

## **LA ACTIVIDAD REFLEXIVA DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LENGUAS EXTRANJERAS (INGLÉS) DURANTE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES**

JULIO ROCA DE LARIOS\*  
University of Murcia, Spain

### **ABSTRACT**

This paper is intended as an analysis of both the content and the level of reflection shown by a group of future primary school EFL Spanish teachers during their practicum. The data, which were collected from the reports written by the participants, indicate that the two main themes the student teachers reflected upon in that context included the pupils and the handling of the activities to be performed in the classroom. As regards the level of reflection in the reports, the existence of individual differences was evident: while some participants limited themselves to adopting a descriptive approach in their reflections, others seemed capable of calling into question a number of aspects of their teaching practice. In neither case a critical level of reflection was reached. These results are discussed in light of the relevant literature.

### **RESUMEN**

En el presente estudio se analiza el contenido y el nivel de reflexión de un grupo de estudiantes de magisterio de lenguas extranjeras (inglés) durante la realización de sus prácticas escolares. Los datos, obtenidos a partir de los informes escritos por los participantes, indican que los principales temas objeto de reflexión en ese contexto son los relacionados con los alumnos y con la gestión de las actividades en el aula. Por otra parte, aparecen diferencias individuales en cuanto a los niveles de reflexión. Hay estudiantes que no van más allá de un nivel descriptivo en sus reflexiones, mientras que otros se muestran capaces de cuestionarse diversos aspectos diversos de su práctica

---

\* Julio Roca de Larios currently lectures at the Faculty of Education, University of Murcia (Spain), where he got his PhD in 1999. His research interests include the observation of L2 teaching processes, the analysis of L2 writing processes and the training of future teachers. He has published several papers on these areas.

El autor quiere expresar su agradecimiento a la Dra. Marisol Valcárcel por su inestimable ayuda en la realización del presente trabajo.

docente. En ningún caso, por tanto, se alcanza un nivel de reflexión crítica. Estos resultados se discuten a la luz de la literatura sobre el tema.

#### RÉSUMÉ

Dans cet article, nous analysons le contenu et le degré de réflexion d'un groupe d'étudiants de Langue Etrangère (anglais) de l'Ecole Normale, durant la réalisation de leur stage pratique. Les données obtenues à partir des rapports écrits de ces étudiants nous indiquent que les thèmes principaux qui ont été l'objet de leurs observations et de leur analyse dans ce contexte sont surtout ceux en relation avec les élèves et la gestion des activités de classe. D'autre part, nous pouvons apprécier dans ces rapports des différences individuelles quant aux niveaux de réflexion. En effet, il y a des étudiants qui ne dépassent pas un niveau strictement descriptif dans leurs travaux, tandis que d'autres sont capables de remettre en question différents aspects de leur pratique en tant qu'enseignants. Dans aucun des rapports de stage nous n'avons pu observer d'analyse critique de la part des étudiants. Les résultats de cette recherche, présentés dans cet article, tiennent compte de ce qui a été publié récemment sur ce sujet d'étude.

En el presente estudio se analiza el contenido y el nivel de reflexión de un grupo de estudiantes de Magisterio de Lenguas Extranjeras (Inglés) durante la realización de sus prácticas escolares. Los datos, obtenidos a partir de los informes escritos por los participantes, indican que los principales temas objeto de reflexión en ese contexto son los relacionados con los alumnos y con la gestión de las actividades en el aula. Por otra parte, aparecen diferencias individuales en cuanto a los niveles de reflexión. Hay estudiantes que no van más allá de un nivel descriptivo en sus reflexiones, mientras que otros se muestran capaces de cuestionarse diversos aspectos de su práctica docente. En ningún caso, sin embargo, se alcanza un nivel de reflexión crítica. Estos resultados se discuten a la luz de la literatura sobre el tema.

#### 1. INTRODUCCIÓN

Las recientes aportaciones de las ciencias de la educación han contribuido a repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L2 de un modo muy diferente a como se concebía desde la exclusiva aportación de las disciplinas lingüísticas (Vez, 2001), pues, como ya señalaba Stern en 1983, "sin el componente educativo la teoría de la enseñanza

del lenguaje se hallaría aislada de otras actividades educativas afines y podría convertirse en la víctima de creencias educativas adoptadas de forma acrítica" (p. 446).

Esta apertura de la didáctica de las segundas lenguas al campo de la educación ha venido inicialmente de la mano de un conjunto de estudios centrados en la observación de comportamientos en el aula de idiomas (Chaudron, 1988) en que los que se ha descrito, entre otras cosas, cómo los profesores organizan el trabajo en grupos (Long y Porter, 1985), suministran *input* y promueven la producción de los alumnos (Long, 1996; Swain, 1998), o afrontan la enseñanza de las estructuras gramaticales (Doughty y Williams, 1998). Es innegable que esta línea de investigación ha contribuido a la comprensión de los procesos de enseñanza de la L2, pero, al mismo tiempo, el que su campo de análisis se haya reducido a la simple descripción de las conductas externas ha hecho ver la necesidad de complementarla con otros enfoques en los que se intente dar cuenta no sólo de lo que los profesores hacen sino también de lo que conocen del proceso docente (objetivos, procedimientos, estrategias, etc.), es decir, su conocimiento pedagógico (Shulman, 1987).

En el ámbito de las ciencias de la educación se ha venido analizado desde hace tiempo la naturaleza del conocimiento pedagógico a través de un conjunto de trabajos acerca del pensamiento y las creencias del profesorado, sobre la base de que estos procesos mentales, configurados a través de múltiples experiencias de procesos de enseñanza y aprendizaje acumuladas a lo largo de los años, constituyen el contenido de las decisiones que toma el docente en el aula (Elbaz, 1991; Kagan, 1992; Reynolds, 1992; Clark y Yinger, 1997). Se supone que si se puede averiguar, de alguna manera, en qué consisten estos pensamientos y creencias, se estará en condiciones de entender el tipo de conocimiento en el que se sustentan y, por ende, de establecer alguna posibilidad de transformarlos a través de determinados programas de formación.

Siguiendo este supuesto básico, han surgido determinados estudios en el campo de las segundas lenguas en los que se ha empezado a examinar el conocimiento pedagógico de los profesores en ejercicio a través de la especificación del contenido y el origen de su concepción de la tarea docente (Cumming, 2001), la identificación de sus creencias sobre la enseñanza de la L2 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 conocimiento

pedagógico de futuros profesores en fase de formación inicial por medio de la descripción del contenido de sus creencias (Horwitz, 1985) y de su evolución a lo largo de un programa de formación (Cabarroglu y Roberts, 2000), analizando sus decisiones en función de la conducta de los alumnos (Johnson, 1992) y comparándolas con las decisiones de profesores con más experiencia (Akyel, 1997), o detallando la influencia que un curso de formación puede tener en la modificación de sus concepciones de la enseñanza (Almarza, 1996). Una de las conclusiones recurrentes en casi todos estos estudios es que una posible vía para ayudar a los profesores, tanto en ejercicio como en fase de formación inicial, a crecer como profesionales es por medio de la reflexión sobre su práctica educativa.

En efecto, es una creencia bastante extendida en el campo de las ciencias de la educación que una mayor capacidad del profesor para reflexionar sobre su propia práctica le permitirá llevar a cabo una enseñanza más informada y basada en principios, con lo que estará más dispuesto a enfrentarse al cambio y a plantearse su profesión en términos de desarrollo profesional. 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 ajuste (Calderhead y Gates, 1993).

Esta actitud respecto al papel de la reflexión en el desarrollo profesional se ha visto reflejada en el campo de la formación de profesores. Una prueba de ello es que, por ejemplo, el 70% de los cursos de formación en el Reino Unido incorporan algún tipo de práctica reflexiva en sus programas (Farrell, 2001), lo cual no es sino una indicación del acuerdo que existe entre los formadores de profesores sobre lo aconsejable del empleo de esta actividad durante la realización de las prácticas escolares en los procesos de formación inicial como medio de ayudar a los futuros profesores a hacer frente a la complejidad y la incertidumbre propias de la práctica docente (Calderhead y Gates, 1993).

