



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

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

CURSOS 2017- 2019

**La práctica reflexiva en el desarrollo profesional de
docentes de ELE: Análisis de la autocrítica en las
retroalimentaciones tras la observación entre
iguales**

Sara Riquelme Macarrilla

**Trabajo final de máster
Dirigido por el Dr. Jaume Batlle Rodríguez**

Junio de 2019

AGRADECIMIENTOS

A Jaume, mi tutor, por haberme ofrecido la oportunidad de recoger con él los datos que suponen la base de este trabajo. También, por haberme descubierto este ámbito de la investigación y haberme brindado todos sus conocimientos para hacerme partícipe de este. Por último, y lo más importante, le agradezco enormemente que, a pesar de la distancia, haya estado presente en todo momento, me haya guiado incansablemente y transmitido tantos ánimos a lo largo del proceso.

A los profesores y responsables de la escuela Education First de Barcelona, por dejar adentrarme en sus clases y sesiones de retroalimentación. Sin los datos extraídos en la escuela este trabajo no habría sido posible.

A mis compañeros y amigos del máster, Ismael, Marta, Fran, Irene y Ángel, por todas las veces en las que no salía otro tema de conversación que no fuera el TFM. En especial, a mis Lauras (G y S) y a Mauri, con los que he compartido dudas, comidas, reflexiones, anacardos, correcciones, risas y, sobre todo, horas y horas de trabajo en (nuestra segunda casa) la biblioteca. Ellos han sido mi punto de apoyo en el día a día y les doy las gracias por la fuerza que me han dado durante los últimos meses.

También a Mar, por estar desde siempre conmigo y ser mi ayudante experta en números.

Por último, pero no menos importante, a mi querida familia, a mis padres y a mi hermano, cuyo cariño, apoyo y respaldo me han ayudado a llegar hasta donde estoy en este momento. A ellos les debo muchas de nuestras comidas de fin de semana y momentos en compañía.

A todos ellos les agradezco todo lo que me han aportado durante esta etapa que está a punto de finalizar, aunque realmente solo sea el comienzo de todo lo que está por venir.

RESUMEN

La práctica reflexiva es un método habitual en el desarrollo profesional continuo de profesores. Se puede fomentar con la retroalimentación tras la observación de clases, donde la interacción promueve la reflexión. Dado que se valora la actuación del profesor, son comunes los casos de autocrítica, que, como propia de las interacciones generadas en la retroalimentación, no ha recibido mucha atención como acción para el desarrollo de la práctica reflexiva. En este Trabajo Final de Máster se analiza la autocrítica que aparece en las retroalimentaciones tras la observación entre iguales. Los objetivos son identificar qué acciones la provocan, estudiar la autocrítica como tal y determinar las respuestas que recibe. A través del Análisis de la Conversación como metodología para el estudio del habla en la interacción, se ha realizado un análisis cualitativo para examinar la autocrítica en las retroalimentaciones entre profesores de español como lengua extranjera. Los resultados reflejan que la autocrítica viene provocada por otra acción, pero hay casos en los que surge de forma independiente; que no siempre es el acto iniciador de la interacción y es más o menos prolongada según el contexto; y que recibe respuestas tanto en forma de acuerdo como de desacuerdo.

Palabras clave: práctica reflexiva, desarrollo profesional continuo, retroalimentación, observación entre iguales, autocrítica

ABSTRACT

Reflective practice is a common method in the continuing professional development of teachers. It can be fostered with peer observation feedback, where interaction promotes reflection. Given that the teacher's performance is being evaluated, cases of self-criticism are common to appear. This speech act, as typical of the interactions generated in feedback, it has not received so much attention as an action for the development of reflective practice. This Master's Thesis seeks to analyse the self-criticism that appears in peer observation feedbacks. The aims of the study are to identify which actions provoke it, to study self-criticism as such and to determine the responses it receives. Through Conversation Analysis, as a methodology for the study of speech in interaction, a qualitative analysis has been performed to examine self-criticism in peer observation feedbacks among Spanish as a second language teachers. The results show that self-criticism is provoked by another action, but sometimes it operates independently. Also, this speech act is not always the originator of the interaction and is more or less extended depending on the context. Finally, it receives back both agreement and disagreement responses.

Key words: reflective practice, continuing professional development, feedback, peer observation, self-criticism

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	3
2.1. Práctica reflexiva	3
2.1.1. <i>Métodos de práctica reflexiva</i>	6
2.1.2. <i>La interacción en la práctica reflexiva</i>	8
2.2. La autocrítica	12
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	15
4. METODOLOGÍA	16
4.1. Corpus de datos	16
4.2. Contexto de recogida de datos	18
4.2.1. <i>Education First (EF)</i>	18
4.2.3. <i>Programa de desarrollo profesional docente de EF</i>	18
4.3. Análisis de la Conversación como metodología	20
4.4. Criterios y categorías para el análisis	22
5. ANÁLISIS DE DATOS	23
5.1. Autocrítica tras la pregunta inicial al observado sobre sus sensaciones generales de la sesión de clase	23
5.2. Autocrítica tras una valoración negativa por parte del observador	32
5.3. Autocrítica tras una valoración positiva por parte del observador	43
5.4. Autocrítica directa por parte del observado	46
5.5. Autocrítica por parte del observador en contraposición a algo positivo destacado en el observado	51
6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	54
7. CONCLUSIONES	58
REFERENCIAS	62
ANEXOS	68
1. Documentos de consentimiento para el tratamiento académico de los datos recogidos en EF	68
2. Grabaciones en vídeo de las retroalimentaciones entre iguales	69
3. Símbolos de la transcripción de los extractos	70

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del ámbito de la enseñanza, el desarrollo profesional continuo es un proceso por el cual los profesores se mantienen competentes a través de la formación y actualización a lo largo de su vida activa, con el objetivo de mejorar y renovar su tarea como docentes. Uno de los métodos formativos empleados para tal fin es la práctica reflexiva (en adelante, PR), la cual es considerada como un elemento esencial en la rutina del profesor.

Este método se basa en la reflexión enfocada a comprender y optimizar la enseñanza. Existen múltiples maneras de fomentar la PR y una de las más completas es aquella implicada en la observación de clases como estrategia para el desarrollo profesional continuo. En el ámbito profesional, esta técnica consiste en que un docente observa en el aula a un compañero mientras toma notas de los aspectos más destacables (a veces también recoge datos en vídeo). Después de la clase, ambos se reúnen en una sesión de retroalimentación en la que se establece un diálogo conjunto en el que el observador aporta sus valoraciones y el observado reflexiona sobre lo que ha ocurrido en clase, con la intención de comprender su actuación docente e implementar los cambios necesarios.

En esta retroalimentación, se establece una interacción que ayuda a fomentar la PR y, por ende, a mejorar la competencia docente. En esta interacción se espera que se compartan críticas por parte de la persona que está valorando la actuación docente, pero el observado también comparte a menudo sus reflexiones a través de un acto de habla autocrítico. Al mismo tiempo, la forma en la que la reflexión se genera a través de la interacción ha sido poco tratada en el ámbito de la investigación y pocas veces desde una perspectiva interaccional. Del mismo modo, la autocrítica también ha recibido poca atención y con más frecuencia en el contexto de la formación docente que en el profesional.

Por eso, este Trabajo Final de Máster tiene como propósito comprender cómo se desarrolla la interacción entre docentes durante la práctica reflexiva, a través del estudio de un acto comunicativo concreto que aparece con frecuencia: la autocrítica. Así, se realiza un estudio de la autocrítica que emerge en la interacción entre profesores durante las sesiones de retroalimentación, mantenidas tras una actividad de observación entre iguales. Concretamente, el trabajo se centra en describir en qué contextos concretos de la interacción surge la autocrítica, así como en caracterizar este acto comunicativo como tal y, finalmente, identificar las reacciones que despierta en el receptor.

Los motivos personales que nos han llevado a escoger este tema son principalmente dos. Por un lado, nuestro Trabajo Final de Grado consistía en triangular los datos recogidos tras observar a un profesor de español como lengua extranjera (ELE), la planificación de la secuencia y el libro del profesor. Además, también se comparaban las opiniones y sensaciones que compartió el docente en una entrevista en la que reflexionaba acerca de la implementación de sus programaciones. De sus respuestas surgieron reflexiones ciertamente interesantes, lo que inició nuestro interés por el ámbito de la PR.

Por otro lado, durante el presente Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (MFPELE), han sido diversas las ocasiones en las que se nos ha hecho reflexionar acerca de diferentes tareas realizadas. Sobre todo, durante las prácticas docentes tuvimos la oportunidad de participar en sesiones de retroalimentación tras nuestra actuación en el aula. En ese momento, experimentamos de primera mano la PR en un entorno muy próximo al profesional y nos despertaba la curiosidad la forma en la que nuestra tutora guiaba la sesión de retroalimentación y su manera de valorar nuestra actuación docente.

De esta manera, cuando nuestro tutor nos propuso recoger datos de retroalimentaciones con la intención de poder tratarlos en nuestro estudio, no dudamos en aprovechar la oportunidad. Gracias a ello, ahora podemos examinar en profundidad cómo se organiza la interacción en la PR de la retroalimentación, dentro del ámbito de la enseñanza profesional.

El trabajo está estructurado en diferentes capítulos. En primer lugar, se presenta el marco teórico en el que se basa la investigación, el cual consiste en una revisión de la literatura existente sobre la PR y la autocrítica, destacando las posibles carencias. A continuación, se formulan los objetivos y las preguntas de investigación que sirven de guía para el estudio. En el capítulo de metodología se describen los datos con los que trabajamos y el contexto del cual se extrajeron, el tipo de análisis que implementamos y los criterios y las categorías para el mismo. Seguidamente, se procede al análisis de datos, donde se estudian, a través del Análisis de la Conversación, las autocríticas en la PR de retroalimentación. Una vez hecho esto, se discuten los resultados para poder extraer conclusiones del trabajo realizado en el último capítulo.

2. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se recoge la información más relevante acerca de los temas sobre los que trata el estudio: la PR y la autocrítica. Esta información nos permite contextualizar nuestro trabajo en la literatura existente y establecer las bases teóricas sobre las cuales obrar y fundamentar nuestras aportaciones en posteriores capítulos.

2.1. Práctica reflexiva

La PR es un método empleado en la formación y el desarrollo profesional, cuyo fin es el de comprender y mejorar la práctica (Schön, 1991, en Mann y Walsh, 2017); en el ámbito de la enseñanza en concreto, la de los profesores. Diversos autores la consideran un elemento fundamental para la comunidad docente, dado que la experiencia y la práctica resultan más eficaces si van acompañadas de un proceso reflexivo (Oxford, 1997, en Farr, 2011). De este modo, la experiencia es imprescindible en el desarrollo y mejora de la docencia, pero no suficiente, por lo que debe ser sometida a procesos de valoración¹ de forma constante (Richards y Lockhart, 1998).

Cuando hablamos de PR es inevitable mencionar sus orígenes, normalmente atribuidos a los autores Dewey y Schön y, más adelante, a otros que hicieron sus aportaciones para la conceptualización de la PR. Dewey (1904, en O'Leary, 2014) fue el primero que tomó el concepto de reflexión del campo de la filosofía y lo trasladó al de la pedagogía. Más adelante, afirmó que los profesores que no reflexionaban acerca de su práctica se convertían en esclavos de la rutina y actuaban básicamente por impulso y no por decisiones fundamentadas. Uno de sus objetivos era que la formación no solo proveyera de técnicas y habilidades pedagógicas a los docentes, sino que también animara a desarrollar la reflexión crítica de la práctica de enseñanza (O'Leary, 2014).

El punto de partida de Dewey para la reflexión era la recolección de datos, los cuales conformaban el material sobre el que se basaba la introspección, a partir de la cual se generaban las ideas: "Data (facts) and ideas (suggestions, possible solutions) thus form the two indispensable and correlative factors of all reflective activity" (Dewey, 1933, citado en

¹ En la mayoría de las referencias en inglés se emplea el término *evaluation*, pero consideramos traducirlo como *valoración*, en vez de *evaluación*, para evitar ambigüedades en el significado. La razón de esta decisión reside en que, en español, se suele asociar *evaluación* al sistema de calificación que, a través de una serie de pruebas, determina que alguien ha adquirido ciertos conocimientos. Sin embargo, en el contexto de este trabajo, se entiende *valoración* como la forma de estimar el desarrollo de la práctica docente para su mejora.

O'Leary, 2014, p. 110). De la misma manera, su modelo suponía un cambio hacia una aproximación centrada en el proceso, más que en el resultado.

Dewey (1933, en O'Leary, 2014) se interesó principalmente por la relación entre la experiencia, la interacción y la reflexión. Asimismo, puso la atención en los valores de tolerancia —observar desde diferentes perspectivas y aceptar opciones alternativas—, responsabilidad —disposición para aceptar las consecuencias de las acciones— y sinceridad —superar el miedo y las dudas para ser capaz de valorar de forma crítica la propia práctica, con el objetivo de lograr cambios significativos—. Estos valores eran necesarios para una reflexión satisfactoria (Mann y Walsh, 2017). Hoy en día, se confirma la importancia de estas cualidades (Farrell, 2008, en Mann y Walsh, 2017) y siguen siendo importantes en las investigaciones sobre PR (Dzay Chulim, 2015).

Por su parte, Schön (1983) heredó los planteamientos del método de investigación en la acción, que estudia de forma cualitativa la actividad docente con el objetivo de encontrar qué actuaciones se pueden modificar para obtener una práctica más exitosa (Martín Peris et al., 2008). Influenciado por Dewey, Schön fue quien propuso por primera vez el término de práctica reflexiva (Mann y Walsh, 2013) y abogaba por la importancia de que los docentes reflexionaran de forma continua sobre su práctica de enseñanza, con el objetivo de transformarla (Martín Peris et al., 2008).

Asimismo, Schön (1983) desarrolló la diferencia entre *reflection-in-action* —habilidad para reflexionar y reaccionar en el momento de la experiencia docente en el aula— y *reflection-on-action* —reflexión después de la práctica docente—. Esta distinción ha sido objeto de debate en el ámbito de la enseñanza, debido a que presupone que los docentes son capaces de reflexionar durante su actividad, cuando realmente están pendientes del procedimiento de la sesión y no tienen tiempo para reflexionar durante la acción (O'Leary, 2014). A su vez, Habermas (1972, en Mann y Walsh, 2017) influyó en el desarrollo de sus argumentos hacia una forma más reflexiva y crítica de razonar. Ambos autores fueron importantes en el desarrollo de formas de reflexión críticas.

Desde los años ochenta, la idea de *reflection-on-action* de Schön (1983, en O'Leary, 2014) supuso una influencia clave en el diseño de programas de formación docente y de desarrollo profesional continuo. Al final de los años ochenta, se estableció la PR como tal y en los noventa fue cuando empezó a tomar protagonismo como método para la mejora de la enseñanza (Mann y Walsh, 2013).

Bajo la influencia de Dewey, Bartlett (1990) desarrolló el concepto de PR crítica, destacando que la mención de *crítica* no debía entenderse en el sentido negativo, sino que se refería a que los docentes debían considerar su práctica en un contexto social y cultural más amplio. El principal objetivo de este autor se basaba en provocar una transformación; pasando de estar preocupado por las técnicas de instrucción, que respondían a la pregunta del “cómo”, para centrarse en unas más importantes: “qué” y “por qué” (O’Leary, 2014). Actualmente, la reflexión y la PR siguen teniendo una posición central en la educación: “the best thing any education can bequeath is the habit of reflection and questioning” (Grayling, 2003, en Mann y Walsh, 2013, p. 292).

En el contexto de la enseñanza, la reflexión es el término genérico para “those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understandings and appreciation” (Boud, Keogh y Walker, 1985, en Brockbank y McGill, 2006, p. 53). Al mismo tiempo, la reflexión “help teachers to ‘contextualise their personal practical knowledge’” (Golombek, 1998, p. 461, en Farr, 2011). En ocasiones, se considera que la PR se ejerce solamente durante la formación docente, puesto que es cuando se está llevando a cabo el aprendizaje inicial para poder desempeñar la labor de profesor.

Con respecto a esto último, Dos Santos (2016) declara que la formación docente “is extremely short, and once completed, a teacher may no longer have the luxury to undergo the necessary learning experience again” (p. 45). Por eso, el concepto de reflexión “en estado salvaje” propuesto por Mann y Walsh (2017) tiene la intención de reivindicar que la reflexión no debe quedar relegada a los contextos de formación, sino que es un método que debe acompañar al docente a lo largo de toda su carrera.

Del mismo modo, Mann y Walsh (2017) opinan que el objetivo de todo profesor debe ser el de adquirir el hábito de reflexionar en el día a día de su desempeño profesional. Tal como argumentan, la reflexión debería ser practicada al mismo nivel que el interés por el conocimiento de otras prácticas docentes tales como explicar un aspecto lingüístico o dar instrucciones. Así, los beneficios de la PR son diversos, como la satisfacción en el trabajo, el desarrollo de relaciones interpersonales con compañeros y estudiantes y la sensación de eficacia que tiene el profesor sobre su práctica docente (Braun y Crumpler, 2004, en Farr, 2011).

2.1.1. Métodos de práctica reflexiva

Uno de los pasos esenciales para poder llevar a cabo la PR es el registro de evidencias de la práctica docente que se desempeña en el aula (Richards y Lockhart, 1998). Con este fin, existen diferentes métodos de recogida de datos, con sus respectivas características e implicaciones.

Por un lado, y de forma más tradicional, la PR se ha llevado a cabo a partir de métodos escritos como los diarios del profesor, las wikis, los blogs, las listas de verificación y los formularios, la investigación narrativa, la escritura interactiva (Farrell, 2013, en Mann y Walsh, 2017) y los portafolios (Esteve, Keim y Carandell, 2006). Por otro lado, los métodos orales consisten en la auto-observación ad-hoc, los foros de debate en línea, el análisis de incidentes críticos, la reflexión estructurada y la reflexión en vídeo y dialogada (Mann y Walsh, 2017).

Por su parte, Richards y Lockhart (1998) consideran el vídeo como el mejor de los métodos para registrar datos para la PR. Estos autores aseguran que la grabación en vídeo permite capturar los acontecimientos de la práctica docente sin ningún tipo de sesgo, al contrario que en el resto de los procedimientos, de los cuales se obtiene la información a partir de una fuente subjetiva, basada en recuerdos e interpretaciones de lo que sucede en la sesión de clase.

Además, el vídeo aporta dos ventajas inmediatas: proporciona evidencias para desarrollar el debate y, al mismo tiempo, actúa de estímulo para el debate que interesa mantener con el interlocutor (Mann y Walsh, 2017). Los extractos de vídeo permiten, al mismo tiempo, la coconstrucción del conocimiento a través de la interpretación y la reflexión sobre la práctica en el aula (Sherin, 2004). De acuerdo con Mann y Walsh (2017), el vídeo alienta a centrar el foco en detalles concretos de la práctica y permite transportar de nuevo al docente hacia un momento concreto de su enseñanza.

El uso del vídeo para promover la reflexión no es nuevo (Richards y Lockhart, 1998), sobre todo en las sesiones de retroalimentación después de una observación de clase (Fuller y Manning, 1973, en Mann y Walsh, 2017). No obstante, es cierto que en la actualidad hay más facilidades para registrar vídeos digitales, con mejores almacenamientos en línea (Mann y Walsh, 2017), características que la han convertido en una herramienta cada vez más creciente (Rich y Hannafin, 2009).

La grabación en vídeo se suele emplear en el método de observación de clases, el cual se considera una “pivotal tool for measuring, assuring and improving the professional skills and knowledge base of teachers” (O’Leary, 2014, p. 10), así como el pilar fundamental en una amplia variedad de contextos de formación y desarrollo docentes (Phillips, 1999). Se trata de un proceso de reflexión del cual se pueden ver enriquecidos los docentes en cualquier estado de sus carreras, desde su formación hasta cuando poseen un alto grado de experiencia (O’Leary, 2014).

