en el aprendizaje” (p. 5). La propia docente alude a este aspecto en la entrevista de cierre del ciclo conjunto: “a partir de, pues, que te den ideas, que te den otra visión, que te pregunten cosas (...) te acaba ayudando a sacar cosas que llevas dentro” (ver Anexo 7B, líneas 310-312). En cuanto al modelo de preguntas, aunque las de tipo retrospectivo son inferiores en número, la técnica de recuerdo estimulado ha resultado ser favorable para propiciarlas. De hecho, la docente comenta que este tipo de encuentros le han ayudado más porque la sesión se puede comentar más al detalle, y de la otra forma le cuesta más retrotraerse al momento de la sesión (ver Anexo 7B, líneas 237-268).

Por otra parte, la reflexión por parte de la formadora -empleada como mecanismo para promover la reflexión de la docente-, aunque se ha empleado en menor medida que la pregunta y la observación, comporta una de las dos cadenas segmentadas de los encuentros, elementos que nos han aportado un dato relevante e interesante para el estudio: la continuidad del discurso a lo

largo de los encuentros. Esta continuidad muestra que la ZDI se ha mantenido a lo largo de los encuentros. La primera cadena segmentada (secuencia 12, encuentro 1), precedida de la reflexión de la formadora, muestra que la reflexión de la docente no se hace explícita hasta la secuencia 18 del encuentro 3, mientras que la segunda cadena segmentada (secuencia 8, encuentro 3), precedida de una observación de la formadora, muestra que la reflexión de la docente se explicita en el cuarto segmento señalado, más de una hora después del inicio de la cadena. Este dato también revela que la no existencia de una reflexión explícita inmediata (como muestran las cadenas segmentadas) o la no existencia de reflexión explícita (como muestran las secuencias 2 y 3 del encuentro 5) no significa que no se haya suscitado la misma, ni es indicador de un proceso de interpensamiento menos productivo. Por último, la propuesta como mecanismo para promover la reflexión de la docente muestra que es un mecanismo susceptible de propiciar la producción de secuencias complejas en las que se entrelazan intervenciones con combinaciones de reacciones más diversas, como es el caso de la secuencia 1 del encuentro 5.

Con respecto a los mecanismos que se dan en el nivel lingüístico, aquellos que predominan en el discurso de la formadora se corresponden en su mayoría con las estrategias que propone Mercer (2001) para construir nuevo conocimiento compartido a partir de los conocimientos y experiencias previos, menos la de *repetir*, que no se identificó como reacción: *recapitular*, *suscitar* (mediante las preguntas, observaciones y propuestas), *reformular* y *exhortar a pensar o recordar* (mediante las preguntas principalmente). La coincidencia en el resto de estrategias indica que estas son aplicables al tipo de interacción docente-formadora. Además de estos mecanismos, predominan las muestras de aprobación y reafirmación hacia la docente, consideradas esenciales para mantener un clima afectivo favorable en el desarrollo de la interacción y, por tanto, para mantener la ZDI.

Con respecto al discurso de la docente, la recurrencia de las reflexiones explícitas muestra que el objetivo de la formadora -el de promoverlas- ha sido alcanzado, y las justificaciones son indicadoras de un discurso elaborado que deja entrever el razonamiento por parte de la docente, lo que aporta información valiosa a la formadora para saber cómo ayudarla y así reforzar las estrategias con este fin, o redefinirlas si es necesario. Por último, el discurso de ambas refleja mecanismos compartidos: las *muestras de aprobación*, las *observaciones*, las *propuestas* y las *preguntas*, que son los mecanismos compartidos más recurrentes en el nivel lingüístico a lo largo de los tres encuentros. Estos resultados, aunque enmarcados en una interacción entre docente-

formadora y no entre docente-alumno, tienen algunos puntos en común con los resultados de otros estudios que identifican la pregunta como uno de los “instrumentos de mediación más idóneos” (Esteve, 2007, p. 5), entre otros el de Carretero (2004), con cuyos resultados coinciden los nuestros al señalar también como esenciales en el proceso otros procedimientos discursivos tales como dar muestras de aprobación y solicitar que se razone o justifique una opción. Como señala Esteve (*ibíd.*, p. 7), dar muestras de aprobación ayuda a favorecer la autoconfianza y a crear empatía (capacidad estrechamente relacionada con la teoría de la mente, concepto fundamental en la relación entre el pensamiento individual y el colectivo, como resaltamos en el apartado 1.2), a la vez que pedir que se razone o justifique una opción ayuda a entender los procesos mentales seguidos por el alumno, en nuestro caso la docente en formación.

En el nivel psicológico, los mecanismos que predominan en la formadora están estrechamente relacionados con los mecanismos que predominan, en este mismo nivel, en la docente: estos reflejan la inseguridad que podría haberle causado el hecho de que la sesión no saliera tan bien como esperaba y denotan la necesidad de una interacción inmediata que responda a sus dudas y, por tanto, le dé seguridad. Este aspecto nos advierte de la necesidad de alternar la indagación con la aportación directa de información por parte de la formadora. Por tanto, las muestras de reafirmación de la formadora son esenciales para mantener el clima afectivo de la interacción (y la simetría) y para ayudar a mantener la autoestima de la docente, sobre todo tras las sesiones que son especialmente difíciles.

Además de las muestras de reafirmación, los atenuantes están presentes a lo largo del discurso de la formadora en los tres encuentros, y predominan en aquellas secuencias que reflejan sus intentos por reducir una posible tensión o por evitar que la docente entienda sus observaciones como una suerte de desafío o crítica, acto “potencialmente amenazador para su imagen<sup>17</sup> positiva (su amor propio)” (Kerbrat-Orecchioni, 2004, p. 42). Por parte de la docente, estas muestras de reafirmación hacia la formadora aparecen a partir del encuentro 3, lo que también refleja su necesidad de salvaguardar la imagen. En este sentido, la diferencia radica en que la docente se centra más en salvaguardar su propia imagen, mientras que la formadora, más que de la suya, se centra en salvaguardar principalmente la de la docente, ya que el papel que

---

<sup>17</sup> Goffman (1967) indica que la comunicación es una puesta en escena donde los actores exhiben una imagen de ellos mismos que se esfuerzan en preservar a través de la interacción y que describe su comportamiento en la misma. Son formaciones imaginarias que los interlocutores se hacen de su propio lugar y del lugar del otro; estos están obligados a salvar a la vez su imagen y la de su destinatario.

desempeña implica una recurrencia de observaciones con respecto a sus materiales y la implementación en el aula. Como señalan Albelda y Briz (2004), “la cortesía en el ámbito discursivo pretende conseguir la colaboración de los interlocutores y el desarrollo armónico o sin tensiones de la conversación” (p. 238), ya se trate de la cortesía de tipo normativo o de cortesía estratégica<sup>18</sup>. Según los autores, en ambos casos actúa como herramienta de relación social (*ibíd.*, p. 238). No obstante, dependiendo de los encuentros y de la interacción que se crea en ellos, la formadora emplea un menor número de atenuantes o, como en el caso del encuentro 3, usa el imperativo y otras marcas más propias de un discurso prescriptivo. Además, en el quinto y último encuentro se observa un mayor número de desacuerdos y réplicas por parte de la formadora, que no están proporcionalmente relacionados con el número de atenuantes empleados. Briz (2004) señala que, sobre todo al tener en cuenta las reacciones de nuestros interlocutores, los filtros evaluadores de la cortesía se convierten también en filtros de interpretación de la misma, lo que conlleva una definición y redefinición del tratamiento de la cortesía: “dicho estadio de evaluación ya no es solo mental, sino relacional, social” (p. 86). El hecho de que esta sea una relación simétrica de proximidad, construida sobre la base de un gran número de experiencias previas compartidas, facilita dicha interpretación y posterior redefinición. Littleton y Mecer (2013) afirman que hay aspectos de situaciones auténticas que pueden ejercer una influencia importante en el comportamiento, como que los miembros de un equipo hayan trabajado juntos antes, que es el caso que nos ocupa.

En el nivel cultural, puesto que el tipo de evento en el que se enmarca la interacción no cambia en el transcurso de los encuentros, las reglas básicas de la conversación de las que parten las interlocutoras (ver apartado 3.2.1), así como el grado de solidaridad, se mantienen a lo largo de los mismos. Las características que se observan en este nivel a través de los encuentros analizados muestran que la relación es una relación simétrica auténtica, cuyas bases no resultan alteradas por los desacuerdos y las réplicas que se dan en la interacción. No obstante, todos estos aspectos no están reñidos con la necesidad de salvaguardar las respectivas imágenes que antes hemos mencionado, pues es precisamente el grado de solidaridad alto el que, por un lado, permite que las ideas se expresen clara y abiertamente y, por otro, indica la necesidad de

---

<sup>18</sup> Según Briz y Albelda (2004), la cortesía normativa es aquella derivada de una norma social de comportamiento y la estratégica es la empleada por los hablantes para asegurarse el logro de algún objetivo. Ambos tipos se enmarcan dentro de la cortesía verbal o lingüística (p. 238).

modalización del discurso. Las interlocutoras se conocen muy bien y saben cómo pueden sentirse y reaccionar en la interacción, es decir, se presupone una evaluación correcta del conjunto del contexto situacional y cultural (Briz, 2004). Al fin y al cabo, “el fin último de toda interacción es lograr el acuerdo, la aceptación lingüística (y social) del otro” (p. 84). Es importante señalar a este respecto que en nuestra investigación no solo observamos si se da el acuerdo entre las interlocutoras, sino también si se produce el desacuerdo. Las réplicas y los desacuerdos que se dan en la interacción son marcas de lo que Littleton y Mercer (2013) denominan “conflicto constructivo” (p. 22). En este conflicto constructivo se incluyen también los matices de reto de algunas secuencias en las que se piden justificaciones, aclaraciones y explicaciones de las observaciones y propuestas por parte de ambas interlocutoras. Las reacciones que conforman este tipo de conflicto y el hecho de que se compartan las ideas clara y abiertamente muestran que el razonamiento compartido se hace visible en la interacción entre docente y formadora.

Teniendo estos resultados en cuenta, se puede decir que las conversaciones entre la docente y la formadora a lo largo de los encuentros representan un tipo de interacción que se corresponde con la *conversación exploratoria* (ver apartado 1.2) porque, aunque se dan las secuencias de transmisión de información y las expresiones de apoyo y aceptación que caracterizan la *conversación acumulativa*, las aportaciones de las interlocutoras se abordan de forma crítico-constructiva y se razonan. Además, aunque se den desacuerdos y en algunos casos se intente proteger la individualidad como ocurre en la *conversación disputativa*, las distintas perspectivas se complementan, no compiten ni se niegan. Estos desacuerdos entre la docente y la formadora serían del tipo que identifican Littleton y Mercer (2013) como “healthy disagreements” (p. 38).

Por último, como hemos señalado en el apartado 1.2.1, el logro que se alcanza a través del interpensamiento puede reflejarse en el proceso y en el resultado. En este caso, el resultado observable se muestra en el éxito de las estrategias trazadas en los planes de acción conjuntos para la mejor gestión del aula y en las modificaciones que la docente ha realizado en los materiales tras los encuentros con la formadora. Así, el conocimiento construido a partir de la conversación se ha aplicado con posterioridad al diseño de los materiales y de la guía didáctica de su TFM.

Los resultados que se han obtenido del análisis de las entrevistas de cierre de los ciclos reflexivos evidencian que las preguntas guía proporcionadas a la docente en el ciclo reflexivo conjunto no han hecho variar la estructura de sus reflexiones con respecto al ciclo reflexivo

individual. Aunque dichas preguntas le han servido para tener una visión de conjunto, no le habrían bastado como única guía al no contener preguntas más específicas sobre su objetivo concreto. Por el contrario, el formato de las reflexiones sí ha cambiado de un ciclo a otro: en el primero son orales, y en el segundo escritas porque las ha utilizado también para la elaboración de su TFM. Estos aspectos muestran que la docente ha seleccionado un formato adecuado a sus intereses y necesidades en cada caso, y que las preguntas guía conforman una base que debe especificarse con preguntas sobre el objetivo concreto que el docente establezca para el ciclo reflexivo.