Un argumento esgrimido a menudo a favor de esta posición es que cada vez con mayor frecuencia se pide a los profesores que lleven a cabo tareas y asuman papeles para los que no han sido educados –ya que es imposible prepararles para cada situación que se puedan encontrar en el futuro–, por lo que la formación en la práctica de la reflexión puede ser una buena estrategia de cara a la supervisión de su propio crecimiento profesional (Bainer y Cantrell, 1992). Por otra parte, hay

que tener en cuenta que la enseñanza, además de una tarea práctica e intelectual, es también una empresa con un amplio contenido moral, lo que implica que los futuros profesores han de sopesar las consecuencias éticas de su conducta. Se trata, por tanto, de que en el *practicum* se subraye el desarrollo de actitudes y no sólo de destrezas, empresa para la que se considera imprescindible la capacidad de reflexión (Dobbins, 1996).

Ahora bien, el que haya un acuerdo generalizado sobre la conveniencia de promover los procesos de reflexión en la formación de futuros profesores, no quiere decir que exista igual grado de consenso cuando de lo que se trata es de definir de forma exacta qué se entiende por reflexión y de delimitar qué tipo de práctica reflexiva es la más adecuada para promover el desarrollo profesional del profesor (Hatton y Smith, 1995). Como señala Louden (1991, en Farrell, 2001), 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. Por otra parte, hay una serie de autores que recomiendan precaución a la hora de hablar de la aplicación de la noción de reflexión al campo educativo.

Hoover (1994, en Farrell, 2001), por ejemplo, indica que una cosa es el clamor producido por la idea de reflexión y otro muy distinto la poca investigación tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo sobre su aplicación. Se sabe muy poco sobre cómo puede promoverse y evaluarse en la práctica, y tampoco hay mucha evidencia sobre si los profesionales más reflexivos son necesariamente más efectivos desde el punto de vista práctico. Igualmente, se dispone de poca evidencia sobre programas en los que se haya intentado promocionar la reflexión entre futuros profesores (Sumsion y Fleet, 1996).

Según Ross (1989), hay tres componentes esenciales para la construcción de un modelo de reflexión aplicado a la educación que necesitan ser investigados en profundidad: el desarrollo de los procesos implicados en la reflexión, el desarrollo de las actitudes necesarias para la reflexión, y la delimitación del contenido de la reflexión. Tomando esta propuesta como punto de partida y, teniendo en cuenta el principio de que para enseñar a los futuros maestros a reflexionar se necesita comprender previamente sobre qué reflexionan (von Wright, 1992), en el presente estudio nos proponemos contribuir al conocimiento del tercero de los componentes citados, el contenido de la reflexión, por medio de la identificación y descripción de los procesos de reflexión

de un grupo de estudiantes de magisterio inglés durante la realización de sus prácticas escolares. Para ello, como paso previo y en consonancia con lo manifestado más arriba, hemos de clarificar de qué concepto de reflexión partimos y qué tipos de problemas nos planteamos.

De todas las definiciones de reflexión que aparecen en la literatura (véase Hatton y Smith, 1995), creemos que la que más se ajusta al tema que nos ocupa es la sugerida por Dewey (1910), que es el autor históricamente reconocido como el reiniciador en el siglo xx de este concepto. Dewey 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). Se trata de un tipo de actividad que implica la interacción de funciones mentales de bajo nivel, como la memoria, y de alto nivel, como el razonamiento.

Como, además, el pensamiento reflexivo se refiere generalmente a problemas de tipo práctico, incluye emociones como la duda y la perplejidad dentro de su ámbito. Por tanto, la reflexión, en contraste con 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).

De las cuatro líneas de investigación que han surgido a partir del trabajo de Dewey y de sus interpretaciones posteriores —la relación entre reflexión y acción, la dimensión temporal de la reflexión, la relación entre reflexión y la solución de problemas, y la cuestión de si la reflexión ha de ser crítica, es decir, si ha de dar cuenta de los valores históricos, culturales y políticos a la hora de enfrentarse a la práctica—, nos detendremos en esta última por ser especialmente relevante en relación al tema que nos ocupa. En el dilema de si la reflexión ha de ser necesariamente crítica para ser tenida por tal, o si, alternativamente, se puede hablar de varios niveles de reflexión, la mayor parte de los autores en el campo de las ciencias de la educación suelen optar por la segunda posición apoyándose en la jerarquía de van Manen (1977), que propuso tres niveles de reflexión derivados de Habermas (1973, en Hatton y Smith, 1995).

El primero de ellos, o nivel de reflexión técnica, tiene que ver con la eficacia y la efectividad de los medios utilizados para alcanzar ciertos

finés, pero ni éstos ni aquellos se ponen en tela de juicio. El segundo nivel, o nivel de reflexión práctica, afronta el análisis no sólo de los medios sino también de los fines, así como de los principios en los que éstos se basan. Se reconoce en este nivel, por tanto, que ni medios ni fines son absolutos. El tercer nivel, o nivel de reflexión crítica, además de incluir elementos de los dos niveles anteriores, exige también consideraciones de tipo moral y ético y tiende a evaluar la actividad profesional en términos de equidad, justicia y respeto hacia las personas. Por otra parte, la actividad reflexiva crítica sitúa cualquier análisis en su contexto socio-histórico correspondiente (Hatton y Smith, 1995).

Partiendo de la definición de reflexión descrita más arriba y teniendo en cuenta, como se acaba de mostrar, que se trata de un concepto se puede contemplar desde varios niveles, estamos ahora en condiciones de preguntarnos (i) sobre qué aspectos de la enseñanza-aprendizaje de la L2 llevan a cabo su reflexión un conjunto de futuros profesores de inglés de primaria durante sus primeras experiencias educativas en la escuela, (ii) qué niveles de reflexión muestran, y (iii) qué diferencias individuales se observan. Como sugiere Kullman (1998, en Liou, 2001), se trata de dar respuesta a la cuestión de cómo la práctica reflexiva hunde sus raíces en las realidades contextuales de cada medio cultural.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Contexto

El estudio se llevó a cabo en el contexto del *Practicum* de 2º curso de Magisterio de Lenguas Extranjeras (Inglés) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Este período de prácticas, que tiene una duración de cuatro semanas, se realiza en el tercer trimestre del curso a fin de que los estudiantes lleguen a él con los conocimientos obtenidos en las clases de Didáctica del Inglés que tienen lugar durante los dos trimestres anteriores. Durante estas clases se empieza familiarizando a los estudiantes con las bases teóricas de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras por medio de la lectura de documentos y la realización de mapas conceptuales. Los conocimientos obtenidos permiten, a continuación, el análisis de diversos libros de texto de inglés para primaria y la apreciación de las lagunas que algunos de ellos presentan. Se persigue con ello hacer conscientes a los estudiantes de la necesidad de programar aunque se cuente con un libro de texto

como referente y guía. Posteriormente, los estudiantes comienzan a trabajar 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. Para ello, se parte de lecturas previas, se observan vídeos en clase y, finalmente, se llevan a cabo sesiones de microenseñanza utilizando alguno de los recursos mencionados.

Durante el transcurso del *practicum* se les exige a los estudiantes que cumplan el mismo horario que el de un maestro en ejercicio con dedicación exclusiva, incluyendo el recreo y las actividades extraescolares que se organicen en el centro. Se pretende con ello, de acuerdo con las especificaciones del plan de prácticas, que los estudiantes se familiaricen con la planificación y organización del área de inglés, participen en tareas habituales relacionadas con la enseñanza de la materia a fin de integrarse en la dinámica de la clase, y entren en contacto en la medida de lo posible con la vida del centro. Los estudiantes son tutelados en el colegio por maestros especialistas en inglés cuya misión es organizar el desarrollo de las actividades que los estudiantes han de realizar y ayudarles en el desempeño de la función docente. Asimismo, participan en el *practicum* los profesores del área de Inglés, que coordinan los seminarios que se celebran en la Facultad –para orientar a los estudiantes sobre los trabajos a realizar, intercambiar opiniones sobre el desarrollo de las prácticas y valorar la experiencia–, y son responsables de las calificaciones al terminar el periodo de prácticas.