El procedimiento general de la observación de clases suele consistir en la recolección y el análisis de datos, junto con el desarrollo de una valoración de la enseñanza en una sesión de retroalimentación; con la intención de desembocar finalmente en un nuevo aprendizaje y la implementación de los cambios necesarios para la mejora de la práctica (Tilstone, 1998; Bailey, 2001; en O’Leary, 2014). A menudo, los docentes implicados en el proceso de esta PR se encuentran antes de la sesión y acuerdan un foco específico sobre el que recaerá la observación principalmente, para después compartir sus pensamientos acerca de ese tema (O’Leary, 2014).

El método de la observación de clases puede desempeñar diferentes funciones, según el rango educativo que poseen las personas que la llevan a cabo y el aspecto que se valora (Barnard, 1998). Por ejemplo, puede tratarse desde un entrenamiento para los profesores en formación, hasta formar parte de un programa de valoración de la docencia dentro de una institución (Phillips, 1999).

Este trabajo se contextualiza más bien en la observación entre iguales, de la cual Gosling (2002) propone tres modelos. Sin embargo, en este caso nos centraremos en el que más se ciñe al tema del presente estudio, el *modelo de revisión entre iguales*, el cual ha recibido otras nominalizaciones según los autores, como, por ejemplo, *recuerdo estimulado* (Mann y Walsh, 2013; 2017). Este modelo consiste en que los profesores del mismo rango (por eso “entre iguales”) se observan entre ellos con el propósito de establecer un debate constructivo posterior en una sesión de retroalimentación, en el que analizan la práctica docente y reflexionan de forma individual y conjunta al mismo tiempo, por lo que ambos salen beneficiados (O’Leary, 2014). Por retroalimentación entendemos “any information that is provided to the performer of any action about that performance” (Black y William, 1998, en O’Leary, 2014, p. 83).

A su vez, O’Leary (2014) estructura el formato de la retroalimentación en tres fases. La primera, la *entrada*, también denominada *reflexión abierta* (Farr, 2011), consiste en que la

persona que ha observado la clase le pide al docente una autovaloración de la sesión que ha impartido (normalmente con preguntas del estilo: *¿Cómo crees que te ha ido la clase?*). En la segunda, la *valoración del observador*, la persona observadora aporta de forma oral un resumen de los comentarios escritos que ha recogido durante la sesión. A menudo, esta fase adopta la forma de *feedback sandwich* (O’Leary, 2014), dado que el observador intercala “capas” de crítica constructiva y elogios. Por último, en la fase de *resumen/cierre*, observador y observado debaten sobre la sesión y acuerdan qué aspectos deben mejorarse y cuáles serán objeto de revisión en futuros encuentros.

2.1.2. *La interacción en la práctica reflexiva*

En la observación de clases, el diálogo reflexivo que se establece en la retroalimentación entre los participantes ayuda a mejorar la práctica pedagógica; al mismo tiempo que se sigue alimentando el desarrollo profesional continuo del docente, lo que finalmente se traduce en un enriquecimiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (O’Leary, 2014). Con la observación de clases, “teachers are encouraged to critically reflect on what goes on in their classrooms in order to bring about meaningful and sustained change through increasing or shifting awareness in their behaviour” (O’Leary, 2014, p. 109).

De esta manera, diversos autores han mostrado interés en estudiar cómo se comunican los docentes cuando interactúan y desarrollan un diálogo reflexivo durante la retroalimentación posterior a la observación de una clase. Sin embargo, Farr (2011) menciona que son pocos los estudios que analizan el discurso que se da en las sesiones de retroalimentación.

En la literatura más reciente, concretamente desde el año 2000, se vislumbra un cambio en cuanto a la metodología empleada hasta el momento (Farr, 2011). De acuerdo con Farr (2011), en los setenta se empleaban cantidades elevadas de datos y el objetivo era el de aportar información para la creación de taxonomías como la teoría de los actos de habla. En los noventa, según la misma autora, esta tendencia cambió y se empezaron a usar cantidades más reducidas de datos y a centrarse más en la pragmática.

A partir de los 2000, aparecen estudios (Jarvis, 2001; 2002; en Farr, 2011) de Análisis del Discurso entre formadores y profesores en los que se muestra cómo cambia el discurso a lo largo del curso académico según las necesidades del contexto y se minimiza la dominación del formador. También, investigaciones cualitativas que usan grabaciones transcritas sobre el discurso confirmatorio y la retroalimentación correctiva (Kurtoglu-Hooton, 2004). Strong y

Baron (2004) se sirven de la sociolingüística interaccional y el Análisis de la Conversación para interpretar transcripciones y grabaciones codificadas, mientras que Tang y Chow (2007) llevan a cabo un estudio cuantitativo de las reuniones entre supervisores y docentes tras la observación de clases.

Más recientemente, Copland (2010) examina la retroalimentación en el contexto de formación, adoptando una aproximación etnográfica lingüística y analizando notas de campo y grabaciones de audio y vídeo para observar las tensiones que se dan en la retroalimentación. Farr (2011) estudia el discurso de la retroalimentación en base a un corpus escrito y oral en el ámbito formativo. Mann y Walsh (2013) analizan el mismo tipo de discurso, en contextos de formación y desarrollo profesional continuo, centrándose en la interacción oral. Asimismo, Dos Santos (2016) investiga la percepción de los profesores en el marco de la observación entre iguales. Por lo general, existe poca literatura que estudie la interacción como elemento para el desarrollo de la PR y, en la mayoría de las investigaciones, se suele tratar desde la perspectiva del Análisis del Discurso y en el contexto de la formación de profesores.

Volviendo a los métodos de PR, Mann y Walsh (2015; 2017) adoptan una postura crítica hacia la manera generalizada de ejecutar y entender la PR en la enseñanza de lenguas, en referencia al uso de la interacción. Por un lado, muestran su preocupación por el hecho de que el tipo de reflexión que predomina en el ámbito de la enseñanza es escrita. Tal como argumentan los autores, la problemática de estas formas de reflexión es que la atención se centra precisamente en la escritura o el tipo de documento empleado para fomentarla.

Por otro lado, no dudan en afirmar que la PR sufre “unduly from individual narcissism and introspection” (Walsh y Mann, 2015, p. 353), debido a que se suele concebir como un proceso individual, en el que el docente piensa previamente a la sesión las intenciones que tiene, implementa su planificación en el aula y finalmente reflexiona mentalmente acerca de su práctica. Esta versión de PR no tiene en cuenta la colaboración y la interacción y, por lo tanto, infravalora el poder de aprender de las experiencias de otros, además de las propias (Mann y Walsh, 2013).

A raíz de esta postura crítica, Mann y Walsh (2015; 2017) abogan por una PR que tenga como base metodológica la recolección de datos como, por ejemplo, grabaciones de una sesión en el aula, retroalimentaciones de otros compañeros que observen una sesión, entre otros. Cabe decir que no consideran necesario recolectar una cantidad de datos demasiado extensa, sino que con pequeñas muestras se puede lograr mejorar el conocimiento y la práctica docentes.

En palabras de los autores, los datos sirven de evidencia y de ayuda a los profesores para poner el foco en los problemas e interrogantes que puedan surgir en sus aulas, por lo que es aconsejable para el desarrollo profesional y el aprendizaje, como hemos desarrollado en el apartado anterior.

Asimismo, Walsh y Mann (2015) defienden un proceso menos aislado, dando paso a uno más interaccional y colaborativo, que fomente el análisis y la aparición de aportaciones más enriquecedoras. De esta manera, el procedimiento consiste en que “thoughts and ideas about classroom practice are first articulated and then reformulated in a progression towards enhanced understanding” (Walsh y Mann, 2015, p. 356). Como ejemplo de este proceso, mencionan el desarrollo cooperativo, que incluye a un “hablante” y a un “comprendedor” (Edge, 2002, en Mann y Walsh, 2013). Además, Farr (2011) añade que la retroalimentación oral es más formativa que los métodos escritos, en los que se suele pedir una nota valorativa global, lo cual la posiciona en un estilo de evaluación sumativa, es decir, que no tiene en cuenta el progreso.

Según Mann y Walsh (2013), uno de los métodos dialogísticos que más promueve la PR es el que denominan como *recuerdo estimulado*, que consiste en realizar una grabación de una sesión de enseñanza para luego debatir con un compañero de forma crítica en una sesión de retroalimentación. Este método tiene la ventaja inmediata de permitir a las dos partes observar algo y comentarlo, a través de la interacción, de forma conjunta. Se trata de un método que incrementa la concienciación sobre aspectos concretos de la práctica de la enseñanza profesional. En su forma más básica, es utilizada para animar a los practicantes a recordar incidentes específicos y comentarlos, pero también puede usarse como un estímulo para promover el debate.

De esta manera, los profesores reflexionan a través de la interacción y el diálogo, basándose en el análisis de los datos que han recogido previamente de su práctica en el aula (Walsh y Mann, 2015). Un proceso colaborativo como este permite la aparición de ciertos pensamientos y acciones a través del diálogo, que se darían más difícilmente en una PR más individualizada y llevada a cabo de forma escrita. Los docentes, de forma conjunta, no solo conversan sobre aspectos concretos de su ejecución en el aula, sino que el diálogo les permite dar un paso más, como, por ejemplo, explicando los motivos por los cuales eligieron una estrategia determinada y realizando apreciaciones sobre su adecuación en el momento en el que adoptaron la misma (Walsh y Mann, 2015).

A pesar de su visión crítica, Mann y Walsh (2013) son conscientes de que la PR colaborativa no es perfecta y siempre puede conllevar retos y problemas, dado que es un proceso que exige mantener relaciones sociales entre aquellos que participan en la práctica en cuestión. Por eso, la confianza y el respeto siempre deben prevalecer en este tipo de actividades. Asimismo, no siempre puede resultar ser el método más efectivo y tampoco reniegan de las formas escritas de reflexión, ya que la introspección dialogada puede ser también impulsada a través de textos escritos (Mann y Walsh, 2017). Simplemente, consideran que se deberían poner más en valor la colaboración y el diálogo en la PR.

Aunque diversos autores promuevan una PR compartida con otros compañeros de profesión y más colaborativa (Johns, 2000; Zepke, 2003), Mann y Walsh (2013) consideran que no es lo mismo que “a co-constructed sense of reflecting together through interaction” (p. 297), que, según apuntan, concuerda más con la formulación original de Dewey. Del mismo modo, Mann y Walsh (2017) defienden activamente que la comprensión requiere de diálogo y que de este también se ve beneficiada la reflexión. La interacción crea contextos con oportunidades para nuevos aprendizajes (Bruner, 1990, en Mann y Walsh, 2017), así como también permite la negociación de significados, la explicación de conceptos y el intercambio de opiniones. Por ello, la interacción se considera una parte crucial para el desarrollo y el aprendizaje profesional.

A pesar de los estudios mencionados al final del apartado anterior, Thomas et al. (2014) expresan que hay una falta de literatura reciente sobre la valoración de la enseñanza entre compañeros. Por su parte, Mann y Walsh (2013; 2015; 2017), expresan la misma preocupación, pero acerca de los procesos reflexivos llevados a cabo de forma oral y, además, en la que se incluyan datos. Por ejemplo, mencionan una obra de Farrell (2007, en Walsh y Mann, 2015) que trata sobre la reflexión en la enseñanza de lenguas, en la que, aunque dedica una parte al desarrollo colaborativo docente, el autor no aporta ni analiza extractos de datos de la colaboración en grupo. Así, Mann y Walsh (2013) insisten en la necesidad de acercar los datos orales que se dan en los procesos reflexivos al campo de la investigación para lograr entender mejor las capacidades de la PR:

We believe that more insider views of reflection (e.g. comments on both the nature and value expressed in qualitative interviews and transcriptions of actual spoken reflection) will help provide a clearer understanding of the possibilities of 'doing' RP. (p. 296)

Asimismo, O'Leary (2014) recalca que ser críticamente reflexivo supone algo más que pensar sobre la enseñanza en el aula; el docente debe ser capaz de comprender cómo y por qué

ejecuta una acción concreta, expresando sus actitudes, suposiciones y creencias para reconocer qué aspectos debe cambiar, con el fin de mejorar la calidad de su enseñanza. Para ello, el mismo docente debe poseer la habilidad de distanciarse de sus emociones, sus acciones y las de sus estudiantes, para poder comprometerse realmente en un proceso de autorreflexión crítica y análisis. En definitiva, tal como expresan Richards y Lockhart (1998), la reflexión crítica ayuda a promover una comprensión más profunda de la docencia. Para ello, Brockbank y McGill (2007) apuntan que el aprendizaje se promueve, una vez más, a través del diálogo reflexivo.

2.2. La autocrítica

Teniendo en cuenta todo lo expuesto en el apartado anterior, hemos observado un elemento que aparece repetidamente cuando se habla de reflexión e interacción: la crítica. Desde los orígenes de la PR, con Dewey, hasta la actualidad, este concepto ha sido objeto de mención y parece que se le ha otorgado una posición importante dentro del entramado que conforma la PR en el ámbito de la enseñanza.

Según la literatura existente, la interacción que se establece entre los docentes después de la observación de clases favorece la reflexión crítica acerca de la práctica de enseñanza. En esas sesiones de retroalimentación se espera que haya preguntas, respuestas, reparaciones, valoraciones, etc. Estas son solo algunas de las acciones lingüísticas que pueden surgir, como se puede observar en la obra de Phillips (1999), y que pueden desencadenar en un diálogo crítico, necesario para la comprensión y la mejora de la propia enseñanza.

Además de la interacción generada desde un punto de vista crítico, en las retroalimentaciones también emergen casos explícitos de crítica. Ese criticismo, normalmente constructivo, suele ir acompañado de elogios, tal como muestran algunos corpus de datos sobre retroalimentaciones (Farr, 2011). De acuerdo con los resultados de Farr (2011), los observados consideran en los cuestionarios que la crítica es un elemento necesario en el proceso de la enseñanza, ya que les ayuda a desarrollar y perfeccionar sus habilidades docentes.

En la retroalimentación, los casos de crítica constructiva suelen introducirse por parte del observador, ya que, al fin y al cabo, se está realizando una valoración de la práctica docente del observado. No obstante, también es posible que el observado, impulsado por el contexto

de autorreflexión en el que se encuentra sumergido, se valore a sí mismo, dando lugar a casos de autocrítica por su parte. De acuerdo con Tsui (1994), la autocrítica representa una valoración negativa que realiza un hablante sobre sí mismo; lo que, reflejado en el ámbito de la enseñanza, sería cuando los docentes destacan algún aspecto de su práctica que consideran como negativo. Según Beyer (1991, en Farr, 2011), la reflexión dirigida a la mejora debe ser crítica desde una perspectiva ideológica y práctica, pero en ningún momento debe resultar cínica o derrotista.

Con respecto a la literatura existente sobre la autocrítica en la PR, cabe decir que es escasa. Ciertamente, ha sido más estudiada en otras disciplinas. Por ejemplo, Kim (2014) trata el lenguaje autocrítico usado en la conversación y recalca que es un tema poco debatido en el ámbito de la pragmática. Estudia las conversaciones en coreano y japonés basadas en tareas y sus conclusiones muestran que, en algunas culturas, las personas usan la autocrítica en la conversación para ponerse al mismo nivel interaccional que sus interlocutores.

Otro ámbito en el que se ha estudiado la autocrítica de forma más habitual es la psicología. Una muestra de ello son Blatt, Quinlan, Chevron, McDonald y Zuroff (1982), quienes estudian cómo la dependencia y la autocrítica pueden ayudar a diagnosticar la depresión a través de un cuestionario. También, Shahar (2015) aporta investigaciones empíricas y guías clínicas de práctica para la valoración, la prevención y el tratamiento de la autocrítica. Asimismo, aparte de los anteriores, otros ámbitos desde los que se ha tratado la autocrítica son la política, la filosofía o la historia.

No obstante, a pesar de esa falta de literatura en el ámbito de la PR, algunos autores han mencionado la autocrítica en sus investigaciones. Por ejemplo, en la taxonomía de Tsui (1994) sobre los *actos discursivos*, la autocrítica (denominada por la autora como *autodenigración*) es considerada como uno de los actos valorativos que, junto con la crítica, el cumplido y el autorreconocimiento, suele manifestarse como acto iniciador en la interacción, seguido de los actos de respuesta y de continuación (tercer turno).

Phillips (1999) estudia qué actos lingüísticos aparecen con frecuencia en las interacciones presentes en el habla institucional —que es la realización de actividades no conversacionales o casi conversacionales (Drew y Heritage, 1992)— y en las retroalimentaciones, cuáles son sus características y qué respuesta suelen recibir. De acuerdo con Phillips (1999), el objetivo de la retroalimentación es el de valorar la práctica docente, por lo que, puesto que la actuación del profesor es el tema principal de la conversación, es común que se den casos de autocrítica.

En una retroalimentación, es recurrente pedirle al docente una valoración propia sobre su práctica en el aula a través de una pregunta (Phillips, 1999). Farr (2011) concreta que, habitualmente, esta pregunta es de respuesta abierta y aparece al inicio de la interacción, dejando tiempo al docente para introducir sus observaciones, prioridades y opiniones; por lo que también se esperan ejemplos de autocrítica en este aspecto.

Según Phillips (1999), la autocrítica es más habitual en la formación de profesores porque el estudiante se adelanta a la valoración negativa que va a recibir del formador, mientras que los docentes experimentados tienen más confianza en sí mismos y acostumbran a hacer más comentarios positivos que negativos. Quizás por esta razón no se ha estudiado en profundidad la autocrítica que se da entre iguales, por lo cual, a través de la literatura existente, no sabemos si realmente es común encontrar casos en este contexto, ni los motivos por los cuales se manifiesta o en qué entornos conversacionales.

En cuanto a la respuesta que reciben las autocríticas, la más esperable en un contexto social sería la de desacuerdo, ya que, en cierto modo, queda como reconocida, pero justificada al mismo tiempo, lo que supone un gesto de cortesía y apoyo hacia el hablante (Phillips, 1999). Por el contrario, mostrar acuerdo (o en su defecto, no revelar un claro desacuerdo) o no responder hacia una autocrítica supone que el interlocutor está dando a entender que respalda esa valoración negativa (Phillips, 1999) y, por lo tanto, constituye una amenaza para la imagen del hablante. No obstante, en un contexto más institucionalizado como el de la retroalimentación en la enseñanza, la respuesta en forma de acuerdo se considera más aceptable y, realmente, es la más frecuente (Phillips, 1999).

Así, son pocos los ejemplos de desacuerdo en respuesta a una autocrítica, en comparación con los de acuerdo (Phillips, 1999); si bien es cierto que se refiere al contexto de formación docente, donde el profesional a menudo provoca esas situaciones de autocrítica para hacer reflexionar al estudiante sobre algún aspecto del cual tiene la certeza que es negativo y debe cambiar. De esta manera, las respuestas a las autocríticas en las retroalimentaciones acostumbran a seguir una tendencia opuesta a la que encontraríamos en conversaciones más sociales (Phillips, 1999). En cambio, en el caso de la retroalimentación entre iguales, por tanto, se podría esperar que hubiera más respuestas de desacuerdo, ya que ambos participantes son profesionales y se encuentran, en mayor o menor medida, en el mismo nivel profesional y experiencial.

