

Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro (Inglés)

Julio Roca de Larios

*Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Educación. Campus de Espinardo
Universidad de Murcia*

Rosa M^a Manchón Ruiz

*Departamento de Filología Inglesa
Facultad de Letras. Campus de la Merced
Universidad de Murcia*

Resumen

El presente trabajo gira en torno al ejercicio de la reflexión durante el prácticum desde el punto de vista del formador. En una primera sección introductoria se da cuenta de los orígenes del enfoque reflexivo en la formación de profesores de lenguas, se delimita el concepto de reflexión y se alude a las razones que justifican su inclusión en los programas de formación inicial. La segunda parte se abre con la breve presentación de un estudio empírico en el que se analizó el proceso de reflexión de un grupo de futuros maestros de Inglés durante sus prácticas escolares. El bajo nivel de reflexión hallado, así como algunas sugerencias de la literatura sobre el tema, nos llevan, finalmente, a sugerir una serie de propuestas estructurales y metodológicas para promover de forma explícita la actividad reflexiva entre nuestros estudiantes de cara a la realización del prácticum.

Palabras clave: reflexión, prácticum, Inglés en Primaria, formación inicial.

Abstract: *Analysis of the reflection and preparation of the reflexive activity in the teacher's practicum (English)*

The present paper focuses on the notion of reflection during the practicum from a teacher's perspective. In the first part, the origins of the reflective approach in language teacher education

are described, the concept of reflection is clearly outlined and the reasons for its inclusion in pre-service teacher education programmes are stated. The second part briefly presents the results of an empirical study which analysed the process of reflection of a group of future primary school teachers of English during their first stages of 'hands-on' experience. The low level of reflection perceived in the study together with some recommendations found in the relevant literature in this field lead us to suggest a set of structural and methodological measures aimed at explicitly encouraging reflection among our students as a useful tool during their practicum.

Introducción

La aparición del tema de la reflexión en el ámbito de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras (LLEE) ha estado íntimamente unida a la apertura de esta didáctica específica al campo de las ciencias de la educación. Esta apertura ha conllevado un proceso de replanteamiento didáctico que, a través de la influencia del paradigma proceso-producto, se centró inicialmente en la observación de conductas en el aula con el objetivo de establecer correlaciones entre las acciones de enseñanza puestas en práctica por el profesor y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos (Chaudron, 1988). Así se desarrollaron, por ejemplo, descripciones muy elaboradas sobre cómo los profesores organizan el trabajo en grupos (Long y Porter, 1985), cómo suministran *input* e incentivan la producción de los alumnos (Long, 1996), cómo integran en su enseñanza la atención por parte del aprendiz al contenido y a la forma del mensaje (Doughty y Williams, 1998), o cómo ponen en práctica un programa de innovación curricular para la enseñanza del Inglés (Valcárcel y Verdú, 1995). El propósito último de éstos y otros estudios llevados a cabo dentro de este paradigma estribaba en traducir posteriormente los resultados obtenidos en un conjunto de competencias que, se suponía, debería adquirir el profesor en formación (Korthagen, 2004).

Es innegable que esta línea de investigación ha contribuido a la comprensión de ciertos procesos de enseñanza de la Lengua Extranjera (LE) si bien, al mismo tiempo, presenta algunas limitaciones en lo que a la formación del profesorado se refiere. Por un lado, el concepto de enseñanza en el que se basa es limitado: hoy día casi todo el mundo acepta que la enseñanza eficaz no puede conceptualizarse únicamente en términos de competencias aisladas que puedan adquirirse sin más, extrapolando simplemente lo que sabemos del profesor experto al novato (Combs, et al., 1974). Por otra

parte, se trata de un acercamiento muy limitado y somero a la actividad docente, ya que, al quedarse en la mera descripción de las conductas externas, no da cuenta de los propósitos, ideas, creencias u objetivos que subyacen a las mismas.

La toma de conciencia de estos aspectos, de los que el paradigma proceso-producto prescindía, dio origen al paradigma del pensamiento del profesor, uno de cuyos presupuestos fundamentales es que los procesos mentales, configurados a través de múltiples experiencias de enseñanza y aprendizaje acumuladas a lo largo del tiempo, constituyen el contenido de las decisiones que toma el docente en el aula (Elbaz, 1991; Kagan, 1992; Clark y Yinger, 1997). Bajo esta perspectiva, se postula que si se puede averiguar en qué consisten estos pensamientos y creencias y cuál es su origen, se estará en condiciones de transformarlos a través de determinados programas de formación.

Siguiendo este supuesto básico, han surgido determinados estudios en el campo de las LLEE en los que se ha empezado a examinar el conocimiento pedagógico de los profesores en ejercicio a través, por ejemplo, de la identificación de sus creencias sobre la enseñanza de la LE en general (Gatbonton, 2000), o, de forma más específica, sobre la enseñanza de la Gramática (Borg, 1998), la Escritura (Caudery, 1995; Shi y Cumming, 1995) o la Lectura (Graden, 1996). En otros casos, la investigación se ha centrado en el análisis del conocimiento pedagógico de los futuros profesores a través de la descripción del contenido de sus creencias (Horwitz, 1985) y de su evolución a lo largo de determinados programas de formación (Cabaroğlu y Roberts, 2000), el análisis de sus decisiones en función de la conducta de los alumnos (Johnson, 1992), en contraste con las decisiones de profesores con más experiencia (Akyel, 1997), o detallando la influencia que los programas de formación puedan tener en la modificación de sus concepciones sobre la enseñanza (Almarza, 1996). Una de las conclusiones recurrentes en casi todos estos estudios es que una posible vía para ayudar a los profesores a crecer como profesionales, tanto desde el punto de vista de su formación inicial como permanente, es por medio de la reflexión sobre su práctica educativa.

El concepto de reflexión

A la hora de definir qué se entiende por reflexión se encuentra uno, sin embargo, con que no hay precisamente un alto grado de consenso en la literatura (Korthagen, 1999), como tampoco lo hay al delimitar qué tipo de práctica reflexiva es la más

adecuada para promover el desarrollo profesional del profesor (Hatton y Smith, 1995). De hecho, el término reflexión se ha empleado en Ciencias Sociales con tal variedad de significados y se ha aplicado a situaciones tan dispares que, a menos que se ajuste su definición al contexto que se pretenda analizar, se corre el riesgo de dejarlo vacío de contenido (Farrell, 2001).

Dewey (1933), autor históricamente reconocido como promotor de este concepto en el siglo XX, define la reflexión como la operación «que implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica a la luz de las razones que la sustentan y de las consecuencias a las que conduce» (p. 6). De la definición se desprende que, para este autor, la reflexión es un proceso cognitivo que, además de versar sobre secuencias de ideas interconectadas, tiene en cuenta las creencias y el conocimiento subyacente del sujeto. Se trata, por tanto, de un tipo de actividad que, frente a la simple actividad de recordar, implica una representación activa de la realidad que incluye la mirada retrospectiva sobre las experiencias, decisiones y acciones pasadas, el reconocimiento de los valores y las creencias implicadas en esas acciones y decisiones, la consideración de las consecuencias y de las implicaciones de tales decisiones y creencias, la exploración de posibles alternativas y la reconsideración de perspectivas anteriores (Sumsion y Fleet, 1996).