Aparte de las actividades puntuales que, opcionalmente y de acuerdo con el tutor del colegio, se puedan llevar a cabo, los estudiantes han de realizar con carácter obligatorio dos tipos de tareas. Por una parte, deben completar un trabajo de observación del aula en el que se imparte la enseñanza del inglés centrado en los alumnos. En el plan de prácticas se les aconseja que presten atención a la organización y al clima de la clase y a la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje del inglés, y que averigüen si existen diferencias entre clases de un mismo nivel y que tengan el mismo profesor. Por otra parte, han de planificar, poner en práctica y evaluar una secuencia didáctica a lo largo de un mínimo de tres sesiones en las que se supone que han de pasar desde una fase de introducción hasta una fase de producción semicontrolada. Una vez completada, el plan de prácticas especifica literalmente que “el alumno o alumna hará una reflexión sobre el desarrollo de dicha secuencia didáctica”. Ambos tipos de tareas –observación del aula y puesta en práctica y evaluación de la secuencia didáctica– han de plasmarse, finalmente, en una memoria o informe que se suele escribir en

español y suele tener una longitud de 20 a 40 folios. Esta memoria, junto con el informe del tutor del colegio, sirve de base al tutor de Facultad para evaluar a los alumnos.

En nuestro caso, la parte de estas memorias correspondiente a la secuencia didáctica es la que ha servido de fuente de datos para la realización del presente trabajo, por creer que es la sección más directamente relacionada con los procesos de enseñanza llevados a cabo por los estudiantes en primera persona. Durante la realización de la secuencia, los futuros maestros tienen que planificar y dar clases, resolver problemas y poner a prueba un conjunto de ideas en el contexto auténtico del aula. Hemos considerado, por tanto, que esta parte de la memoria no es sino un instrumento que sirve de mediación en su pensamiento y sus sentimientos ante este tipo de actividades. En este sentido, se puede considerar como una fuente de datos naturales (Antonek *et al.*, 1997) y, en consonancia con los métodos de estudios de casos, ha sido utilizada en el presente contexto con vistas a encontrar la recurrencia de temas de reflexión significativos (Johnson, 1992).

## 2.2. *Sujetos*

En el estudio participaron 8 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. De ellos, tres eran varones (E3, E4, y E6) y cinco, mujeres (E1, E2, E5, E7 y E8). Entre los participantes de mayor edad, que tenían entre 26 y 33 años, 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 los participantes, cuyas edades rondaban entre los 20 y los 23 años, habían empezado sus estudios de magisterio al acabar el bachillerato y carecían de cualquier tipo de experiencia, académica o laboral, similar a la de los anteriores. Para la realización de las prácticas, los participantes fueron asignados por parejas (E1 y E8, E3 y E6, E5 y E7, E2 y E5) a diferentes colegios públicos de la región.

Con relación a la duración de la secuencia didáctica, hay que hacer notar que mientras que 4 estudiantes (E2, E4, E5 y E7) utilizaron sólo tres sesiones para su puesta en práctica –el mínimo recomendado en el plan de prácticas–, los 4 restantes (E1, E8, E3 y E4), por medio de negociaciones con los tutores, alargaron el periodo a seis sesiones. Ade-

más, en el caso de dos de ellos (E1 y E8), cada sesión de clase impartida fue grabada en vídeo para ser comentada posteriormente con el tutor y con el compañero de prácticas.

### 3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Como el propósito del estudio era dar cuenta tanto del contenido de las actividades de reflexión como de su nivel de calidad, en el análisis de los datos se adoptó una aproximación bidimensional (Bain *et al.*, 1997) en la se tuvo en cuenta, por un lado, la naturaleza del tema objeto de reflexión, y, paralelamente, 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 (Glaser y Strauss, 1965, en 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 percibía de forma clara que se estaba tratando un tema determinado. Los episodios detectados, que podían variar en longitud desde una frase a un conjunto de varias frases, 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 que el contenido sobre el que versaba la reflexión de los estudiantes giraba alrededor de los siguientes temas (véase tabla): evaluación global, técnicas y actividades, alumnos, uso de la L2 por los propios estudiantes, percepción de sí mismo, manejo de la clase y materiales.

El segundo estadio del análisis de los datos implicaba clasificar los episodios codificados previamente en distintos niveles de reflexión. Para ello, se revisaron una serie de sistemas de codificación presentes en la literatura. En casi todos ellos se parte de la premisa de que el juicio reflexivo entre los adultos es una habilidad que deviene progresivamente compleja a lo largo de una serie de estadios que incluyen la transformación de la concepción de la naturaleza del conocimiento, el empleo de evidencia convincente, la voluntad de aceptar la responsabilidad de las propias decisiones y la apertura a nuevos tipos de evidencia una vez que se ha tomado una decisión. Si en los estadios iniciales el mundo se contempla como algo simple, el conocimiento como algo absoluto y la autoridad como fuente de todo conocimiento y en los estadios in-

termedios se empieza a asumir la existencia de varios puntos de vista y se desarrolla cierta habilidad para evaluar la evidencia aunque las creencias personales se suelen aducir como evidencia a la hora de tomar decisiones, es en los últimos estadios cuando se empieza a contemplar el conocimiento como algo situado en un contexto, se reconoce que una perspectiva integrada puede ser evaluada como más o menos cercana a la verdad y se desarrolla la habilidad de poder integrar la evidencia en un todo más o menos coherente.

Sin embargo, cada uno de los sistemas de codificación analizados presentaba características específicas que no los hacían totalmente adecuados para nuestros intereses. Por ejemplo, el sistema de siete niveles diseñado por Sparks-Langer *et al.* (1990) para medir el nivel de reflexión de los profesores no se consideró especialmente útil porque no cubría todos los episodios de reflexión identificados en las memorias, sobre todo aquellos que tenían un carácter más intuitivo o emocional. Además, el excesivo número de niveles no facilitaba su aplicación al análisis de los datos. Otros sistemas de codificación basados en tres niveles de reflexión, como el de Ross (1989), se desecharon debido a su carácter excesivamente analítico.

Finalmente, se decidió utilizar una adaptación de los sistemas propuestos por Surbeck *et al.* (1991) y Moon (1999) porque las especificaciones de sus tres niveles parecían muy útiles para clasificar, al menos de forma provisional, la gama de preocupaciones mostradas por los futuros maestros en sus memorias de prácticas. De acuerdo con ello, los episodios identificados se intentaron incluir inicialmente en cada uno de los tres niveles de reflexión propuestos en los sistemas de codificación elegidos. A renglón seguido, se leyeron los episodios asignados a cada nivel y se fue desarrollando una lista de criterios de asignación más específica y más adecuada a nuestros datos. Finalmente, cada episodio se cotejó individualmente con los nuevos criterios de asignación establecidos y se realizaron los ajustes precisos en las especificaciones de cada nivel.

El resultado más relevante de este cotejo fue que no se halló ningún episodio que cumpliera las especificaciones del tercer nivel de reflexión. Hay que señalar a este respecto que los análisis fueron realizados por el autor del trabajo de forma individual ya que, desafortunadamente, no se pudo contar con la ayuda necesaria para llevar a cabo una evaluación independiente de los episodios.

A continuación se presenta la especificación de los criterios de asignación de los episodios a cada uno de los dos niveles de reflexión hallados en las memorias, junto con ejemplos ilustrativos de cada uno de ellos.