Tal como exponíamos en el apartado anterior, la literatura existente sobre el análisis de la retroalimentación interaccional no es demasiado extensa, así que no sorprende que el estudio

de la autocrítica haya recibido todavía menos atención. Por consiguiente, retomamos la cita anterior expuesta en la que Mann y Walsh (2013) manifiestan la necesidad de estudiar la reflexión a partir de datos recogidos, con el fin de ampliar el conocimiento que se tiene acerca de la PR hasta el momento.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Después de la revisión del estado de la cuestión, nos planteamos un objetivo que serviría de punto de partida para conducir el trabajo hacia nuestros intereses investigativos. Teniendo en cuenta la falta de estudios en torno a la PR oralizada de retroalimentación entre docentes profesionales y, más concretamente, sobre la autocrítica que surge durante los encuentros después de la observación entre iguales, nos propusimos el siguiente objetivo general:

- Analizar la autocrítica generada en una actividad de práctica reflexiva docente, concretamente en sesiones de retroalimentación entre profesores tras la observación entre iguales.

Tras este objetivo inicial, cabía ser más precisos en cuanto a qué aspectos queríamos investigar en concreto. Por eso, también proyectamos los siguientes objetivos específicos, los cuales subyacen del anterior:

1. Identificar las acciones comunicativas que provocan la aparición de la autocrítica por parte de los profesores en las sesiones de retroalimentación.
2. Estudiar cómo se manifiestan los casos de autocrítica en la interacción que se da en las retroalimentaciones entre profesores tras una actividad de observación entre iguales.
3. Determinar las respuestas que reciben las autocríticas por parte de los oyentes, en el contexto de las retroalimentaciones entre profesores tras la observación entre iguales.

Una vez tuvimos claras nuestras intenciones a la hora de estudiar la autocrítica en el contexto ya mencionado, nos formulamos una serie de preguntas, que nos servirían de guía en la investigación. Así, la pregunta general fue la siguiente:

- ¿De qué manera se manifiesta el acto de habla de la autocrítica en las sesiones de retroalimentación después de la observación entre iguales?

Del mismo modo que con los objetivos, surgieron tres preguntas más, que matizaban la cuestión general planteada, a las cuales queríamos dar respuesta a través de nuestra investigación.

1. ¿Qué acciones comunicativas provocan la autocrítica de los profesores en una sesión de retroalimentación?
2. ¿Cómo se manifiesta la autocrítica en la interacción de una actividad de práctica reflexiva en la que los profesores se dan retroalimentación después de la observación entre iguales?
3. ¿Qué respuestas acompañan a las autocríticas en las sesiones de retroalimentación entre profesores tras haberse observado?

Con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación, analizamos las conversaciones mantenidas por profesores durante las sesiones de retroalimentación que realizaban tras la observación de sus clases. Todos los detalles con respecto al modo de ejecución del análisis se presentan en el siguiente capítulo sobre la metodología seguida en el trabajo.

4. METODOLOGÍA

En este capítulo se especifica la metodología seguida para el análisis de los datos de esta investigación. Primero, se describen los datos analizados y, seguidamente, se explica dónde se recogieron, de qué manera y en qué contexto. A continuación, se detalla el tipo de análisis escogido para el tratamiento y estudio de los datos. Finalmente, se concretan las categorías en las que se estructura el estudio de los datos que se presenta en el capítulo posterior.

4.1. Corpus de datos

Los datos sobre los que se basa el análisis de este estudio constan de un corpus de grabaciones de retroalimentaciones tras la observación entre profesores de español como lengua extranjera (ELE). Estos vídeos se registraron en el marco de un programa de desarrollo profesional docente en la escuela privada de idiomas Education First (EF) en Barcelona, de los cuales daremos detalles más adelante.

El peso total del corpus es de 8 horas y 26 minutos, dividido en 23 archivos digitales de duración irregular, que corresponden a un total de 15 sesiones de retroalimentación entre

diferentes profesores. En la mayoría de estas reuniones, se lleva a cabo una actividad de PR entre el profesor que ha impartido una clase y el compañero que le ha grabado y observado, aunque en algunos casos se realiza una sesión doble, dado que los docentes se han observado entre sí y realizan ambas retroalimentaciones en un mismo encuentro. En el corpus, cada retroalimentación dura aproximadamente entre 20 y 40 minutos.

Las grabaciones fueron tomadas por los propios profesores de la escuela, con una cámara de vídeo que el tutor de esta investigación les proporcionó. Antes de empezar con la recogida de estos datos, los docentes firmaron un documento de consentimiento conforme aceptaban que los vídeos en los que ellos aparecían se emplearan únicamente para fines investigativos (véase *Anexo 1*). Los investigadores también cumplimentamos un documento conforme nos comprometíamos a utilizar esos datos para fines académicos exclusivamente y a preservarlos en el anonimato (véase *Anexo 1*).

De esta manera, en cada grabación aparecen dos profesores en alguna de las clases de la escuela, sentados uno al lado del otro, comentando la sesión que uno de ellos acaba de impartir y el otro ha observado. Normalmente, tienen cerca de ellos algún ordenador o tableta desde el que pueden revisar algunos momentos de la sesión o anotaciones en papel que ha ido recogiendo el observador durante la clase (más detalles en el próximo apartado).

El corpus se encuentra disponible en una lista de reproducción en modo oculto en la plataforma web de *YouTube*, a la cual puede acceder el lector a través del enlace dispuesto en el anexo número 2 de este trabajo. Cada vídeo está identificado mediante una codificación concreta para diferenciarlo del resto durante el análisis de los extractos en el próximo capítulo. Un ejemplo de codificación sería el siguiente: EF_S&M_1:1. Todos los códigos empiezan por las siglas de la escuela donde se grabaron los vídeos (EF), seguidos de la primera letra o letras (en caso de desambiguación) de los profesores participantes en la retroalimentación, a modo de seudónimo para preservar su identidad, separados por el signo &.

A continuación, aparece la localización del vídeo dentro del corpus; primero el número al que corresponde entre los vídeos existentes de esos dos participantes en concreto y, segundo, detrás de los dos puntos, la parte de la sesión de retroalimentación a la que hace referencia. Estos tres datos (escuela, participantes y localización) se separan entre sí por guiones bajos. Así, en el caso del ejemplo anterior, resultaría ser el primer vídeo dentro del corpus de las profesoras S y M, así como la primera parte de la retroalimentación (también puede ser la única, en caso de que no haya un "1:2" o más).

4.2. Contexto de recogida de datos

En los siguientes subapartados se informa al lector del lugar en el que se grabaron los vídeos del corpus y el programa de la escuela bajo el que se recogieron los datos.

4.2.1. *Education First (EF)*

Education First (EF) es una escuela internacional fundada en 1965 en Suecia, que actualmente opera en 116 países y regiones de Asia, Estados Unidos, Europa y Sudamérica (Education First, 2018). Esta empresa ofrece servicios tales como el aprendizaje de idiomas, viajes educativos, estudios académicos e intercambios culturales. El lugar en concreto en el que se recogieron las grabaciones del corpus fue la escuela de idiomas EF de Barcelona. Se trata de su única sede en la ciudad Condal, ubicada en la calle Balmes, en el número 155-157, donde se ofrecen cursos de español para grupos multiculturales.

En esta escuela, cada aula lleva el nombre de una de las comunidades autónomas de España y las puertas y paredes son transparentes, por lo que cualquiera que se encuentre fuera de ellas puede ver su interior. Las clases tienen un aforo de 15 estudiantes, que se sientan en sillas alrededor de mesas alargadas, normalmente dispuestas en forma de “U”. Además, están equipadas con un ordenador, un equipo de audio, un proyector y también una pizarra que ocupa, prácticamente por completo, una de las paredes del aula. Aparte de estas clases, el centro también cuenta con una sala de ordenadores, la sala de profesores y una terraza al aire libre.

4.2.3. *Programa de desarrollo profesional docente de EF*

La recogida de datos se hizo durante la implementación de un programa de desarrollo profesional en el que participan los profesores de español como lengua extranjera (ELE) de la escuela EF de Barcelona desde hace cinco años: un profesor graba y observa a otro y, cuando este último ve el vídeo de su clase, le da retroalimentación. A partir de 2017, aceptaron introducir en su programa docente el uso de una aplicación para el registro de las clases: *Video Enhanced Observation* (VEO), para dispositivos iPad de Apple y disponible también en página web.

Esta aplicación forma parte del proyecto europeo Erasmus+ VEO Europa, coordinado por la Universidad de Newcastle, en el cual se investiga y se desarrolla la implementación de la herramienta digital en la formación de profesores, el desarrollo profesional y la investigación del aula. El Doctor Jaume Batlle Rodríguez (tutor de este trabajo), opera como colaborador externo de este proyecto y comparte la labor que lleva a cabo en el programa de desarrollo docente de la escuela EF de Barcelona.

Así, en la escuela EF emplean la aplicación digital VEO como herramienta de soporte para su programa de desarrollo profesional de observación entre los profesores de español que trabajan en el centro. El proceso del programa consiste en que, primero de todo, los docentes se reúnen para que se les explique cómo se va a desarrollar, así como para definir el foco de las observaciones —la primera vez, simplemente se realizaron observaciones generales— y establecer las parejas de docentes en modalidad de observador y observado.

Después de esta reunión, se inician las observaciones de clases por parejas. Estas parejas están formadas por el profesor que imparte la sesión de clase y otro profesor, que acude a esa misma sesión para observarle. El observador se encuentra normalmente al fondo de la clase, con una tableta con la que graba a su compañero mediante la aplicación VEO, mientras etiqueta las acciones que le parecen más relevantes y escribe comentarios; algunos también toman notas en papel.

Tras esta sesión, el profesor observado debe visualizar el vídeo que ha grabado su compañero y mirar las etiquetas y comentarios que ha ido tomando durante la clase. Una vez hecho esto, la pareja se reúne a solas para realizar una sesión de retroalimentación, en la que ambos llevan a cabo una actividad de PR en la que comentan los hechos más destacables de la clase y debaten sobre ello. En esta reunión, los docentes también se sirven de VEO para apoyar sus explicaciones (ya sea en la tableta con la que grabaron o en el ordenador a través de la web), dado que la aplicación permite recuperar las etiquetas del vídeo para visualizar el momento de la clase en el que se registraron; así como de los comentarios que han ido anotando durante la sesión, en algunos casos.

Cuando las parejas ya se han observado entre ellas las veces que se hayan estipulado al inicio del programa, todos los profesores participantes en el mismo acuden a una sesión final. En esta reunión debaten sobre cómo ha sido el desarrollo del programa, a la que acude también el colaborador externo del proyecto Erasmus+ VEO Europa.

Finalmente, para ofrecer una descripción breve y general sobre los profesores, sabemos que todos tienen formación específica en ELE (máster de ELE y cursos de formación específica). Además, tienen entre 4 y 15 años de experiencia y forman parte del cuerpo de docentes de EF desde hace 4 años, por lo que llevan trabajando ese mismo tiempo juntos, como mínimo.

4.3. Análisis de la Conversación como metodología

Una vez establecidos los objetivos de este trabajo y sabiendo el tipo de datos con los que íbamos a trabajar, debíamos determinar el tipo de análisis que implementaríamos. Sabíamos que nuestro objetivo era analizar un acto de habla concreto, el de la autocrítica, y que los datos que teníamos eran conversaciones entre profesores grabadas en vídeo, así que decidimos que el método más adecuado para este estudio era el del Análisis de la Conversación. Este método que emana de la sociología y la etnometodología permite estudiar “cómo usan los participantes cooperativamente la conversación para llevar a cabo acciones sociales” (Martín Peris et al., 2008). Más concretamente, se centra en analizar las estructuras que sustentan la interacción social cotidiana (Stivers, 2008).

Llevado a la práctica, el Análisis de la Conversación resulta más útil para el estudio detallado de conversaciones individuales, en comparación con un análisis de múltiples conversaciones a un nivel más cuantitativo (McCarthy, 2001a). Esto se debe a que, cuando se emplea este método, se suelen tomar pequeñas cantidades de datos orales muy contextualizados (Farr, 2011), transcritos muy detalladamente, reflejando todos los aspectos posibles del modo en el que se desarrolla la conversación, con solapamientos de los turnos, cambios en la entonación, risas, comunicación no verbal, etc. (McCarthy, 2001b).

Por lo tanto, este es el método que necesitamos para el análisis minucioso de un acto de habla tan específico como el de la autocrítica, en un contexto tan concreto como el de la retroalimentación de profesores tras la observación entre iguales. De esta forma, destacamos que nuestro análisis es meramente cualitativo, dado que consiste en estudiar los fragmentos de conversación de los docentes en los que aparezcan casos de autocrítica, atendiendo al contexto en el que se manifiestan, de qué manera y las reacciones que despiertan. Para ello, debemos interpretar los datos desde una perspectiva émica, es decir, adoptando la postura de los participantes en la conversación (Farr, 2011).

Así, se hizo una primera aproximación a los datos, donde se destacaron todas las autocríticas proferidas por los participantes de las retroalimentaciones. A continuación, se clasificaron por

categorías (que se presentan en el próximo apartado), debido a que avistamos cierta homogeneidad entre ellas y se seleccionaron los casos que ofrecían una mejor representatividad para cada categoría, con el fin de transcribirlos y proceder a analizarlos. No hicimos la transcripción de todos los vídeos al completo porque no eran necesarios para nuestro trabajo, además de la cantidad de tiempo que supondría llevar a cabo tal tarea. Por lo tanto, solo se transcribieron los extractos en los que aparecían casos de autocrítica y que parecieron ser más relevantes para el objeto de estudio.

Por lo que respecta a la presentación de las transcripciones en el análisis, los fragmentos están numerados por orden de aparición como “Extracto X (número)”. Justo debajo, se muestra la identificación del vídeo del que se extrae ese fragmento con el mismo código correspondiente del corpus, mencionado en el apartado del corpus de datos previamente, aunque con un nuevo elemento. Un ejemplo de codificación en el análisis sería el siguiente: EF_R&J_2:2,4:18. De nuevo, se hace referencia a la escuela (EF), a los docentes implicados en la retroalimentación (R y J) y, por último, después de una coma al final de la anterior serie, se concreta el tiempo exacto en el que comienza la transcripción del extracto en el vídeo en minutos (4) y segundos (18), separados por dos puntos.

En cuanto a la transcripción, se reflejan los extractos seleccionados para el análisis siguiendo algunos de los símbolos del sistema de anotaciones de Jefferson (2004), las cuales se concretan en el anexo número 3. El tipo de fuente empleado es diferente al del resto del trabajo. En concreto, utilizamos *Courier New* (como vemos en el ejemplo de codificación anterior), ya que consideramos que ayudará al lector a distinguir mejor entre los extractos orales y el texto del análisis. Cabe decir que no solo transcribimos los enunciados de las conversaciones, sino también ciertos rasgos paralingüísticos (Phillips, 1999) como gestos, risas, movimientos de cabeza, entonación, etc. Sin embargo, no hemos reflejado todos y cada uno de estos elementos por cuestiones de espacio y tiempo. Así, hemos hecho una selección subjetiva de las características paraverbales que parecían más relevantes para el propósito de este estudio (Phillips, 1999).

Las intervenciones transcritas son lo suficientemente largas como para ocupar más de una línea, por lo que cada una está diferenciada al inicio por un número (del 1 en adelante), lo que facilita la posterior mención de los enunciados producidos por los participantes durante el análisis del extracto (por ejemplo: “en la línea 10 se produce una interrupción”). Cada comienzo de intervención (o seguimiento de la misma) aparece en una nueva línea, con la primera o dos primeras letras (en caso de desambiguación) del nombre del hablante para identificar quién produce cada enunciado.

4.4. Criterios y categorías para el análisis

Como ya hemos mencionado, el objetivo general de este trabajo es estudiar la autocrítica que aparece en las sesiones de retroalimentación que mantienen los profesores tras la observación de clases. Antes de la elección de este tema, realizamos una primera aproximación a los datos para encontrar un elemento que apareciera frecuentemente y estuviera a la altura de nuestro interés. Con ello, descubrimos que la autocrítica era un acto de habla que se repetía con asiduidad y, por tanto, era viable dedicarle una investigación. Así pues, llegados a este punto y puesto que en la literatura existente no ha sido un tema tratado en profundidad, debemos establecer la metodología de análisis.

Cabe decir que, para considerar un caso de autocrítica como tal, hemos dispuesto registrar todos aquellos ejemplos en los que los profesores, durante la retroalimentación, resaltan un aspecto negativo de su propia actuación docente, ya sea porque se trata de una práctica que creen que deben mejorar o porque admiten que cometieron un error durante la sesión de clase que han impartido, entre otros. Así, teniendo en cuenta este criterio, el cómputo de casos de autocrítica que hemos detectado en nuestro corpus de datos es de un total de 44.

Una vez contabilizados, creemos apropiado establecer una categorización entre todos los casos de autocrítica. De esta manera, podemos organizarlos por características comunes, para después hacer distinciones dentro de cada agrupación. Tras observar detenidamente cada uno de los ejemplos de autocrítica, distinguimos cinco categorías en las cuales clasificamos los ejemplos para llevar a cabo el análisis. Cada una de ellas hace referencia al contexto en el que se producen los casos de autocrítica o bien a la naturaleza idiosincrásica de la misma, como mostramos a continuación —también incluimos el número de ejemplos encontrados por cada categoría—:

1. Autocrítica tras la pregunta inicial al observado sobre sus sensaciones generales de la sesión de clase (12 casos).
2. Autocrítica tras una valoración negativa por parte del observador (20 casos).
3. Autocrítica tras una valoración positiva por parte del observador (4 casos).
4. Autocrítica directa por parte del observado (5 casos).
5. Autocrítica por parte del observador en contraposición a algo positivo destacado en el observado (3 casos).

De esta manera, estas categorías representan los apartados en los que se va a dividir el próximo capítulo, en el que se analizarán de forma pormenorizada diversas autocríticas proferidas por los docentes.

5. ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo se procede al análisis de los datos en vídeo según lo indicado en el anterior sobre la metodología. En los apartados, que corresponden a cada una de las cinco categorías establecidas previamente, se presentan los fragmentos de conversación que mejor ejemplifican la categoría en cuestión, en los que aparecen casos de autocrítica durante la PR de los docentes. En cada fragmento se detalla el contexto en el que se manifiesta y, a continuación, se muestra la transcripción del fragmento seleccionado para, finalmente, proceder a analizar el mismo en relación a la categoría a la que pertenece, así como al tema principal de este estudio: la autocrítica.

5.1. Autocrítica tras la pregunta inicial al observado sobre sus sensaciones generales de la sesión de clase

La primera categoría sometida a análisis hace referencia a la primera acción que suele abrir las sesiones de retroalimentación: una pregunta por parte del observador en la que le pide una autovaloración al docente que ha impartido la sesión (Phillips, 1999, Farr, 2011; O'Leary, 2014), antes de conversar y reflexionar conjuntamente sobre su actuación en el aula. Dado que el profesor observado se centra en lo que ha percibido sobre sí mismo, es posible que emerjan casos de autocrítica en esta intervención inicial; en nuestro corpus hemos hallado 12 casos localizados en este contexto.