A partir de la concepción de Dewey, han surgido diversas definiciones del concepto de reflexión en el campo de la enseñanza. Hatton y Smith (1995), por ejemplo, consideran que la reflexión es una forma de pensamiento deliberado sobre la propia actuación con el fin de mejorarla. Ampliando esa caracterización, Moon (1999) delimita el concepto de reflexión en torno a tres parámetros: a) se trata de un proceso de pensamiento empleado para alcanzar una meta; b) se aplica normalmente a ideas y hechos relativamente complejos o bien a la resolución de problemas poco estructurados; y c) se basa en el procesamiento de conocimientos y de concepciones y, en algunos casos, también de emociones que ya poseemos. En un trabajo más reciente, Ward y McCotter (2004) exponen tres características esenciales de la actividad reflexiva que pueden considerarse como un resumen de las diferentes caracterizaciones que del concepto de reflexión han surgido en el campo de las Ciencias de la Educación: a) la reflexión está contextualizada en la práctica, pues supone un conjunto de experiencias sobre las que reflexionar; b) la reflexión en la enseñanza tiene un carácter cíclico, ya que el profesor parte de sus teorías personales (explícitas y/o implícitas) como base sobre la que sustentar su práctica de aula, la cual, a su vez, dará lugar, por medio de posteriores episodios de reflexión, a nuevas teorías que idealmente han de constituir una fuente de enriquecimiento para la actividad docente; y c) la reflexión debe buscar múltiples perspectivas, es decir, debe situarse en el contraste de opiniones y posturas, además de la propia.

Entendida en estos términos, la literatura sobre el tema señala, al menos, tres tipos de ventajas que los profesores pueden obtener por medio del ejercicio de la actividad reflexiva: a) pasar de un nivel de actuación basado en el impulso, la intuición y la rutina, a otro nivel donde la acción docente se halle guiada por el pensamiento crítico (Richards, 1990); b) contemplar la enseñanza no sólo como una tarea práctica e intelectual sino también como una empresa con un amplio contenido moral (Dobbins, 1996); y c) situarse en mejores condiciones para enfrentarse al cambio y a las distintas situaciones que puedan encontrar en el futuro (Bainer y Cantrell, 1992). De hecho, cada vez gana más terreno la idea de que los profesores no pueden evolucionar desde el punto de vista procedimental, conceptual e interpersonal a menos que aprendan a formular preguntas, a aventurar opiniones divergentes y a evaluar sus efectos sobre la enseñanza por medio de procesos de innovación, reflexión y adaptación (Calderhead y Gates, 1993). Sin embargo, la unanimidad a la hora de aceptar de forma global la importancia de la reflexión en la actividad docente contrasta con la falta de acuerdo al intentar delimitar qué dimensiones de la práctica reflexiva son las más adecuadas para promover el desarrollo profesional.

Las dimensiones de la reflexión en la enseñanza

Hatton y Smith (1995) señalan que se pueden distinguir, al menos, cuatro temas de debate en la investigación sobre el papel de la reflexión en la enseñanza. El primero de ellos tiene que ver con la relación temporal entre reflexión y acción; el segundo, con la relación entre reflexión y resolución de problemas; el tercero, con los contenidos de la reflexión; y, el cuarto, con la cuestión de si la reflexión, para ser considerada como tal, ha de ser crítica. Indican los autores que, dependiendo de la postura que se adopte en cada uno de estos temas, la inclusión del elemento de reflexión en los programas de formación del profesorado adoptará una forma u otra. Veamos cada uno de estos temas por separado.

Relación temporal entre reflexión y acción

La relación temporal entre reflexión y acción se refiere a la secuencia temporal en la que ambas aparecen. Schön (1983) sugiere que la reflexión está vinculada a la acción, pudiéndose distinguir dos dimensiones: reflexión sobre la acción, que es posterior al

evento, y reflexión en la acción, que es la que supone el ejercicio simultáneo de reflexión y acción. Esta última forma de reflexión implica que el profesional ha llegado a tal grado de competencia que es capaz de pensar de forma consciente sobre lo que está ocurriendo en el aula y modificar sus acciones de forma casi instantánea, algo que tal vez es poco probable que pueda ocurrir con profesores en formación inicial.

Por lo que respecta a la reflexión como operación propiamente retrospectiva, existen varias perspectivas sobre la relación temporal entre actividad reflexiva y acción. Así, algunos de los modelos centrados en lo que se conoce como «reflexión técnica» (Cruickshank, 1985) se basan en destrezas o competencias cuya efectividad se evalúa casi inmediatamente después de su puesta en práctica, a fin de hacer los cambios pertinentes en la conducta. Por el contrario, otros modelos (Gore y Zeichner, 1991) asocian la reflexión a procesos de deliberación más extensos, que tienen como objetivo la exploración de alternativas que se podrían poner en práctica en el futuro. En este sentido, algunos autores parecen sugerir que la reflexión implica un distanciamiento consciente de la actividad seguido de un periodo de contemplación (Buchman, 1990; Stanley, 1998).

Relación y resolución de problemas

El segundo tema de controversia se refiere al hecho de si la reflexión ha de contemplarse como una actividad intrínsecamente relacionada con la *resolución de problemas*. Para algunos autores, reflexionar es pensar para la acción y, el evento educativo, se conceptualiza como un espacio-problema con todos sus atributos: estadios inicial y final y acciones que permiten el paso de un estadio a otro (Ross, 1989; Loughran, 2002). Otro tipo de enfoques, sin embargo, no suelen estar directamente dirigidos a la solución de problemas específicos, sino más bien a sensibilizar a los futuros profesores de la existencia de dichos problemas (Hatton y Smith, 1995).

Los contenidos de la reflexión

Con independencia de que se acepte que la reflexión es una toma de conciencia sobre determinados problemas o una tarea que conduce a la resolución de los mismos, lo cierto es que los profesores deben tener alguna concepción sobre qué problemas deben ser objeto de su actividad reflexiva, tema que enlaza con el tercer aspecto que señalábamos más arriba, los *contenidos de la reflexión*. En un trabajo reciente, Korthagen (2004) ha

propuesto un modelo multidimensional al que llama «modelo de capas sucesivas», por estar constituido por diversos estratos que representan otras tantas dimensiones de la función del profesor, y que constituyen, por tanto, posibles aspectos del contenido de la reflexión. De la dimensión más externa a la más interna, son las siguientes: a) la actuación en clase, los alumnos y el contexto escolar, con todos los problemas que su interacción plantea; b) las competencias del profesor, a las que Korthagen describe como un conjunto integrado de «saberes», destrezas y actitudes, que se hallan determinadas, a su vez, por las c) creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, creencias que tienen su origen en experiencias previas como aprendiz en la escuela, el instituto y la universidad; d) las creencias sobre uno mismo, que constituyen la identidad profesional, definida por Korthagen como «quién o lo que uno es, los significados que nos atribuimos a nosotros mismos o los significados que otros nos atribuyen» (p. 82); y e) lo que el autor denomina misión: lo que está dentro de nosotros y nos mueve a hacer lo que hacemos, es decir, el conjunto de valores personales profundos que la persona considera consustanciales a su existencia.