Nivel 1

- A. El estudiante generalmente se limita a describir las conductas que tienen lugar en clase: *“Cuando se trata de leer, los niños tienden a pronunciar las palabras como las encuentran escritas”*, E3.
- B. La conducta del tutor se suele afrontar igualmente de forma descriptiva, sin preguntarse las razones: *“El tutor se adapta a las características de cada niño que está tratando”*, E8.
- C. El estudiante expresa sentimientos positivos o negativos hacia alguna actividad o hacia algún otro tipo de experiencia escolar: *“No quedé contento del todo porque los alumnos no habían ido al ritmo que yo tenía previsto”*, E1.
- D. Las conductas se pueden explicar apelando a la costumbre. *“Siempre pasaba lo mismo. Como no repasaban, todo les salía así, así”*, E6.
- E. Se suelen aceptar o rechazar las ideas del tutor sin considerarlas en profundidad: *“El tutor tenía razón cuando decía que yo cantaba demasiado. Siempre cantaba yo y no dejaba que los niños lo hiciesen ellos solos”*, E2.
- F. Se pueden etiquetar los eventos utilizando conceptos metodológicos: *“Creo que no hice bien la presentación del listening”*, E7.
- G. El estudiante muestra preocupación por lo que funciona en la clase, normalmente en forma de soluciones únicas a los problemas, más que cualquier otra consideración sobre el valor de tales objetivos: *“Creo que debería haber presentado la actividad del cassette antes de enseñarles las tarjetas del vocabulario. Si lo hubiera hecho así, al aprenderla primero de manera oral cuando la vieran escrita la seguirían pronunciando bien”*, E6.
- H. El estudiante a veces establece la relación entre teoría y práctica con un carácter meramente recitativo. Sobre la práctica, considerada como un continuo homogéneo y amorfo, se predicen de forma mecánica los principios metodológicos supuestamente relevantes: *“En los cursos donde se da el desdoble, los alumnos lógicamente producen más y mejor ya que tiene 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 más en 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 el ritmo ingleses”*, E6.

Nivel 2

- A. El estudiante es capaz de apreciar si determinadas prácticas corroboran o se oponen a determinados principios teóricos o metodológicos. Éstos últimos casi siempre vienen expresados en función de los contenidos estudiados en la Facultad: *“Repartí a los niños sus ejercicios corregidos, pero más que fijarse en el texto, que era lo que yo quería, prestaban atención a las correcciones. Pienso que lo que es teóricamente correcto en un momento determinado –y esta actividad lo era, según lo que hemos estudiado– puede que no sea interpretado así por los niños por un montón de motivos”* E1.
- B. Se tiende a evaluar la práctica sólo desde una perspectiva sin tener en cuenta que la práctica docente suele haber una multiplicidad de factores en interacción incidiendo en el resultado: *“Observé que los alumnos se mostraban reacios cuando yo decía en inglés que habían un león en la casa. después me di cuenta que les resultaba muy difícil de entender porque ellos tienen su concepción lógica de los hechos y les cuesta mucho trabajo cambiar su concepción de la realidad”*, E4.
- A veces, sin embargo, el reconocimiento de la multiplicidad de factores puede tomar un carácter meramente formal: *“Pienso que una secuencia didáctica, aún siendo programada igual, depende en gran medida del talante y la personalidad del docente a la hora de ponerla en práctica. Así pues, me doy cuenta de que todo no son contenidos a enseñar y que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como vimos en la asignatura de Psicología de la Educación, intervienen muchos factores, algunos de los cuales son muy difíciles de controlar”*, E1.
- C. Hay un cierto distanciamiento del evento: *“Las inquietudes que pudiera tener durante las clases anteriores han desaparecido claramente, puesto que me he encontrado con más soltura y dinamismo. Esto ha sido un gran paso que ha hecho ver en mí, como profesor, muchas características positivas que desconocía”*, E3.
- D. Suelen aparecer dilemas relacionados con la metodología a emplear en clase: *“Los niños se estaban divirtiendo y, además, usando la L2. Pero aún así me quedo con la duda de hasta dónde se ha de llegar con una actividad, cuánto ha de durar por muy bien que esté saliendo, ya que el factor tiempo es muy*

*importante. Supongo que esto y otras cosas más te las proporciona la experiencia”, E3.*

- E. El estudiante es capaz de proporcionar gran cantidad de detalles a la hora de analizar una práctica determinada: *“Hubo grupos que jugaron de forma correcta pero hubo otros que no lo hicieron así. Me refiero particularmente a un grupo de niños que no tenían un alto dominio en la L2. No sé si hubiese sido mejor que hubiese diseñado los grupos en función del nivel de los alumnos, grupos con niños de varios niveles. Si se hubiese hecho esto podrían haber ocurrido dos cosas: (i) los menos aventajados hubiesen aprendido de los más aventajados; (ii) puede que al verse rodeados de chicos más listos se hubiesen desmotivado porque ellos nunca van a ganar”, E1.*

#### 4. RESULTADOS

En las 8 secuencias didácticas analizadas se identificaron 306 episodios de reflexión ( $x = 51.12$ ) agrupados en los siete temas dominantes que aparecen en la tabla. Más de un tercio (38%) de los episodios se refieren a diversos aspectos relacionados con los alumnos. La evaluación de las técnicas y actividades planificadas o desarrolladas en clase son el centro de atención de 80 episodios (26%), mientras que un conjunto de consideraciones relativas a la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos como profesores y su empleo de la L2 en clase constituye el tema central de 33 (11%) y 29 (11%) episodios respectivamente. La evaluación global de la secuencia es el contenido de 23 (8%) episodios, el manejo de la clase de 20 (7%) y, finalmente, los materiales constituyen el objeto de reflexión de tan sólo 6 episodios (2%).

Con relación a los niveles de reflexión de los informes, la tabla 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 (2 episodios cada uno). Entre los episodios referentes a los materiales no aparece ninguno correspondiente a este segundo nivel.

Desde el punto de vista de las diferencias individuales, la tabla muestra que los estudiantes que llevaron a cabo la secuencia didáctica a lo largo de seis sesiones (E1, E3, E6, E8) fueron los que presentaron

Tabla. Resultados reflexión en secuencia didáctica

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

más episodios de reflexión (73, 36, 32 y 52 episodios, respectivamente). De entre ellos, aquellos que además tuvieron la oportunidad de ser grabados en vídeo en cada una de las clases impartidas (E1 y E8) son los que muestran la máxima actividad reflexiva, desde el punto de vista de la cantidad de episodios registrados (73 y 52 respectivamente).

Se aprecia asimismo que no todos los participantes muestran igual nivel de reflexión. Como puede observarse en la tabla, mientras todos los sujetos presentan episodios en el primer nivel, sólo cinco alcanzan el segundo nivel (E1, E2, E3, E4 y E5) y, de entre ellos, dos sujetos (E4 y E5) presentan únicamente un episodio, mientras que los tres restantes muestran una distribución más homogénea, alrededor de cinco episodios de nivel 1 por cada uno de nivel 2. Se deduce de ello que no todos los futuros maestros de esta muestra (i) presentan el rango de niveles de reflexión identificados en este contexto, y (ii) cuando los presentan no hacen hincapié en ellos de la misma manera.

## 5. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS TEMAS

A continuación se presenta una descripción cualitativa de los temas de reflexión relativos a la puesta en práctica de la secuencia didáctica, junto con ejemplos ilustrativos extraídos de las memorias. El orden de presentación viene marcado por la frecuencia de episodios que aparece en cada tema.

### 5.1. *Alumnos*

Los alumnos constituyen el tema sobre el que se basa el 38% de los episodios de reflexión de la secuencia didáctica. Como se aprecia en la tabla, sólo tres de ellos son de nivel 2, siendo el resto de nivel 1.

#### Nivel 1

Estos episodios aparecen claramente diferenciados en tres dimensiones que tienen que ver con la reacción de los alumnos ante las actividades propuestas en clase, y con su capacidad de producir y comprender la lengua extranjera.

Si bien dentro de la primera categoría –reacción de los alumnos– no se halla ningún episodio de nivel 2, sí aparecen todo un conjunto de reflexiones que se extienden desde la simple descripción de la participación o del grado de motivación de la clase como un todo (“*Los niños estaban muy participativos*”, E1; “*A todos les gustaba la canción y estaban muy motivados*”, E7; “*De nuevo volvían a quejarse al tener que copiar*”, E1) y el registro de las formas de reaccionar de ciertos alumnos (“*En el grupo B se mostraron participativos, aunque hubo un par de alumnos que no parecían muy contentos*”, E4) a la identificación de las causas de su conducta. Estas causas pueden ser externas (“*Los niños venían cansados de la piscina y eso afectó negativamente a su grado de concentración*”, E8), o intrínsecas a la actividad misma (“*Los niños se cansaron un poco del cuento porque se repetía la misma estructura gramatical al salir cada animal y, como eran doce animales, se les hizo un poco pesado*”, E6), o pueden estar relacionadas con los recursos y materiales empleados (“*Durante la narración del cuento los alumnos estaban muy atentos debido, en parte, a los atractivos visuales que utilicé: cada vez que hablaba un personaje me ponía una careta*”, E4), y con los sentimientos de los propios alumnos (“*La actividad les resultó bastante atractiva porque, al salir ellos a la pizarra y cambiar*

los símbolos meteorológicos de posición les hace sentir que dirigen un poco la clase y les da poder sobre el resto de los compañeros”, E2). En algún caso concreto, se deja claro que el interés por participar por parte de los alumnos puede darse a pesar de no poder llevar a cabo la actividad según lo esperado (“Aún no siendo capaces de poder contar la historia en inglés, los niños se mostraban muy interesados en participar en dicho retelling”, E3).