Entre las dificultades que ha encontrado en la realización del ciclo individual, la docente señala el tiempo y el esfuerzo que conlleva su realización, además de la dificultad que entraña la elección de un tema como objetivo del ciclo. Estos aspectos coinciden con aquellos que dificultan la iniciación del docente en la PR según Esteve (2004a) y van Lier (1996; en Esteve, 2004a): el factor tiempo y el contenido de la reflexión (p. 85). Los docentes tienen que saber por dónde empezar al inicio de su aprendizaje reflexivo, “solo así podrán ser conscientes de lo que sucede en su ámbito de actuación y, tras analizar el problema, iniciar acciones pedagógicas para solucionarlo” (*ibíd.*, p. 85). En cuanto al ciclo reflexivo conjunto, la dificultad identificada por la docente es el tiempo que conlleva su realización. Por ello, se hace necesaria una reconsideración de la forma en la que llevar a cabo los encuentros mediante la técnica de recuerdo estimulado, de forma que se minimice el volumen de datos y el tiempo empleado. Una alternativa que consideramos adecuada, porque aúna la PR con la observación de los procesos discursivos pedagógicos, es la utilización del sistema SETT<sup>19</sup> de Walsh (2011), en el que se graban unos quince minutos de clase y no clases enteras. En esta línea existen nuevas investigaciones como la de Gregersen y MacIntyre (2015), que presentan el método *idiodynamic self-reflection* como herramienta para la investigación y la enseñanza, mediante el que los docentes en formación inicial miden su propio nivel de ansiedad, confianza o motivación -entre otros- mientras llevan a cabo el visionado de la grabación de su actuación.

---

<sup>19</sup> El sistema *Self-Evaluation of Teacher Talk* está diseñado para que los profesores evalúen y analicen sus interacciones con los alumnos como medio para mejorar su propia práctica y fomentar la práctica reflexiva. Para más información se puede consultar el trabajo de Walsh (2006), *Investigating Classroom Discourse*.

Con respecto a los resultados acerca de las repercusiones que en su labor docente ha tenido la realización de los ciclos reflexivos, consideramos que son significativos en el marco de esta investigación teniendo en cuenta que la docente partía de una posición escéptica con respecto a la PR. Incide la docente, por lo demás, en que el acompañamiento de la formadora en el ciclo reflexivo conjunto le ha aportado seguridad, apreciación que refleja la importancia de la PR conjunta en los comienzos del desarrollo profesional docente. La docente ya lo menciona en su ciclo reflexivo individual, como puede observarse en este extracto de la última reflexión de su diario oral: “Quizá más que reflexionar uno mismo o buscar información o verte en vídeo tantas veces, quizá es como más ameno y más fácil comentarlo con gente del entorno que se dedique a lo mismo (...). Siempre como que a través de la interacción con otra persona pues es más fácil”.

En los resultados de este análisis se constata igualmente el impacto positivo que ha tenido no solo la auto-observación, que ha permitido a la docente distanciarse de su propia práctica para observarla desde una perspectiva más objetiva (Carandell *et al.*, 2010), sino también la hetero-observación, por el cambio de actitud en el proceso con respecto a ser observada. De esta forma se demuestra la importancia de “abrir el aula” (Cambra, 1992; Esteve *et al.*, 2006) a compañeros o a formadores y reflexionar conjuntamente sobre lo que allí ocurre con vistas a la concienciación sobre la propia práctica y su transformación.

Por último, los datos reflejan que la docente considera que estos procesos de PR fomentan su capacidad reflexiva, con lo que se demuestra además que ha alcanzado un nivel superior de reflexión, la metarreflexión. La docente comenta que la realización de los ciclos reflexivos implica la interiorización de ciertas conductas, y que la explicitación y sistematización de estos procesos le han generado una nueva dinámica. Estas afirmaciones denotan que no es suficiente reflexionar sobre la práctica, sino que es necesario sistematizarla para que sea realmente eficaz, tal y como apuntamos en el apartado 1.1.2.

## 6. CONCLUSIONES

A partir de los resultados presentados en el capítulo anterior y atendiendo a las preguntas de investigación planteadas en nuestro estudio, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

Con respecto a la primera pregunta de investigación (*¿Qué mecanismos emplea la formadora para promover la reflexión de la docente en los encuentros realizados mediante la técnica de recuerdo estimulado?*), podemos decir que *la pregunta* se erige como mecanismo predominante empleado por la formadora para promover la reflexión de la docente, aunque la *reflexión*, la *observación* y la *propuesta* se revelan como mecanismos también productivos en este proceso. En este sentido, cabe señalar que el hecho de que no haya una reflexión explícita -o no se produzca esta de forma inmediata tras el mecanismo empleado- no demuestra que la reflexión no se haya promovido ni es indicador de un proceso de interpensamiento menos productivo, tal como demuestra la continuidad en el discurso que se manifiesta a través de las cadenas segmentadas detectadas.

En relación con la segunda pregunta de investigación (*¿Qué mecanismos en los niveles lingüístico y psicológico y qué características en el nivel cultural se dan en la interacción entre docente y formadora?*), este estudio muestra que los mecanismos predominantes en el nivel lingüístico por parte de la formadora coinciden en gran parte con las estrategias que propone Mercer (2001) para construir nuevo conocimiento compartido a partir de los conocimientos y experiencias previos, lo que indica que estos mecanismos generan, efectivamente, el interpensamiento en la interacción entre docente y formadora. Por otra parte, la recurrencia de reflexiones explícitas de la docente muestra que la formadora ha alcanzado su objetivo de promover la reflexión, y la verbalización de las mismas refleja un paso esencial en el proceso de concienciación de la docente sobre su propia práctica.

Los mecanismos que en el nivel psicológico predominan en el discurso de la formadora vienen determinados por los del de la docente y se muestran necesarios para mantener el clima afectivo de la interacción, independientemente del grado de solidaridad alto entre ambas y del conflicto constructivo que se da en la interacción. Estos mecanismos indican que la cortesía se emplea como herramienta de relación social para conseguir un desarrollo favorable de la interacción.

Las características identificadas en el nivel cultural muestran que la relación entre la docente y la formadora es una relación simétrica auténtica, lo cual es un aspecto esencial para que pueda darse un proceso de interpensamiento productivo.

Los mecanismos de la conversación en los niveles lingüístico y psicológico y sus características en el nivel cultural reflejan, en su conjunto, que la conversación entre la docente y la formadora comparte rasgos con la conversación exploratoria, que es la forma dialógica más efectiva de interpensamiento (Littleton & Mercer, 2013).

Por tanto, se puede afirmar que los procesos de la conversación entre las interlocutoras en la PR conjunta promueven de hecho la reflexión y generan el interpensamiento productivo.

Con respecto a la tercera y última pregunta de investigación (*¿Qué aspectos de los procesos de práctica reflexiva llevados a cabo suponen una transformación según la docente?*), observamos que el hecho de haber alcanzado sus objetivos en ambos ciclos ha cambiado la opinión inicial de la docente sobre los procesos de PR. Además, el acompañamiento de la formadora en el ciclo reflexivo conjunto le ha aportado seguridad, elemento que refleja la importancia de llevar a cabo procesos de PR conjunta, sobre todo en los estadios iniciales del desarrollo profesional docente. Por tanto, el papel de la interacción -del diálogo entre docente y formadora- se revela esencial en el proceso de PR como paso de la regulación externa a la autorregulación. Y en este sentido, los datos nos confirman que las pautas que se le proporcionen al docente en el inicio de los procesos de PR deben adaptarse a su grado de autonomía y a su potencial reflexivo, pues no se trata de (re)conducir al docente hacia la manera en la que los formadores quieran que reflexione, sino de fomentar y sacar provecho de la suya propia.

En este proceso de PR conjunta, la técnica de recuerdo estimulado se revela efectiva para promover la reflexión de la docente y generar un interpensamiento productivo, pero se hace necesaria una reconsideración de su implementación que minimice el volumen de datos y el tiempo empleado. De hecho, el tiempo que implica llevar a cabo estos procesos de PR fuera del ámbito formativo se revela como la principal dificultad observada por la docente. Consideramos, por tanto, que los centros educativos deberían tener en cuenta la realidad del contexto laboral habitual de los docentes y, en consecuencia, contemplar la inclusión de estos procesos de PR como un aspecto más de la carga laboral del profesorado.

Por todo ello, se hace patente la necesidad de encontrar un modelo de PR que ayude al docente en el proceso de concienciación sobre su propia práctica y su posterior transformación, y

que no solo se lleve a cabo en el periodo de su formación inicial sino que se sistematice y se incorpore a la práctica profesional, sobre todo en los estadios iniciales de su desarrollo profesional. Para ello, deberían tenerse en cuenta la realidad de la situación laboral habitual de los docentes y los factores que dificultan los procesos de PR, como son el tiempo y el esfuerzo que conlleva llevarlos a cabo. Dicho modelo debería incluir procesos de PR conjunta, que se muestran esenciales en la construcción conjunta de conocimiento.

Como mencionamos en el apartado 3.1, los resultados de nuestra investigación no son generalizables, más aún cuando la construcción conjunta de conocimiento se basa en la concepción del contexto como fenómeno de naturaleza dinámica y temporal que se crea de nuevo en cada interacción entre interlocutores. A este estudio se añade, además, la especificidad de su contexto, lo que dificulta la posibilidad de extrapolar estos resultados a otras situaciones de mentoría en el ámbito de la formación de profesores de lenguas segundas y extranjeras. Aun así, consideramos que estos resultados pueden aportar información sobre los procesos que promueven la reflexión y su explicitación, y que generan el interpensamiento en la PR conjunta en los encuentros realizados mediante la técnica de recuerdo estimulado; y permiten conocer la opinión de una docente sobre esta experiencia de aprendizaje reflexivo en un contexto laboral generalizable a muchos otros docentes. Docentes que podrán así valorar los beneficios y las dificultades que pueden ir asociados a estos procesos de PR.

Otra limitación que presenta nuestra investigación es el volumen de datos recogido para un trabajo académico de esta naturaleza. Si bien es cierto que la conversación construida entre la docente y la formadora a lo largo de los cinco encuentros tiene el potencial de mostrar cómo se ha ido construyendo conocimiento compartido en el proceso más claramente que si se hubiera tratado de una conversación más breve, también su extensión conlleva dificultades en cuanto al volumen de datos recogidos, a la complejidad del análisis de los mismos y al tiempo empleado. De ahí que finalmente se haya mostrado el análisis de solo tres de los cinco encuentros, aquellos correspondientes al tipo de encuentro que la docente ha considerado más productivo, si bien ha hecho notar que el otro tipo de encuentros puede resultar más práctico porque conlleva menos tiempo.

A pesar de estas limitaciones, podemos decir que hemos alcanzado los objetivos marcados en el estudio y hemos podido dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Consideramos, por lo demás, que en futuras investigaciones sería interesante estudiar cómo se podría implementar una acción formativa en la línea de la que hemos presentado en este estudio, que cuente con una figura de acompañamiento de los docentes noveles en su incorporación al centro de trabajo; lo que en inglés se denomina *induction*. Una acción formativa inicial que pueda llevarse a cabo teniendo en cuenta las necesidades del docente y las características de su contexto laboral concreto. De esa forma también podríamos observar el tipo de interacción que se da en un contexto institucional y comprobar si la conversación que se construye en este es favorable para promover la reflexión y generar el interpensamiento o no, y por qué motivos.