Si la reflexión, para ser considerada como tal ha de ser crítica

El cuarto tema de debate gira en torno a la cuestión de si la reflexión, para ser considerada como tal, ha de ser *crítica*. Para Calderhead (1989), por ejemplo, reflexionar no es más que una forma de autocrítica constructiva de las propias acciones para mejorarlas, mientras que para otros autores habría que distinguir distintos tipos de reflexión. A este respecto, es clásica la distinción de van Manen (1977), que propuso tres niveles de reflexión: técnica, práctica y crítica. El primer nivel, *la reflexión técnica*, se refiere a la valoración de la eficacia de ciertos medios para lograr ciertos fines, los cuales no están sujetos a crítica. El segundo, *la reflexión práctica*, permite el examen no sólo de los medios sino también de los objetivos y de los presupuestos en los que se basan unos y otros. El tercer nivel, o *reflexión crítica*, además de incorporar preocupaciones de los dos niveles anteriores, incluye también consideraciones de tipo moral o ético y valora si la actividad profesional es equitativa, justa y respetuosa con las personas. La reflexión crítica, además, sitúa el análisis de la acción personal en un contexto socio-histórico y político-cultural (Gore y Zeichner, 1991).

Esta disparidad de orientaciones en la aplicación de la idea de reflexión a la enseñanza ha llevado a autores como Hatton y Smith (1995) a concluir que el marco teórico desde el que se contemple la reflexión en un determinado programa de formación de profesores dependerá, en última instancia, de los objetivos que se pretendan conseguir:

desde aquéllos basados en una perspectiva conductista, en los que la reflexión se considera únicamente un medio para dominar ciertas prácticas, a aquellos otros comprometidos con una aproximación crítica, por medio de la cual se intenta abrir un camino hacia la emancipación y hacia la autonomía de los futuros profesores.

Pero es que, además, la adopción de un enfoque reflexivo, ya sea de uno u otro tipo, tendrá importantes repercusiones sobre los formadores de profesores en cuanto tales, sobre todo si aspiran a un mínimo de coherencia en su actuación académica. Al igual que se preconiza para los aspirantes a maestros, los formadores han de involucrarse en procesos de reflexión y de investigación que les permitan examinar de forma crítica sus propias teorías y creencias, e incluso investigar su propia práctica docente, con el fin de mejorar la formación de los futuros profesores a su cargo (Vélez-Rendón, 2002).

La reflexión en el prácticum de Inglés en Primaria

Esta perspectiva autocrítica es la que, como formadores de profesores, nos llevó a obtener datos empíricos que nos ayudasen a comprender la incidencia de nuestra actividad formativa en la práctica reflexiva de nuestros estudiantes. A tal fin se realizó un estudio en el que se analizó la naturaleza de los procesos reflexivos de un grupo de futuros maestros de Inglés de Primaria durante la realización de las prácticas de enseñanza, prestando especial atención a a) los temas sobre los que versaba el contenido de sus reflexiones; b) los distintos niveles en los que se manifestaba su actividad reflexiva; y c) la posible existencia de diferencias individuales tanto en los temas tratados como en los niveles de reflexión activados. Por no ser éste el lugar apropiado para dar cuenta exhaustiva del conjunto de detalles técnicos, resultados y conclusiones del estudio original, en lo que sigue nos limitaremos a describir y discutir únicamente aquellos aspectos relevantes para el presente trabajo (para una presentación más detallada del trabajo empírico, véase Roca de Larios, 2002).

Contexto

El estudio se llevó a cabo en el contexto del prácticum de Segundo Curso de Maestro de Lenguas Extranjeras (Inglés) en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Este prácticum tiene una duración de cuatro semanas y se realiza en el tercer

trimestre del curso a fin de que los estudiantes lleguen a él con los conocimientos obtenidos en el curso de Didáctica del Inglés, que se imparte durante los dos trimestres anteriores. En dicho curso se comienza por explorar, por medio de cuestionarios, sus experiencias previas como aprendices de Inglés, así como sus creencias, principios y actitudes sobre la enseñanza. Se les proporciona, a continuación, un conjunto de oportunidades para que se familiaricen con los fundamentos teóricos de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras y adquieran paulatinamente las destrezas necesarias para establecer la conexión entre la teoría y la práctica educativa. Esta tarea se afronta mediante:

- la lectura y discusión de documentos sobre distintos aspectos de la didáctica de las lenguas extranjeras, la realización de mapas conceptuales y la aplicación de las ideas obtenidas al análisis de libros de texto de Inglés de Primaria;
- el trabajo sobre las distintas fases de la unidad didáctica, que se ilustran con el empleo de recursos tales como los cuentos, las canciones y los juegos; y
- la observación de vídeos de clases de Inglés impartidas por maestros de Primaria y la realización de sesiones de micro-enseñanza utilizando alguno de los recursos mencionados. Se persigue con ello que los estudiantes vayan progresivamente percatándose de la multiplicidad de factores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (Wajnryb, 1992), de forma que puedan comenzar a desarrollar sus propias teorías sobre lo que es plausible en dichos procesos (Prabhu, 1990).

Durante la realización del prácticum, los estudiantes han de llevar a cabo una serie de tareas, según se especifica en el Plan de Prácticas de la Facultad, que incluyen el cumplimiento del mismo horario que el de un maestro en ejercicio con dedicación exclusiva; la puesta en práctica, de común acuerdo con el tutor, de actividades puntuales (presentación de actividades, desarrollo de alguna fase de la lección, encadenamiento de varias actividades, etc.); la realización de un trabajo de observación del aula centrado en los alumnos; y la planificación, puesta en práctica y evaluación de una secuencia didáctica a lo largo de un mínimo de tres sesiones, en las que se supone que sus alumnos de Primaria han de pasar desde una fase de contacto con los datos lingüísticos hasta una fase de producción «semicontrolada». Una vez completada dicha secuencia, en el plan de prácticas se lee literalmente que «el estudiante llevará a cabo una reflexión sobre el desarrollo de dicha secuencia didáctica», sin especificar nada más. Tanto la observación del aula como la puesta en práctica y evaluación de la

secuencia didáctica han de plasmarse por escrito en una memoria o informe que suele tener una longitud de 20 a 40 folios, y que se utiliza, junto con el informe del tutor de prácticas, para evaluar a los estudiantes.