En algunos casos, la reacción de los alumnos es interpretada por los estudiantes como una pista sobre la gestión de las actividades realizadas, tanto desde el punto de vista de su continuidad (“La respuesta de los alumnos sigue siendo bastante positiva, así que, de momento, no encuentro ningún motivo que me haga cambiar el comienzo de las clases”, E3), de la conveniencia de un cambio (“A veces la reacción de los alumnos significa indirectamente que debes cambiar de actividad y esto debes percibirlo”, E1), o como piedra de toque de una innovación que los alumnos mismos pueden incluso llegar a sugerir (“Mientras los alumnos me hacían las preguntas, ellos mismos me pidieron si el que averiguara el animal podía pensar en otro y los demás fueran los que hicieran las preguntas” E3). En otros casos, la reacción de los alumnos lleva al estudiante a reflexionar sobre la gestión de la clase (“Los alumnos se divirtieron actuando en inglés, a pasar de lo cual me fui con la sensación de que no pude llevar al grupo sino que éste me llevó a mí”, E4), o bien le plantea dudas sobre el aprendizaje a pesar del interés mostrado (“El juego pareció entretenerlos mucho pero dudo que aprendieran algo. A pesar de todo, no me arrepiento porque les conectó con la clase inglés”, E6).

La producción en inglés por parte de los alumnos es la segunda preocupación en importancia para los futuros maestros, según se deduce del número de episodios. Algunos de ellos se limitan a dar cuenta de la falta de problemas de los alumnos (“A la hora de hacer las estructuras, los niños se comunicaban en inglés mientras jugaban”, E7), o de cómo sus conocimientos previos han favorecido el desarrollo de la actividad (“Los alumnos, haciendo uso de sus conocimientos previos, han utilizado otro vocabulario, otras palabras ajenas a la unidad”, E3), aunque, ocasionalmente, se alude al hecho de que una buena producción puede estar relacionada con las técnicas empleadas en clase (“Los alumnos contestaban bastante bien aunque hay que tener en cuenta que, en todo momento, estuvieron guiados por lo que había en la pizarra”, E1). En otros casos se describen las consecuencias de la bondad de las producciones tanto para los alumnos mismos (“Esta actividad la

*podieron terminar sin ningún problema. Es más, se sintieron capaces de hacerla con lo visto en clase y eso para ellos era un verdadero logro*, E1) como para el profesor (*Fue asombroso notar como en menos de media hora los niños se sabían la canción*), E1). Junto a los aciertos, se expresan las dificultades que les suponen a los alumnos ciertas estructuras gramaticales (*Los alumnos a veces no distinguían bien entre la primera y la tercera persona*), E4), y determinadas unidades léxicas (*En general, la actividad les salió bien a todos, siendo los fallos más comunes la confusión entre head, ears y hair*), E8), fonéticas (*Les costaba pronunciar la 's' del plural*), E1) o gráficas (*Tendían a escribir los nombres como los pronunciaban, a pesar de que en una actividad de la sesión anterior los habían visto escritos*), E5) y se especula sobre las posibles causas de esas dificultades. Entre éstas, se cita la falta de correspondencia grafía/sonido en inglés (*Cuando se trata de leer, los niños tienden a pronunciar las palabras como las encuentran escritas, al igual que en español*), E3), la falta de trabajo en casa de los alumnos (*En general, como no repasaron en casa lo suficiente, todo les salió regular*), E3), su falta de atención (*Algunos alumnos cometieron algunos fallos porque no estaban atendiendo cuando estábamos repasando*), E6), o su tendencia a la creación de reglas idiosincráticas (*Un niño pronuncia leg como /lig/. Con sólo ocho años ya son capaces de crear sus propias normas sobre un lenguaje nuevo*), E1). En alguna ocasión se alude, desde el punto de vista del profesor, a la falta de práctica en clase (*Habían captado el sentido global del cuento pero eran incapaces de repetir la estructura To Bremen with you pues no le dediqué la suficiente repetición*), E4), a la introducción prematura de la grafía (*Después de hablar con el tutor me di cuenta de que me había precipitado al enseñarle las palabras escritas, y es que los niños enseguida pronuncian como está escrito y hay que evitar esto en lo posible*), E5), o, pura y simplemente, a la ineficacia de la instrucción (*Hacía que los alumnos repitieran hasta que conseguían producir la forma correcta, pero más tarde comprobaría que no serviría de mucho ya que seguirían teniendo los mismos fallos*), E6).

Otra preocupación recurrente es el empleo de la lengua materna por parte de los alumnos al hablar en inglés. Aunque a veces se describe el comportamiento del grupo de forma escueta (*Les hago preguntas y las contestan aunque tienden a utilizar la L1*), E5) y en otras ocasiones se especifican diferencias entre alumnos (*Ha habido chicos/as que han cometido trampas y se han copiado pero, en general, la mayoría han seguido las indicaciones; e incluso algunos se han chivado si*

*los compañeros utilizaban la L1*", E2), en algunos casos se constata que la producción de los niños en español es utilizada por el profesor con propósitos didácticos (*"He intentado explicarlo todo en inglés y, si veía que algún niño entendía todo lo que estaba diciendo, le pedía por favor que se lo explicara a sus compañeros aunque lo hiciera en L1, pues lo que me interesaba era que los niños supieran lo que tenían que hacer, cómo tenían que jugar y que luego para el juego utilizaran la L2"*, E2).

Como queda señalado más arriba, la comprensión de la lengua extranjera por parte de los alumnos es el tercer tema de preocupación dentro de este apartado. Los episodios dentro de esta categoría suelen aludir a la existencia de problemas de comprensión a lo largo de toda la actividad (*"Me ha costado darles las instrucciones en inglés porque no me entendían, y he tenido que recurrir a la L1"*, E2), en los estadios iniciales de la misma (*"Al principio me ha costado que los alumnos comprendieran qué era lo que tenían que hacer, pero en cuanto lo han captado han jugado estupendamente"*, E2) o, bien, referirse a su inexistencia (*"En todo momento me dirigí a los alumnos en inglés y todas las instrucciones fueron en la L2 y me sorprendió que lo entendieran todo perfectamente"*, E7), aunque a veces se compruebe que la comprensión no ha sido total (*"Los niños, al estar en contexto, entendieron el significado de lo que decía sin necesidad de saber todas las palabras"*, E1). En alguna ocasión se establecen conexiones entre comprensión y producción (*"Utilicé más gestos que en la sesión anterior y esto se tradujo en una mayor comprensión por parte de los niños, según era patente en su producción de palabras como sad y fat"*, E4) o se ponen de relieve las consecuencias prácticas de la falta de comprensión a la hora de interpretar una determinada actividad por parte de los niños (*"El ejercicio escrito, en vez de hacerlo sobre Mellow –un personaje del libro de texto– lo han hecho sobre sí mismos, quizá porque estaban despistados. O tal vez debería haberlo explicado en español después de explicarlo en inglés, aunque, mirando sus caras, no parecían tener ningún problema"*, E8).