Para concluir, se suele decir que “dos cabezas piensan mejor que una” porque juntas reúnen más experiencias y conocimientos que cada una por separado, pero lo que no se dice es que ese conocimiento solo es realmente útil si se comparte, y, además, de una forma activa, creativa y productiva; es decir, si esas dos cabezas *interpiensan*. “Meaning is like an electric spark that occurs only when two different terminals are hooked together” (Volosinov, 1986; en Wegerif, 2001, p. 1).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35, 192-207. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X07000267>
- Albelda, M., & Briz, A. (2010). Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. En M. Aleza & J. M. Enguita (Coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales* (pp. 237-260). Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/aleza/Cap.%205.%20EA%20Prag.pdf>
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barrios, M. E. (2004). El contraste entre la planificación de clases y la enseñanza interactiva en la intervención docente autónoma de futuros maestros de inglés durante las Prácticas de Enseñanza. *Porta Linguarum*, 2, 31-55. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1129839.pdf>
- Bravo, D., & Briz, A. (Coords.). (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En D. Bravo & A. Briz (Coords.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 67-93). Barcelona: Ariel. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2136973>
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- 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. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/7579>

- Cambra, M. (1992). Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera. *Temps d'Educació*, 8, 333-354. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/download/140351/246238>
- Carandell, Z., Keim, L., & Tigchelaar, A. (2010). Herramientas para fomentar procesos de autorregulación. En O. Esteve, K. Melief & A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 65-96). Barcelona: Octaedro.
- Cohen L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7ª Ed. Nueva York: 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. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61321/88955>
- Davies, J. W., Gugiu, P. C., & Coryn, C.L. (2010). Quantitative Methods for Estimating the Reliability of Qualitative Data. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(13), 140-162. Recuperado de [http://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde\\_1/article/view/266](http://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/266)
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Esteve, O. (2004a). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-118). Barcelona: 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*. Bremen: Instituto Cervantes.

Recuperado de

<http://bremen.cervantes.es/Ensenanza/ActasBremen/Nuevas%20perspectivas%20pdf>.

Esteve, O. (2007). El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento? *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*.

Recuperado de

[http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/\\_media/materials/practica\\_reflexiva/eines/discurs\\_indagador\\_mondragon.pdf](http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/eines/discurs_indagador_mondragon.pdf)

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). Barcelona: Graó.

Esteve, O., Ràfols, J., & Busquets, O. (2006). La pràctica reflexiva: una modalitat de formació del professorat. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 323, 11-15. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/practicareflexiva/lapacticareflexiva.pdf>

Esteve, O.; Melief, K., & Alsina, A. (Coords.). (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Farrell, T. (2012). Reflecting on Reflective Practice: (Re) Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3.1, 7-16. Publicación anticipada en línea. doi: 10.1002/tesj.10

García-Faure, S. (2015). La Práctica Reflexiva ya es una asignatura [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/2015/04/la-practica-reflexiva-ya-es-una-asignatura/>

Gregersen, T., & MacIntyre, P. (2015). Increasing Teacher Motivation through Idiodynamic Self-reflection: Exposure, Experience, and Efficacy. *Resumen de las sesiones del Congreso anual de AAAL y ACLA/CAAL*. Toronto: American Association for Applied Linguistics (AAAL) y L'Association canadienne de linguistique appliquée/Canadian Association of Applied Linguistics (ACLA/CAAL). Recuperado de <http://convention2.allacademic.com/one/aaal/aaal15/>

- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on face-to-face*. New York: Anchor Books.
- Instituto Cervantes. Dirección Académica (2012). *Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de [http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias\\_profesorado.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf)
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). ¿Es universal la cortesía? En D. Bravo & A. Briz (Coords.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 39-53). Barcelona: Ariel. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2136813>
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: LEA.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. En B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Recuperado de [http://www.academia.edu/3695958/Lantolf\\_J.\\_and\\_Thorne\\_S.\\_L.\\_2007\\_.Sociocultural\\_Theory\\_and\\_Second\\_Language\\_Learning.\\_In\\_B.\\_van\\_Patten\\_and\\_J.\\_Williams\\_ed.\\_Theories\\_in\\_Second\\_Language\\_Acquisition\\_pp.\\_201-224\\_.Mahwah\\_NJ\\_Lawrence\\_Erlbaum](http://www.academia.edu/3695958/Lantolf_J._and_Thorne_S._L._2007_.Sociocultural_Theory_and_Second_Language_Learning._In_B._van_Patten_and_J._Williams_ed._Theories_in_Second_Language_Acquisition_pp._201-224_.Mahwah_NJ_Lawrence_Erlbaum)
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (Eds.). (2004), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE: Horsori.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. Oxon: Routledge.
- Malderez, A., & Bodóczy, C. (1999). *Mentor Courses. A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Martín Peris, E. *et al.* (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Melief, K., Tigchelaar, A., & Korthagen, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief & A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-37). Barcelona: Octaedro.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: 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.  
Recuperado de  
<http://www.equinoxpub.com/journals/index.php/JALPP/article/view/17970/14187>
- NCH Software (s.f.). Express Scribe (Versión 5.70) [Programa informático]. Disponible en  
<http://www.nch.com.au/scribe/es/>
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pollard, A. (Ed.). (2002). *Readings for Reflective Teaching*. Nueva York: Continuum.
- 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 & A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 131-152). Barcelona: Octaedro.
- Randall, M., & Thornton, B. (2001). *Advising and Supporting Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Ruiz Bikandi, U. (Coord.). (2011), *Lengua castellana y literatura, investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.

- Schratz, M. (1992). Researching while teaching: an action research in higher education. *Studies in Higher Education*, 17(1), 81-95.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Tirapu-Ustárrroz, T., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de neurología*, 44(8), 479-489. Recuperado de <http://neurologia.com/pdf/web/4408/x080479.pdf>
- Van Dijk, T. (Comp.). (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Lier, L. (1996). Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity. *Applied linguistics and language study*. New York: Longman.
- Volosinov, V. N. (1986). *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. London: Routledge.

- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. Abingdon: Routledge.
- Wegerif R. (2001). Applying a Dialogical Model of Reason in the Classroom. En R. Joiner, D. Faulkner, D. Miell, & K. Littleton (Eds.), *Rethinking Collaborative Learning*. Free association Press. Recuperado de [https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/publications/chapters/wegerif\\_2001\\_dialogical\\_model.pdf](https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/publications/chapters/wegerif_2001_dialogical_model.pdf)
- Wegerif, R., & Scrimshaw, P. (1997). *Computers and Talk in the Primary Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

# ANEXOS

## Anexo 1: Cronograma

CRONOGRAMA							
ACTIVIDADES	FECHAS 2015						
	Enero (11-30)				Febrero (24)	Marzo (11)	
	S2	S3	S4	S5	S4	S1	S2
	CICLO REFLEXIVO INDIVIDUAL				CICLO REFLEXIVO CONJUNTO		
Reflexiones DOC							
Grabación clase							
Reflexiones FOR							
Pilotaje materiales DOC y observación FOR							
Encuentros							

**S:** Semana  
**DOC:** Docente  
**FOR:** Formadora

## **Anexo 2: Entrevistas de cierre de los ciclos reflexivos**

### **A. Preguntas cierre del ciclo reflexivo individual**

**1.** Al llevar a cabo las reflexiones, ¿tenías algunos aspectos 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?

Si, en caso contrario, 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?

## B. Preguntas cierre del ciclo reflexivo conjunto

1. ¿Por qué preferiste que estuviera presente en el pilotaje?

2. En este ciclo conjunto, ¿has llevado a cabo las reflexiones de forma oral como hiciste en el ciclo individual?

En caso afirmativo, ¿por qué?

Si no, ¿por qué has decidido cambiar la forma de hacerlas? ¿Te ha resultado mejor así?

3. 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, 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?

4. Estas preguntas guía estaban pensadas para estructurar las reflexiones antes de ver el vídeo por separado. ¿Las utilizaste también a la hora de estructurar tus reflexiones antes de hacer los encuentros en los que vimos los vídeos juntos?

En caso afirmativo, ¿por qué?

Si no, ¿cómo llevaste a cabo las reflexiones en esta ocasión? ¿En qué pensabas?

5. A la hora de 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?

6. ¿Te ha ayudado de alguna manera llevar a cabo los encuentros para conseguir tu objetivo?

Si es así, ¿en qué manera?

Si no, ¿por qué crees que no te han ayudado?

7. De los diferentes tipos de encuentros que hemos tenido (haciendo el visionado juntas o por separado), ¿crees que alguno te ha ayudado más que otro?

Si es así, ¿cuál? ¿Por qué?

Si no, ¿a qué crees que se debe?

8. Antes de llevar a cabo los encuentros de forma oficial, hemos tenido otros encuentros informales en los que hemos hablado del material o de otros aspectos relacionados con tu trabajo fin de máster, ¿has percibido alguna diferencia entre este tipo de encuentros y los 'oficiales'?

En caso afirmativo, ¿cuál(es)? ¿A qué puede deberse?

En caso negativo, ¿crees que los informales o los formales han sido más fructíferos de alguna forma?

9. ¿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?

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, en caso contrario, no percibes que te haya ayudado en ningún aspecto, ¿a qué crees que se debe?

11. ¿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?

12. Después de concluir este segundo ciclo, ¿qué opinas sobre estos procesos de práctica reflexiva?

**Anexo 3: Tabla de observación**

**CENTRO:** EICA

**OBSERVADORA:** Paula Novillo

**FECHA:**

**UNIDAD 3:** Hacemos la compra








**SESIÓN\_\_:**

**Nº ALUMNOS:**

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>TRANSICIÓN</b>	<b>OBSERVACIONES</b>

#### Anexo 4: Leyenda de las tablas del macroanálisis secuencial

REACCIONES	SIGNIFICADO	DEFINICIÓN <sup>1</sup>
ACL	ACLARACIÓN	Acción de hacer un enunciado claro o perceptible ante una duda.
ACU	ACUERDO	Acción de indicar consenso ante algo.
APR	APROBACIÓN	Acción de asentir o aceptar.
DES	DESACUERDO	Acción de indicar disconformidad ante algo.
DUD	DUDA	Acción de indicar vacilación o indecisión.
EXP	EXPLICACIÓN	Acción definitoria de un contenido, no precedida necesariamente de duda.
JUS	JUSTIFICACIÓN	Acción de probar una causa, acción o razón.
OBS	OBSERVACIÓN	Acción de hacer una indicación o comentario sobre algo.
PRE	PREGUNTA	Interrogación que se hace para que la interlocutora proporcione una información determinada o para promover la reflexión de la docente.
PRO	PROPUESTA	Proposición o idea que manifiestan las interlocutoras para mejorar los materiales o su implementación en el aula.
REAF	REAFIRMACIÓN	Acción que refuerza una propuesta, observación o reflexión.
RECAP	RECAPITULACIÓN	Acción de recordar sumaria y ordenadamente lo que se ha manifestado con extensión.
REF	REFORMULACIÓN	Acción de explicar de forma distinta o más extensa para hacer entender el contenido y/o el sentido en que debe interpretarse algo que ya se ha dicho.
RFX	REFLEXIÓN	Acción de verbalizar la concienciación sobre un pensamiento determinado.
RÉP	RÉPLICA	Acción de responder oponiéndose a lo que se propone u observa con argumentos.

-  Indica que la pregunta es de tipo retrospectivo
-  Indica que la pregunta es de tipo introspectivo
-  Identifica la secuencia del encuentro seleccionada para el microanálisis
-  Identifica el segmento de la secuencia seleccionada empleado para ejemplificar el microanálisis
-  Indica que la intervención tiene lugar en un momento posterior al de la secuencia analizada
-  Indica el momento en el que tiene lugar la reflexión de la docente en una cadena segmentada
-  Indica que las reacciones de FOR (formadora) y DOC (docente) se dan al mismo tiempo

<sup>1</sup> Definiciones adaptadas del *Diccionario de la Real Academia Española*.