Un ejemplo de ello se encuentra en el extracto número 1, en el que S observó en clase a su compañera M y se disponen a empezar la sesión de retroalimentación. S le pide a M una valoración de la sesión impartida y M procede a exponer sus ideas sobre la misma:

Extracto n.º 1.a
EF_S&M_2:1,1:59

01. S: eh:: entonces (0.9) pa: un comentario así >en general<
02. (.).cómo: viste tu clase? ↓
03. M: (2.0) ((chasquido)) a ver em:: ((mirando a cámara)) era una
04. clase (0.3) <que:: para:> no- no preparé nada especial para:

05. S: ((asiente))
 06. M: esta observación porque: (.) me parece: también: interesante
 07. que es una clase normal mía y que yo sé que tengo muchos
 08. vicios y cosas a corregir↑ >tonces< mm ((chasquido))
 09. también me parecía bien que: (.) que me observarán una
 10. clase de estas que yo digo normal no? em: ((chasquido))

Después de esta primera parte del fragmento, M comienza a relatar los aspectos positivos de su actuación (lo cual hemos omitido por cuestiones de espacio y falta de relevancia en cuanto al tema de estudio). M puntualiza que cada vez realiza mejor las presentaciones de lenguaje, haciendo que sus alumnos reflexionen paso a paso sobre el aspecto lingüístico en cuestión, e incluso se da cuenta de que los que la conocen le acaban pidiendo hacerlo de esa manera. De nuevo, reanudamos su intervención:

Extracto n.º 1.b

EF_S&M_2:1,3:04

01. M: y negativo también en esta clase es que entonces a mí también
 02. se me alarga: toda la clase: yo también había preparado más
 03. cosas que luego no me dan tiempo de: hacer (.) y:
 04. ((chasquido)) >bueno< que la que la cosa se me alarga se
 05. puede hacer aburrida (.) la participación puede bajar (.) em:
 06. sé que exijo demasiado a los estudiantes >o sea< quiero que
 07. estén así ((chasqueando con los dedos)) y no siempre están
 08. así (.) y: m:

Tal como se puede observar en la línea 1 de la parte a, S inicia la sesión de retroalimentación pidiéndole a M un comentario sobre cómo cree que se desarrolló la clase. Entonces, M inicia su turno justificándose por el tipo de clase que impartió. Como explica, no programó nada especial para esa sesión, por lo que fue una clase normal (líneas 3 a 7) y, mientras, S asiente en señal de confirmación por lo que ha dicho su compañera (línea 5). M expresa la razón por la cual le interesaba especialmente que le observarán impartiendo ese tipo de clase más ordinaria, que incluye un comentario negativo sobre sí misma, en el que admite ser consciente de ciertas acciones que necesita mejorar (líneas 6 a 10).

Tras este punto negativo introductorio a su sesión, menciona el aspecto más positivo de la clase (datos no mostrados) a modo de elogio. A continuación, en la parte b, M retoma el comentario negativo anterior lamentando que, justamente por ese aspecto positivo que acaba de destacar, emplea más tiempo del que le gustaría en las presentaciones de lenguaje y después no tiene tiempo suficiente para implementar otras actividades que tenía planificadas (líneas 1 a 3).

Por eso, cree que los alumnos pueden llegar a aburrirse, lo que, por consiguiente, provoca que su participación se vea disminuida (línea 5). Finalmente, M también admite que es exigente con sus alumnos y parece que ellos no siempre pueden seguir el ritmo que les marca (líneas 6 a 8). En cuanto a S, en la parte *a*, no interrumpe en ningún momento el turno de M, sino que simplemente le lanza la pregunta al principio y la escucha atentamente, asintiendo en algún caso. Esta actitud denota alineamiento, en el sentido de que S respeta la estructura asimétrica que rige una intervención de carácter narrativo como la de M, en la que tiene el turno de habla hasta haber completado la historia, por lo que S evita competir con ella por conseguir el turno (Stivers, 2008).

En cuanto a la parte *b*, S no reacciona de ninguna forma, sino que simplemente se queda en silencio, escuchando a su compañera. Responder a una autocrítica con silencio (igual que no exponer una clara oposición) supone mostrar acuerdo y, por lo tanto, denota respaldo hacia la valoración negativa que el hablante se está imponiendo a sí mismo (Phillips, 1999). Sin embargo, como ya hemos comentado anteriormente, en las sesiones de retroalimentación está más aceptada esta forma de respuesta, la cual no se consideraría ideal en un contexto social.

Como vemos, en este fragmento de interacción entre iguales se sigue la estructura que mencionan Phillips (1999), Farr (2011) y O'Leary (2014), en el que la observadora (S) inicia la retroalimentación formulando una pregunta de respuesta abierta para dejar que la docente cuya actuación va a ser valorada (M) reflexione y exprese su opinión. En efecto, la profesora observada (M) oraliza su opinión, impulsada por esa pregunta inicial, en la que incluye más de un ejemplo de autocrítica, valorando negativamente su propia actuación.

Nada más empezar, en la parte *a*, M realiza una autocrítica de ella misma como profesora en general, es decir, no centrada en la implementación de esa sesión en concreto, en la que expresa que hay ciertos aspectos que debe corregir. Después, inicia su valoración positiva, la cual tiene una conexión directa con la autocrítica de la parte *b*, en la que destaca las consecuencias que tiene el hecho de presentar la gramática a su manera, así como el nivel de ritmo que pretende que sigan sus alumnos.

Como vemos, hay casos en los que si el profesor observado expresa inicialmente sus reflexiones generales sobre la clase —donde es común encontrar casos de autocrítica—, es porque el observador, al comienzo de la sesión de retroalimentación, le ha pedido su opinión a través de una pregunta u otro acto de habla que denote petición de información. Sin

embargo, hay ocasiones en las que no se sigue esta estructura típica de las retroalimentaciones orales, como en el caso del siguiente fragmento.

En el extracto n.º 2, podemos ver a M, observadora de su compañera MA, también en el arranque de la retroalimentación. M inicia la sesión, aunque no con el mismo tipo de pregunta que en el fragmento anterior, y MA, la profesora observada, le responde:

Extracto n.º 2
EF_M&MA_2:1,0:19

01. M: eh: qué tal esto de verte en vídeo cómo ha sido? ↓
02. MA: buf (h) no soy consciente de mis movimientos (.)
03. es que todos me imitan los estudiantes porque parece
04. que () ↓ ↑bien (.) o sea me me molestaba a veces verme
05. cómo me movía: y eso: y mm (1.4) no pero: ↓a ver que me están
06. llamando ((mira el móvil y lo deja)) (1.8) pero: bien
07. (0.9) sí que es verdad que hay una cosa que yo hice
08. fata:l pero >o sea sabes eso que< (h) ((se lleva la
09. mano a la cabeza)) de verdad? es como ((se lleva la
10. mano a la cabeza)) (.) (>cada vez) que lo haces<
11. (.) pero ese día estaba como en otra nube >o sea<
12. era estaba como un poco despistada lo de ps no sé
13. creer en algo [o en alguien (.) sabes? ↓ () siempre tienes=
14. M: [((asiente))]
15. MA: =que poner: ↓ (.) pero: no sé >entonces< luego fue como
16. vale ahora lo voy a hacer así y luego dij- y luego
17. tendrán que completar [con una frase diferente para=
18. M: [((asiente))]
19. MA: =que se les quedara (.) pero luego ya me fui a otra cosa↑
20. y como que se me pasó por completo↑=
21. M: ((asiente)) hm
22. MA: =y como ya estaba pensando que quería hacer al final
23. que hablaran más:s↑ (.) pues dije bueno pues ahí ya lo
24. [practicarán sabes? pero ((chasquido)) que ahí=
25. M: [((asiente))]
26. MA: =como que yo sé que me faltó un paso (.) y era como
27. que ↓vale ahora están escritas las formas bueno pues
28. ahora pensad una frase diferente [porque lo que quería=
29. M: [((asiente))]
30. MA: =hacer era ↓() (1.4) y es que se me pasó
31. M: ((bajando la mirada)) ya ya ya

Como vemos, M empieza la sesión preguntándole a MA qué le ha parecido verse en vídeo (línea 1), ya que las sesiones de clase las graba la observadora (en este caso, M) en la aplicación VEO, mientras etiqueta las acciones que considera más relevantes para la PR. Entre el término de esa clase y antes de la retroalimentación posterior, la observada (MA)

debe mirar el vídeo junto con las etiquetas para que sepa de antemano qué aspectos son más probables que surjan en la reunión con su compañera para debatir y reflexionar sobre su actuación.

A esa pregunta, MA contesta con una combinación de respuestas positivas (líneas 4 y 6) y negativas (líneas 2 y 5), pero con un tono un tanto irónico, con alguna risa al principio (2). Justo cuando termina de contestar a esa pregunta, MA empieza a valorar negativamente una de las acciones que llevó a cabo durante la sesión (línea 7).

MA confiesa que actuó mal en un momento concreto, expresándolo con un adverbio de notable significado negativo (línea 8), acompañado de alguna risa, gesticulando llevándose la mano a la cabeza dos veces (líneas 8 a 10); todo ello mientras produce oraciones incompletas, que denotan una actitud un tanto derrotista y preceden a la explicación de su error y la razón por la cual actuó de esa manera. Como dice, ese día no estaba centrada (líneas 11 y 12) y no procedió correctamente en cuanto a la secuencia que tenía pensada porque se le olvidó un paso en la práctica controlada de una estructura lingüística que estaban trabajando (líneas 15 a 31). M concluye empleando el adverbio *ya* repetidamente y bajando la mirada (31).

Desde la mitad de la intervención de MA, M asiente con la cabeza en diferentes ocasiones (líneas 14, 18, 21, 25 y 29), lo que supone una muestra de alineamiento (Stivers, 2008), dejando que MA mantenga el turno de habla hasta el final. Aparte de esta forma de cooperación, el gesto de asentir con la cabeza también implica una muestra de afiliación (Stivers, 2008) y suele aparecer cuando el hablante muestra más conocimientos sobre su postura hacia el evento que está explicando (en este caso, MA puntualizando sobre sus errores en clase). Además, MA emplea una estructura del verbo *estar* más gerundio (línea 22), considerado por Stivers (2008) como un recurso para que el narrador dé más detalles y atraiga al oyente al evento que está relatando.

Como ya sabemos, este extracto se localiza en el inicio de la sesión y, siguiendo el patrón típico de esta parte de la retroalimentación, ya mencionado en el fragmento anterior, la observadora (M) le formula una pregunta a su compañera (MA) (línea 1) sobre las sensaciones que ha tenido al verse en el vídeo. MA contesta a la pregunta (líneas 2 a 6) y cuando finaliza, prácticamente sin pausa y sin intención aparente de esperar una nueva intervención por parte de M, inicia una autocrítica sobre un aspecto de su propia actuación (7).

En este caso, esperaríamos que MA expresara sus primeras impresiones cuando M se las pidiera, como sería lo habitual en este contexto (Phillips, 1999; Farr, 2011; O’Leary, 2014); en cambio a MA no le es necesaria la típica pregunta para empezar a compartirlas. Con el cambio de tema que realiza a partir de la autocrítica (línea 7), MA demuestra que tiene tan interiorizada la estructura de las retroalimentaciones de ese programa docente de la escuela que, a pesar de que la observadora no se lo haya reclamado explícitamente, es capaz de introducir por sí misma —quizás de forma inconsciente— sus ideas sobre la clase en ese contexto inicial de la sesión.

Es cierto que podemos pensar en la posibilidad de que la observada haya iniciado esa explicación en forma de autocrítica “inesperada” llevada por la inercia de la pregunta de su observadora, que, a pesar de no tratarse de una petición de autovaloración, es adecuada en ese contexto y está relacionada con el proceso de la PR que llevan a cabo en la escuela. Así, es comprensible que MA, inmersa en la dinámica de la retroalimentación, haya contestado lo que se espera de ella en ese momento de la sesión. Del mismo modo, es posible que MA haya actuado conscientemente pensando que esa pregunta de M llevaba implícita la cuestión del comentario inicial sobre la sesión de clase.

En cuanto a la autocrítica, vemos cómo MA la inicia con una puntualización en la que muestra su intención de expresar una valoración negativa de sí misma (línea 7). A continuación, realiza una serie de gestos y oraciones incompletas, quizás porque está pensando en cómo explicar ese error que ha mencionado y reorganizando la información que quiere compartir con su compañera. Después de este fragmento es cuando por fin da una explicación detallada de lo que ocurrió cuando actuó de forma incorrecta con respecto a la secuencia de clase.

Cuando MA ha expresado su autocrítica y después de asentir diversas veces, M finaliza el fragmento con el adverbio *ya* repetido tres veces, siendo lo único que ha verbalizado desde el inicio del turno de MA, mostrando así acuerdo con la autocrítica que su compañera acaba de realizar. Este tipo de respuesta sería la menos esperable en un contexto social, puesto que la observadora está apoyando la visión negativa que tiene la observada de sí misma. No obstante, en un escenario institucional como este, responder con acuerdo se considera más adecuado (Phillips, 1999). Además, al acompañar ese acto de habla con el gesto de bajar la mirada, da por terminada la intervención de MA, con la intención de iniciar otro tema dentro de la retroalimentación.

Si bien en este caso la observadora reacciona de forma escueta, sin denotar oposición hacia la autocrítica de la observada y finalizando su relato, hay casos en los que ocurre más bien

lo contrario. Como ejemplo de ello, tenemos el siguiente extracto de PR entre iguales, en el que volvemos a tener a las mismas participantes y, además, desempeñando el mismo rol (M de observadora y MA de observada).

Como en los casos anteriores, en este fragmento nos encontramos al comienzo de la retroalimentación, pero previamente al segmento transcrito que vamos a mostrar, M realiza una pequeña valoración de la sesión de su compañera, explicándole su opinión general. Ella destaca que, aunque había pocos alumnos y eran trabajadores —algo con lo que MA está de acuerdo y puntualiza que es muy fácil hacer clase con ellos— y que eso no debe servir para quitarle el mérito, le gustó mucho su clase y la conexión que tenía con sus estudiantes, algo que no todos los profesores consiguen, según dice M. A continuación, da comienzo a la retroalimentación por parte de su compañera:

Extracto n.º 3

EF_M&MA_1:1,1:30

01. MI: bueno e:m (1.0) eso así como comentario general tú
02. cómo viste: la clase?
03. MA: yo↑=
04. MI: la tuya
05. MA: =a ver la v- la verdad es que: (1.1) bueno (.) e:m
06. estaban un poco: (.) cansados al principio pero luego se
07. activaron [en nada y yo los yo les vi muy bien (.) y la=
08. MI: [((asiente))
09. MA: =clase en sí pues bueno al final sí que:m (.) iba corta de
10. tiempo (.) >o sea< yo lo que me había organizado (.)
11. exactamente no pude [terminarlo como yo quería (.) ↓te=
12. MI: [((asiente))
13. MA: =diste cuenta de eso no? ((sonríe))
14. MI: ((con cara de sorpresa, negando con la cabeza y sonriendo))
15. >No no [no=
16. MA: [no? ah vale
17. MI: =no no no no no no no<
18. MA: pues yo tenía ahí como: sí (.) lo quería terminar de otra
19. manera pero bueno [()
20. MI: [estuvo muy bien terminado [yo pensaba=
21. MA: [sí?
22. MI: =cuando luego llegamos allí eh pero que cua- yo pensaba no
23. le va a dar tiempo↑ y:m y te: te dio tiempo de clarificar
24. todos[o sea=
25. MA: [sí
26. MI: =no (.) y me pareció muy bien para terminar así y ya está
27. MA: vale

Antes de este fragmento, sabemos que M se avanza a la estructura típica de inicio de la retroalimentación para felicitar por adelantado a MA sobre la clase que impartió. Tras este halago, empieza el extracto con una invitación en forma de pregunta (líneas 1 y 2) para que MA explique su opinión sobre la clase. MA, por su parte, comienza a compartir sus impresiones mencionando la actitud de los alumnos (líneas 5 a 7), mientras M asiente (línea 8) con una actitud alineante (Stivers, 2008), es decir, respetando y apoyando el turno de habla de MA.

MA, sin pausa, pasa de hablar de los alumnos a la secuencia de clase, momento en el que incluye una autocrítica (líneas 7 a 11). La observada confiesa que no pudo terminarla como ella había planificado por falta de tiempo y M asiente de nuevo en calidad de alineamiento (Stivers, 2008) con la intervención de su compañera (12). Justo después de este gesto, MA le pregunta a su observadora si se percató de ese error que cometió. Enseguida, M interviene sorprendida, rechazando enérgicamente esa idea al repetir varias veces y rápidamente el adverbio de negación por excelencia, mientras sonríe (líneas 14, 15 y 17).

MA se asombra durante la reacción de MI, volviendo a preguntar de forma retórica y escueta con el adverbio negativo, seguido de dos interjecciones de sorpresa y conformidad (línea 16). Cuando M termina de contestar, MA interviene volviendo a explicar que hubiera deseado finalizar la clase de otra forma (líneas 18 y 19). Es entonces cuando M retoma el anterior rechazo a la autocrítica de MA y la empieza a alabar (a partir de la línea 20) diciendo que creyó correcta la actuación que MA le menciona. Esta última realiza de nuevo una pregunta corta mediante un adverbio positivo, sorprendida por la buena valoración de M (21).

A su vez, M sigue con su turno de habla, indicándole a MA que más tarde hablarán sobre ese tema, cuando lleguen a ese momento concreto (líneas 20 y 22), por lo que parece, a través de las notas que escribió en la tableta durante la observación. A pesar de que M resalta que en algún momento pensó que le faltaría tiempo al final de la clase (líneas 22 y 23), al contrario que su compañera, cree que hizo un buen empleo del tiempo y terminó de forma adecuada porque pudo clarificar todos los aspectos (intuimos) de la actividad que estaban trabajando hacia el desenlace de la clase (líneas 23, 24 y 26). Finalmente, MA responde a esa valoración con una interjección de aprobación (27).

Tal y como ocurre en los fragmentos anteriores, este comienza con la intervención de la observadora M en forma de pregunta (líneas 1 y 2), característica que nos permite clasificarlo como inicio típico de una sesión de retroalimentación (Phillips, 1999; Farr, 2011; O'Leary, 2014), concretamente ubicado en la primera fase (O'Leary, 2014). Tras una primera opinión

sobre los alumnos, MA introduce una autocrítica de su propia actuación (a partir de la línea 7), a lo que M responde con gestos asertivos, justo hasta el instante antes en el que MA le hace una pregunta directa sobre su autocrítica, esperando que M se hubiera dado cuenta de ese error y contestara en forma de acuerdo a su pregunta (líneas 11 y 13).

Sin embargo, M cambia radicalmente su postura de apoyo al relato de MA y le responde de forma totalmente desafiliativa al mostrar discordancia con la afirmación de la hablante (Stivers, 2008) (líneas 15 y 17). Además, no solo expresa su desacuerdo con esa intervención, sino que después halaga a MA por cómo condujo la secuencia (desde la línea 20). De esta manera, está reaccionando en forma de desacuerdo, lo que supone la respuesta más ideal hacia una autocrítica (Phillips, 1999).

Podríamos pensar que el hecho de que MA pregunte directamente a M por su propia valoración negativa haga que su compañera no quiera contestar de forma afiliativa, confirmando así que consideraría el contenido de la autocrítica como cierto. Sin embargo, descartamos esta opción, ya que, como se ha comentado antes de la transcripción del extracto, M halaga su actuación como docente y de forma posterior al fragmento lo sigue haciendo. Por lo tanto, en este caso vemos cómo es recibida una autocrítica por parte de la oyente, respondiendo de forma desafiliativa y con desacuerdo, con el fin de demostrar a su interlocutora que ella no vio ese error que la observada cree que cometió y que le ha llevado a producir ese acto de habla autocrítico.

Tras el análisis de los extractos de este apartado, notamos que existe un patrón que se repite al comienzo de las sesiones de retroalimentación y que va acorde con la estructura típica que expone O'Leary (2014), concretamente con la primera fase. En esta etapa inicial, se espera que el observador formule una pregunta al profesor observado para saber su opinión sobre su actuación docente y el desarrollo de la clase, como exponen Phillips (1999), Farr (2011) y O'Leary (2014).