Se alude, igualmente, en este tipo de episodios a los mecanismos que pueden facilitar la comprensión, ya se trate de gestos (*"Ese día hablé bastante inglés y los niños, con ayuda de los gestos, me seguían"*, E8), repeticiones (*"Hice más hincapié en la repetición de los elementos léxicos no conocidos"*, E4), o la utilización de la pizarra (*"No hubo ningún problema de comprensión ya que todo lo que yo decía estaba reflejado por escrito en la pizarra y casi nunca los alumnos se perdían"*, E1). En el caso de alguno de los estudiantes que tuvieron la posibilidad de re-

petir la secuencia didáctica en dos grupos paralelos, un tema que suele aparecer es la posibilidad de poner los medios necesarios para contrarrestar los problemas de comprensión detectados en uno de los grupos (*“El grupo B tuvo algunas dificultades a la hora de entender las nuevas expresiones porque antes de explicárselas hicimos un listening en el que confundieron I like con Yo pido. Este fallo no lo cometí en el grupo A pues me aseguré de que lo comprendían perfectamente antes de presentar la actividad en el cassette”*, E6).

## Nivel 2

Como puede verse en la tabla, sólo aparecen tres episodios de nivel 2 referidos a los alumnos. En uno de ellos se discute la posibilidad de una producción libre de la lengua extranjera por parte de los alumnos a edades tan tempranas, haciendo notar que la experiencia del aula no se corresponde con las ideas presentadas en la facultad (*“A diferencia de los videos que hemos visto en la facultad, los niños no son aún capaces de comunicarse en la L2. De manera que, aunque no tengan problemas para seguir las clases y utilizar la L2 para hacer frases cortas, sencillas y concretas les cuesta trabajo describir una imagen o una situación”*, E3). Otro episodio muestra, por el contrario, cómo el desarrollo por los niños de una determinada actividad corrobora un determinado principio teórico aprendido en las clases de Didáctica de la Facultad (*“Los alumnos desarrollaron la actividad en inglés pero con palabras sueltas porque nadie era capaz de producir la frase entera. Además escribían los nombres tal y como los pronunciaban. Pero creo que lo importante aquí es que estaban negociando significados, como se nos dice en didáctica, aunque gramaticalmente no siempre fuera correcto”*, E5). En el tercero, finalmente, se especula sobre la manera en que la concepción de la realidad de los niños puede interferir en el desarrollo de las actividades (*“Observé que los alumnos se mostraban reacios cuando yo decía en inglés que habían un león en la casa. Después me di cuenta que les resultaba muy difícil de entender porque ellos tienen su concepción lógica de los ahechos y les cuesta mucho trabajo cambiar su concepción de la realidad”*, E4).

## 6. TÉCNICAS Y ACTIVIDADES

Según se muestra en la tabla, el segundo tema en número de reflexiones (26% del total) es aquél en el que los futuros maestros evalúan

las diversas técnicas y actividades planificadas o puestas en práctica durante la realización de la secuencia didáctica. La tabla también refleja que en éste tema aparecen 13 episodios de nivel 2, lo que supone el número máximo de reflexiones de este nivel en comparación con los demás temas. Los 67 episodios de reflexión restantes corresponden al nivel 1.

#### Nivel 1

Cuatro son los temas predominantes en este nivel: la identificación de las problemas implicados en el desarrollo de las diversas técnicas y actividades durante el desarrollo de la secuencia didáctica, las modificaciones sugeridas en su diseño, puesta en práctica o secuenciación, la reacción de los estudiantes ante las sugerencias del tutor y la justificación de la elección de determinadas actividades.

En general, mientras que las evaluaciones positivas del desarrollo de las actividades realizadas en clase suelen aparecer de forma bastante escueta (*“El juego de los médicos fue muy efectivo”*, E2; *“Esta actividad me gustó mucho porque a los niños les encantó ponerse a cantar”*, E7), la descripción de los problemas que su gestión puede plantear se suelen presentarse de forma más elaborada. Las dificultades suelen surgir como consecuencia de la rapidez con la que se quiere abordar una determinada actividad (*“Un niño me preguntó si el monstruo –sobre el que estaba haciendo preguntas de comprensión– lo había hecho yo, pero le pegué un corte y le dije que me preguntara después de clase. En ese momento, me interesaba ir muy rápida”*, E1), la apreciación de deficiencias por parte del profesor a la hora de explicar la actividad a los alumnos (*“Cuando vi el video me di cuenta de que no había explicado la actividad con suficiente claridad y con detalles y que, por ello, los niños dudaban mucho a la hora de ponerse a escribir”*, E1), la introducción precipitada de la grafía (*“Me precipité a la hora de enseñarles las palabras escritas porque los niños suelen pronunciar las palabras como las ven escritas. Tendría que haber hecho un drill oral”*, E5), la insuficiente insistencia en una determinada estructura (*“No trabajé suficiente el I’ve got; sólo produje yo y me centré más en que aprendiesen las otras estructuras He has got/she has got”*, E8), la falta de correspondencia entre el tiempo planificado por el profesor para la realización de una actividad y el tiempo real utilizado por los alumnos (*“No quedé contento del todo pues no habían ido al ritmo que yo tenía previsto. Esto ocurrió porque al preparar la sesión en casa asigné poco tiempo al repaso de lo visto a lo*

*largo del tema y, sin embargo, en clase me llevó más*", E6), la falta de información sobre los conocimientos previos de los alumnos ("A la hora de explicar la actividad cometí un fallo importante a mi manera de ver; el problema surgió al pedirles a los alumnos que anotaran los gustos de sus compañeros, pues ellos sabían pronunciar I like y I don't like, pero no she/he likes", E6), o la falta de sintonía que se produce cuando tienen lugar en clase dos actividades paralelas, la que quiere introducir el profesor y la que están haciendo realmente los alumnos ("Comienzo a explicar lo de How many?, pero, a pesar de que he borrado lo que había antes en la pizarra, hay niños que no atienden porque están terminando de copiar lo anterior con la libreta de algún compañero", E5).

Otro tipo de episodios consiste en sugerir modificaciones cuando se aprecian limitaciones en el diseño de una actividad antes de su realización ("Tengo que decir que la actividad del puzzle la he modificado con relación a lo que hicimos en clase de Didáctica porque la veía demasiado sencilla para los niños de cuarto. Le he introducido más vocabulario", E2), o cuando se detectan deficiencias durante su puesta en práctica ("La actividad de true/false resultó un poco pesada: Quizá la tendría que haberla planteado como una competición entre grupos. Como a los niños les gusta mucho competir y sentirse superiores al resto de la clase, esto les habría ayudado a mantener la atención", E2). Cuando el estudiante tiene la oportunidad de impartir la misma secuencia didáctica en dos cursos paralelos, puede comprobar el funcionamiento de los cambios introducidos ("Para subsanar los errores cometidos en el grupo A, intenté simplificar al máximo las indicaciones, utilizar visuales más atractivos y colocar dos alumnos más aventajados para hacer una demostración. La actividad les gustó mucho e incluso estuvieron cinco minutos jugando después de haber tocado la sirena", E4). En otros casos, las modificaciones pueden conllevar la supresión de determinadas actividades en el curso de una lección ("Dicha actividad estaba programada para el final de la sesión, pero opté de improviso por cambiarla porque si la dejaba para el final sabía que los niños la iban a realizar con muchas prisas y a algunos no les iba a dar tiempo a hacerla bien", E1), o la alteración de la secuencia planificada ("Ha habido un momento en que he intentado corregir el ejercicio pero, como me he dado cuenta de que los alumnos estaban interactuando libremente y motivados, los he dejado seguir y he recogido los mapas para después revisarlos yo en casa pudiendo tomarlos como actividad de evaluación si lo considero más tarde", E2).

En algunos casos los estudiantes se limitan a reflejar por escrito los consejos de su tutor respecto a la conveniencia de aplicar determinada

técnica (*“Mi tutor me dijo que escribiera las estructuras entre corchetes, que si no, no me entenderían”*, E8), pero, en otros, muestran su reacción ante ese tipo de sugerencias. Unas veces es su puesta en práctica la que termina por desaconsejar su uso (*“Los niños tenían problemas con la pronunciación de nose; mi tutor me aconsejó que les transmitiera el verdadero sonido inglés. Los niños debían poner la boca para decir e y decir o. Pero creo que fue peor introducir esa sutileza porque los niños terminaban diciendo /neus/”*, E1), pero otras es el mismo estudiante el que se resiste por motivos didácticos (*“A la hora de explicar la actividad les pedí primero que abrieran el libro; nuestro tutor nos comentó que muchas veces es conveniente explicar las actividades sin dar el material, a fin de que los alumnos nos atiendan más. En éste caso opté por que lo vieran mientras explicaba porque era necesario para su comprensión”*, E1). En otras ocasiones, sin embargo, la práctica de aula no hace sino confirmar su validez (*“El tutor me comenta que se puede pasar a las estructuras sin esperar a que los alumnos hayan dominado totalmente el vocabulario. No se puede estar mucho tiempo con lo mismo porque los críos se cansan. Es verdad, me doy cuenta de que con small/short, big/small, como es nuevo, atienden más”*, E8).