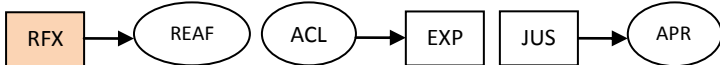
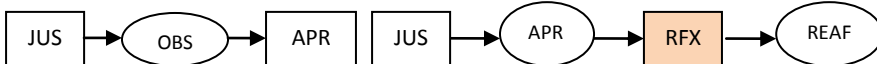
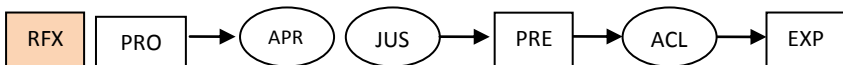
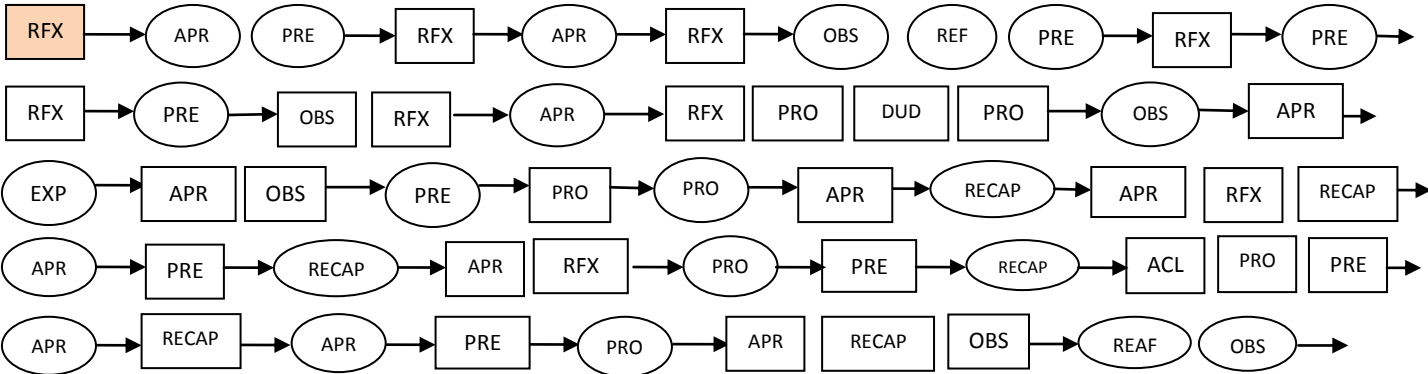
Anexo 5: Tablas del macroanálisis secuencial de los encuentros 1, 3 y 5

Tabla 1: Macroanálisis secuencial - Encuentro 1

SEC.	QUIÉN INICIA LA SEC.	MECANISMO DE FOR PARA PROMOVER LA REFLEXIÓN DE DOC	CADENA DE REACCIONES
1 (00:06:00)	DOC	PREGUNTA	RFX → (JUS) → OBS → (PRE) → ACU
2 (00:11:08)	FOR	PREGUNTA	RFX → (PRE) → EXP → (OBS) → RFX
3 (00:19:46)	DOC	PREGUNTA	RFX → (REAF) → PRO → PRE → (PRO) → (JUS) → (JUS) → APR
4 (00:21:50)	FOR	PREGUNTA	RFX → (PRE) → DUD → (JUS) → (PRE) → (PRO) → (APR)
5 (00:24:19)	DOC	PREGUNTA	<p>RFX → (PRE) → EXP → (REAF) → RFX → (PRE) → RFX → (PRE) → RFX → (PRE) → (PRO)</p> <p>DUD → (PRE) → (REAF) → (RECAP) → (REAF) → (PRO) → (REAF) → APR → RFX → DUD → (APR) → (RECAP)</p> <p>APR → (JUS) → (REAF) → (ACU) → (PRO) → (ACU) → (REAF) → (PRO) → DES → (RÉP) → (PRE)</p> <p>(ACL) → (EXP) → (APR) → (ACU) → (RECAP) → (APR) → (ACU) → RFX → (OBS) → RFX</p>

6 (00:36:41)	FOR	PREGUNTA	RFX
7 (00:59:55)	DOC	PREGUNTA	RFX PRO OBS → REAF
8 (01:10:00)	FOR	PREGUNTA	PRE → ACL → RFX → REF → APR RFX
9 (01:15:46)	FOR	PREGUNTA	RFX PRO → OBS → APR RFX
10 (01:35:08)	FOR	PREGUNTA	RFX → REF → RFX
11 (01:40:50)	FOR	PREGUNTA	<p>RFX → PRE → RFX → OBS → PRE → PRE → REF → RFX → JUS → PRO → PRE →</p> <p>RFX → PRO → REAF → APR → PRO → OBS → APR → RFX → PRO → JUS → PRE →</p> <p>RFX → JUS → PRE → PRE → REF → REAF → RFX → REAF → RFX → PRE →</p> <p>RFX → APR → PRO → RFX → JUS</p>
12 (02:08:01)	FOR	REFLEXIÓN	APR OBS → RFX (Sec. 18 / Encuentro 3)

**Tabla 2: Macroanálisis secuencial – Encuentro 3**

SEC.	QUIÉN INICIA LA SEC.	MECANISMO DE FOR PARA PROMOVER LA REFLEXIÓN DE DOC	CADENA DE REACCIONES
1 (00:02:11)	FOR	PREGUNTA	
2 (00:04:18)	DOC	PREGUNTA	
3 (00:06:58)	FOR	PREGUNTA	
4 (00:19:13)	FOR	PREGUNTA	
5 (00:25:49)	DOC	PREGUNTA	

6 (00:36:25)	DOC	REFLEXIÓN	
7 (00:41:59)	DOC	OBSERVACIÓN	    
8 (01:00:29; 01:09:24 01:23:23; 02:18:22)	FOR	OBSERVACIÓN	 
9 (01:03:05)	FOR	OBSERVACIÓN	 

<p><b>10</b> <b>(01:10:48)</b></p>	<p>DOC</p>	<p><b>PREGUNTA</b></p>	
<p><b>11</b> <b>(01:19:50)</b></p>	<p>FOR</p>	<p><b>PREGUNTA</b></p>	
<p><b>12</b> <b>(01:24:00)</b></p>	<p>DOC</p>	<p><b>PREGUNTA</b></p>	
<p><b>13</b> <b>(01:31:33)</b></p>	<p>DOC</p>	<p><b>PREGUNTA</b></p>	
<p><b>14</b> <b>(01:48:04)</b></p>	<p>DOC</p>	<p><b>PREGUNTA</b></p>	

15 (01:57:03)	FOR	PREGUNTA	
16 (01:59:28)	FOR	PREGUNTA	
17 (02:03:29)	FOR	OBSERVACIÓN	
18 (02:41:37)	FOR	PREGUNTA	

**Tabla 3: Macroanálisis secuencial - Encuentro 5**

SEC.	QUIÉN INICIA LA SEC.	MECANISMO DE FOR PARA PROMOVER LA REFLEXIÓN DE DOC	CADENA DE REACCIONES
<p><b>1</b> (00:07:14)</p>	<p>DOC</p>	<p><b>PROPUESTA</b></p>	
<p><b>2</b> (00:32:15)</p>	<p>FOR</p>	<p><b>PREGUNTA</b></p>	

<p>3 (00:37:46)</p>	<p>FOR</p>	<p>PREGUNTA</p>	
<p>4 (00:41:20)</p>	<p>FOR</p>	<p>PREGUNTA</p>	
<p>5 (00:46:47)</p>	<p>FOR</p>	<p>PREGUNTA</p>	
<p>6 (00:53:28)</p>	<p>FOR</p>	<p>PREGUNTA</p>	
<p>7 (01:04:27)</p>	<p>FOR</p>	<p>PREGUNTA</p>	

<p><b>8</b> <b>(01:12:52)</b></p>	<p>FOR</p>	<p><b>PREGUNTA</b></p>	
<p><b>9</b> <b>(01:20:10)</b></p>	<p>DOC</p>	<p><b>PREGUNTA</b></p>	
<p><b>10</b> <b>(01:26:40)</b></p>	<p>FOR</p>	<p><b>PROPUESTA</b></p>	
<p><b>11</b> <b>(01:28:50)</b></p>	<p>FOR</p>	<p><b>PREGUNTA</b></p>	
<p><b>12</b> <b>(01:42:36)</b></p>	<p>DOC</p>	<p><b>OBSERVACIÓN</b></p>	

## Anexo 6: Transcripciones de las secuencias del microanálisis

### A: Transcripción de la secuencia del encuentro 1

1 DOC: Yo aquí no sé si es bueno para ella o aquí la estoy destrozando a la pobre.  
2 FOR: ¿Por qué... a ella en concreto?  
3 DOC: Como no sé cómo es la relación entre las [dos...  
4 [Mhm  
5 Yo creo que es un poco tóxica, como que se atraen, pero es tóxica también  
6 FOR: Mhm  
7 DOC: Yo pensaba, igual si la pongo al lado, como está más tranqui de tener a la o...  
8 más por Y que por ella, ¿eh?  
9 FOR: Ya... No, claro...  
10 DOC: A ver si así se... bueno, están las dos ahí, a lo mejor se hacen bromas ellas con  
11 esto, ¿no?, aunque se estén riendo del material, pero por lo menos que estén  
12 interaccionando, [¿sabes?  
13 [Mhm  
14 Yo pensaba cuando les dé las neveras a lo mejor ni que se rían, ¿sabes? de "ay, esta  
15 familia, mira, eh, tal, no sé" Pero no (risas)...  
16 FOR: Y, al cambiarlas, ¿qué pensaste?  
17 DOC: Eso y, por favor, ponerlas a las dos a un ladito porque es que tenía a una a la  
18 derecha y la otra a la izquierda, al lao mío,  
19 FOR: Sí  
20 DOC: hablando, y era como la barrera...  
21 FOR: No, y...  
22 DOC: "¿Qué veis en la imagen?" (emitido con distinto tono y dicho con sorna)  
23 FOR: Claro, pero ¿una vez que ya las juntas y empiezan a trabajar?  
24 DOC: Veo que esto no tiene solución...  
25 FOR: ¿Y qué podríamos haber hecho?  
26 DOC: Puf, echar a Y; no lo sé, no lo sé, es que ¿qué?, es que (chasquido), ¿tú cómo lo  
27 ves?  
28 FOR: Bueno, si... Yo veo muy lógico lo que tú piensas, están hablando de un sitio a  
29 otro; por lo tanto, voy a ver si poniéndolas juntas se reduce este...., [¿no?  
30 [Sí  
31 este ruido, tal; pero si ves que haces una actividad juntas [y la cosa no funciona  
32 [y que no...  
33 son..., a ver, son cosas que se nos hubieran escapado a cualquiera por lo que va a pasar  
34 luego, [está claro,  
35 [Mhm  
36 pero quizá ir probando pequeños gestos, decir, bueno, pues "cambiamos de pareja,  
37 chicos". Entonces, [pruebas  
38 [Sí

39 cómo poniendo a Y o a la otra con otra pareja, qué pasa; igual no funciona tampoco,  
40 pero si no probamos...  
41 DOC: Ya, pensaba ¿con quién?  
42 FOR: Mhm  
43 DOC: Con el chino no la puedo poner,  
44 FOR: Ya  
45 DOC: lo veo claramente después de con los perros (con *los perros* hace referencia a un  
46 comentario de Y al alumno chino sobre que en China comen perros); con K y con M  
47 están todo el rato diciéndose cosas y yo ya sabía que había habido movida con ellos,  
48 también porque, pues, son adolescentes; chicos, chicas, viven ellas en centros de chicas,  
49 ellos en centros de chicos, la cultura también, ¿no?, [suya  
50 [Mhm  
51 no sé... Y con los otros dos, [que  
52 [Yo  
53 son ultra espabilados y súper bue... la otra se los come también, vamos. O no, o se  
54 pelean también, es que...  
55 FOR: Claro, pero por eso el probar.  
56 DOC: Ya  
57 FOR: [Eh...  
58 [Yo es que como  
59 DOC: que me vi muy poca movi... muy pocas opciones, [¿sabes?  
60 [Mhm  
61 FOR: Bueno, son cosas que tienes que pensar muy [rápido  
62 [Sí  
63 también. Yo estoy de acuerdo, no la habría puesto con ninguno de los adolescentes de  
64 su misma lengua,  
65 DOC: Mhm  
66 FOR: habría probado a ponerla a ver qué tal con el filipino o el... [amm  
67 [el nepalí  
68 el nepalí.  
69 DOC: B o P (risas). [Sí, a ver qué...  
70 [Y a lo mejor las pones  
71 FOR: y no funciona, [a lo mejor  
72 [Ya  
73 tampoco funciona, pero si no...  
74 DOC: Ya...  
75 FOR: [Y es como  
76 [Igual probar  
77 hacerlo también como un poco lúdico, no "te [estoy  
78 [Ya  
79 intentando separar", sino "venga, pues vamos a cambiar de [pareja"  
80 [Ya  
81 DOC: El problema que a la próxima sesión, por ejemplo, o sea, yo ya sé lo que opinan P  
82 y B de ella,