Participantes

En el estudio participaron ocho estudiantes de Magisterio de Lenguas Extranjeras (Inglés) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia que acababan de realizar el periodo de prácticas correspondiente al segundo año de la carrera. Entre ellos había dos licenciados en Filología Inglesa (E1 y E4), un licenciado en Derecho (E5), otro con estudios en la misma especialidad (E2) y uno que había trabajado durante varios años en una compañía de seguros. El resto de participantes, que eran más jóvenes que los anteriores, habían empezado sus estudios de magisterio al acabar el bachillerato y carecían de cualquier otro tipo de experiencia, académica o laboral. Los participantes fueron asignados por parejas (E1 y E8, E3 y E6, E5 y E7, E2 y E4) a diferentes colegios públicos de la región.

Método

Las memorias escritas por los estudiantes constituyeron la fuente de datos para el estudio. En concreto, se utilizó la parte de las memorias correspondiente a la secuencia didáctica porque, al ser la sección más directamente relacionada con los procesos de enseñanza llevados a cabo por los estudiantes en primera persona, creímos que en ella encontraríamos la recurrencia de temas de reflexión más significativos.

Como el propósito del estudio era dar cuenta tanto del contenido de las actividades de reflexión como de su nivel de calidad, se adoptó una aproximación bidimensional (Bain y otros, 1997) en la que se tuvo en cuenta tanto la naturaleza del tema objeto de reflexión como el nivel de profundidad mostrado en la misma. De acuerdo con ello, el examen de las memorias se llevó a cabo según el método de análisis comparativo (véase Penso, 2002) que implica, como primer paso, la segmentación de los documentos en episodios. Siguiendo a Bainer y Cantrell (1992), un episodio de reflexión se definió como un pasaje de las memorias en el que se trataba un tema determinado. Los episodios detectados se clasificaron en un primer conjunto de categorías provisionales que, mediante un proceso de análisis recurrente, fueron agrupadas

finalmente en un sistema de categorías más amplias, de acuerdo con los temas comunes que presentaban. Por medio de este procedimiento se pudo establecer el contenido sobre el que versaba la reflexión de los estudiantes. Para la codificación de los niveles de reflexión, se analizaron diversos sistemas presentes en la literatura especializada y, finalmente, se decidió utilizar una adaptación de los sistemas propuestos por Surbeck y otros (1991) y Moon (1999), porque las especificaciones de sus tres niveles (técnico, práctico y crítico) eran apropiadas para clasificar de forma provisional la gama de preocupaciones mostradas por los estudiantes en las memorias.

Resultados

Los contenidos de la actividad reflexiva

En las ocho secuencias didácticas analizadas se identificaron 306 episodios de reflexión agrupados en los siete temas dominantes que aparecen en la Tabla I.

TABLA I. Episodios de reflexión por temas y niveles

Tema y nivel de reflexión		Participantes								T. Parc.	Total	%
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8			
Alumnos	1	24	11	19	9	9	15	7	18	112	115	38
	2				1	1	1			3		
Técnicas y actividades	1	9	8	9	5	9	9	6	12	67	80	26
	2	6	3	4						13		
Percepción de sí	1	10		3	1	2	5	1	5	27	33	11
	2	3	1	2						6		
Uso de la L2 [definir antes]	1	11	2			1	2	2	9	27	29	9
	2	1		1						2		
Evaluación global	1	5	7	3	2	1		1	1	20	23	8
	2	3								3		
Manejo de la clase	1	10				1			7	18	20	7
	2		1	1						2		
Materiales	1	4		1			1			6	6	2
	2									0		
Total	1	73	28	35	17	23	32	17	52	277	306	
	2	13	5	9	1	1				29		

Se observa que más de un tercio (115 episodios, 38% del total) de los episodios trataban de diversos aspectos relacionados con los alumnos, tales como su reacción ante las actividades propuestas en clase y su capacidad para comprender y producir

en la LE. La evaluación de las técnicas y actividades planificadas o desarrolladas en clase constituyeron el centro de atención de 80 episodios (26% del total), la mayor parte de los cuales se referían a los problemas encontrados durante su puesta en práctica, la sugerencia de modificaciones en su diseño o en su secuenciación, y los dilemas a los que los estudiantes habían de enfrentarse. En tercer lugar, se encontraba todo un conjunto de consideraciones relativas a la percepción que los estudiantes tenían de sí mismos como profesores (33 episodios, 11% del total): su reacción emocional ante diversas situaciones de la clase, la preocupación por su imagen ante los alumnos y, en menor frecuencia, por su crecimiento como profesores. El empleo de la L2 en clase constituyó, en cuarto lugar, el centro de interés de 29 episodios (9% del total). Dentro de esta categoría, los temas más recurrentes fueron la necesidad de dirigirse a los niños en inglés, los errores cometidos al utilizar la LE en clase, la provisión de *feedback* y la simplificación del habla. La evaluación global de la secuencia didáctica representó, en quinto lugar, el contenido de 23 episodios (8% del total), cuyo centro de interés recurrente lo constituyó la correspondencia entre lo planificado y lo impartido en clase. El sexto tema se refería al manejo de la clase (20 episodios, 7% del total), según quedaba reflejado en las preocupaciones de los estudiantes por el control efectivo de la clase, la forma de despertar la atención de los alumnos, el mantenimiento de la disciplina y la posibilidad de asegurar un ritmo fluido de las actividades. Finalmente, los materiales constituyeron el objeto de reflexión de tan sólo 6 episodios (2%), centrados fundamentalmente en el empleo del libro de texto, la utilización de ayudas visuales, el uso de la pizarra y la utilización de las libretas.

Los niveles de reflexión

Con relación a los niveles de reflexión presentes en las memorias, la Tabla I refleja que el número de episodios de nivel 1 (277) es casi diez veces mayor que el de nivel 2 (29). El tema que más episodios de nivel 2 presenta es el relativo a las técnicas y actividades (13 episodios), seguido por la percepción de sí (6 episodios), los alumnos y la evaluación global de la secuencia (3 episodios cada uno), el uso de la L2 y el manejo de la clase (dos episodios cada uno). No hay, por tanto, una correspondencia clara entre la cantidad de episodios y los niveles de reflexión presentes en cada tema. Finalmente, en ningún caso las memorias reflejaron la existencia de episodios de carácter crítico (nivel 3).

Diferencias individuales

Se aprecia asimismo que no todos los participantes mostraban igual nivel de reflexión. Si bien todos ellos presentaban episodios en el primer nivel, el segundo nivel

sólo era alcanzado por cinco estudiantes (E1, E2, E3, E4 y E5), dos de los cuales (E4 y E5) presentaban únicamente un episodio, mientras que los tres restantes mostraban una distribución más homogénea, alrededor de cinco episodios de nivel 1 por cada episodio de nivel 2. Se deduce de ello que no todos los futuros maestros de esta muestra mostraban el rango de niveles de reflexión identificados en este contexto, y que, cuando lo presentaban, no lo hacían de la misma manera.