No obstante, en alguna ocasión hemos visto cómo no es necesaria una pregunta directa de petición de información general sobre la clase para que la persona observada la comparta (extracto n.º 2). De hecho, hay otro extracto que no hemos analizado en el que acaba de empezar la retroalimentación y parece que la observada va a comentar directamente sus sensaciones generales sobre la clase, cuando la observadora le interrumpe y, de forma cómica, le dice si le deja hacerle la pregunta inicial (EF_S&M_4:1,0:10). Por el contrario, encontramos un caso en el que la profesora observada empieza la sesión comentando

directamente las anotaciones del vídeo grabado y es el observador quien le interrumpe para recordarle que primero debe dar su opinión sobre la clase (EF_R&J_1:1,1:01).

La respuesta a la pregunta inicial suele ir acompañada de autocríticas, que pueden hacer referencia a acciones que tuvieron lugar durante la clase (extractos n.º 2 y 3), pero también es posible que el observado haga mención de algún aspecto general de su práctica como docente en general (extracto n.º 1, parte a). También, hemos detectado un caso en el que la autocrítica se solapa con los elogios que se hace el propio profesor observado (extracto n.º 1).

Por último, en cuanto a la reacción a las autocríticas, en este apartado hemos encontrado respuestas diversas. Por un lado, en el extracto n.º 3, la observadora responde con desacuerdo, lo que supondría la respuesta ideal en un contexto social, ya que se consideraría una muestra de educación y de respaldo a la figura del hablante Phillips (1999). Por otro lado, en el extracto n.º 1 la observadora se ha quedado en silencio y en el n.º 2, no ha mostrado ninguna oposición a la autocrítica de la compañera, por lo que muestran acuerdo hacia la autocrítica. A pesar de que este tipo de respuesta puede significar un impacto en la imagen del hablante, sabemos que en este contexto de retroalimentación está más aceptado que en el social y también es más común que responder con desacuerdo (Phillips, 1999).

5.2. Autocrítica tras una valoración negativa por parte del observador

En el segundo capítulo, dedicado al marco teórico que sustenta esta investigación, hemos expuesto que el acto de habla de la autocrítica suele ser más común en contextos de formación de profesores que en aquellos en los que participan docentes más experimentados (Phillips, 1999). La razón por la cual esto ocurre es, según la investigación de la misma autora (Phillips, 1999), porque el estudiante de profesor se avanza a la valoración negativa que va a recibir por parte del experto; en cambio, los profesionales confían más en su experiencia y realizan más comentarios en positivo que en negativo sobre sí mismos.

No obstante, queríamos recordar que, a pesar de las anteriores afirmaciones de Phillips (1999), de los 44 casos de autocrítica que hemos hallado en nuestro corpus, prácticamente la mitad se desarrollan en el contexto que ahora presentamos, en concreto 20. Por lo tanto, cabe decir que, si bien nuestro estudio refleja una pequeña muestra de todo el ámbito de la retroalimentación docente, este apunte que realizamos nos indica que, en el caso de nuestros

datos, los ejemplos de autocrítica que se dan en el contexto de valoración negativa entre iguales representan una cantidad cuanto menos considerable.

Así pues, en este segundo apartado nos disponemos a analizar los ejemplos más destacables de autocrítica que se generan cuando la persona observadora inicia una valoración negativa en referencia a algún aspecto de la actuación docente de aquella observada. Estos casos de valoración negativa aparecen en la segunda fase de la retroalimentación, denominada *valoración del observador*, en la que, tras la autovaloración inicial que se le pide al observado (visto en el apartado anterior), el observador comenta los aspectos más importantes que ha avistado durante la sesión de clase, ayudándose de las anotaciones que ha ido tomando (O'Leary, 2014).

Un ejemplo de autocrítica en este tipo de contexto lo encontramos en el extracto n.º 4 de nuestro corpus, en el que, en un tramo avanzado de la sesión, M se encuentra dando retroalimentación a su compañera, con la ayuda de las notas que ha reflejado en papel (O'Leary, 2014). Previamente a lo que mostramos en la transcripción, la observada le comenta a MA un aspecto negativo que vio durante su clase con un grupo de nivel B2, en la que dos alumnos dijeron algo incorrecto y no les corrigió. M presiente que no lo hizo porque eran de los mejores alumnos de la clase, pero le dice que ella no hace distinción y corrige también a los alumnos más buenos, porque igualmente lo necesitan.

Así, M le aconseja que lo haga siempre, ya que en un nivel tan alto hay errores que no se pueden obviar y, también, que no es necesario detener la clase para hacer una corrección, sino que puede apuntarlo y volver a ello más tarde o ejecutar un acto corrector para actuar rápidamente al instante. Además, le recuerda que hubo una palabra nueva que los alumnos desconocían y le preguntaron por ella, pero MA no la reflejó en la pizarra para que supieran cómo se escribía, mientras que M le dice que en su caso lo hubiera hecho. MA no ha intervenido prácticamente durante la intervención de M y esta sigue con sus consejos:

Extracto n.º 4
EF_M&MA_1:1,23:30

01. M: ((chasquido)) >tonces es como< más eh: énfasis en la corrección
02. (.) porque lo agradecen mucho los estudiantes es
03. cuando creen↑ que la clase es difícil o que el profesor
04. está mucho con ellos ((extiende la mano hacia MA))
05. ((chasquido)) que que tu buen: hacer y tu buen:a:: conexión
06. con el estudiante ((chasquido)) podría malinterpretarse
07. (.) porque: quizá la clase no es demasiado difícil (.)
08. pero solo ((chasquido)) aplicando estas correcciones o no

09. sé qué [(.) ya creo que es que que ellos notarían el=
10. MA: [hm
11. M: =nivel
12. MA: hm
13. M: es más su percepción eh↑ (1.1) sabes?
14. MA: (.) lo entiendo (1.4) si es lo que te digo a veces que
15. soy como un poco blandengue con ellos sabes? pero:

Como vemos, en este fragmento M está destacando un aspecto negativo de la actuación docente de MA y le está dando pautas para que pueda modificarlo de cara a futuras clases. Hasta antes del momento en el que empieza la transcripción, M ha estado exponiendo lo que observó en el aula y dando algún que otro consejo. En la línea 1, retoma todo lo que ha dicho anteriormente y resume en pocas palabras lo que debe hacer MA de ahora en adelante, diciéndole que debe poner más atención en la corrección y a continuación expone una razón por la cual debe cambiar ese aspecto (líneas 2 a 4).

Entonces, M extiende su mano hacia MA en el momento en el que empieza a introducir, en contraste con lo anterior, un aspecto positivo general de MA como profesora (líneas 5 y 6), diciéndole que su manera de trabajar es adecuada y que tiene una buena relación con sus alumnos. Justo después, en la misma oración, M le advierte de que ese aspecto positivo podría revertirse y resultar perjudicial, ya que podría hacer sentir a sus alumnos que las clases son fáciles para ellos porque no tienen nada que corregir de su competencia en español (líneas 6 y 7). Esto le sirve a M para volver a introducir su consejo de ser más estricta corrigiendo, con el fin de evitar que ocurra lo que le acaba de explicar (líneas 8, 9 y 11).

Antes de que M finalice esta última frase, MA muestra acuerdo empleando una onomatopeya de aceptación (línea 10) y justo cuando M termina, también (12). La observadora indica finalmente que el hecho de corregir de forma más rígida es algo que debe hacer para cambiar la percepción que los alumnos puedan tener de sus clases y, tras una pausa, interpela a su interlocutora con una pregunta (línea 13). Entonces, MA toma el turno por primera vez, expresando haber comprendido todo lo que le ha expuesto su compañera y confiesa en modo de autocrítica que hay ocasiones en las que no es lo suficientemente estricta con sus alumnos, empleando un adjetivo despectivo y coloquial para referirse a sí misma (líneas 14 y 15), con lo que muestra su debilidad en este aspecto como profesora.

Aunque no lo transcribimos por cuestiones de espacio, M no responde a la autocrítica de MA, pero reinicia su turno explicando que ese grupo de alumnos es muy bueno y trabaja bien en clase y, por eso, no cree que MA deba ser demasiado severa con ellos. Sin embargo, sigue creyendo que debe realizar esas correcciones que le ha mencionado porque en el nivel en el

que están (B2), si no ven que deben corregir ciertos aspectos, quizás otro día no vuelvan a clase porque creen que ya saben todo lo estipulado para su nivel.

En este fragmento percibimos cómo la observadora ejerce su rol comentando los aspectos más relevantes de la sesión de clase (O'Leary, 2014) y cómo una valoración negativa desemboca en una autocrítica por parte de la profesora cuya actuación está siendo valorada. En cuanto a la aportación negativa de M, observamos un patrón que O'Leary (2014) considera típico en esta segunda fase de la retroalimentación: el *feedback sandwich*. Esta estructura la vemos en el momento en el que M ha estado relatando con detalles el aspecto negativo que quería destacar (líneas 1 a 4), cuando a continuación introduce un halago hacia su compañera (líneas 5 y 6) y después sigue resaltando el mismo matiz negativo anterior (desde la línea 8).

Así pues, tal como indica O'Leary (2014), ha intercalado capas de crítica constructiva y elogios durante su valoración a la profesora observada. Además, destacamos un gesto curioso en este *feedback sandwich* cuando M introduce el elemento positivo. M extiende la mano hacia su compañera de forma rápida, en lo que parece un claro intento de seguir poseyendo el turno de palabra para incluir este halago y que su valoración resulte lo menos negativa posible, ya que puede pensar que ese juicio sobre la actuación docente de MA puede ser recibida como un impacto a su imagen como profesional.

Por su parte, MA no interviene con la autocrítica hasta que no es interpelada por la observadora. Cuando lo hace, vemos cómo realiza una valoración poco extensa, pero al mismo tiempo emplea un elemento despectivo. En este caso, no sabemos si esta intervención es corta porque no tiene nada más que añadir a lo que le ha comentado su compañera o porque sigue reflexionando sobre lo que le ha dicho y finaliza con una conjunción adversativa (ya que no vuelve a tomar el turno en esa interacción) porque quizás le hubiera gustado dar más explicaciones de por qué hizo eso ese día (circunstancias especiales del momento o de los alumnos) o bien un razonamiento que justificara esa acción habitual en su práctica docente.

En cuanto a la respuesta de M, por lo que se puede observar en el vídeo, no contesta a la autocrítica, sino que expone un argumento para justificar en cierto modo la corrección flexible que emplea MA en clase, por lo que podemos pensar que está intentando empatizar con ella mostrándole su apoyo. Sin embargo, esta premisa le sirve a M para insistir de nuevo en que MA debe aplicar correcciones en todo momento. De este modo, M no responde como tal a la autocrítica, por lo cual consideramos que ha reaccionado en forma de acuerdo, en el sentido

Durante esta autocrítica, ME produce una onomatopeya de aceptación (línea 9), mostrando alineamiento con N (Stivers, 2008) y, cuando N termina, expresa que ella comete el mismo error, seguramente en calidad de afiliación con la postura afectiva de su compañera (Stivers, 2008). Atribuirse la autocrítica de la compañera a una misma es, junto con la expresión de desacuerdo, una respuesta poco común en las sesiones de retroalimentación, pero, a su vez, la más esperable en un contexto social (Phillips, 1999). De esta forma, la observadora empatiza con su compañera y le muestra su apoyo.

Antes de la autocrítica, ME expone la valoración negativa en un espacio corto de tiempo y, sin embargo, aunque no haya sido interpelada por la observadora, N enseguida reacciona e interviene sin miedo a interrumpir a su compañera. Con esto, exhibe una actitud desalineante por su parte, ya que está impidiendo el transcurso de la actividad principal en progreso, es decir, el comentario negativo de ME, a la vez que le arrebató el turno de habla (Stivers, Mondada y Steensig, 2011). En cambio, a pesar de ello, su intervención es afiliativa porque está igualando la postura valorativa de ME (Stivers, 2008), en el sentido de que acepta su error y se critica a sí misma, tal y como lo ha hecho la observadora.

Además de iniciar su autocrítica rápidamente y de forma solapada con la valoración de ME, no aporta ningún tipo de excusa o justificación para intentar “limpiar” de alguna manera su imagen como profesora en este ejemplo concreto. No obstante, hay ocasiones en las que esto ocurre, como en el próximo extracto de conversación del corpus.

En este caso, previamente a la transcripción, S le está dando retroalimentación a M y le comenta que notó cómo le dio un protagonismo notable a uno de sus alumnos (de nombre F) —M lo admite—. S reconoce que este alumno suele tener un buen comportamiento, porque ella también lo conoce, pero subraya que hay veces en las que no tiene una actitud tan ejemplar y, por ejemplo, se queda dormido. Entonces, M explica que hace tiempo consiguió que ese alumno se integrara en otro grupo y el resto de la clase le ayudara a hacerse entender con la profesora, pero que en el grupo de la presente sesión observada nadie quiere trabajar con él y eso a ella le afecta. Tras esta respuesta, S continúa con el mismo tema:

Extracto n.º 6
EF_S&M_3:1,14:52

01. S: f- hasta qué punto te voy a dar yo↑ estos cinco minutos
02. de protagonismo con todo el mundo↑ (1.0) si luego: no
03. es exactamente el mismo compromiso sabes? (.) eh: eso es
04. lo que pero yo por otras clases previas yo lo pienso así
05. >ntances< muy bien ah darle el buen trabajo mirad lo que

06. ha hecho F F lo ha hecho muy bien ta ta ta todo muy
07. bien↑ (.) pero quizá es demasiado (1.2) ↓tiempo para él (.)
08. que lo- el resto no [tiene
09. M: [((sonríe, niega y asiente con la
10. cabeza varias veces)) era mi última clase con F
11. S: vale no no [no seguramente y yo sé que tú lo has tenido=
12. M: [sí
13. S: =en clase mucho tiempo y tal pero ahí te puede s- te puede
14. salir S pensando ma↑ ((encoge los hombros)) (.)=
15. M: sí [pero es que dentro de tener a B que se levanta cuando=
16. S: [=sabes?
17. M: =quiere [a [T (.) eh a a: a=
18. S: [((suspira)) ah eso también me lo he apuntao se
19. pira de clase↑ ((asiente))
20. M: a N↑ em: ((chasquido)) (1.7) si: está F le quiero atend- y si
21. si les digo que piensen una biografía y en cinco minutos me
22. escriben una biografía (.) no le puedo dejar ps m no sé es
23. (.) yo sé que muchas veces esto de trato especial lo tengo
24. eh y [se ve (.) porque me molesta tanto los demás que es que=
25. S: [hm ((asiente))
26. M: =también se lo digo le digo si tú no hablas pa qué: te ps (.)
27. que: soy muy radical con esto y creo que me va a causar
28. problemas ((sonríe)) y ya lo digo ahora↑ en verano
29. con los estudiantes de dos semanas

Al comienzo de la transcripción, S formula una pregunta en relación al protagonismo del alumno mencionado anteriormente, simulando ser ella la profesora que tuviera que decidir en qué medida debería prestarle atención, dejando claro que ella no lo haría (líneas 1 a 3). Entonces, se excusa en cierto modo, resaltando que tiene esa opinión porque ha tenido a ese mismo estudiante en su clase, es decir, que habla desde la experiencia personal que ha tenido con él (líneas 3 y 4). Seguidamente, retoma lo que observó en el aula, diciéndole a M que estuvo bien felicitarle delante de todos, pero que no merecía más tiempo de atención que el resto del grupo, por lo que se produce un caso de *feedback sandwich*, insertando una valoración positiva en el transcurso de una negativa (O’Leary, 2014) (líneas 5 a 8)

Antes del final de esta intervención de S, M solapa su turno volviendo a excusarse como antes del segmento transcrito, alegando que era la última clase que hacía con ese alumno, con una comunicación no verbal apreciable en la que asiente y niega con la cabeza mientras sonríe (líneas 9 y 10). S reacciona rápidamente en señal de aceptación de esa justificación que le ha dado M y le dice que entiende su situación con ese alumno, pero sigue insistiendo en que no es del todo correcto tener esa actitud, porque quizás otro alumno (S) puede darse cuenta —lo dice encogiendo los hombros, simulando la actitud quejosa que podría adoptar ese estudiante— (líneas 11, 13 y 14).

Entonces, M vuelve a interrumpir a S para argumentar que hay otros alumnos que tienen peores comportamientos (B, T y N) (líneas 15, 17 y 20) —mientras S solapa su turno mostrando énfasis y acuerdo a la vez, porque también se dio cuenta de lo que hacían (líneas 18 y 19)— y, por lo tanto, prefiere prestar atención y atender más a F (el alumno protagonista) que al resto (líneas 20 a 22). Seguidamente, reconoce que es consciente de que hay alumnos a los que trata de una forma más destacada, lo cual se puede notar en su actitud cuando hay algunos alumnos que le incordian y ella les llama la atención (líneas 23, 24 y 26). Mientras, S asiente y produce una onomatopeya de aprobación (línea 25).

Finalmente, M acaba autocriticándose, expresando claramente que es muy drástica en este tema y cree que, en un futuro, su actitud puede acarrear consecuencias negativas con los alumnos que va a tener durante el verano (líneas 27 a 29). Este fragmento lo empieza de forma seria, pero cuando menciona los problemas que pueden surgir a raíz de ese comportamiento sonrío, probablemente en tono irónico. A su vez, S responde mencionando otro momento relacionado con esa última valoración y, seguidamente, pasa a mencionar otra valoración que lee en sus anotaciones (datos no mostrados por motivos de espacio).

Como en los casos anteriores, esta interacción de PR se desarrolla en la segunda fase de la sesión de retroalimentación (O'Leary, 2014). Sabemos que, previamente, S ha introducido una crítica negativa del trato preferencial de M hacia uno de sus alumnos. Prácticamente desde el inicio, M ha mostrado su acuerdo en cuanto a esa valoración, pero también empieza a articular justificaciones acerca de esa conducta a partir de la línea 9 y lo hace de nuevo desde la número 15. En los dos casos, podemos ver cómo el tono y los gestos que caracterizan la intervención de M nos indican que prácticamente en ningún momento busca rechazar la valoración de S porque es totalmente consciente de ello y sabe que es algo que debe mejorar.

A pesar de que, en la interacción con S, M solamente había ofrecido argumentos de la postura que ha adoptado con ese alumno, tras la insistencia de su compañera M profiere finalmente una autocrítica en la que muestra directamente lo que piensa sobre su propia actuación. Así, vemos cómo en ocasiones los profesores son más reticentes a autocriticarse desde un principio e intentan dar explicaciones de sus decisiones y comportamientos (aunque realmente sepan que no son del todo correctos, como en el caso de M), pero al final ceden y admiten sus errores al interactuar con sus compañeros y reflexionar de forma conjunta en la PR de retroalimentación.

Cuando por fin M verbaliza su autocrítica, S no le responde directamente, sino que empieza a mencionar una valoración diferente. Consideramos que, al cambiar de tema, S no se ha opuesto a la autocrítica y, por lo tanto, aunque no haya una muestra notable de acuerdo, está reforzando en cierto modo la valoración negativa de su compañera (Phillips, 1999). No es difícil llegar a esta conclusión, tomando en consideración las ocasiones en las que S previamente ha reiterado su disconformidad ante la actitud de M, hasta que finalmente su compañera ha expresado la autocrítica.