83 FOR: Mhm  
84 DOC: o sea, yo no los puedo poner juntos porque es que están hartos de ella, o sea no...  
85 (chasquido)  
86 FOR: Mhm, sería también interesante ver cómo ellos intentan encauzar la actividad  
87 DOC: ¿con ella?  
88 FOR: Sí, y si tiene un efecto o no en ella  
89 DOC: Sí  
90 FOR: porque a lo mejor ellos quieren... ellos está claro que quieren trabajar.  
91 DOC: Sí... Quizá si los junto... se puede probar...  
92 FOR: Yo creo que es una cuestión de ir probando, [¿no?,  
93 [Sí  
94 y de ver cuál es la mejor combinación, o si realmente esta chica no... no hay... si hay  
95 que pensar en otro tipo de estrategia.  
96 DOC: Sí  
97 FOR: Pero bueno, un pequeño gesto quizá es ese,  
98 DOC: Sí  
99 FOR: ir cambiando la pareja.  
100 DOC: Sí, voy a intentar a ver cómo... Por favor, que venga más gente a la próxima  
101 clase, que venga un poquito más de buena energía (risas).  
102 FOR: Mhm; a ver también cómo... cómo lo han vivido esto ellos y con qué actitud  
103 vienen.  
104 DOC: Pero yo te digo que si no viene Y, yo me doy con un canto en los dientes, ¿eh?

### B: Transcripción de la secuencia del encuentro 3

1 FOR: ¿Por qué? (tras ver un gesto de negación de la docente)  
2 DOC: Ha quedado como muy inconcreto todo, ¿no? (risas), era como "¿qué hago yo  
3 ahora con esto?"  
4 FOR: Tiene sentido, ¿vale?, pero ¿cómo se puede hacer para que quede un poquito más,  
5 bueno, estructurado o claro?  
6 DOC: Proponer -si no se hace esto tal cual- proponer quizá una serie de preguntas que  
7 tengan que contestar, "dónde compra la mayoría", "dónde no compra nadie", "dónde ta-  
8 ta-tá"; o escribirlo en la pizarra, ir escribiendo cuántas personas compran... [No sé.  
9 [No, pero  
10 FOR: eh...yo, yo, yo vi lo que querías hacer, ¿eh?, y tú te retrotraes al texto, que, vale,  
11 vale, pero... ["¿es igual que el texto?"  
12 [¿para qué?  
13 DOC: Ya...  
14 FOR: "¿Qué texto? Espérate, que nos [pongamos  
15 [ya  
16 en cuestión".  
17 DOC: Ah, ¿recordar antes el texto? Claro, es que se supone que eso se hace en una sola  
18 sesión.  
19 FOR: Claro, pero no recuerdas el texto, es que, precisamente... (ruido de papeles) saca  
20 partido a lo que has hecho en el texto, que precisamente (busca entre los papeles) es que  
21 en tu texto ya tienes un gráfico, no tienen que recordar el texto.  
22 DOC: Mirar el gráfico  
23 FOR: Ya está  
24 DOC: Claro, de aquí es este gráfico (señalando la actividad de la que se está hablando  
25 en la hoja)  
26 FOR: Claro  
27 DOC: La idea es que hagan el gráfico y lo comparen  
28 FOR: Claro, pero bueno, no han hecho el gráfico, entonces tú dices "¿es igual que el  
29 texto?" No, sacas la hoja (se oye ruido de hojas), dices "¿recordáis el texto?, vamos...  
30 ¿miramos el gráfico?"  
31 DOC: Sí  
32 FOR: "¿Es igual?"  
33 DOC: Entonces... (escribe)  
34 FOR: O sea, que está [bien  
35 [aunque  
36 DOC: no se haga el gráfico,  
37 FOR: Mhm  
38 DOC: ¿tú crees que funciona aunque no se haga el [gráfico?  
39 [Sí  
40 FOR: Lo que tendríamos que plantearnos es, ¿lo hacemos cuando ya todos hayan  
41 hablado?

42 DOC: Ya  
43 FOR: ¿No? Porque si no es como que interrumpe un poco y ya has metido el texto,  
44 entonces ellos, en sus cabezas deben estar "espérate, 'texto', eh, [¿cuál?  
45 [ya  
46 ah, sí, el texto, vale, pero qué...", ¿mhm? Entonces, yo creo que relacionar contenidos  
47 con otros pasados es perfecto, ¿eh?, pero, quizá, si tú sacas el texto y señalas el gráfico,  
48 [no tienen ya  
49 [es suficiente  
50 que pensar en si decía el texto, qué [decía,  
51 [ya  
52 el gráfico está clarísimo.  
53 DOC: Pero habría que hacerlo uno por uno, ¿no?, porque si no, luego se pierde.  
54 FOR: Eso es lo que digo que hay que [pensar,  
55 [Sí  
56 ¿lo haces después de cada intervención de cada grupo? o, cuando han terminado, decir...  
57 entonces ya sacas el texto y dices "bueno, según nuestros resultados, ¿se parecen a los  
58 del [texto?"  
59 [Mhm  
60 Porque aquí no... aquí no habla de verdura, frutas, por [separado,  
61 [Claro  
62 aquí está todo junto.  
63 DOC: Que, de hecho, lo han dicho ellos.  
64 FOR: Mhm  
65 DOC: Yo creo que sale más natural después de cada uno porque si luego cada uno tiene  
66 resultados diferentes, es como... eso ayuda también a explicarlo, ¿no?, a decir "ah, no,  
67 no, tal, pues la fruta..."  
68 FOR: Perfecto..  
69 DOC: Yo creo que sí  
70 FOR: Pero me [entiendes  
71 [Sí  
72 cuando te digo que señales el [gráfico, no...  
73 [Sí,  
74 DOC: muy buena idea, la verdad que [sí  
75 [así  
76 FOR: no se... no se bloquean pensando "Dios, no me acuerdo, ¿qué decía el texto?";  
77 alguno sí, obviamente, porque además V lo dice "bueno, no es exactamente igual,  
78 porque tal..."  
79 DOC: Sí  
80 FOR: Pero para el resto... Bueno, vamos a aprovechar que el texto tiene su [gráfico  
81 [Sí  
82 DOC: Sí, sí, genial; muy buena idea, no lo había pensado. No, además que yo aquí  
83 misma me daba cuenta que yo no sabía muy bien qué hacer con esto (risas). Eso, y que  
84 me estaba pasando de tiempo, ¿no?, porque ya llevo treinta minutos..., bueno, no,  
85 porque tenía que ser una hora con esto.

86 FOR: Mhm  
87 DOC: Vale, bien, está guay.  
88 FOR: Vamos a que veas cómo pasa (continúan visionando la grabación en la puesta en  
89 común de la actividad que están comentando y cuando acaba, la paran de nuevo).  
90 Por eso te preguntaba, hay que pensar si lo quieres decir después o, como el texto habla  
91 en [general,  
92 [Ya  
93 que cada uno diga qué le ha salido en [sus resultados  
94 [Sí  
95 y quizá pue... fíjate, aquí ya tienes en la pizarra puesto 'Grupo 1: verduras', 'Grupo 2:  
96 carne', 'Grupo 3: [fruta'  
97 [Claro  
98 DOC: se puede poner 'Súper, no sé qué, no sé qué: 3'  
99 FOR: O poner, por ejemplo, te han dicho "Las verduras...mm...ganan las tiendas de  
100 barrio", pues pones al lado 'las tiendas de barrio'; en el Grupo 2: la carne, las tienda...  
101 también ha salido las tiendas de barrio, 'las tiendas de barrio'; Grupo 3: fruta, bueno, de  
102 todo un poco, vale. ¿Qué predomina?, ¿qué sale más? Las tiendas de barrio; entonces  
103 ahora dices "vemos el gráfico del texto, ¿coinciden los hábitos de [compra?"  
104 [Sí  
105 DOC: Quizá al final, sí. Sí, porque así ya hablamos [de todo eso  
106 [porque ellos lo dicen  
107 FOR: "bueno, pero es que, claro, aquí hablan de muchas cosas; nosotros hablamos de  
108 cosas específicas", que está muy bien la reflexión, ¿eh?  
109 DOC: Sí, sí, sí  
110 FOR: Es perfecto que haya salido esa [reflexión  
111 [Sí,  
112 DOC: sí, sí, vamos, es la que buscaba.  
113 FOR: [Totalmente, claro  
114 [(Risas)  
115 FOR: No sé cómo lo ves, si lo ves [que...  
116 [Sí  
117 DOC: sí, sí; genial (escribe).

### C: Transcripción de la secuencia del encuentro 5

- 1 DOC (voz de la grabación): Vamos a mirar los textos otra vez y vamos a ver ehh en qué  
2 diálogo hablan de 'tú' y en qué diálogo hablan de 'usted'. Conocéis, ¿no?, la diferencia...  
3 (En este momento la formadora para la grabación).
- 4 FOR: Aquí, ¿qué podrías haber hecho? (Pausa 3'') Tú has dicho "vamos a ver en qué  
5 diálogo hablan de 'tú' y en qué diálogo hablan de 'usted'" (Pausa 3'') ¿Se te ocurre algo  
6 para no darles directamente... la respuesta?
- 7 DOC: Como poner la difere... ¿un ejemplo con la diferencia?
- 8 FOR: No, o por eje... Sí, pero sin decir "aquí hablan de 'tú' y aquí hablan de 'usted'"
- 9 DOC: ¿Qué diferencia hay entre los dos? [No...  
10 [Pones
- 11 FOR: un ejemplo, lo que te decía, un ejemplo de... el que quieras, "qué *le* pongo" y "qué  
12 *te* pongo", a ver si saben por dónde va sin decirle que uno es 'tú' y otro es 'usted'.
- 13 DOC: Entonces ya le estoy diciendo cuál es... Ah, bueno, que hay dos diferentes.
- 14 FOR: A ver si ellos identifican la diferencia y pueden decir umm... no te digo que te  
15 vayan a decir "uno habla de 'tú' y otro habla de 'usted'", pero, a su manera, a ver qué  
16 diferencias pueden ver... Y de ahí ya, como que les estás concienciando un poco de lo  
17 que... de lo que trata, ¿no?
- 18 DOC: Qué diferencia hay, uno es 'tú', otro 'usted', más otros ejemplos del texto, ¿no?
- 19 FOR: Mhm. (La docente apunta) [Porque  
20 [Mhm
- 21 les estás diciendo directamente que uno es 'tú' y uno es 'usted', ¿no?
- 22 DOC: Sí
- 23 FOR: Entonces, si les preguntas... a ver cómo lo ven ellos o si ven la diferencia o  
24 cómo... cómo están de... en ese tema, ¿no?, un poco.
- 25 DOC: Pero entonces, el enunciado en sí...
- 26 FOR: Ya, pero ahí no han... ellos ya... [a lo mejor ni... no lo han leído  
27 [ni lo han leído... ya
- 28 DOC: Pero el enunciado lo dejo así, digamos, ¿no? Sí... Sí, es una buena idea (apunta).
- 29 FOR: Más que nada por... centras la atención en eso y les haces pensar un [poco.  
30 [Mhm
- 31 DOC: Vale (reinicia la grabación).