Interpretación de los resultados

El análisis del contenido de las memorias nos llevó a concluir que los participantes en el estudio eran capaces -aunque con una amplia variabilidad individual- de expresarse de forma analítica y de identificar una serie de principios de carácter comunicativo que operan en la enseñanza del Inglés en Primaria. En ese sentido, observamos en las memorias hasta qué punto los futuros maestros iban haciendo suyo el vocabulario, las nociones y las metáforas que constituyen el bagaje terminológico de la profesión, entendida como una comunidad de discurso (Hedgcock, 2002).

La preocupación de los participantes por las actividades, los procedimientos didácticos y su incidencia en los alumnos y en sí mismos concuerda con hallazgos similares en la literatura (Farrell, 2001). En multitud de ocasiones era esencialmente la interacción con los niños lo que daba a los estudiantes la posibilidad de poner a prueba sus creencias, planes y expectativas, ayudándoles a reconocer su validez o invalidez. Todo ello sugiere que algunos de estos futuros maestros empezaban a gestar un tipo de conocimiento multidimensional de los alumnos y una disposición a verse a sí mismos conectados a sus problemas, aspectos ambos que han sido considerados como indicios claros de desarrollo profesional entre los profesores (Kagan, 1992). Como comentaba una de los participantes en su memoria, lo difícil era «intentar meternos en la piel de los alumnos e intentar ver las cosas desde su perspectiva para poder enseñarles mejor» (E1).

Se observaron también, como ya se ha comentado, claras diferencias individuales en los niveles de reflexión presentes en las memorias. Hubo estudiantes que no pasaron de los niveles iniciales mientras que otros dieron muestras de cierto grado de profundidad, sobre todo en relación con ciertos temas. La formación académica y la edad de los participantes podrían aducirse como razones de esta variabilidad, pues los que mostraron un nivel más profundo de reflexión tenían una formación académica más

sólida o más edad que aquellos otros que no pasaron del primer nivel de reflexión. Otra posibilidad, como sugieren algunos autores (Kagan, 1992; Levin, 2000), es que hay ciertos individuos que son naturalmente menos reflexivos que otros o no están preparados, desde el punto de vista evolutivo, para reconocer los aspectos disfuncionales de las imágenes de sí mismos como profesores.

En cualquier caso, lo que reflejan los informes con claridad es que el nivel de reflexión propiamente crítico brilla por su ausencia. No aparecen episodios en los que se traten temas que trasciendan la clase, ni sobre la relación entre los temas desarrollados en el aula y su dimensión social o cultural. Una razón para estas ausencias habría que buscarla en el tipo de demandas implicadas en el desarrollo de la secuencia didáctica, que probablemente conduzcan a un nivel de reflexión más bajo que el que pueda darse en otro tipo de tareas. De hecho, un análisis superficial de la otra sección de las memorias –la dedicada a la observación del aula– muestra la presencia de algunos episodios de reflexión que podrían considerarse de nivel 3. Cabría pensar, por tanto, que, frente a los problemas de planificación y gestión implicados en la puesta en práctica de la secuencia didáctica, la observación haría más fácil para los estudiantes el distanciarse del objeto y reflexionar con más profundidad sobre el mismo.

Sin embargo, nuestra experiencia de muchos años como tutores de prácticas nos dice que, aún admitiendo la posible bondad de esta última explicación, el predominio casi absoluto de la descripción en la actividad reflexiva de estos estudiantes se puede deber en buena parte a que en el prácticum se les pide sin más que reflexionen sobre su práctica. El resultado es que la mayoría tiende a percibir que lo que se demanda de ellos es que se concentren en lo que «funciona», a expensas de otras dimensiones de la labor docente. Otra razón reside, seguramente, en la forma en que la realización de la memoria es concebida y puesta en práctica en el contexto de la Facultad. La investigación sobre la dimensión social de la Escritura (Flower, 1994) ha puesto de manifiesto que las demandas de la tarea y el contexto en que se inscribe el acto de escribir tienen cierto grado de influencia tanto sobre el proceso de composición como sobre el producto resultante. En este sentido, la forma en que los informes de prácticas se estructuran en el prácticum, las instrucciones para su redacción, la percepción sobre su utilidad que los estudiantes se comunican unos a otros a lo largo de los años, etc., todo ello confluye en las expectativas que tanto los estudiantes como los profesores van tejiendo sobre los mismos y, por tanto, sobre los temas a tratar y la manera de enfocarlos.

Propuestas para promover la actividad reflexiva en el prácticum

Los datos empíricos expuestos y las conclusiones obtenidas nos llevan a proponer una serie de medidas –apropiadas para nuestro contexto y contextos similares– que podrían contribuir a la promoción de la actividad propiamente reflexiva entre los futuros maestros. Estas medidas deberían consistir, como mínimo, en la reestructuración del prácticum y en la preparación de los estudiantes de forma explícita en procesos de reflexión.

Reestructuración del prácticum

Reestructurar el prácticum para hacerlo más reflexivo implicaría una serie de reformas con relación al actual plan de prácticas (Dobbins, 1996; Zeichner, 1990). En este plan se menciona, como se señaló con anterioridad, que los estudiantes han de cumplir el mismo horario que un profesor con dedicación exclusiva. Creemos, sin embargo, que habría que modificar este requisito a fin de reservar cierto tiempo durante la jornada escolar para la redacción de diarios, con el objetivo de que los estudiantes escriban lo que están aprendiendo, y no sólo lo que están enseñando. Con ello se estaría transmitiendo implícitamente al estudiante el mensaje de que el ejercicio de la reflexión es posible y útil en el mismo lugar de trabajo, y de que, además, se trata de una actividad importante para su desarrollo profesional, ya que se le reserva un tiempo específico. Por otra parte, frente a la sugerencia del plan de prácticas en vigor, en la que se menciona casi como de soslayo que el alumno ha de participar en la vida del centro, se trataría de planificar un conjunto de actividades estructuradas que abarquen a la escuela como un todo, y no meramente al aula de Inglés, de forma que el estudiante pueda tomar conciencia de las relaciones existentes entre la clase, la escuela y la comunidad.

Finalmente, propondríamos reorganizar los seminarios de la Facultad. En la actualidad este tipo de reuniones se dedican fundamentalmente a ayudar a los estudiantes a planificar sus unidades didácticas y a comentar de forma espontánea las experiencias que ellos puedan traer de la escuela. Además de mantener estas actividades, sugerimos utilizar estos lugares de encuentro como espacios donde los estudiantes pudieran recibir una valoración sobre sus diarios, de forma que sus procesos de reflexión pudiesen ser elaborados, clarificados, contrastados y enriquecidos por el tutor y por los otros compañeros. De esta manera, los seminarios darían la ocasión a los estudiantes de

explicitar y contrastar sus orientaciones hacia el aprendizaje, lo que, para algunos autores (Korthagen, 1999), constituye un procedimiento excelente de estimular la reflexión sobre la variedad de estilos de aprendizaje presentes entre ellos y sus compañeros y, de paso, hacerles conscientes de que esa misma variedad se la encontrarán entre los alumnos de la escuela. En definitiva, se trataría de empezar a asumir lo que un prácticum reflexivo implica: conseguir que los futuros maestros reflexionen sobre todos los ámbitos de su aprendizaje y no sólo sobre su enseñanza (Zeichner, 1990).