Aunque en este fragmento M no se autocrítica hasta después de dar algunas justificaciones, hay veces en las que no es necesaria tanta interacción o insistencia por parte del observador para que el profesor observado acepte su error y verbalice el problema presente en su práctica docente. Esto ocurre en el extracto n.º 7 que vamos a analizar a continuación. De nuevo, S le da retroalimentación a M, comentando aspectos tanto positivos como negativos y M no está interviniendo en ningún momento. Antes de la conversación que hemos transcrito, S está realizando una explicación más larga sobre un momento en el que una actividad estaba durando demasiado tiempo, porque en la corrección M hacía juegos de palabras, y percibió que la participación de los estudiantes estaba decayendo. Entonces, la transcripción empieza en el final del comentario de S:

Extracto n.º 7

EF_S&M_2:1,19:55

01. S: eh que sí muy bien porque sacaron lo de hacer números sacaron
02. cosas que les servían pero quizá sí que estaba un poco ()
03. la participación iba bajando por eso pues se iba: haciendo un
04. poquito largo↓ (.) me gusta mucho que entre ellos les digas
05. nombre ((chasquido de dedos)) y ellos dicen en la p- la
06. siguiente persona que va a corregir tú no tú ahí ya (.)
07. te:m ((chasquido)) te quedas al margen (.) e:m: ((mira sus
08. notas))
09. M: esto que dices yo creo que una cosa que tengo yo: negativa
10. >o sea< (.) que (.) intento abarcar mucho en una corrección
11. intento hacer fonética intento () hacer pragmática juegos de
12. vocabulario [no sé qué y eso hace que me sigan tres en clase=
13. S: [hm ((asiente seguidamente))
14. M: =>o sea< me siguen los dos listos [(.) y los demás no o sea=
15. S: [hm ((asiente))
16. M: =y: y yo eso s- veo que muchas cosas se me alargan que yo no lo
17. había pensao pero es que en ese momento digo ↑cómo no voy a
18. explicar [esto? ((abre los brazos))=
19. S: [claro es una oportunidad pero:
20. M: [=((chasquido)) pero eso es
21. liarles y confundirles o sea esto es una cosa que yo m- misma
22. luego intento reflexionar a ver por dónde cómo lo puedo hacer

23. más rápido
24. S: Heh porque claro () juegos de palabras ahora vamos a corregir
25. pero no solo corregir sino que vamos a hacer un ejercicio de
26. inteligencia de ver quién puede explicar el juego de palabras↑
27. M: esto es porque cuando lo corrijo siempre intento añadir un
28. extra [(.) a veces un juego de palabras a veces es mira la=
29. S: [claro
30. M: =fonética a veces mira otra cosa pero siempre porque si: si tú
31. ya crees que lo tienes correcto para qué vas a escuchar?
32. S: ((asiente durante la intervención anterior de M)) exacto

Como se puede observar, S está finalizando con una valoración negativa anterior hacia M en la que le dice que el método de corrección puede ser útil porque aprenden más expresiones, pero que le hace perder más tiempo del necesario (líneas 1 a 4). Esta yuxtaposición de una valoración negativa con una positiva en el medio es un nuevo caso de *feedback sandwich* que menciona O'Leary (2014). Prácticamente sin pausa, inicia una valoración positiva de otro aspecto de la forma de corregir de M. En este caso, manifiesta que le gusta la dinámica que emplea, en la que consigue que sean los propios alumnos los que vayan diciendo el nombre de otros para establecer los turnos de corrección y M prácticamente no interviene (líneas 4 a 7).

Cuando S está volviendo a mirar sus anotaciones y parece que va a realizar otra valoración (línea 7), M interviene y retoma la crítica anterior sobre su estilo de corrección. Desde el principio, se autocrítica aceptando que se trata de un matiz negativo, originado por su deseo de trabajar demasiados aspectos lingüísticos a la hora de corregir (líneas 9 a 12). Por ende, precisamente por querer abarcar tanto, le siguen el ritmo muy pocos alumnos (líneas 12 y 14), a lo que S asiente en diversas ocasiones (líneas 13 y 15).

Asimismo, se da cuenta de que corregir así le toma mucho tiempo, pero resalta que es algo que no puede evitar porque en ese momento cree que hay algún elemento que debe explicar más en profundidad; mientras gestualiza y emplea un tono en el que intenta mostrar que lo que cuenta es una obviedad (líneas 16 a 18). Justo en esta última aportación, S solapa su turno con el de M para admitir que es una buena ocasión para corregir de esa manera y cuando va a poner un pero (línea 19), M retoma su intervención para poner una objeción a esa dinámica, confesando que eso puede hacer que los estudiantes se desubiquen y es consciente de ello porque siempre piensa cómo podría hacerlo de una forma más eficaz (líneas 20 a 23).

Después de la autocrítica de M, S comienza a destacar lo positivo de esta dinámica, manifestando que, al intentar combinar la corrección con juegos de palabras, M está fomentando que sus alumnos ejerciten más su intelecto (líneas 24 a 26). Es entonces cuando

M retoma la puntualización positiva de S para continuar explicando qué tipo de elementos incluye en las correcciones (*juegos de palabras, fonética*) para que los estudiantes que no prestan atención, porque consideran que lo han hecho todo correctamente, se fijen en nuevos aspectos de la lengua (líneas 27, 28, 30 y 31). Mientras, S muestra claramente su acuerdo durante el relato de M, así como también al final (líneas 29 y 32).

Como sabemos, este fragmento se desarrolla dentro de la segunda fase de la sesión de retroalimentación (O'Leary, 2014), en la que S está realizando valoraciones positivas y negativas de la clase en la que ha observado a M. S menciona sus comentarios y M prácticamente no reacciona verbalmente, hasta que, de forma decidida, interrumpe la siguiente valoración para exponer en voz alta una autocrítica sobre el tema de la corrección que le ha mencionado S anteriormente (desde la línea 9).

En esta crítica hacia su propia actuación docente admite la parte negativa de su manera de corregir en clase explicando cómo lo hace y reconociendo que no todos los estudiantes prestan atención y se pueden sentir confundidos cuando lo hace y que, en definitiva, le dedica más tiempo a la corrección del que le gustaría. Tras esta autocrítica, S cambia su discurso negativo anterior y menciona el beneficio que puede aportar esa dinámica. Entonces, M toma el turno para destacar la razón por la cual actúa de tal forma, mientras S asiente y manifiesta su acuerdo. Por consiguiente, esto significa que, a pesar de haber considerado en un principio que era negativa, S acaba reconociendo que se trata de una buena práctica de corrección.

Tras el análisis de estos extractos, hemos mostrado cómo la autocrítica se manifiesta en el contexto de una valoración negativa precedente. Por tanto, a diferencia de lo que exponía Tsui (1994), la autocrítica surge como respuesta a un acto de habla y no como iniciadora de la interacción. En cambio, sí coincide con la taxonomía de la misma autora (Tsui, 1994) que la crítica, en este caso, suponga un acto iniciador.

Es cierto que era esperable de antemano que tras una valoración negativa del observador emergieran autocríticas desde el observado, ya que el primero está mencionando directamente algún aspecto negativo de la práctica docente de su compañero, lo que incita al segundo a aprovechar ese contexto para tratar ese tema y reflexionar en voz alta e incluso de forma conjunta. Tanto es así que, tal y como hemos mencionado al inicio del apartado, esta categoría supone la más cuantiosa en cuanto a casos hallados en el corpus, cerca de la mitad de ejemplos de autocrítica, concretamente 20.

En cuanto a la acción que provoca la autocrítica en este caso, la valoración negativa, hemos visto algún caso en el que el observador exponía directamente su crítica (extractos n.º 5). No obstante, son más numerosos los ejemplos que ilustran que, para que surjan autocríticas, no es necesario que la valoración sea negativa en su plenitud y puede presentar elogios intercalados para reducir el impacto en el oyente —lo que O’Leary (2014) denomina *feedback sandwich*— (extractos n.º 4, 6 y 7).

Por lo que se refiere a la autocrítica como tal, se manifiesta de diversas maneras. Por ejemplo, vemos cómo en algún caso no aparece hasta el final de la valoración negativa, es decir, que la persona observada deja que la observadora exprese todo lo que le quiere decir o bien porque se ve forzada a ello tras la última pregunta en la que se le interpela (extracto n.º 4). Sin embargo, también hay algún ejemplo en el que la persona observada acepta su error y se autocrítica más rápidamente (extractos n.º 5 y 7). En otros casos, la observada profiere justificaciones hasta que, después de la insistencia de la observadora en la crítica negativa, acaba aceptando su error y expresa finalmente una autocrítica (extracto n.º 6 y EF_M&MA_1:2,12:09).

También son distintas las reacciones que despierta la autocrítica en los oyentes, en este caso, los docentes observadores. En este apartado, algunas respuestas se han manifestado en forma de apoyo hacia la persona observada, ya fuera mostrando desacuerdo (EF_S&M_2:2,3:39) (Phillips, 1999), o el observador atribuyéndose la autocrítica a sí mismo (extracto n.º 5 y EF_S&M_3:1,23:05) (Phillips, 1999), o bien revirtiendo la valoración negativa inicial y dando a entender que esa práctica negativa criticada finalmente resulta ser positiva (extracto n.º 7).

Estas reacciones resultan ser las respuestas más esperables en un entorno social, dado que denotan una muestra de cortesía y ayuda hacia la persona que expone la autocrítica, pero también las menos frecuentes en sesiones de retroalimentación docente (Phillips, 1999). Por otro lado, también ha habido respuestas que hemos considerado realizadas en forma de acuerdo (extractos n.º 4 y 6), en las que las observadoras no han contestado directamente a la autocrítica y, por tanto, han consolidado la crítica proferida por sus compañeras.

5.3. Autocrítica tras una valoración positiva por parte del observador

En el apartado anterior, hemos observado las autocríticas que se manifiestan tras las valoraciones negativas de las observadoras. Realmente, esas autocríticas son una

consecuencia que podíamos esperar de antemano, ya que, al tratarse de una sesión de retroalimentación en la que los docentes están invitados a reflexionar conjunta y abiertamente, el hecho de introducir una valoración negativa facilita la aparición de comentarios autocríticos por parte de las personas observadas.

No obstante, en nuestro corpus hemos detectado 4 casos en la misma segunda fase de retroalimentación (O'Leary, 2014) cuyo contexto es totalmente el contrario al anterior mencionado: el observador realiza una valoración positiva acerca de alguna práctica que le ha gustado, pero, en cambio, el observado considera que realmente ese aspecto de su práctica no es tan correcto y lo expresa a través de una autocrítica. Un buen ejemplo de ello lo podemos encontrar en el extracto n.º 8 que pasamos a analizar a continuación.

En este caso, previo a la transcripción, MI está dando retroalimentación a su compañero R y le comenta que le gustó que resolviera las dificultades de algunos estudiantes, atendiendo así los diferentes niveles que tienen sus alumnos. Seguidamente, MI pone un ejemplo de esa ayuda que aportó R:

Extracto n.º 8
EF_R&MI_2:1,5:57

01. MI: prestando atención en algún momento también que has dao una
02. una orden una has dado una mm:
03. R: una instruc[cción
04. MI: [una instrucción y después m te has acercado
05. individualmente a u- a un par de estudiantes para explicarles
06. mejor la instrucción para que pudieran hacer el ejercicio
07. la verdad muy
08. R: sí aquí aquí: para mí lo perfecto es ((chasquido)) a por
09. ejemplo (.) haberla dado bien ((riendo)) para que la
10. [entiendan=
11. MI: [ya es verdad sí
12. R: =perfectamente un poco más pautada [no?
13. MI: [sí porque lal- al- al-
14. ha habido un momento que sí que la has dado un poco así: [=
15. R: []
16. cuando me he acercado a ellos es porque: no lo había no lo=
17. MI: =((chasquido))y luego (.) porque ya has visto que (.) sí
18. R: =había pautado tan bien entonce:s bueno también: ha favorecido
19. que no eran tantos en cla[se=
20. MI: [claro también eso
21. R: =en ese sentido >entonces< me ha favorecido pues que pueda
22. hablar con cada uno de ellos pero [si si son diecisiete t==
23. MI: [con dieciséis
24. R: =mm: esa en esa: actividad concreto: podría haber pautado un
25. poco mejor la instrucción

En este fragmento de conversación, el observador MI está valorando positivamente a R y, concretamente, hace referencia a un momento en el que R ha dado una instrucción —R tiene que ayudarle con esta última palabra (línea 3)— y más tarde ha asistido a dos alumnos concretos con dificultades para explicarla de nuevo y que pudieran realizar el ejercicio correctamente (líneas 1 a 7). Al final de su intervención, parece que MI no va a aportar más a su comentario y R toma el turno para explicarle, al principio en tono cómico, que en realidad él hubiera preferido haber indicado de forma más pautada la instrucción desde un principio para que esos alumnos lo entendieran la primera vez (líneas 8, 9, 10 y 12). Mientras, MI solapa su turno para expresar acuerdo (línea 11), lo que denota desalineamiento por su parte al interrumpir la actividad en progreso (la explicación de R) (Stivers et al., 2011), pero a la vez afiliación (Stivers, 2008), por mostrar apoyo hacia la postura de su interlocutor.

Asimismo, antes del final de la intervención de R, MI le interrumpe para admitir, en oposición a la idea inicial que había compartido, que R no había dado la instrucción de forma totalmente correcta (líneas 13 y 14) y R es ahora quien le interrumpe para seguir con su explicación anterior y autocriticarse, culpándose de haber tenido que solventar dudas por no haber dado bien la instrucción en primera instancia (líneas 15, 16 y 18). Durante esta autocrítica, MI interviene para completar alguna de las frases que va diciendo R (línea 17).

R sigue con su explicación, reconociendo que había menos alumnos de lo normal y por eso ha podido ir ayudándolos uno a uno, pero destaca que, en un caso contrario, tendría que haber dado correctamente la instrucción porque no se hubiera podido permitir monitorear de esa manera (líneas 18 a 25). De nuevo, MI interrumpe contestando en forma de acuerdo con algunas de las afirmaciones de R (20) y completando sus frases (23), lo que vuelve a ser una muestra de desalineamiento (Stivers et al., 2011) y de afiliación (Stivers, 2008) al mismo tiempo.

En este fragmento advertimos cómo el observador está haciendo una valoración positiva de una acción que ha considerado como correcta, a la cual el observado responde enseguida mostrando una postura completamente diferente. R empieza a explicar cómo debería haberse desarrollado la acción anterior para que hubiera sido positivamente destacable (líneas 8 a 10). Esto lo dice entre risas, lo cual es una reacción irónica, seguramente porque le ha sorprendido la valoración favorable que acaba de hacer MI, sabiendo que para él ha resultado todo lo contrario. Entonces, se autocritica explicando de nuevo que sus alumnos tenían dudas por la falta de una explicación mejor por su parte (líneas 16 y 18).

Del mismo modo que MI inicialmente consideraba esa acción de ayuda a los alumnos como positiva, finalmente parece cambiar de opinión. Esto se refleja a partir de la autocrítica de R, cuando MI revierte su valoración positiva y empieza a reforzar la postura negativa de su compañero. Así, MI muestra acuerdo con la autocrítica de R, lo cual sería inapropiado en un contexto social, pero en este contexto resulta ser aceptable, así como la respuesta más frecuente a las autocríticas surgidas durante una retroalimentación, según Phillips (1999).

En este caso, el observador ha realizado una valoración positiva, pero después de provocar la autocrítica del observado, ha decidido adoptar la postura crítica de su compañero, por lo que nos da la impresión de que termina cambiando de opinión con respecto al inicio. Sin embargo, en este apartado del corpus podemos encontrar otros dos ejemplos en los que, a pesar de que la docente observada contradiga el comentario positivo que le acaban de hacer, la observadora sigue insistiendo en que su decisión fue la correcta (EF_S&M_3:1,4:56 y EF_S&M_3:1,13:12).

De esta manera, vemos la posibilidad de que los docentes que están siendo valorados se opongan a los halagos que reciben durante su retroalimentación para confesar que su actuación no ha sido tan eficaz como ha percibido el observador. Los docentes que reaccionan de tal forma podrían dejar pasar perfectamente la oportunidad de expresar lo que ellos creen que esconde la realidad que se ha vivido en el aula y dejar que sus compañeros siguieran teniendo una buena percepción de su práctica docente y, por ende, podrían pensar que eso haría mejorar la concepción que se tuviera de ellos como profesores.

Sin embargo, consideramos que estos docentes demuestran estar muy comprometidos con la PR y en concreto con esta fase del proceso (la retroalimentación). Tanto es así que no les importa interaccionar y compartir cualquier idea negativa, incluso cuando el observador no la destaca, con el fin de reflexionar conjuntamente con sus compañeros.

5.4. Autocrítica directa por parte del observado

Hasta este momento, los apartados anteriores han tratado las autocríticas provocadas por algún acto de habla proveniente del observador (la pregunta inicial sobre la opinión de la sesión y las valoraciones negativas y positivas). No obstante, en el corpus de las retroalimentaciones, también hemos hallado 5 casos de autocrítica que no parecen ser la consecuencia de un acto de habla previo por parte de la persona que está valorando la

actuación docente, sino que más bien son introducidos de forma autónoma por parte de la persona observada.

El primer ejemplo lo encontramos en la siguiente retroalimentación, en la que la observadora ha estado valorando la actuación de su compañera y M, al final de la sesión, inicia una intervención por su cuenta en la que hace una reflexión sobre el grupo al que ha impartido clase por última vez, ya que el curso terminaba, después de varios meses siendo su profesora. M, antes de la transcripción, ha relatado que en esta clase le han venido recuerdos a la mente de todo el tiempo que ha estado con esos alumnos y se ha dado cuenta del progreso que habían logrado. Entonces, comparte la siguiente reflexión:

Extracto n.º 9

EF_M&MA_2:2,13:56

01. M: y creo que yo al final↑ (.) creo que no soy fácil como
02. profesora para empezar con un grupo↑ (.) ahora↑ no como
03. hace unos años o sea que me cuesta más empezar con un
04. grupo porque tengo menos paciencia (0.7) pero:
05. ((chasquido)) creo que al final me los gano pero: (.) por
06. ejemplos cuando las cosas no están bien hechas las digo
07. y cuando no están bien hechas las digo y eso lo digo
08. abiertamente

M expone su autocrítica mencionando que no cree ser buena profesora cuando se encuentra en el punto de partida con un nuevo grupo (líneas 1 y 2), debido a la falta de paciencia que ha ido aumentando con el paso del tiempo (líneas 2 a 4). M admite que finalmente siempre consigue tener una buena relación con sus alumnos (5), pero, aun así, intuimos que no considera como buena práctica docente el hecho de ser totalmente transparente con sus estudiantes y decirles en cada momento lo que piensa, ya sea positivo o negativo (líneas 5 a 8). Después de la transcripción, M menciona que ha visto los avances de sus alumnos. MA, que no ha reaccionado durante toda la autocrítica, termina la retroalimentación con un comentario positivo en contraposición a lo que ha estado diciendo M.

Antes de este segmento, M ha estado comentando los avances que han tenido sus alumnos durante todo el tiempo que ella les ha enseñado español y, en ese momento, empieza a introducir una autocrítica sobre su personalidad en general en su desempeño como profesora. Como sabemos, esta reflexión final de la retroalimentación no la ha fomentado su compañera a través de ningún acto de habla y tampoco ha reaccionado ni intervenido durante el relato de M, pero sí al final, cuando ha mostrado cierto desacuerdo hacia la autocrítica de M (Phillips,

1999), con un comentario que denota una idea opuesta, a través del cual le transmite su apoyo.

En este caso, ha sido M la que ha querido hacer esta reflexión para finalizar la retroalimentación, ya que, aparentemente, su compañera no iba a aportar nada más sobre su actuación docente. No obstante, hay casos en los que la persona observada realiza su autocrítica de forma autónoma, pero interviniendo más notablemente en la conversación en progreso.

Un ejemplo de ello se puede observar en la siguiente interacción de PR en la que A le está dando retroalimentación en la segunda fase de la sesión (O'Leary, 2014) a su compañero F. Antes de la parte transcrita, A ha realizado una valoración positiva acerca de usar la lengua materna de los alumnos en el aula y han estado algunos minutos debatiendo sobre los beneficios de esta práctica. Cuando terminan, parece que A va a introducir algún aspecto general sobre la clase (minuto 11:19), pero F le interrumpe notablemente para comentarle una acción negativa que notó en su clase y de la que no sabe si A se dio cuenta mientras le observaba.