## Anexo 7: Transcripciones de las entrevistas de cierre de los ciclos reflexivos

### A: Transcripción de la entrevista de cierre del ciclo reflexivo individual

1 INV: Al llevar a cabo las reflexiones,  
2 DOC: Mhm  
3 INV: ¿tenías algunos aspectos pensados de antemano para estructurarlas?  
4 DOC: ¿Para estructurar las [reflexiones?  
5 [Mhm  
6 Bueno, ¿te refieres si pensaba en lo que iba a decir antes?  
7 INV: Sí,  
8 DOC: Sí  
9 INV: o alguna cosa que tú pensabas para [estructurarlas,  
10 [Claro  
11 cómo llevarlas a [cabo...  
12 [Más o menos  
13 DOC: tenía como las ideas y, de hecho, me hice algunas anotaciones.  
14 INV: ¿Cuáles?  
15 DOC: Pues del tema que quería hablar, por ejemplo, o al acabar la clase enseguida me  
16 lo apuntaba para que no se me olvidase porque, además, la reflexión no la he hecho  
17 justo después de la clase.  
18 INV: Mhm  
19 DOC: Entonces, para que tuviera un poquito un orden, pero eran como palabras, ¿eh?,  
20 [o... los títulos  
21 [Vale, ¿y me puedes dar algún  
22 INV: ejemplo de algún aspecto del que tú quisieras hablar?  
23 DOC: ¿De lo que yo anotaba?  
24 INV: Aparte de los temas, es decir, pues "me he apuntado para estructurármelo que  
25 quería pensar en...no sé...algo, no en el tema en sí,  
26 DOC: ¿Sí?  
27 INV: sino... ¿o te refieres a que todo han sido aspectos que surgían de la observación?  
28 DOC: Aspectos, anotaba aspectos antes de verme en el vídeo; por ejemplo, yo en clase  
29 misma me daba cuenta, porque en clase... yo ya estaba haciendo la clase pensando en  
30 que luego me iba a [observar  
31 [Claro  
32 o en el tema que yo quería trabajar, entonces, si yo veía que había escrito los objetivos  
33 en un sitio de la pizarra que no era muy claro o que se me solapaba con otros usos de la  
34 pizarra, pues yo misma ya al acabar la clase me anotaba como "ojo, escribir en el lado  
35 derecho los objetivos", porque eso me servía a mí para acordarme de ese momento,  
36 ¿no?, aunque tampoco reflexionaba mucho más, simplemente lo pensaba y luego al  
37 hacer la reflexión tenía esos puntos y a partir de eso pues ya..  
38 INV: Vale, entonces...  
39 DOC: lo desarrollaba.

40 INV: tú has estructurado las reflexiones a partir de las anotaciones que has tomado  
41 después de verte en los vídeos.  
42 DOC: Sí  
43 INV: Vale, pero [no...  
44 [Aunque  
45 DOC: creo que no han quedado tampoco muy estructuradas las reflexiones, que a veces  
46 me sentía que iba ahí ['uuuh',  
47 [Bueno,  
48 de un lado a [otro..  
49 [dependiendo  
50 INV: de cómo te venía  
51 DOC: Sí  
52 INV: Vale, bien. Bueno, ya me has contestado a los aspectos de los vídeos [también,  
53 [Vale  
54 según tú llevaras en mente... Y en la semana que hiciste de observación para detectar el  
55 tema del que querías tratar...  
56 DOC: ¿Sí?  
57 INV: ¿Ahí tenías alguna cosa pensada? ¿Alguna....?  
58 DOC: Sí, claro, antes de empezar pensaba hacer el tema de las correcciones, también  
59 pensé el tema de la secuenciación... Lo que pasa que me parecían como aspectos muy  
60 difíciles, que se me hacía a mí muy difícil para yo sola hacer todo el proceso reflexivo y  
61 demás. Y, de hecho, el tema que elegí era un poco lo que había observado y un poco de  
62 mis ideas que ya tenía en [mente  
63 [Mhm  
64  
65 del tema de los objetivos, que en realidad no es que lo viera claramente en el [vídeo.  
66 [Mhm  
67 De hecho, en el vídeo como que hay tantas cosas que cuesta mucho decidir algo, ¿no?  
68 INV: Vale. ¿Has encontrado alguna dificultad a la hora de realizar el ciclo reflexivo?  
69 DOC: Sí.  
70 INV: [¿Cuál?  
71 [Sí  
72 ¿Cuáles?  
73 DOC: Pues... encontrar el momento para realmente desconectar de todo y reflexionar, o  
74 centrarte en esto, ¿no?, también un poco por llevar un ritmo de vida un poco acelerado,  
75 con muchas cosas... Elegir el tema, que lo he comentado ahora un poquito, ¿no?, elegir  
76 lo que quería mejorar porque es como más fácil si otra persona te dice alguna carencia  
77 que [tienes,  
78 [Mhm  
79 pero tú como que lo ves demasiado o yo me sentía como incapaz de poder hacerlo, o  
80 sea, era como "cuánto trabajo me voy a dar con este proceso reflexivo", ¿no? Como que  
81 tampoco tenía ganas, digo "sí me meto en un tema muy complicado, después... [puf...  
82 [Mhm

83 me voy a perder en ello". Y en saber cómo mejorar también, ¿no?, es que al estar tú sola  
84 haciéndolo, pues... [puf...  
85 [Mhm  
86 no sabes muy bien, como que vas dando [tumbos  
87 [Sí  
88 sin saber muy bien, ¿no?  
89 INV: ¿Y cómo has compensado esa falta de apoyo en el proceso?  
90 DOC: Pues lo he comentado con gente, con las compañeras un poco, aunque es  
91 complicado porque si las compañeras tampoco se encuentran en un momento muy  
92 reflexivo, pues yo qué sé...se diluye, ¿no? Además, estás ahí en la sala de profes, que si  
93 el café, que si no sé qué, que si uno va a hacer un cigarro, que si se acaba la  
94 pausa...como que tampoco es un momento muy [tranquilo,  
95 [Mhm  
96 es muy informal y muy rápido. Pero bueno, así y ya está y poco más. En  
97 realidad...muchas carencias yo creo que han quedado allí (risas).  
98 INV: ¿Podrías destacar algún aspecto en el que llevar a cabo este ciclo reflexivo te haya  
99 podido ayudar en el desempeño de tu labor docente?  
100 DOC: ¿Algún aspecto en el que me haya ayudado... [el ciclo reflexivo?  
101 [Si lo hay...  
102 Sí. Bueno, de... de... o sea, realmente, yo creo que me ha hecho mejorar la clase, es  
103 decir, con el tema de los objetivos y la autorregulación del alumno sabiendo lo que va a  
104 aprender y tal, yo creo que ha sido como una excusa para centrarme en algo que llevaba  
105 dejando pasar mucho tiempo.  
106 INV: Mhm  
107 DOC: Así algo pequeñito, algo sencillo, pero decir "bueno, ahora me centro en esto", y  
108 también que me he acostumbrado a [verme  
109 [Mhm  
110 grabada, que al principio me daba mucho miedo y luego ya era como...tal, ¿no? Y  
111 también me lo he pasado bien viendo las grabaciones porque justamente se han grabado  
112 un par de clases pues bastante divertidas, entonces está bien, ¿no?, tenerlo ahí...  
113 INV: Vale. Y después de concluir este primer ciclo, ¿qué opinas sobre estos procesos de  
114 práctica reflexiva?  
115 DOC: Ummm... Me parecen positivos y que pueden ayudar a mejorar mucho, te pueden  
116 ayudar mucho, pero sigo un poco viéndolos como que es complicado encajarlo en el día  
117 a día...  
118 INV: Mhm  
119 DOC: Porque requieren, aunque sea lo mínimo, ya requiere bastante esfuerzo porque  
120 ver una clase ya son dos horas, no siempre tienes que verla entera -depende de lo que  
121 estés haciendo-, pero bueno, ya implica que si la grabación, que si pasar la grabación al  
122 ordenador, bueno, que si pedir si puedes grabarte, preparar la cámara y que esté  
123 funcionando bien, todos los aspectos técnicos, verlo, hacer una autocrítica, buscar  
124 información... Como [que  
125 [Mhm

126 requiere tiempo y lo acabo viendo que no tiene, o sea, me falta la practicidad diaria,  
127 aunque luego sí que es verdad que la recompensa es grande, ¿no?, o sea, es decir, que  
128 realmente sí que aprendes, pero se me hace pesado.  
129 INV: Mhm, gracias.  
130 DOC: Nada.

## B: Transcripción de la entrevista de cierre del ciclo reflexivo conjunto

1 INV: Bueno, pues vamos a cerrar el ciclo conjunto y, bueno, el proyecto conjunto en  
2 general. La primera pregunta que te quería hacer era ¿por qué preferiste que estuviera  
3 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 metida ahí, ¿no?,  
7 para saber que está pasando con ese grupo...  
8 INV: Mhm  
9 DOC: Ves más cómo está...cómo está yendo [todo  
10 [Mhm  
11 y, quizás, si lo ves en vídeo, para empezar si lo hubieras visto en vídeo, nunca hubieras  
12 visto las caras de los alumnos  
13 INV: Mhm  
14 DOC: o esas pequeñas cosas que van pasando en el momento. Entonces, me parece  
15 bastante más completo si estás allí.  
16 INV: Vale. En este ciclo conjunto, ¿has llevado a cabo tus reflexiones de manera oral  
17 como hiciste en el ciclo individual?  
18 DOC: No  
19 INV: ¿Cómo lo has [hecho?  
20 [Bueno,  
21 DOC: oral, contigo.  
22 INV: No, las tuyas [propias.  
23 [Yo sola  
24 DOC: Por escrito.  
25 INV: Vale. Y, ¿por qué has decidido cambiar la forma de hacerlas?  
26 DOC: Porque en este caso, yo voy a utilizar esas reflexiones también, entra un poco  
27 dentro de... antes mis reflexiones eran -a ver, cómo lo digo-, las reflexiones orales eran  
28 para luego yo mejorar eso. En este caso eran para una mejora que va a quedar plasmada  
29 por escrito en un tra...en un 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  
35 INV: Y ¿te ha ido [mejor así?  
36 [Eh, era...utilidad  
37 DOC: Ummm, sí.  
38 INV: ¿Mejor por escrito?  
39 DOC: Yo creo que sí, porque la sensación que tengo es que las organizas un poquito  
40 más.  
41 INV: Mhm  
42 DOC: O porque, cuando es oral y estás tú sola, puf, te vas yendo mucho.