Preparación de los estudiantes para la reflexión

Una segunda propuesta para promover la actividad reflexiva entre los futuros maestros se refiere a la enseñanza explícita de la reflexión. Este aspecto debería ser abordado antes de la realización del prácticum, porque el periodo durante el cual los estudiantes se encuentran enseñando, debido a la enorme cantidad de preocupaciones a las que han de hacer frente, probablemente sea el menos apropiado para aprender a reflexionar (Korthagen, 1999). Partiendo de este presupuesto, creemos que la enseñanza explícita de los procesos reflexivos se podría llevar a cabo, entre otros procedimientos, por medio de una secuencia didáctica que constaría de dos partes. Una primera parte tendría como objetivo el desarrollo del conocimiento declarativo de los futuros maestros sobre los orígenes del enfoque reflexivo, la naturaleza de los procesos reflexivos y el concepto de niveles de reflexión, mientras que en la segunda parte se afrontaría directamente la práctica reflexiva propiamente dicha.

Por lo que respecta al *desarrollo del conocimiento declarativo*, se podrían utilizar dos tipos de actividades de enseñanza-aprendizaje: deductivas e inductivas. Entre las deductivas, cabría señalar el empleo de la lección magistral para familiarizar a los estudiantes con los antecedentes del enfoque reflexivo en los procesos de formación de profesores de LE: el paradigma proceso-producto, el paradigma del pensamiento del profesor, su aplicación a la investigación de las creencias del profesorado en formación inicial, y la importancia de la reflexión a la hora de integrar teoría y práctica.

Por lo que respecta a las actividades de tipo inductivo, se podría iniciar la secuencia, por ejemplo, con una primera actividad en la que se pidiese a los alumnos que distingan entre la reflexión y otras formas de aprendizaje. El formato sería una «lluvia de ideas» en la que el formador podría empezar a percibir las concepciones erróneas de los estudiantes sobre el tema. El objetivo es que diese prioridad, entre todas las ideas sugeridas, a aquéllas que hiciesen referencia a que la reflexión se emplea para

intentar ideas diferentes, relacionar nuevas ideas con las ya conocidas, o trabajar con material poco estructurado. En una segunda actividad, se pediría a los estudiantes que, por medio de una tabla de doble entrada, definiesen la noción de reflexión, identificasen diversos tipos y objetivos de la actividad reflexiva y los comparasen con las clasificaciones ofrecidas por diferentes autores. Se perseguiría con ello hacerles conscientes de la existencia de múltiples perspectivas en la noción misma de reflexión. En una tercera actividad se intentaría que los estudiantes comparasen la tabla resultante de la actividad anterior con el modelo *input-output* de Moon (1999). Se trata de un modelo omnicomprendivo en el que están representados casi todos los propósitos a los que puede servir la reflexión, según aparecen en la literatura, desde los más especulativos a los relacionados con la emoción, pasando por los de carácter más práctico. El propósito de la actividad sería ayudar a los alumnos a que se percatasen de esta multiplicidad de propósitos y, al mismo tiempo, a que se hiciesen cargo de la perspectiva adoptada en cada uno de los modelos anteriores.

El segundo ingrediente del planteamiento didáctico lo constituirían las *actividades de iniciación al proceso reflexivo* propiamente dicho. A tal fin plantearíamos un conjunto de actividades cuya secuenciación implicaría una progresiva transferencia de control al estudiante, pasando del análisis y la manipulación de textos escritos por otros a la producción de sus propios análisis. En primer lugar, la secuencia podría incluir un análisis guiado de extractos reales de reflexiones de antiguos estudiantes, tal como se propone en las actividades 1, 2 y 3.

ACTIVIDAD 1. Los textos que encontrarás más abajo pertenecen a los informes de prácticas de distintos compañeros. Analízalos e identifica sus semejanzas y diferencias. Si tuvieras que decidir cuál de estos textos es más reflexivo, ¿por cuál de ellos te decidirías? Razona tu respuesta.

TEXTO A: La cuestión de evocar una palabra o una estructura fuera de una actividad concreta es una cuestión muy difícil de tratar. Realmente lo que he estado haciendo todo este tiempo es un aprendizaje memorístico en los niños. Si uno de ellos se ve en situación de producir una determinada estructura en algún momento determinado de su vida y de forma espontánea, lo hará en función de múltiples factores. Mi experiencia como estudiante de idioma es que, la mayoría de las veces, la integración de una palabra dentro de esquemas superiores (no meramente memorísticos) parte de factores personales. No tengo realmente claro cómo

ocurre este proceso, pero en mi caso, la mayoría de las veces era después de un tiempo considerable, cuando la expresión ya parecía olvidada, y de pronto la produzco con total naturalidad. Creo firmemente que los siguientes factores son imprescindibles: la situación de aprendizaje (la disposición que el individuo tiene en ese momento para aprender la palabra, el contexto en el cual se aprende y la lengua que envuelve la palabra o expresión y que define con precisión su connotación y denotación), la musicalidad de la palabra (puede parecer absurdo, pero creo que hay determinadas palabras que suenan de una manera u otra y que hacen más agradable o incluso fácil su aprendizaje), [...]. Quizá esté equivocado pero más que la longitud de la palabra o su similitud con palabras pertenecientes a L1, creo que estos factores son más decisivos.

TEXTO B: Lo más destacable de la sesión, para mí, ha sido cuando en la segunda actividad en la que pensaba dedicar bastante tiempo, me he encontrado que, al contrario de lo que yo pensaba, muchos niños y niñas habían retenido lo que habían visto el día anterior, lo cual me ha descolocado un poco, sobre todo teniendo en cuenta que en la sesión anterior me había sucedido justo lo contrario. Por fortuna tenía actividades de sobra y no me he quedado fuera de juego, pero, desde luego que algunas de las actividades que se han llevado a cabo no tenía pensado, ni por asomo, utilizarlas. Por eso creo que tiene razón mi tutor cuando dice que siempre hay que tener una buena reserva de actividades porque nunca se sabe qué es lo que puede pasar.

ACTIVIDAD 2. Hatton y Smith (1995) distinguen cuatro niveles de reflexión. Lee las definiciones, que se presentan abajo, e intenta clasificar los extractos anteriores de acuerdo con ellas:

- La escritura descriptiva no es propiamente reflexiva sino que más bien se limita a describir sucesos que han ocurrido o a informar sobre la literatura. No hay en ella ninguna intención de presentar razones o justificación de los sucesos. Es importante reconocer, sin embargo, que en algunas de las partes de las que consta, existe un informe en el que se supone que ha de haber mucha reflexión, lo que conllevaría tener que describir el contexto, pero, en ese caso, no se va más allá de la descripción.