Esta acción tenía como protagonista una alumna que, a pesar de ser tímida y participar poco, empezó a hablar voluntariamente. En un momento dado, la chica paró su discurso y miró a F porque seguramente necesitaba preguntarle alguna palabra o estructura para poder seguir. Según F, él levantó las manos en señal de desentendimiento y, por su parte, la chica reaccionó negativamente y dejó de hablar. A menciona rápidamente que eso no lo anotó en el momento de la grabación y F prosigue con su explicación:

Extracto n.º 10
EF_F&A_1:1,12:16

01. F: en en ese gesto que hice yo de como de ((levantando las manos))
02. a mí no me mires a mí no me di[gas=
03. A: [dijo ah pues yo entonces:
04. ((levantando una mano y echando el cuerpo hacia atrás))
05. F: =lo tomó negativamente [en el sentido de que ella
06. A: [sí
07. F: =esperaba ayuda típica situación no? esperaba ayuda esperaba
08. que [(.) soporte=
09. A: [mhm
10. F: =no? de que te: tú le saques de ese: de esa situación y le
11. ayudes ↓que es normal >que es una sensación normal< y que
12. afectivamente es importante [para alumnos ()=
13. A: [s:í
14. F: y yo ahí muchas veces y eso m- me pareció un ejemplo peco [de=

15. A: [mhm
16. F: =(.) ser demasiado extremo demasiado exigente en el sentido
17. de que yo les fomento mucho >mira lo siento< mm: tienes que
18. arreglártelas tú
19. A: espabílate
20. F: inténtalo prueba: con bas- ((chasquido)) a veces lo transmito
21. de una manera >y ese fue un buen ejemplo para [mí<=
22. A: [mhm
23. F: =demasiado:
24. A: agresiva: no quizá?
25. F: [sí agresiva fuerte muchos estudiantes lo perciben o
26. algunos ya he tenido ejemplo lo perciben así y es negativo
27. es malo (.) porque no manejo [(.) ese esa forma de=
28. A: [ya
29. F: =transmitirlo o sea yo doy por hecho que me van a entender bien
30. en el buen sentido [(.) y a veces no y he tenido más de un=
31. A: [ya
32. F: =caso que me ha pasado

F comenta que la alumna recibió de forma negativa el gesto que le hizo, porque seguramente estaba esperando su ayuda para poder seguir hablando (líneas 1 a 11). Mientras, A colabora con F solapando algún turno completando su oración (3) o mostrando acuerdo (líneas 6 y 9). F cree que esa reacción de la alumna era esperable y que el apoyo por parte del profesor es algo que los estudiantes muchas veces necesitan a nivel emocional (11 y 12), a lo que A asiente verbalmente (13).

En este momento, F inicia su autocrítica expresando que ese desencuentro que tuvo con su alumna fue una muestra de que él acostumbra a ser así de estricto en apariencia cuando hay alumnos que necesitan su soporte y él prefiere animarlos a que sigan por su cuenta y no les ofrece ayuda en ese momento (líneas 14 a 20). El problema, según F, es que la forma en la que expresa esa idea puede ser percibida como un tanto violenta y eso hace que muchos alumnos lo entiendan como un gesto negativo (líneas 20 a 25).

Finalmente, F se lamenta por no poder controlar la manera en la que le hace llegar sus buenas intenciones a los alumnos de forma correcta y, en realidad, en el momento él piensa que su gesto va a ser bien interpretado, pero no siempre lo consigue. Además, reconoce que no es la primera vez que le ocurre (líneas 25 a 32). Durante esta explicación, A, como al principio, ha seguido mostrando aceptación (líneas 15, 22, 28 y 31) y ha colaborado en algunas oraciones aportando un sinónimo de lo que ha dicho F o bien ayudándole a encontrar la palabra que quiere expresar (19 y 24 sucesivamente).

En este fragmento hemos visto cómo F, por su propia cuenta, ha querido destacar una acción que consideró negativa en su clase, quizás porque su compañera no se lo ha comentado anteriormente y él sentía la necesidad de reflexionar en voz alta sobre ello. F ha mostrado al inicio una actitud desalineante al rechazar la postura de su compañera, concretamente cambiando de tema en la conversación con A (Stivers, 2008), la cual se disponía a hacer un comentario general de la clase. Por ello, consideramos que ha sido F quien ha querido manifestar esa acción de forma totalmente voluntaria, ya que no se percibe ningún elemento en el turno de A que lo pudiera incitar a interrumpirle de tal forma.

Tras las primeras explicaciones de F acerca de la acción que quería poner de relieve, inicia una autocrítica confesando el problema que tiene a la hora de fomentar la autonomía de sus alumnos a través del hecho de no ayudarles o no darles directamente la respuesta que necesitan en ciertos momentos. Por parte de A, cabe decir que su respuesta general a esta autocrítica es de acuerdo, con lo que demuestra que apoya la valoración negativa de F y constituye la respuesta más común en las retroalimentaciones (Phillips, 1999).

En esta retroalimentación, no se ha hecho una mención anterior a ese acto concreto que ocurrió durante la clase, por lo que consideramos que se trata de un claro ejemplo en el que el profesor observado saca a la luz una autocrítica sin ningún estímulo previo. No obstante, en el corpus nos encontramos con otros fragmentos cuyas características no nos permiten establecer tan fácilmente la clasificación en esta categoría.

En el caso del vídeo EF_S&M_2:2,6:39, la retroalimentación está en un punto avanzado y la observadora S, a modo de cierre, menciona que no ha anotado muchos puntos negativos de la clase de su compañera M y, a continuación, la observada comenta que ha tenido diversos aspectos negativos destacables, sobre todo en el sentido de que la clase se le alarga y puede hacerse aburrida. En este fragmento, la autocrítica ha surgido directamente por voluntad propia, pero si tenemos en cuenta el contexto de toda la sesión de retroalimentación, nos percatamos de que esa autocrítica ya se había mencionado previamente en forma de valoración negativa (extracto n.º 7) e incluso en el comentario en respuesta a la pregunta inicial (extracto n.º 1).

Así, en algunos casos como este nos surgen dudas en cuanto a dónde se debe establecer el límite contextual que hemos tenido en cuenta para clasificar un extracto en una categoría u otra. Entonces, ¿este ejemplo debería estar catalogado dentro de las autocríticas que surgen a partir de las valoraciones negativas? ¿O bien en las autocríticas que aparecen tras la pregunta inicial del observador? Y aún más, ¿es posible clasificar este ejemplo en alguna de

estas dos categorías sabiendo que realmente no sigue el patrón de ninguna de ellas, ya que es la profesora, de forma autónoma, la que en ese momento final de la retroalimentación expone su autocrítica?

Tras la formulación de estas preguntas, apreciamos que no siempre es factible encorsetar una autocrítica en una categoría concreta. No obstante, en casos como este, creemos pertinente clasificar en una categoría según el contexto más inmediato, pero haciendo notar en el análisis los matices por los cuales esa autocrítica tiene ciertas diferencias con respecto al resto de la misma clase.

En cuanto a la aparición de las autocríticas, vemos una ligera diferencia en las que acabamos de analizar, aunque todas suponen el acto iniciador de la interacción (Tsui, 1994). En el caso del extracto n.º 9, la docente está haciendo una reflexión al final de la retroalimentación y durante su relato expone la autocrítica. En cambio, en el n.º 10, el profesor interrumpe a su observadora notablemente para poder introducir su autocrítica. En cuanto a las reacciones que generan, se dan prácticamente por igual las respuestas que muestran desacuerdo y, por lo tanto, que intentan apoyar al hablante (extracto n.º 9, EF_S&M_2:2,6:39, EF_S&M_2.2,:7:43 y EF_M&MA_1:2,28:45), que aquellas que muestran acuerdo (ya sea por no mostrar un claro desacuerdo o quedarse en silencio) y respaldan así la autocrítica (extracto n.º 10, EF_S&M_3:1,20:56, EF_M&ME_1:1,18:39).

5.5. Autocrítica por parte del observador en contraposición a algo positivo destacado en el observado

Tal y como apreciamos en los apartados previos, en la retroalimentación, los casos de autocrítica suelen producirse por parte de las personas observadas, ya que, al fin y al cabo, se está realizando una valoración de su práctica docente y hay diversos contextos conversacionales que les pueden animar a hacer una crítica de su propia actuación. No obstante, cabe decir que en nuestro corpus vemos también la posibilidad de que la persona observadora, impulsada por el contexto de PR en el que se encuentra inmersa, reflexione sobre sí misma y juzgue algún aspecto de su modo de enseñanza, dando así lugar a casos de autocrítica por su parte; cuando normalmente no esperaríamos tal tipo de acción en este contexto.

Este tipo de autocrítica, la cual aparece 3 veces a lo largo de nuestro corpus, no lo hemos visto mencionado durante la revisión literaria, posiblemente porque la mayoría de investigaciones que estudian la interacción en las retroalimentaciones suelen centrarse en contextos de formación de profesores; donde raramente vamos a encontrar casos en los que los formadores profesionales se autocritiquen, debido a que no se encuentran al mismo nivel experiencial que los estudiantes de profesor. Por lo tanto, es probable que ciertos aspectos que aparezcan en la PR entre iguales no hayan sido notificados todavía. Así, en este apartado analizamos la autocrítica proveniente de los docentes observadores a través del siguiente ejemplo.

En este extracto n.º 11, M es quien da retroalimentación a MA y, previamente a la transcripción, ha estado comentando un aspecto negativo sobre una actividad en la que se fomentaba un debate para que los alumnos conversaran entre ellos. Tras esta valoración negativa, M no cambia de tema, pero sí destaca un elemento positivo de la actividad:

Extracto n.º 11
EF_M&MA_2:1,11:00

01. M: ((sonríe)) ↑y: (1.3) ((chasquido)) lo hiciste muy bien y
02. a mí esto me cues:ta muchísimo que estás ahí en el debate
03. y que no intervienes que yo es una cosa que tengo que
04. aprender↑ (.) porque yo estaba mordiéndome la boca por por
05. participar porque (.) ((chasquido)) esto ta- esto (.) también
06. lo lo lo hago así como a debate pero (.) cuando hay un tema
07. de debate que es un poco con- complicao tipo los celos con
08. estas personas jóvenes (.) tío a mí me gusta y y no es que yo
09. vaya a sen- a: sentar sentencia de hay que hacer esto que yo
10. digo (.) sabes? pero a m- me parece que es que no hay que
11. intervenir en los debates como has hecho tú ↑pero a mí me
12. cuesta mucho porque cuando son temas así yo no quiero que
13. esta gente joven piense que hay que tener celos [sabes?
14. MA: [ya es que
15. M: tú lo ha- o sea normalmente intervienes o no o das tu
16. opinión al final o no?
17. MA: al final

M comienza diciendo que le pareció muy bien el hecho de que MA no irrumpiera durante el debate entre los alumnos y confiesa que le gustaría tener esa capacidad de contención que tiene MA, de lo cual se dio cuenta estando de observadora en esa sesión cuando ella misma sentía el impulso de intervenir (líneas 1 a 5). M explica entonces por qué tiene esa tentación de participar.

M considera que hay ciertos temas sensibles, sobre todo tratándose de estudiantes jóvenes, con los que ella cree que no puede contener el dar su opinión para que los alumnos sepan que hay ciertas ideas que debaten que son erróneas, como, en este caso, el hecho de tener celos. Sin embargo, sigue pensando que MA hace bien en no participar tan activamente (6 a 13). MA muestra su acuerdo cuando M menciona lo de los celos (línea 14) y seguidamente M le pregunta si ella acaba dando su opinión o no y cuándo lo hace (15 y 16). MA, finalmente, le contesta que ella suele hacerlo al terminar el debate (17).

En este extracto, vemos cómo M inicia con un aspecto positivo de la actuación de MA (línea 1) para enseguida empezar a introducir su autocrítica sobre el tema, expresando claramente que para ella es muy difícil no participar en los debates y admite que es algo que debe mejorar (líneas 2 a 4). Entonces, relata cómo se sintió viendo el debate de los alumnos de MA (4 y 5) y en qué casos interviene ella y de qué manera (líneas 6 a 10). De nuevo, recuerda que debería actuar como MA, aunque sea algo costoso para ella (líneas 10 a 12), y menciona un tema controvertido, seguramente para que MA entienda su postura, a lo que su compañera responde con acuerdo (línea 14). Al final, después de haber expuesto esa autocrítica, M le pide a MA que le explique cómo lo hace, quizás en busca de algún consejo que le pueda ayudar.

En este apartado, todas las autocríticas suponen el acto iniciador de la interacción, dado que son introducidas por el observador (Tsui, 1994). También se asemejan las respuestas que reciben; en general, en forma de acuerdo tal y como lo entiende Phillips (1999), es decir, no mostrando claramente desacuerdo (extracto n.º 11, EF_ME&N_1:1,21:42 y EF_ME&N_1:1,25:04). Este tipo de autocrítica es totalmente diferente a las anteriores analizadas, dado que quien la expresa es justamente la persona cuya actuación docente no está siendo valorada en ese momento. Por eso, creemos que es normal que para el observado sea más difícil mostrar oposición a la autocrítica, porque se está mencionando un acto del cual no tiene referencia seguramente, por lo tanto, no sabe cómo implementa su observador en el aula ese aspecto por el cual se está autocriticando.

Así, a pesar de no tratarse de un acto esperado en este contexto de PR, la profesora observada es capaz de abrirse a su compañera, mostrándole una debilidad que ha hallado en su propia práctica como docente a partir de algo positivo observado en ella. Tal y como hemos planteado al inicio de este apartado, este tipo de autocrítica es el que más nos ha sorprendido hallar en nuestro corpus de interacción en la PR.

En las obras en las que se trata el tema de la autocrítica, no se ha llegado a analizar tan en profundidad como en este estudio y, en las que aparece, sabemos que normalmente hacen referencia al contexto de formación docente. Por un lado, podríamos decir que este tipo de autocrítica que viene introducida por el propio observador, en el caso de la formación entendemos que es poco probable que aparezca, ya que la retroalimentación se suele dar entre un formador experto y un aprendiz de profesor, por tanto, la valoración va a ser unilateral por parte del formador.

Por otro lado, en este caso la retroalimentación se da entre iguales y todos valoran sus actuaciones entre sí, por lo que el ambiente es más distendido, entre compañeros. Por eso, es más probable que los docentes se sientan cómodos a la hora de compartir una autocrítica, aunque no sean ellos los que han sido observados y encuentren en sus compañeros algún aspecto que les gustaría aplicar en su práctica y lo compartan con ellos.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Después del estudio pormenorizado de los extractos anteriores, en este capítulo pretendemos aunar los hallazgos más significativos del análisis de la autocrítica en el contexto de las retroalimentaciones tras la observación entre iguales y contrastarlos con los datos de otros autores, con la intención de encaminarnos hacia las conclusiones de este trabajo que se formularán en el próximo y último capítulo.

Para empezar, sabemos que, en la literatura existente sobre la autocrítica en contextos de PR oralizada, no encontramos un análisis detallado dedicado en exclusiva a este acto de habla. Sin embargo, por lo que hemos podido comprobar, aparece de manera frecuente en la retroalimentación entre iguales, con un total de 44 casos en nuestro corpus de 8 horas y 26 minutos. Así, quisimos profundizar en los tipos de autocrítica que se vislumbraban en los datos, estudiando la idiosincrasia de los casos más destacables, así como el contexto en el que se manifestaban, teniendo en cuenta de qué manera surgían los ejemplos de autocrítica y también qué reacciones provocaban en el receptor.

Dicho esto, vimos que entre la totalidad de los casos encontrados se percibían ciertas características comunes que permitían agruparlos según el contexto o la naturaleza de las autocríticas, lo cual nos ayudó a establecer las categorías para el análisis, ya que en investigaciones previas no encontramos ninguna clasificación que nos sirviera de guía. De

las cinco categorías que fijamos, algunas ya las habíamos previsto, dado que ciertos autores hacían mención a aspectos relacionados con las mismas, aunque no vinculados directamente con la autocrítica ni, menos todavía, en calidad de categorías para sus propios estudios.

En concreto, Phillips (1999), Farr (2011) y O'Leary (2014) destacan, en mayor o menor medida, el contexto en el que el observador inicia la sesión de retroalimentación con una pregunta al observado sobre un comentario general de la clase impartida. También, Phillips (1999) y Farr (2011) observan cómo se desarrollan las valoraciones positivas (o alabanzas) y negativas en las sesiones de retroalimentación.

No obstante, nos sorprendió descubrir las categorías restantes, como en la que el docente observado expresa una autocrítica por su propia cuenta. A pesar de que Phillips (1999) menciona este tipo de autocrítica, lo interpreta como una clara intención por parte del profesor en formación de avanzar a las valoraciones negativas del formador que le observa. Por tanto, no esperábamos que en el contexto de la retroalimentación entre iguales apareciera — y, ciertamente, la intencionalidad en los ejemplos del corpus no aparenta ser la misma que la de los estudiantes a profesor—.

Sin duda, lo que más nos asombró fue descubrir que los observadores se autocriticaban tras mencionar un aspecto positivo de sus compañeros, ya que no esperábamos que la persona cuya actuación docente no estaba siendo sometida a valoración en la retroalimentación pudiera producir tal acto; revirtiendo de este modo los roles. Como hemos visto en el análisis, esto seguramente se debe a que, en la literatura existente, la mayoría de los estudios investigan la retroalimentación en el contexto de la formación docente, en la cual es más difícil que surja este fenómeno porque el observador que valora la sesión es un profesional y, por lo tanto, no hay una igualdad jerárquica como en el caso de nuestros datos.

Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente, podemos decir que las percepciones previas a la creación de las categorías no distan demasiado de la cuantificación de casos de autocrítica dentro de cada una. Por ejemplo, como hemos comentado anteriormente, dos de las categorías de las cuales teníamos más referencias previas eran la provocada por la pregunta al inicio de la retroalimentación, con un total de 12 ejemplos de autocrítica, y la que aparece tras una valoración negativa, la cual constituye la categoría con más presencia en el corpus, sumando prácticamente la mitad de los casos, 20. A la inversa, las categorías que más nos sorprendió encontrar se corresponden también con menos ejemplos, como en el caso de las autocríticas directas por parte del observado, con 5 casos, y las manifestadas por los observadores, con un total de 3.

Por lo que se refiere al contexto en el que surgen las autocríticas, hemos advertido que nuestros resultados no se corresponden totalmente con lo que refleja Tsui (1994) en su taxonomía. Esta autora declara que la autocrítica es uno de los actos iniciadores de la interacción, a los que les siguen los actos de respuesta y continuación. Es cierto que hay dos categorías en las que esta afirmación coincide —las autocríticas proferidas directamente por los observados (apartado 5.4. del análisis) y las que realizan los observadores (apartado 5.5.)—. No obstante, en las otras tres, las autocríticas constituyen la respuesta a otro acto de habla —tras la pregunta inicial del observador (véase apartado 5.1.) y después de una valoración negativa (apartado 5.2.) y positiva (apartado 5.3.)— o incluso la continuación en algún caso concreto —como cuando la valoración negativa es respondida con justificaciones y más tarde aparece la autocrítica (extracto n.º 6)—.

Además, en la primera categoría, hemos constatado que, tras la frecuente pregunta del observador (Phillips, 1999; Farr, 2011; O’Leary, 2014) en la primera fase de la sesión (O’Leary, 2014), es común que surjan autocríticas. En ocasiones, los docentes realizan la pregunta directamente (extracto n.º 1 y 3) y, en otras, los observados conocen ya la estructura de la retroalimentación e inician las autocríticas por su cuenta (extracto n.º 2).