43 INV: Mhm  
44 DOC: Y luego a lo mejor no te escuchas tanto; en cambio, si las tengo por escrito, luego  
45 las paso, luego las no sé qué... las tengo ahí. De hecho, hice un primer... unas por  
46 escrito, luego ver el vídeo y otra vez...Como más completo.  
47 INV: Vale  
48 DOC: Sí. Pero igual también tiene que ver con lo que yo voy a hacer luego con eso a lo  
49 [mejor,  
50 [Mhm  
51 que no es solo para mí, sino que se.. no sé...  
52 INV: Vale. Al llevar a cabo estas reflexiones tuyas, ¿te han servido de ayuda las  
53 preguntas guía que te di?  
54 DOC: *Claro*, me han servido de ayuda en tanto que te añaden más cosas en que pensar.  
55 Es verdad que las preguntas guía, pues, estaban estructuradas de una manera diferente a  
56 como yo lo he estructuraba.  
57 INV: Mhm. ¿Y en qué se diferencia?  
58 DOC: Las preguntas guía era como más para verlo en su totalidad la clase.  
59 INV: Mhm  
60 DOC: O para elegir los momentos, pero como algo 'tún-tún', el más productivo, el  
61 menos, [¿no?  
62 [Mhm  
63 No me acuerdo exactamente de todas.  
64 INV: Mhm  
65 DOC: Claro, yo lo estaba haciendo como por actividades.  
66 INV: Mhm  
67 DOC: Bueno, ha dado la casualidad, o por lo que sea, que yo lo estaba estructurando de  
68 manera diferente, pero, bueno, está bien porque te hace dar otra visión también.  
69 INV: Vale, es decir, [que...  
70 [O sea, te hace tener.  
71 no te ha... no te ha impedido o entorpecido el proceso de reflexión de alguna manera,  
72 ¿o sí?  
73 DOC: No. A ver, yo creo que ha sido un poco un [añadido  
74 [Vale  
75 a mi proceso de reflexión, como que yo he seguido haciéndolo como yo lo hago...  
76 INV: Mhm  
77 DOC: y después, para poder sintetizarlo, cuando ya tenía todo hecho, como era algo en  
78 conjunto, porque si tú pides cuál ha sido el momento más productivo, tal, cual...,  
79 primero tienes que tener la visión de todo el vídeo,  
80 INV: Mhm  
81 DOC: pero yo voy viendo el vídeo y voy apuntando todo el rato cosas que yo voy  
82 viendo al momento, [¿no?  
83 [Mhm  
84 Entonces, eso sirve como para 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 [guía,  
91 [Mhm  
92 como que yo necesito tenerlo, ir haciéndolo más en concreto; pero luego funciona bien  
93 para hilarlo todo.  
94 INV: Entonces, ¿añadirías algún aspecto o alguna pregunta que hayas echado en falta,  
95 que no esté, o que tú hayas hecho regularmente a la hora de reflexionar?  
96 DOC: ¿Tienes las preguntas guía a mano?  
97 INV: Sí  
98 DOC: Quizá necesito un [momento...  
99 [Sí  
100 verlas.  
101 INV: Digamos que son estas.  
102 DOC: A ver..  
103 INV: ¿Cuáles fueron [los principales  
104 [los principales objetivos  
105 de la clase; qué hice para intentar [cumplirlos..  
106 [Vale  
107 DOC: Esas dos son las más complicadas...  
108 INV: Mhm  
109 DOC: Bueno, la primera de los objetivos no, quizá no, pero la de qué hice para  
110 cumplirlos... Y es la que te pone más contra la pared.  
111 INV: Mhm, o sea, que es la que te hace realmente pensar, ¿no?, en...ver cómo llegas a  
112 eso, ¿o la que [te entorpece?  
113 [o la que te  
114 DOC: hace sentir peor, digamos (risas).  
115 INV: Porque ahí es donde te das cuenta de lo que hiciste o lo que no.  
116 DOC: Claro  
117 INV: Vale  
118 DOC: Claro  
119 INV: (siguiendo con la lectura de las preguntas guía) ¿Qué problemas encontré, cómo  
120 los resolví?  
121 DOC: Vale, bien  
122 INV: ¿Cuáles fueron las partes más productivas de la clase y por qué? ¿Cuáles fueron  
123 las menos y por qué?  
124 DOC: Sí, estas dos últimas, que son las que más me acordaba, son las que más me  
125 gustaron.  
126 INV: Mhm, vale.  
127 DOC: Sobre todo, también, adaptándolo a la secuenciación y esto, ¿no? Que también  
128 luego imagino que depende.

129 INV: Claro, entonces, con respecto a la manera en la que tú has llevado a cabo tus  
130 reflexiones, ¿echas en falta alguna pregunta o algún aspecto que tú hayas llevado a cabo  
131 de forma regular y no esté aquí?  
132 DOC: A ver, quizá, puesto que cuando tú haces un ciclo, te centras en algo [concreto  
133 [Mhm  
134 siempre, quizá preguntas más concretas de la [secuenciación,  
135 [Mhm  
136 que a lo mejor era lo que nos centrábamos ahora.  
137 INV: Eso, mhm, [vale.  
138 [quizá  
139 DOC: algo más...como imagino que cada vez tendrás que adaptar a lo que se está  
140 mirando.  
141 INV: Claro, que eso es lo que tú has hecho aparte de tener en cuenta estas [preguntas.  
142 [Sí  
143 Vale.  
144 DOC: Eso es lo que se me ocurre ahora.  
145 INV: No, muy bien, vale. Vale. Estas preguntas [guía  
146 [Mhm  
147 estaban pensadas para estructurar las reflexiones antes de ver el vídeo por separado,  
148 [¿no?  
149 [Mhm  
150 ¿Estas mismas preguntas las utilizaste también, o las pensaste, a la hora de estructurar  
151 tus reflexiones antes de hacer los encuentros cuando veíamos el vídeo juntas?  
152 DOC: ¿Una vez que ya sabía las preguntas?  
153 INV: Porque primero... el primero [no  
154 [Sí  
155 porque lo hicimos [conjunto,  
156 [Sí  
157 en el segundo encuentro ya sí las [tenías  
158 [Sí  
159 y el tercero lo volvimos a hacer conjunto.  
160 DOC: Mhm  
161 INV: ¿Ahí las tuviste en cuenta o no?  
162 DOC: Quizá de manera consciente no, pero sí.  
163 INV: Mhm  
164 DOC: Igual sí, ¿no? Porque al final te abre como una vía, una manera de pensar y si ves  
165 que si te funciona, luego es como "ah, mira, esto es lo que mejor ha [funcionado,  
166 [Mhm  
167 esto lo que no". Yo creo que sí, porque además sí que me doy cuenta de que en algún  
168 momento me comentas o que yo te digo "las preguntas, tal, ¿las contestamos?" Y tú me  
169 dices, "ya las has contestado"  
170 INV: Mhm, claro...  
171 DOC: A lo largo de tal...  
172 INV: Mhm, vale.

173 DOC: Creo recordar, vamos...  
174 INV: Sí. Entonces, a la hora de ver los vídeos, ¿tenías pensados algunos aspectos de  
175 [antemano?  
176 [Sí  
177 Y ¿cuáles son, en qué te fijaste?  
178 DOC: Antes de ver los vídeos, ¿en qué me había fijado?  
179 INV: O al ver los vídeos, en qué te fijabas particularmente... ¿O ya llevabas pensado  
180 ciertas cosas a las que te ibas a fijar?, ¿o surgieron otras en las que no habías pensado y  
181 te suscitaron esas reflexiones?  
182 DOC: A ver, teniendo en cuenta que yo me centraba... Siempre como que empezaba mi  
183 reflexión... Me gusta antes del vídeo la... individu..., cuando lo tengo fresco hacer una  
184 lluvia de ideas porque también, teniendo en cuenta, por una parte, en general todo -me  
185 anoto cuatro cosas de esto tal, esto cual, cuidado esto, cuidado lo otro-, pero luego me  
186 he centrado mucho en la secuenciación.  
187 INV: Mhm  
188 DOC: Entonces, yo creo que desde el momento en el que estás haciendo la clase, estás  
189 viendo cómo está funcionando, ya estás pensando... que lo haces, das las instrucciones  
190 y dices "um, no, esto tendría que ser así", que ya es un poco tarde, ¿no?, porque ya no  
191 puedes cambiar porque es un lío, pero ya te das cuenta en el momento. Entonces, por  
192 ejemplo, digamos que, de cara a la secuenciación, yo ya iba con mis ideas de "ay, pues  
193 esto, antes hay que hacer una pre-actividad de esto, esto lo otro, ti-ti-ti-ti", apuntadas,  
194 pero luego, cuando ves el vídeo, te salen otra vez más [ideas,  
195 [Mhm  
196 más cuestiones, o ves cosillas, a lo mejor ves cosas más positivas que han funcionado y  
197 dices "ah, pues esto sí, incluirlo, esto no".  
198 INV: Entonces, me estás diciendo que realmente ves productivo el hecho de ver el  
199 vídeo...  
200 DOC: Mucho, además que te acostumbras.  
201 INV: Mhm  
202 DOC: El primero es como un drama y luego ya pues te vas acostumbrando y lo  
203 naturalizas bastante, ¿no? Dices "bueno, pues esto... esto es lo que hay".  
204 INV: Entonces, ¿notas una diferencia en cuanto a ver los vídeos en el primer ciclo y a  
205 ver los vídeos ya en el segundo ciclo?  
206 DOC: Sí.  
207 INV: En ese sentido...  
208 DOC: Bueno, en el segundo ciclo como que lo veía con más... sin juzgarme tanto a lo  
209 [mejor.  
210 [Mhm  
211 Bueno, como viendo lo que está bien y lo que está mal, ¿no?, pero a lo... sin, umm,  
212 boicotarme tanto a mí misma, [¿no?  
213 [Mhm  
214 Mentalmente, decir "¡Dios, qué horrible!"  
215 INV: Vale. ¿Te ha ayudado de alguna manera llevar a cabo los encuentros para  
216 conseguir tu objetivo?

217 DOC: ¡Claro!  
218 INV: ¿En qué sentido?  
219 DOC: Pues que los encuentros te dan una visión de otra persona, me parece  
220 fundamental, y más cuando estás en este proce... bueno, siempre estás aprendiendo,  
221 ¿no?, pero sobre todo al principio o ahora en el momento en que me encuentro yo, que  
222 contar con la opinión de otra persona... pues que es un lujo, imagínate...  
223 INV: Vale.  
224 DOC: Y mucho más tener a alguien que no hacerlo yo sola, aunque haciéndolo sola  
225 también sacas algo porque lo [piensas,  
226 [Mhm  
227 pero ya si tienes a alguien... bueno, es más cómodo de alguna manera, [¿no?  
228 [Mhm  
229 O, es más... te sientes menos insegura.  
230 INV: Mhm, vale. Hemos llevado a cabo, digamos, dos tipos de encuentros.  
231 DOC: Sí  
232 INV: Uno en el que hemos visto juntas el vídeo de la clase y otro en el que lo hemos  
233 visto por separado y luego nos hemos juntado.  
234 DOC: Mhm  
235 INV: De esos dos tipos de encuentros que hemos tenido, ¿crees que alguno te ha  
236 ayudado más que el otro?  
237 DOC: Yo creo que verlo juntas.  
238 INV: ¿Por qué?  
239 DOC: Porque al estar viéndolo y compartiendo el mirar la pantalla y tal, como que es  
240 igual que cuando tú asistes a la clase, como que lo estás viviendo todo más cercano...  
241 No sé, como que lo ves más, que esto... van surgiendo...aunque es verdad que aun  
242 viéndolo juntas a mí me da por escribir yo sola [primero...  
243 [Mhm  
244 Eso es verdad... Pero...bueno, no sé, la verdad que las dos, porque lo otro luego lo  
245 comentas y te acuerdas porque has visto el vídeo hace poco, ¿no?, pero quizá, si estás  
246 viendo el vídeo y tal, es como lo paras "¿te has dado cuenta de lo que han dicho  
247 ahora?", tal, lo rebobinas, y de la otra manera es como "¿pero te acuerdas que después  
248 de la actividad dice tal?" Es como [puf...  
249 [Claro  
250 Sí o no, pero se pierde un poquito [más.  
251 [Mhm  
252 Aunque es verdad que puede resultar más práctico que cada una se lo vea y que los  
253 encuentros sean más cortos...  
254 INV: Mhm, claro, depende de cuál sea la prioridad, [¿no?  
255 [Claro  
256 Porque, de hecho, después del primer encuentro, decidimos hacer el segundo por  
257 separado, pero luego tú incluso sugeriste que el tercero lo lleváramos a cabo como el  
258 primero, ¿no?, viéndolo [juntas.  
259 [Mhm