Finalmente, hay veces en que los estudiantes creen necesario justificar la importancia de una actividad basándose en su relevancia para evitar errores (*“En todas las actividades de trabajo por escrito les recogía el material o se lo corregía en el momento porque tengo claro que si no corriges estás potenciando que tus alumnos adquieran errores sistemáticos y los tomen como buenas muestras de L2”*, E1), para promover la práctica de diferentes destrezas (*“En mi opinión, la actividad ha sido muy completa pues han entrado en escena writing, listening and reading”*, E3) y de determinadas estructuras y unidades léxicas (*“Es una canción que se me ocurrió en el tren y que, a mi juicio es muy sencilla a la par que divertida; además permite a los niños trabajar distintas cosas: las estaciones del año, las prendas de vestir y los comparativos”*; E2) o como preparación para una actividad posterior (*“Les expliqué una serie de estructuras muestras lingüísticas porque las habrían de utilizar después en el juego de manera controlada”*, E5).

## Nivel 2

En algunos de los episodios de este nivel se ve reflejada la resistencia de los estudiantes ante determinadas alternativas metodológicas que se les presentan en la facultad, como, por ejemplo, el sistema de activi-

dades en el que han de basarse para planificar sus secuencias didácticas (*"Pienso que muchas veces el sistema rígido de actividades que nos proponen en didáctica del inglés no siempre es el más adecuado para aplicar en un momento preciso. Comprendo y entiendo que tenga su lógica pero en este caso real no nos sirvió. Por eso veo interesante tenerlo en mente, porque es teóricamente ideal, pero nunca aplicarlo de forma rígida"*, E1), la forma en que la gramática ha de ser enseñarse (*"Mi tutor piensa que para que los niños produzcan algo coherente en inglés primero se les debe dar una estructura que deben interiorizar en su mente y ésta, a su vez, servirles de soporte a la hora de la comunicación oral. Esta idea se contrapone por completo a lo visto en la asignatura de didáctica del inglés, gramática prohibida. Yo, al principio, pensaba que introducirles estructuras tan pequeños iba a ser algo descabellado, pero, según fui viendo el resultado, la idea de introducir estructuras me gustó mucho más. Notaba a los niños más relajados y con mucha seguridad al producir. En cierta manera me sentí identificada con ellos, recordando cuando empecé a aprender inglés en la EGB"*, E1), la posibilidad de analizar la frase en sus componentes (*"En dicha actividad noté cierta confusión por parte de los niños a la hora de decir it has got pues se confundían y tendían a decir it's has got. Para tratar dicho error intenté dividir la expresión palabra por palabra. Aunque con ello en cierta forma destrozaba el ritmo de la frase y me oponía a lo que se me había enseñado, considero que a veces debe sacrificarse a fin de que el niño comprenda lo que decimos en inglés, intentando memorizar y sistematizar la estructura. No soy partidaria de no introducir el ritmo, pero éste puede ser introducido una vez que el niño entiende lo que decimos"*, E1), la contradicción entre la coherencia teórica de una actividad y su interpretación por parte de los niños (*"Repartí a los niños sus ejercicios corregidos, pero más que fijarse en el texto, que era lo que yo quería, prestaban atención a las correcciones. Pienso que lo que es teóricamente correcto en un momento determinado –y esta actividad lo era– puede que no sea interpretado así por los niños por un montón de motivos"*, E1), o el momento más idóneo para introducir la grafía (*"Frente a lo que se nos dice en didáctica, sesión tras sesión me doy cuenta de la importancia que tiene el relacionar desde el primer momento la grafía con el sonido, pues estoy percibiendo que los niños son capaces de relacionar grafía y sonido sin que haya interferencias entre los dos"*, E1).

Sin embargo, en otros episodios, la práctica de aula no hace sino corroborar algunas de las enseñanzas previas, como es el caso de la noción de aprendizaje significativo (*"Les pedí que me dijeran los nom-*

*bres de los animales que ya conocían, manejando de esta manera una serie de conocimientos previos que ya poseían para dar lugar al denominado aprendizaje significativo del que tanto hemos oído en las clases de didáctica. Efectivamente, con este tipo de actividades uno se da cuenta si realmente los alumnos están interesados en aprender una L2”, E3) o, frente a la posición anterior, de la conveniencia de un trabajo oral sistemático antes de la introducción de la grafía (“Me he dado cuenta que cuando hacen una actividad oral no suelen tener esos errores de pronunciación; sin embargo, cuando leen, incluso las mismas frases de las actividades orales, las pronuncian mal. Es un tema que he discutido ampliamente con mi tutora y ella dice que los niños necesitan el apoyo escrito casi inmediato para tener una comprensión más amplia. No estoy de acuerdo con ella y sí con lo que se nos dice en didáctica: supongo que en estos casos las repeticiones orales resultan muy apropiadas para solventar estos problemas de producción. Lo que pasa es que este tipo de actividades llevan mucho tiempo”, E3).*

En otros casos, los episodios reflejan los dilemas de los estudiantes con relación a la utilización de ciertas técnicas como, por ejemplo, el empleo de las respuestas de ciertos niños como refuerzo para sus compañeros (“Noto que pregunto siempre al principio a los niños que sé que interiorizan los conceptos. Esto supone para el resto de los niños un ejemplo de cómo desarrollar la actividad a la vez que son los propios compañeros los que dan el refuerzo que necesita el resto de la clase. Sin embargo creo que, aunque los objetivos de actuar de esta forma son buenos, este refuerzo entre compañeros se hacía en L1 y, por tanto, se estaba traduciendo lo que el profesor decía, lo cual no siempre es aconsejable. Hubiera sido mejor pedir a estos mismos alumnos que ofrecieran alguna vez este refuerzo en L2, lo cual proporcionaría a los demás un estímulo para estudiar la asignatura: si mis compañeros han sido capaces de hacerse entender en L2, ¿por qué no yo?”, E2.), la correcta puesta en práctica de ciertas actividades (“La actividad fue un éxito. Sin embargo, soy consciente de que no realicé un retelling pleno, pues ahora me doy cuenta de que en realidad era yo quien volvía a contar el cuento solamente que pidiendo la colaboración de los alumnos. Pero el retelling supone una participación mucho mayor por parte de los alumnos para contar el cuento”, E4), o su duración (“Los niños se estaban divirtiendo y, además, usando la L2. Pero aún así me quedo con la duda de hasta dónde se ha de llegar con una actividad, cuánto ha de durar por muy bien que esté saliendo, ya que el factor tiempo es muy importante. Supongo que esto y otras cosas más te lo proporciona la experiencia”, E3).

7. PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO

Los episodios en que los estudiantes se refieren a sí mismos constituyen el 10% del total (véase tabla). De entre ellos, 6 son de nivel 2 y el resto, es decir, 37, de nivel 1.

Nivel 1

La mayor parte los episodios de este nivel se refieren a la reacción emocional de los estudiantes ante diversas situaciones. Pero también aparecen unas pocas reflexiones que denotan cierta preocupación por la imagen que de sí mismos dan a los alumnos, y otras en que manifiestan algunas de sus creencias sobre la enseñanza de la L2.