- La reflexión descriptiva, frente a la anterior, no se limita a una mera descripción de los hechos, sino que intenta dar algún tipo de justificación o de razón para que estos ocurran, si bien desde una óptica descriptiva basada, generalmente, en opiniones personales.
- La reflexión dialógica muestra un distanciamiento de los hechos que conduce a un nivel diferente de reflexión, de discurso con el yo, y de exploración del papel del yo en los sucesos y las acciones. Utiliza juicios y alternativas para la explicación de los hechos y para la formulación de hipótesis. Tal tipo de reflexión es de tipo analítico y/o tiende a integrar factores y perspectivas. También puede reconocer inconsistencias al intentar hallar justificaciones.
- La reflexión crítica muestra que las acciones y los hechos no sólo están localizados y se pueden explicar por referencia a múltiples perspectivas, sino que también están insertos y sufren la influencia de múltiples contextos históricos y socio-políticos.

ACTIVIDAD 3. Te encuentras el siguiente extracto de un informe de prácticas de un compañero. Observa que éste se limita a dar cuenta de un hecho y a recitar toda una serie de sugerencias metodológicas que conoce. ¿Qué tipo de preguntas le harías con la intención de llevar su actividad reflexiva a un nivel superior?

TEXTO: En los cursos donde se da el desdoble, los alumnos lógicamente producen más y mejor ya que tienen más oportunidades para hablar. La mejor manera de hacer que los alumnos produzcan es por medio de canciones, cuentos e historias, pues les apasionan, así que se esfuerzan por hacerlo saber. Este hecho es algo que el profesor debe aprovechar al enseñar. Estas actividades son muy buenas pues se puede inculcar en ellas de forma más efectiva la entonación y ritmo ingleses.

En el proceso de transferencia de control antes aludido, el segundo paso incluiría actividades como:

- pedir a los estudiantes que expresen su reacción ante el episodio de un compañero en el que aparece una reflexión de carácter marcadamente crítico (actividad 4);
- y que inicien la práctica de la reflexión a partir de sus propias descripciones (actividad 5).

ACTIVIDAD 4. Lo que sigue a continuación es un extracto de un informe de prácticas en el que el estudiante está reflexionando sobre la puesta en práctica de una tarea final. Lee el extracto y, a continuación, contesta las siguientes preguntas sobre el mismo:

TEXTO: Pensé en otras posibilidades como actividad final, pero ésta es la que dejaba que los niños trabajasen más libremente y también les permitía integrar todas las estructuras que ellos quisieran. Pero la realidad fue distinta, ya que los niños tan sólo se centraron en decir las fórmulas más trabajadas, de modo que la producción libre no se vio reflejada tan claramente como yo esperaba. ¿Qué es la producción libre? ¿Realmente los niños producen libremente al hacer ese tipo de actividades? Pienso que realmente pretender que los niños produzcan libremente en alguna de las actividades que nosotros les propongamos es un sin sentido. Los niños producirán inglés libremente cuando ellos deseen hacerlo y en un momento no programado, y eso, probablemente, sólo lo lograrán algunos pocos y no precisamente dentro de un aula. Es por esto por lo que estoy un poco reñido con la didáctica moderna. El tiempo que de niño he pasado aprendiendo inglés me he dado cuenta de que en el aula te dan los materiales y te enseñan a construir, pero el edificio lo tienes que construir tú, y eso ocurre con el tiempo y el esfuerzo. Un aprendiz a músico no se espera de él que coja su instrumento y comience a tocar, sino que tiene que aprender primero a leer música, a entender la música, y, por último, cuando ya siente la música y no le es necesario guiarse por partituras, se puede decir que ya puede empezar a «producir música». Aunque esto no son más que conjeturas.

- Repasa el extracto y subraya aquellas partes que te hayan impresionado más. Anota las preguntas que te surjan al leerlo e intercambia opiniones con tus compañeros de grupo.
- ¿Cuál es tu reacción ante este tipo de reflexiones? ¿Cuál podrá ser el origen de las ideas del compañero sobre la producción libre de los niños? ¿Tienes tú también tus propias ideas al respecto? ¿Podrías hacerlas explícitas y justificarlas?
- ¿En qué nivel de reflexión situarías el extracto anterior?

ACTIVIDAD 5. Vas a ver un vídeo de cinco minutos de duración en el que aparece un maestro impartiendo clase de Inglés en Primaria. Describe lo que observas. Pasado uno o dos días realiza un análisis detallado de tus descripciones tratando de incluir el mayor número de niveles de reflexión posible. La idea es que, al menos, en algún momento, intentes llegar, si es posible, a los niveles de reflexión dialógica y crítica

sugeridos por Hatton y Smith (1995). Cuando hayas terminado, intenta explicitar los problemas que has tenido en la realización de esta actividad.

Finalmente, cuando los estudiantes ya estuviesen en condiciones de producir sus propios análisis, se les pediría que redactasen un informe sobre la influencia de factores externos en la dinámica de un aula con la que estuviesen familiarizados: la literatura sobre el tema indica que este tipo de actividad puede incitarles a reflexionar de forma crítica (actividad 6).

ACTIVIDAD 6. Lee el capítulo 3 de Holliday (1994), sobre las distintas culturas que se puede uno encontrar en la clase y piensa en una de las aulas donde realizaste las prácticas de primer curso. ¿Hasta qué punto la interacción que se producía en esa aula tenía que ver con la influencia de determinados factores más allá de ella? Escribe un informe sobre este tema. Para su realización te puedes servir del esquema sobre la escritura reflexiva que Moon (1999) ofrece en el Apéndice I de su artículo.

Conclusión

A la vista de la importancia que ha tomado el tema de la reflexión en la formación inicial del profesorado y, después de tener en cuenta los datos empíricos sobre la actividad reflexiva de un grupo de futuros maestros de Inglés, se ha presentado una propuesta para promover procesos de reflexión entre este tipo de estudiantes de cara a la realización de las prácticas escolares. La propuesta consta de un componente de carácter organizativo y de otro de carácter discursivo, y tiene, además, una clara dimensión socio-cultural, pues en ella se tiene en cuenta tanto el contexto en el que se llevaría a cabo como las biografías educativas de los agentes implicados en su realización.

Referencias bibliográficas

- AKYEL, A. (1997): «Experienced and student EFL teachers' instructional thoughts and actions», en *Canadian Modern Language Review*, 53, pp. 677-704.
- ALMARZA, G. G. (1996): «Student foreign language teachers' knowledge growth», en D. FREEMAN; J. C. RICHARDS (eds.): *Teacher learning in language teaching*. New York, Cambridge University Press, pp. 50-78.