260 Por eso te preguntaba, ¿no?, porque quizá te había su... te había parecido de alguna  
261 manera que podría ser más [productivo  
262 [Mhm  
263 verlo juntas, porque me imagino que, si no, habrías sugerido llevar a [cabo  
264 [Sí  
265 el resto como el segundo, [¿no?,  
266 [Mhm  
267 por separado.  
268 DOC: Como que te da...puedes comentar más al detalle, a lo mejor.  
269 INV: Vale. Antes de llevar a cabo los encuentros de forma, digamos, oficial, ya  
270 habíamos tenido otros encuentros informales en los que hemos hablado del material o  
271 de otros aspectos relacionados con tu trabajo, ¿no? ¿Has percibido alguna diferencia  
272 entre este tipo de encuentros y los que llamamos más 'oficiales'?  
273 DOC: Bueno, la verdad que no... ¿A lo mejor centrarse más en el tema? Porque sabes, si  
274 es el encuentro formal sabes que estás por este tema... Y en el otro, pues, a lo mejor, no  
275 sé, ¿eh?, me imagino, ahora no tengo el ejemplo concreto en la cabeza, pero me imagino  
276 que sí es más informal pues es más... pues ahora "un momento, que voy a por las  
277 patatas", y cambias un poco, [¿no?,  
278 [Mhm  
279 de tema y tal. En cambio, si es algo como más establecido, es como "no, ahora es esto y  
280 no hablamos con nadie más y no hacemos otra [cosa",  
281 [Mhm  
282 como que te centras más.  
283 INV: Vale  
284 DOC: Pero no, en este caso tampoco mucha diferencia...  
285 INV: Vale, que no por el hecho de tener la grabación, el tener establecido que es para  
286 ambos trabajos...  
287 DOC: Yo creo que no.  
288 INV: Vale, [bien  
289 [No,  
290 DOC: de hecho, la grabación, cuando oímos lo que estamos diciendo, que a veces  
291 decimos "bueno, tenemos que tener un poquito de cuidado, ¿no?", porque esto es algo...  
292 formal, "no podemos hablar aquí como en cualquier lugar", ¿no?  
293 INV: Hablando ya de este segundo ciclo reflexivo, en general, ¿has encontrado alguna  
294 dificultad a la hora de llevarlo a cabo?  
295 DOC: ¿El ciclo reflexivo?  
296 INV: Sí.  
297 DOC: El tiempo, como en el primero. Bueno, que requiere tiempo.  
298 INV: Mhm, nada más que eso, que una cuestión temporal...  
299 DOC: Sí, yo creo que sí. Bueno, también el hecho de a lo mejor de haber hecho el  
300 ciclo... de alguna manera ha influido previamente a la creación de los materiales como  
301 para tomártelo un poco más en serio. Aunque igual, en sí, ya también hubiera sido  
302 algo..., pero a lo mejor, es decir, "uy, y encima vamos a hacer el ciclo, voy a tener que

303 reflexionar sobre esto, realmente tengo que pensármelo, la clase, prepararla bien, esto,  
304 lo otro..." Quizá sí que te aumenta un grado el nivel de formalidad al hacer las cosas.  
305 INV: Mhm. Pero, cuando dices que te afecta a tu trabajo de creación es positivamente...  
306 DOC: Sí, a exigirte un poquito más...  
307 INV: Mhm, vale. ¿Podrías destacar algún aspecto en el que llevar a cabo el ciclo  
308 reflexivo te haya ayudado en el desempeño de tu labor docente, a la hora de hacer tu  
309 trabajo...  
310 DOC: Bueno, pues tener más ideas, acabar mejorando los materiales, ¿no?, a partir de,  
311 pues, que te den ideas, que te den otra visión, que te pregunten cosas que a lo mejor te  
312 hag... te acaba ayudando a sacar cosas que llevas dentro... Que alguien esté contigo,  
313 tomándose el tiempo de verlo y de hablar de ello, al final, estás pensando más sobre lo  
314 que estás haciendo, [¿no?  
315 [Mhm  
316 Y como cuando lo ves reflejado en otra persona te das más cuenta de las cosas que sí y  
317 que no, ¿no?, que dices... También el tener las grabaciones, el tener la dinámica de hago  
318 la clase y voy a ver la grabación al día siguiente, a los dos días o tal, cuando se pueda,  
319 pero quizá si yo no hubiera hecho el ciclo, me hubiera grabado igual, pero a lo mejor  
320 todavía no habría visto ninguna de las [grabaciones...  
321 [Mhm  
322 Lo hubiera ido dejando, ¿no?, como que te crea una [rutina,  
323 [Mhm  
324 que es muy importante, a la hora de hacer esto es muy importante que sea algo fresco,  
325 ¿no?, reciente, cuando [tú  
326 [Mhm  
327 lo reflexionas... Eso sí...  
328 INV: Y ¿crees que te ha ayudado, de alguna manera, hacer primero el ciclo individual  
329 para luego hacer el segundo ciclo conjunto?  
330 DOC: El miedo escénico, quizá me ha ayudado, ¿no? El, eso, que va a estar la cámara y  
331 te va a estar [grabando...  
332 [Mhm  
333 Quizá eso sí que me ha ayudado, como que ya te acostumbras a la cámara y es como  
334 "bueno, pues, me están grabando"  
335 INV: Mhm  
336 DOC: Eso sí.. Bueno, la rutina esta de después, tal... sí.  
337 INV: Como entrar en la dinámica, [¿no?  
338 [Sí  
339 DOC: Sí, sí...  
340 INV: Vale. Y, bueno, para concluir, después de finalizar este segundo ciclo...  
341 DOC: Mhm  
342 INV: ¿Qué opinas sobre estos procesos de práctica reflexiva?  
343 DOC: A ver, opino que son muy útiles, la verdad que me han ayudado mucho, sobre  
344 todo eso, teniendo a otra persona al lado, claro. También es como, son procesos que yo  
345 creo que quien más quien menos los hacemos [constantemente  
346 [Mhm

347 en nuestro día a día... con la práctica docente y con casi cualquier aspecto de nuestras  
348 vidas, ¿no?  
349 [Mhm  
350 Entonces es un poco, pues explicitarlos y sistematizarlos para sacarle más partido, ¿no?  
351 [Mhm  
352 Entonces, la verdad es que sí, que me ha parecido muy útil y a mí me ha ayudado  
353 mucho.  
354 INV: Mhm  
355 DOC: Incluso, a ver, he notado una cosa y es que, en las últimas reflexiones yo ya  
356 reflexionaba pensando "esto se lo voy a explicar así a Paula" o "esto, ahora no lo veo,  
357 tal, pero bueno, no pasa nada, luego lo hablo con [Paula"...  
358 [Mhm  
359 Como que también te genera esa... esa dinámica o ese hábito, ¿no?  
360 [Mhm  
361 Y está guay, también te da seguridad, sí. Sigo viendo el problema del [tiempo...  
362 [Mhm  
363 que esto era como algo un poco excepcional, de vamos a ver qué sale y tal, pero nos ha  
364 requerido bastante [tiempo..  
365 [Mhm  
366 Bueno, tú lo sabes, que tienes todo el [material grabado, ¿no?  
367 [Mhm  
368 INV: Y, entonces, ¿tú crees que esto sería posible, de alguna manera, sistematizarlo y  
369 llevarlo a la práctica, fuera ya de esto, de este trabajo que hemos hecho conjunto?  
370 DOC: A ver...Yo no sé, sabes que no sé mucho de la práctica reflexiva, pero como me  
371 lo imagino ahora sería como cuando haces un curso de cualquier cosa, pues, en lugar de  
372 que te den contenidos, eres tú propiamente con un tutor o con una persona o con lo que  
373 sea, haciendo este proceso, ¿no? [Como  
374 [Mhm  
375 que lo veo que realmente dices "ahora voy a dedicarle tiempo a esto". También yo creo  
376 que se puede llevar la práctica reflexiva al día a día, pero de una forma mucho más  
377 ligera...  
378 INV: Mhm  
379 DOC: Teniendo en cuenta la realidad que hay laboral, ¿no?  
380 [Mhm  
381 De algo mucho más..., que también si tú haces esta práctica reflexiva, yo creo que  
382 ahora después de haber hecho esto, yo voy a interiorizar ciertas conductas, aunque yo no  
383 me dé [cuenta,  
384 [Mhm  
385 pero te amplía... Igual que cuando hemos hecho una asignatura en el máster, luego me  
386 hace ver ciertas cosas, ¿no?, igual que hemos hecho la asignatura de evaluación y yo  
387 ahora mismo, aunque me sienta un poco pez en evaluación, hay cosas ya que me [salen  
388 [Sí  
389 o que las pienso, ¿no?  
390 [Mhm

391 Entonces un poquito en este sentido sí que creo que es útil, que crea, bueno, crea la  
392 *práctica [reflexiva...*  
393 [Mhm  
394 la capacidad de reflexionar sobre tal..., pero para que sea realmente que vayas a mejorar  
395 algo concreto y trabajarlo de verdad, yo creo que necesita [tiempo.  
396 [Mhm  
397 Y que está muy bien, que si fuera planteado como cursos y tal, o como, bueno, como  
398 terapias iba a decir... bueno, pero como un curso especializado, ¿no?, en plan "yo como  
399 profesor siento que tengo estas [carencias,  
400 [Mhm  
401 en lugar de apuntarme a un curso de no sé qué sobre este tema, me apunto con alguien  
402 que es capaz de acompañarme en este proceso para mejorarlo"; eso sí que lo [veo,  
403 [Mhm  
404 que puede ser útil, [sí.  
405 [Mhm  
406 INV: Muy bien. Pues ya está, muchas gracias.  
407 DOC: Nada  
408 INV: Ya hemos terminado.  
409 DOC: Muy bien.

**Anexo 8: Datos brutos de la cuantificación de las reacciones de los encuentros 1, 3 y 5**

REACCIONES	ENCUENTRO 1		ENCUENTRO 3		ENCUENTRO 5		TOTAL FOR	TOTAL DOC	TOTAL FOR Y DOC
	FOR	DOC	FOR	DOC	FOR	DOC			
ACL	2	0	7	0	4	6	13	6	19
ACU	1	4	1	2	1	0	3	6	9
APR	3	6	30	58	31	41	64	105	169
DES	0	1	1	0	2	5	3	6	9
DUD	0	3	1	4	0	4	1	11	12
EXP	1	2	6	3	0	1	7	6	13
JUS	2	7	6	10	9	17	17	34	51
OBS	5	3	36	28	44	23	85	54	139
PRE	14	6	23	13	20	23	57	42	99
PRO	4	10	19	22	36	11	59	43	102
REAF	11	0	25	3	9	1	45	4	49
RECAP	3	0	17	6	6	2	26	8	34
REF	4	0	6	0	7	0	17	0	17
RFX	0	31	2	55	1	25	3	111	114
RÉP	1	0	0	2	2	1	3	3	6

## Anexo 9: Síntesis de los resultados del análisis de los encuentros 1, 3 y 5

Encuentros	Nº Sec.	Procesos para promover la reflexión	Mecanismos predominantes en el nivel lingüístico		Mecanismos predominantes en el nivel psicológico		Características en el nivel cultural
	Iniciada por		FOR	DOC	FOR	DOC	
	Encuentro 1		12 Sec. 12 con cadena segmentada DOC (4) FOR (8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pregunta (11; 4 retrospectivas y 7 introspectivas)</li> <li>Reflexión (1)</li> </ul>	PRE (14) REAF (11) OBS (5) PRO (4) REF (4)	RFX (31) PRO (10) JUS (7) APR (6) PRE (6)	
Encuentro 3	18 Sec. 8 con cadena segmentada DOC (8) FOR (10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pregunta (13; 3 retrospectivas y 10 introspectivas)</li> <li>Reflexión (1)</li> <li>Observación (4)</li> </ul>	OBS (36) APR (30) REAF (25) PRE (23) PRO (19) RECAP (17)	APR (58) RFX (55) OBS (28) PRO (22) PRE (13) JUS (10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atenuantes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acciones concesivas</li> <li>- Despersonalización</li> <li>- Expresión de duda</li> <li>- Indeterminación de la cantidad</li> <li>- Reformulación como minimización del desacuerdo</li> <li>- Restricción de la opinión</li> </ul> </li> <li>Muestras de reafirmación</li> <li>Uso imperativo y otras marcas de discurso más directivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresión de duda e incertidumbre</li> <li>Petición de opinión</li> <li>Preguntas de seguimiento</li> <li>Muestras de reafirmación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las ideas se expresan clara y abiertamente.</li> </ul>
Encuentro 5	12 DOC (3) FOR (9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pregunta (9; 2 retrospectivas y 7 introspectivas)</li> <li>Observación (1)</li> <li>Propuesta (2)</li> </ul>	OBS (44) PRO (36) APR (31) PRE (20)	APR (41) RFX (25) OBS (23) PRE (23) JUS (17)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atenuantes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acciones concesivas</li> <li>- Indeterminación de la cantidad</li> </ul> </li> <li>Muestras de reafirmación</li> <li>Preguntas de seguimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muestras de reafirmación</li> <li>Preguntas de seguimiento</li> <li>Respuestas en forma interrogativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El número de desacuerdos o réplicas no influye en el ambiente distendido del encuentro.</li> </ul>