En la segunda categoría, en las valoraciones negativas que provocan las autocríticas hemos encontrado hasta en tres ocasiones un fenómeno que O’Leary (2014) considera como frecuente, denominado *feedback sandwich*, en el que el observador intercala un comentario positivo entre los negativos. Este hallazgo también coincide con la idea que Farr (2011) extrae, en la que afirma que las críticas negativas acostumbran a ir acompañadas de elogios hacia el observado.

En referencia a las autocríticas como tal, sin tener en cuenta los contextos en los que aparecen, nos fijamos en que se manifiestan de forma diversa sin importar la categoría en la que estén clasificadas. No obstante, podemos establecer pequeños grupos, como, por ejemplo, el de las autocríticas que se inician interrumpiendo al interlocutor, las cuales se encuentran en las autocríticas proferidas de forma autónoma por los observados (extracto n.º 10) y en las que siguen a una valoración tanto positiva (extracto n.º 8) como negativa (extractos n.º 5 y 7).

Asimismo, hay casos en los que las autocríticas son más extensas, como en el caso de las que se derivan de la pregunta inicial del observador (extractos n.º 1 y 2), lo cual es comprensible, ya que se formula una pregunta, normalmente de respuesta abierta, con la intención de dejar un tiempo al docente para que comente sus observaciones y opiniones

(Farr, 2011); tiempo en el que el observado normalmente no interviene, a no ser que sea interpelado, por ejemplo (extracto n.º 3). También se alargan cuando el observado comparte una autocrítica de forma autónoma (extractos n.º 9 y 10), así como cuando lo hace el observador (extracto n.º 11). En estos últimos casos, opinamos que el hecho de que la autocrítica sea más prolongada se deba seguramente a que se produce de forma inesperada y el oyente le deja a su interlocutor más tiempo de habla (quizás para contextualizar y entender esa crítica externa).

Por lo tanto, aunque no podamos establecer una relación directa entre las categorías que hemos definido y las autocríticas que aparecen en cada una, es posible agruparlas por su idiosincrasia en cuanto a la manera en la que se introducen en la conversación o en cuanto a su duración. También somos conscientes de que un corpus más extenso podría darnos más casos de autocrítica con los que se podrían constituir más clases de autocrítica.

Por otro lado, nos gustaría destacar que la autocrítica que se genera directamente por parte del observador sin necesidad de un acto de habla previo, Phillips (1999) la localiza en los casos en los que los estudiantes a profesor se avanzan a la crítica que creen que van a recibir por parte de los formadores. En un contexto entre iguales, tal y como hemos podido constatar en el análisis, este tipo de autocrítica también aparece, pero consideramos que no por la misma razón. Ambos docentes son profesionales del ámbito y no hay una diferencia jerárquica tan notable como en la formación de profesores, por lo que creemos que aquellos que expresan esta clase de autocrítica lo hacen de forma totalmente voluntaria, por ser el ambiente más distendido, y no con la intención de evitar que sea el observador quien inicie la valoración negativa que esperan escuchar.

Por último, en cuanto a las respuestas que reciben las autocríticas, observamos, de nuevo, que no existe un patrón igualitario dentro de cada categoría. Phillips (1999) explica que, en un contexto social, es más habitual encontrar respuestas de desacuerdo hacia una autocrítica, como muestra de apoyo y cortesía hacia el hablante. En cambio, si se responde con acuerdo, se refuerza la crítica negativa del hablante, aunque, realmente, esta contestación es más aceptada en el contexto de la retroalimentación. No obstante, la misma autora descubre en su investigación que se manifiestan pocas respuestas de desacuerdo comparadas con las de acuerdo.

En nuestro análisis, sin embargo, observamos un equilibrio bastante balanceado en cuanto a los dos tipos de respuesta. Esto se puede deber a que Phillips (1999) estudia sobre todo la retroalimentación en la formación de profesores, donde muchas veces el observador formador

estimula la aparición de las autocríticas para hacer reflexionar al estudiante de profesor sobre algún aspecto que debe mejorar, por lo que, si consigue que el docente se autocritique, no va a mostrar desacuerdo. En el caso de nuestras retroalimentaciones, la relación y la jerarquía entre los participantes están más igualadas y, por tanto, es más común encontrar respuestas de ambos tipos, según el contexto y la forma en la que el observador ve la autocrítica.

7. CONCLUSIONES

Una vez realizados el análisis y la correspondiente discusión de los datos, en este capítulo se hace un balance del estudio efectuado y se expone en qué medida se ha dado respuesta a las preguntas formuladas al inicio del trabajo. De este modo, se recogen las conclusiones más relevantes de este estudio, así como también se hace mención a posibles futuras líneas de investigación.

Para empezar, la pregunta general buscaba conocer de qué manera se presenta la autocrítica que se genera en las sesiones de retroalimentación tras la observación entre iguales. Como se ha mostrado, hemos llevado a cabo un análisis riguroso de las acciones de autocrítica generadas en las interacciones propias en tal contexto. En este análisis, hemos llevado a cabo un estudio detallado de diversos aspectos acerca del acto de habla que ha copado toda la atención en este trabajo.

Por lo que respecta a la primera pregunta específica, que subyace de la general, pretendía reconocer las acciones comunicativas que provocan el surgimiento de las autocríticas. Esta cuestión se ve respondida con la definición de las categorías establecidas para el análisis, concretamente con las autocríticas como contestación a la pregunta inicial de la retroalimentación y las que se manifiestan tras una valoración negativa y positiva. No obstante, este caso no se da en todas las categorías, ya que, tal y como hemos percibido a través del análisis de los datos, hay ocasiones en las que no hay un acto comunicativo como tal que estimule la aparición de las autocríticas, como es el caso de las que son proferidas directamente por parte del observado, así como también por parte del observador en contraposición a un aspecto positivo observado en su compañero.

Según el análisis, se puede decir que las acciones comunicativas que provocan los actos de habla de autocrítica son las preguntas por parte de los observadores al inicio de la retroalimentación, las valoraciones negativas y las positivas. De esta manera, quedan

excluidos de esta enumeración los ejemplos en los que los docentes observados introducen la autocrítica de forma autónoma. Asimismo, en el caso de la autocrítica expuesta por el observador en contraposición al aspecto positivo destacado en el observado, sería necesario discutir si se manifiesta de forma independiente o si en realidad viene provocada por la valoración positiva previa a la autocrítica.

En cuanto a la clasificación, decidimos catalogar los casos de autocrítica según el rasgo más destacable, ya fuera por el contexto o por las características de la autocrítica en sí. Seguramente, en otra investigación con un corpus más considerable, podrían surgir más casos de autocrítica, que quizás supondrían la construcción de nuevas categorías.

La segunda pregunta tenía como fin dar respuesta a la manera en la que se manifiesta el acto de autocrítica como tal en la conversación, siempre enmarcado en el contexto del cual se extrajeron los datos. Para empezar, en cuanto a la estructura conversacional, nos percatamos de que la autocrítica no siempre supone el acto que inicia una interacción, tal y como algún autor creía (Tsui, 1994), sino que también puede ser la respuesta a otro acto de habla previo o incluso el seguimiento de la conversación. También, observamos que ciertas autocríticas se producían interrumpiendo la intervención del interlocutor, lo que normalmente coincide con las autocríticas proferidas directamente por los observados y las provocadas por una valoración positiva o negativa.

Asimismo, algunas autocríticas parecen tener una extensión mayor que otras, en concreto, las que siguen a la pregunta inicial del observador, así como las introducidas de forma directa por el observado y las que realiza el observador al destacar un aspecto positivo de su compañero. Este hecho es comprensible, dado que, en el primer caso, el observador deja tiempo al docente para que haga un comentario general sobre la clase y, en el segundo, el oyente no espera la autocrítica que está profiriendo su interlocutor por cuenta propia y muestra una actitud expectante.

Por último, la tercera pregunta específica tenía como propósito conocer las respuestas que reciben las autocríticas. Para ello, determinamos el tipo de contestación según si el receptor mostraba acuerdo o desacuerdo, en base a lo que Phillips (1999) detalla en su investigación. En nuestro corpus de retroalimentación entre iguales, encontramos una cantidad equitativa de los dos tipos de respuesta, a diferencia del contexto de formación de profesores, donde aparecen pocos casos de desacuerdo.

Una vez revisadas las respuestas a las preguntas de investigación, podemos destacar que hemos ofrecido una perspectiva más amplia del acto de habla de la autocrítica dentro de la PR oralizada, habiendo profundizado en su naturaleza, las acciones que la provocan y las respuestas que recibe. Todo ello contribuye a la intención de conocer con más detalle cómo se desarrolla la PR entre iguales, concretamente en sesiones de retroalimentación después de la observación de clases.

Dado que se trata de un tema poco estudiado en la literatura existente, creemos que de este trabajo podrían surgir futuras líneas de investigación. Siguiendo en la línea de este estudio, viendo las categorías que hemos podido extraer de este corpus, nos sugiere la posibilidad de tratar cada una de las clases de autocrítica de forma individual, bajando un grado más en el nivel de profundización en la autocrítica que aparece en la retroalimentación docente.

En un nivel más general, tras la aproximación a los datos, hemos observado que sería interesante no solo estudiar la retroalimentación, sino también poder comparar esos datos con la opinión de los profesores acerca de la PR, así como contrastar las reflexiones que emergen en las retroalimentaciones con las acciones de las sesiones de clase previas. Asimismo, esta última idea podría estar relacionada con la de realizar un estudio más amplio en el que se observara cómo las reflexiones de las retroalimentaciones repercuten en las futuras implementaciones de los docentes, con el fin de determinar en qué medida la PR resulta eficaz y cumple su objetivo principal de fomentar la reflexión para mejorar la práctica docente.

Finalmente, como ya sabemos, en el ámbito de estudio de la PR no se han tenido en demasiada consideración los métodos de interacción oral. De esta manera, a pesar de no tratarse de uno de los objetivos del trabajo, queríamos resaltar que, a través de la observación de las sesiones de retroalimentación, nos hemos percatado de la importancia de la interacción como modo para desarrollar la PR. En los datos hemos visto cómo más de la mitad de los casos en los que aparecía una autocrítica se daba por la introducción previa de una pregunta o una valoración negativa o positiva de los observadores. Así, a través de la interacción se propicia la PR; los docentes expresan en voz alta sus inquietudes y opiniones y, con ayuda de sus interlocutores, logran expresar una reflexión crítica acerca de su práctica docente, la cual tomarán como referencia en futuras sesiones para mejorar su actuación.

Por eso, en este capítulo de cierre de este Trabajo Final de Máster, desde nuestra modesta posición como docentes de ELE, queríamos aprovechar la oportunidad de reivindicar la interacción entre profesores, ya sea en formación o en el ámbito profesional, como vía para

la PR. No creemos que los métodos escritos deban quedar desplazados, pero consideramos, después de la revisión de la literatura y la realización este trabajo, que un uso más frecuente de la interacción supondría mayores beneficios para la reflexión y la mejora de la práctica docente. Asimismo, también reivindicamos la investigación acerca de los métodos de interacción oral en la PR, con el fin de comprender con más precisión cómo se desarrolla en el contexto de la enseñanza de lenguas y, más concretamente, en el contexto del desarrollo profesional continuo de la comunidad docente.

REFERENCIAS

- Barnard, R. (1998). Classroom observation: some ethical implications. *Modern English Teacher*, 7(4), 49-55. Recuperado de <https://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/871/Barnard%2c%20R.C.G.%201998%20Classroom%20observation%20-%20ethical%20implications.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. En Richards, J. C. y Nunan, D. (eds.), *Second Language Teacher Education* (p. 202-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Blatt, S. J., Quinlan, D. M., Chevron, E. S., McDonald, C. y Zuroff, D. (1982). Dependency and self-criticism: Psychological dimensions of depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(1), 113-124. doi: 10.1037/0022-006X.50.1.113
- Brockbank, A. y McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring and coaching*. Philadelphia: Kogan Page Publishers.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. Londres: McGraw-Hill Education.
- Copland, F. (2010). Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 466–472. doi:10.1016/j.tate.2009.06.001

- Dos Santos, L. M. (2016). Foreign Language Teachers' Professional Development through Peer Observation Programme. *English Language Teaching*, 9(10), 39-46. doi: 10.5539/elt.v9n10p39
- Drew, P. y Heritage, J. (eds.). (1992). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Dzay Chulim, F. D. (2015). *Pre-service teachers reflecting on their teaching practice: an action research study in a Mexican context* (Tesis doctoral, Universidad de Warwick, Inglaterra). Recuperado de <http://wrap.warwick.ac.uk/77716/>
- EF Education First. (2018). *Sobre EF*. Recuperado de <https://www.ef.com.es/about-us/our-company/>
- Esteve, O., Keim, L. y Carandell, Z. (2006). El portafolis en la formació de professorat: un instrument al servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, (39), 35-47. Recuperado de http://www.xtec.cat/~dpermany/eportfoli-dolors/portafoli_al_%20servei_%20del_%20professorat.pdf
- Farr, F. (2011). *The Discourse of Teaching Practice Feedback: A Corpus-Based Investigation of Spoken and Written Modes*. Nueva York: Routledge.
- Gosling, D. (2002). Models of peer observation of teaching. *Generic Centre: Learning and Teaching Support Network*, 8(10). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/267687499_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En Lerner, G. H. (ed.). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, (p. 13-31). Amsterdam: John Benjamins.

Johns, C. (2000). *Becoming a reflective practitioner: a reflective and holistic approach to clinical nursing, practice development and clinical supervision*. Oxford: Blackwell Science.

Kurtoglu-Hooton, N. (2004). *Post-observation feedback as an instigator of teacher learning and change* (Tesis doctoral, Universidad de Aston, Inglaterra. Recuperado de <http://www.teachingenglish.org.uk/biblio/post-observation-feedback-instigator-learning-change-exploring-effect-feedback-through>

Mann, S. y Walsh, S. (2013). A critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review*, 4(2), 291-315. doi: 10.1515/applirev-2013-0013

Mann, S. y Walsh, S. (2017). *Reflective Practice in English Language Teaching: Research-Based Principles and Practices*. Nueva York: Routledge.

Martín Peris, E., Atienza Cerezo, E., Cortés Moreno, M., González Argüello, M. V., López Ferrero, C. y Torner Castells, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

McCarthy, M. (2001a). *Issues in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCarthy, M. (2001b). Discourse. En Carter, R. y Nunan, D. (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, (p. 48-55). New York: Cambridge University Press.

O'Leary, M. (2014). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. Oxon: Routledge.

Phillips, D. (1999). *The feedback session within the context of teacher training and development: An analysis of discourse, role and function* (Tesis doctoral, Universidad de Londres, Londres). Recuperado de <http://discovery.ucl.ac.uk/10007437/7/Phillips%2C%20Diane.pdf>

Rich, P. J. y Hannafin, M. (2008). Video Annotation Tools: Technologies to Scaffold, Structure, and Transform Teacher Reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 52–67. doi:10.1177/0022487108328486

Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.

Shahar, G. (2015). *Erosion: The psychopathology of self-criticism*. Nueva York: Oxford University Press.

Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. *Advances in Research on Teaching*, 10, 1-27. doi:10.1016/s1479-3687(03)10001-6

Stivers, T. (2008). Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. *Research on Language & Social Interaction*, 41(1), 3-57. doi: 10.1080/08351810701691123

Stivers, T., Mondada, L. y Steensig, J. (eds.). (2011). *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strong, M. y Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 47-57. doi:10.1016/j.tate.2003.09.005

Tang, S. Y. F. y Chow, A. W. K. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1066–1085. doi:10.1016/j.tate.2006.07.013

Thomas, S., Chie, Q. T., Abraham, M., Jalarajan Raj, S. y Beh, L-S. (2014). A Qualitative Review of Literature on Peer Review of Teaching in Higher Education. *Review of Educational Research*, 84(1), 112–159. doi:10.3102/0034654313499617

Tsui, A. (1994). *English Conversation*. Oxford: Oxford University Press.

Kim, M-H. (2014). Why self-deprecating? Achieving ‘oneness’ in conversation. *Journal of Pragmatics*, 69, 82-98. doi: 10.1016/j.pragma.2014.03.004

Walsh, S. y Mann, S. (2015). Doing reflective practice: a data-led way forward. *Elt Journal*, 69(4), 351-362. doi:10.1093/elt/ccv018

Zepke, N. (2003). Reflecting-Learning-Teaching. En Zepke, N., Nugent, D. y Leach, L. (eds.). *Reflection to transformation: A self-help book for teachers*, (p. 17–33). Palmerston North: Dunmore Press Ltd.

ANEXOS

1. Documentos de consentimiento para el tratamiento académico de los datos recogidos en EF



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat d'Educació
Departament d'Educació Lingüística i Literària
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona
Tel. 93 403 50 69

Barcelona, a 09 de mayo de 2018

Con este documento firmado, _____, profesor de Español como Lengua Extranjera de **Education First**, doy mi consentimiento para que las actividades dentro del proyecto de observación entre iguales en las que participo sean grabadas con fines investigativos y confirmo que:

- He leído y entendido la información sobre el proyecto de investigación para el que se van a recoger los datos.
- He tenido la oportunidad de preguntar sobre el proyecto y cómo participaría en él.
- Voluntariamente, muestro acuerdo en participar en la investigación.
- Entiendo y puedo dejar de participar voluntariamente en cualquier momento sin dar razones para ello.
- Entiendo que las grabaciones de vídeo van a ser convenientemente guardadas y mi privacidad protegida en todo momento.
- Entiendo que las imágenes solo serán visionadas por motivos investigativos y solamente por los investigadores del proyecto.
- Entiendo que las imágenes no aparecerán en ningún medio o red social o en publicaciones sin mi previo consentimiento.

Firmado

D.N.I.

Barcelona, a 09 de mayo de 2018

Con este documento firmado, Jaume Batlle Rodríguez, profesor asociado en el departamento de Educació Lingüística i Literària de la Universidad de Barcelona, y Sara Riquelme Macarrilla, estudiante del Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona, se comprometen a que los datos recogidos solo se van a utilizar para fines investigativos y no se van a exponer públicamente bajo ningún concepto.

Firmado

2. Grabaciones en vídeo de las retroalimentaciones entre iguales

Riquelme, S. [Sara RM]. (2019, junio). Recuperado de (no disponible por motivos de privacidad de los datos)

3. Símbolos de la transcripción de los extractos

- (.) Un punto entre paréntesis indica una pequeña pausa. Una pausa notable, pero no significativa.
- (0.4) Un número entre paréntesis denota una pausa de tiempo en segundos, lo suficientemente larga como para temporizarla y mostrarla en la transcripción.
- [Un corchete de apertura indica que en ese punto se comienza a producir un solapamiento de turnos de habla.
- > < Unas flechas que enmarcan un fragmento y apuntan hacia el interior señalan que el habla se produce a una velocidad más rápida.
- < > Unas flechas que enmarcan un fragmento y apuntan hacia el exterior señalan que el habla se produce a una velocidad más lenta.
- () Cuando hay un espacio o un fragmento entre paréntesis indica que el enunciado producido por el hablante es confuso como para transcribirlo.
- (()) Cuando aparecen dos paréntesis, dentro se introduce una descripción sobre alguna información contextual de la cual no hay un símbolo concreto.
- Sub Cuando una parte del habla aparece subrayada, significa que el hablante eleva el volumen de su voz o expresa énfasis en alguna parte del enunciado.
- ↑ Una flecha apuntando hacia arriba indica un aumento en la entonación.
- ↓ Una flecha apuntando hacia abajo indica un descenso en la entonación.
- (h) Una *h* entre paréntesis significa que el hablante profiere una risa.
- = El símbolo de igual indica el seguimiento de un turno de habla
- : Cuando aparecen dos puntos significa que hay un fragmento o un sonido alargado