- BAIN, J.; BALLANTYNE, R.; PACKER, J.; MILLS, C. (1997): «Using journal writing to enhance students teachers' reflectivity during field experience placement». *Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Brisbane, Queensland, November 30-December 4.
- BAINER, D. B.; CANTRELL, D. (1992): «Nine dominant reflection themes identified for pre-service teachers by a content analysis of essays», en *Education*, 112, pp. 571-579.
- BORG, S. (1998): «Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study», en *TESOL Quarterly*, 32, pp. 9-38.
- BUCHMAN, M. (1990): «Beyond the Lonely, Choosing Will: Professional Development in Teacher Thinking», en *Teachers College Record*, 94, pp. 482-508.
- CALDERHEAD, J. (1989): «Reflective Teaching and Teacher Education», en *Teaching and Teacher Education*, 5, pp. 43-51.
- CALDERHEAD, J.; GATES, P. (1993): *Conceptualizing reflection in teacher development*. London, The Palmer Press.
- CARABAROGLU, N.; ROBERTS, J. (2000): «Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme», en *System*, 28, pp. 387-402.
- CAUDERY, T. (1995): «What the "Process Approach" means to practising teachers of second language writing skills», en *TESL-EJ*, 1, 4, pp. 1-12.
- CHAUDRON, G. (1988): *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. New York, Cambridge University Press.
- CLARK, C. M.; YINGER, R. J. (1997): «Research on teacher thinking», en *Curriculum Inquiry*, 7, pp. 279-394.
- COMBS, A. W.; BLUME, R. A.; NEWMAN, A. J.; WASS, H. L. (1974): *The professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation*. Boston, Allyn y Bacon.
- CRUICKSHANK, D. (1985): «Uses and Benefits of Reflective Teaching», en *Phi Delta Kappan*, June, pp. 704-706.
- DEWEY, J. (1933): *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York, DC Heath and Company.
- DOBBINS, R. (1996): «The challenge of developing a reflective practicum», en *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 24, pp. 269-281.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York, Cambridge University Press.
- ELBAZ, F. (1991): «Research on teachers' knowledge: The evolution of discourse», en *Journal of Curriculum Studies*, 23, pp. 1-19.
- FARREL, T. (2001): «Tailoring reflection to individual needs: A TESOL case study», en *Journal of Education for Teaching*, 27, pp. 23-39.

- FLOWER, L. (1994): *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- GATBONTON, E. (2000): «Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge», en *Canadian Modern Language Review*, 56, pp. 585-617.
- GORE, J.; ZEICHNER, K. (1991): «Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: A case study from the United States», en *Teaching and Teacher Education*, 7, pp. 119-136.
- GRADEN, E. C. (1996): «How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their feelings about students», en *Foreign Language Annals*, 29, pp. 387-395.
- HATTON, N.; SMITH, D. (1995): «Reflection in teacher education: Towards definition and implementation», en *Teaching and Teacher Education*, 11, pp. 33-49.
- HEDGCOCK, J. S. (2002): «Toward a socioliterate approach to second language teacher education», en *The Modern Language Journal*, 86, pp. 299-317.
- HOLLIDAY, A. (1994): *Appropriate methodology and social context*. Cambridge, Cambridge University press.
- HORWITZ, E. K. (1985): «Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course», en *Foreign Language Annals*, 18, pp. 333-340.
- JOHNSON, K. E. (1992): «Learning to teach: Instructional actions and decisions of pre-service ESL teachers», en *TESOL Quarterly*, 26, pp. 507-536.
- KAGAN, D. M. (1992): «Professional growth among pre-service and beginning teachers», en *Review of Educational Research*, 62, pp. 129-169.
- KORTHAGEN, F. A. J. (1999): «Linking reflection and technical competence: the logbook as an instrument in teacher education», en *European Journal of Teacher Education*, 22, pp. 191-207.
- (2004): «In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education», en *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 77-97.
- LEVIN, B. B. (2004): «Analysis of the content and purpose of four different kinds of electronic communications among pre-service teachers», en *Journal of Research on Computing in Education*, 32, pp. 139-151.
- LONG, M. H. (1996): «The role of the linguistic environment in second language acquisition», en W. C. RITCHIE; T. K. BHATIA (eds.): *Handbook of second language acquisition*. San Diego, Academic Press, pp. 413-468.
- LONG, M. H.; PORTER, P. A. (1985): «Group work, interlanguage talk and second language acquisition», en *TESOL Quarterly*, 19, pp. 207-277.

- LOUGHRAN, J. J. (2002): «Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching», en *Journal of Teaching Education*, 53, pp. 33-43.
- MOON, J. (1999): «Reflection in Higher Education Learning». *PDP Working Paper 4*. University of Exeter, Learning and Teaching Support Network, Generic Centre.
- PENSO, S. (2002): «Pedagogical content knowledge: how do student teachers identify and describe the causes of their pupils' learning difficulties?», en *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30, pp. 25-37.
- PRABHU, N. (1990): «There Is No Best Method-Why?», en *TESOL Quarterly*, 24, pp.161-176.
- RICHARDS, J. C. (1990): «Beyond training: approaches to teacher education in language teaching», en *The Language Teacher*, 14, pp. 3-8.
- ROCA DE LARIOS, J. (2002): «La actividad reflexiva de los estudiantes de Magisterio de Lenguas Extranjeras (Inglés) durante las Prácticas Escolares», en *Cauce*, 25, pp. 491-532.
- ROSS, D. D. (1989): «First steps in developing a reflective approach», en *Journal of Teacher Education*, March-April, pp. 22-30.
- SCHÖN, D.A. (1983): *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, Basic Books.
- SHI, L.; CUMMING, A. (1995): «Teachers' conceptions of second language writing instruction: Five case studies», en *Journal of Second Language Writing*, 4, pp. 87-111.
- STANLEY, C. (1998): «A framework for teacher reflectivity», en *TESOL Quarterly*, 32, pp. 584-591.
- SUMSION, J.; FLEET, A. (1996): «Reflection: can we assess it? Should we assess it?», en *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 212, pp. 121-133.
- SURBECK, E.; EUNHYE, P.; MOYER, J. (1991): «Assessing reflective responses in journals», en *Educational Leadership*, March, (1991), pp. 25-27.
- VALCÁRCEL PÉREZ, M. S.; VERDÚ JORDÁ, M. (1995): *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid, CIDE.
- VAN MANNEN, M. (1977): «Linking ways to knowing with ways of being practical», en *Curriculum Inquiry*, 6, pp. 205-228.
- VÉLEZ-RENDÓN, G. (2002): «Second language teacher education: a review of the literature», en *Foreign Language Annals*, 35, pp. 457-467.
- WAJNRYB, R. (1992): *Classroom observation tasks. A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WARD, J. R.; MCCOTTER, S. S. (2004): «Reflection as a visible outcome for preservice teachers», en *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 243-257.
- ZEICHNER, K. (1990): «Changing directions in the Practicum: looking ahead to the 1990's», en *Journal of Education for Teaching*, 16, pp. 105-131.