La reacción emocional de los estudiantes de magisterio tiene lugar ante distintos tipos de situaciones. Una de ellas es el sentirse observados por el tutor (*"En esta sesión me encontraba muy nerviosa porque venía a vernos nuestro tutor de la facultad"*, E1), pero la mayoría tienen que ver con el reto de dar clase o de enfrentarse a alumnos desconocidos por primera vez, lo que generalmente provoca sentimientos de ansiedad y nerviosismo (*"Creo que se notó mucho que era mi primera intervención, incluso una alumna me dijo que se notaba que había estado muy nervioso"*, E4) que pueden llevar al estudiante a incrementar considerablemente el ritmo de la clase hasta el punto de agotar el conjunto de actividades planificadas (*"Me quedé a quince minutos del final de la clase con las actividades que había planificado ya finalizadas. Al tratarse de la primera clase los nervios me jugaron una mala pasada y me cargué las actividades en unos minutos. El ver que tenía que seguir adelante con la clase sin haberla preparado me hacía sentir muy inseguro porque no sabía cómo iban a reaccionar los alumnos"*, E3), dejar de poner en práctica las técnicas preparadas con antelación (*"Intenté dramatizar el cuento procurando utilizar diferentes tonos de voz, según lo había preparado previamente en casa, pero con los nervios creo que no lo interpreté muy bien"*, E5), o incluso llegar a cometer errores (*"Al desconfiar de mí misma al comienzo de la sesión, no me centraba en el guión y andaba mirándolo, no sabía por dónde empezar y me metí en un lío a la hora de preguntar What's this? porque lo hacía tanto para nose como para eyes"*, E8). Estos sentimientos, sin embargo, pueden llegar a dominarse pasado un cierto tiempo, dando lugar incluso a cierto grado de apreciación del valor de la experiencia (*"Al principio la situación era bastante tensa pero una vez que empiezas a dar la clase es*

*mucho más fácil. Me gustó mucho ver cómo se da una clase en inglés y cómo un profesor o profesora tiene que improvisar y atender a tantos alumnos*", E7) o a poder concentrarse en los alumnos y en las actividades a realizar (*"Hoy me ha faltado tiempo y los sentimientos de incertidumbre y nerviosismo han desaparecido, de forma que ya no estaba tan pendiente de mí mismo sino de los alumnos y del desarrollo de la clase"*, E3).

Contrastan estos sentimientos iniciales de inseguridad y desconfianza con la tristeza reflejada en algunos casos ante la conclusión del periodo de prácticas (*"Fue un momento muy especial para mí ya que era mi último día"*, E3), que indica el grado de afectividad desarrollado entre los estudiantes y sus alumnos (*"Estaba bastante triste al ser el último día con ellos. Los niños nos han cogido mucho cariño. A lo largo de nuestra estancia en el colegio, nos han ido regalando pequeños detalles. Antes de despedirnos, Gema y yo compramos una bolsa de golosinas para cada niño, recordándoles que se tienen que lavar los dientes y no comérselas todas de golpe"*, E8).

Asociados al rendimiento de los alumnos y a su respuesta a las actividades presentadas aparecen sentimientos de satisfacción (*"He de reconocer que acabé realmente agotado tras esta sesión, pero satisfecho porque me dio tiempo a terminar todo lo que tenía previsto"*, E6) o, por el contrario, de insatisfacción (*"Los niños no cometieron muchos errores, pero fueron suficientes para que acabara descontento"*, E6). En un caso concreto, el desconocimiento de los alumnos por parte del futuro profesor hace que éste exprese sus dudas sobre la capacidad de los primeros para asimilar las nuevas estructuras lingüísticas (*"A medida que iba presentando oralmente las estructuras *It's brown, I've got brown hair, They are brown, etc.*, pensaba que todo lo que estaba diciendo era muy difícil de asimilar por mis alumnos y que en el transcurso de esta secuencia serían incapaces de producir esta estructura sin ayuda"*, E1). Esta sensación le lleva a hacer excesivo hincapié en aspectos del inglés que alumnos ya conocen, lo que, a su vez, produce más frustración (*"Durante esta sesión me sentí agobiada al tiempo que cansada porque me di cuenta que había perdido el tiempo en insistir en aspectos que los niños habían ya asimilado y no introduje nuevos"*, E1).

La preocupación por la imagen que los estudiantes dan de sí mismos como profesores se extiende también, en algún caso concreto, a cuestiones relacionadas con el manejo de la clase (*"Al observarme en vídeo me doy cuenta de que el uso de la varita para señalar la estructura en la pizarra me da cierto aire de importancia que noto que a los*

*alumnos les ayuda a seguir la explicación. Muchas veces me noto demasiado payaso pero esto ayuda a controlar la clase”, E1), o al lenguaje no verbal que ha de acompañar al refuerzo positivo que han de dar a los alumnos (“cuando les digo Well done se me nota en el vídeo que lo digo sin ánimo”, E8).*

En unos pocos casos aparecen episodios que aluden a las creencias del futuro profesor con relación a determinados aspectos de la enseñanza del inglés, tales como la introducción de la grafía (“*Me costaba trabajo reprimirme para no introducir la grafía del nuevo vocabulario que estaba presentando*”, E8), la importancia de tener objetivos claros (“*En esta sesión me he sentido muy a gusto. Quizá haya sido porque he controlado la clase y tenía muy claro lo que dar y a donde llegar. Si un profesor no tiene con claridad en su mente lo que quiere transmitir, no llegará a ningún lado*”, E1).

## Nivel 2

De los seis episodios de este nivel, dos de ellos se refieren al bloqueo que experimenta el futuro profesor al sentirse amenazado por lo desconocido (“*En cuanto al yo, solamente señalar que se trataba de mi primera clase, que casi no había tenido tiempo de prepararla y que quizá por ese motivo me sintiera más amenazado, nervioso ante la incertidumbre que suponía dar una clase en esas condiciones y sin saber cuál sería la aceptación por parte de los alumnos*”, E3), o por el desarrollo inesperado de una actividad (“*Mientras estaba dando clase me estaba dando cuenta que al final se me estaba haciendo muy pesada y que los niños se estaban aburriendo pues ha sido una actividad muy larga que ha ocupado casi toda la hora de clase, y conseguir que niños de cuarto estén atentos durante toda una hora es muy difícil, con que mantener su atención cuando se está haciendo siempre lo mismo pues mucho más difícil. Ha sido una sensación rarísima. A la vez que estaba actuando y hablando para la clase, estaba pensando en que se estaba convirtiendo en algo pesado y monótono. Sin embargo no he conseguido reaccionar adecuadamente. No sé me ocurrió nada, ninguna actividad distinta para realizar, pese a que en el borrador de esta secuencia tenía preparada una actividad de Draw para los últimos minutos de la clase en la que los niños expresaban libremente sus preferencias sobre las estaciones del año y el tiempo y después que se las contaran los unos a los otros. Pero me bloqueé y me quedé en blanco sabiendo que no lo estaba haciendo bien pero sin saber muy bien por dónde salir*”, 20).

Otros dos se refieren a la percepción de dilemas por parte de los estudiantes. Uno de ellos se refiere a la sobrecarga cognitiva que supone controlar el *input* que se proporciona a los alumnos y al mismo tiempo atender a los distintos aspectos didácticos de la clase (*“Me siento agobiada porque si intento controlar mis producciones me desconcentro de otros aspectos como el didáctico, que también poseen mucha importancia. Aún así, considero que el profesor nunca debe descuidar su pronunciación y aunque tenga errores, como anteriormente hemos dicho debe intentar producir el inglés lo más perfecto posible”*, E1), y el otro, a cómo afrontar la enseñanza de la dicotomía estructuras/vocabulario (*“Yo pienso que mi problema está en que quiero que los niños se sepan perfecto el vocabulario, para pasar después a la estructura, aspecto que considero más complicado”*, E1).

En los dos últimos episodios de este apartado reflexionan los estudiantes sobre el crecimiento personal que como profesores han experimentado durante la realización de la secuencia didáctica, bien descubriendo en sí mismos cualidades desconocidas (*“Las inquietudes que pudiera tener durante las clases anteriores han desaparecido claramente, puesto que me he encontrado con más soltura y dinamismo. Esto ha sido un gran paso, lo cual me ha hecho ver en mí, como profesor, muchas características positivas que desconocía”*, E3) o sintiéndose capaces de integrar a niños con problemas en el ritmo de la clase (*“Esta sesión fue un éxito para la niña con síndrome de Down porque participó repitiendo palabras como los demás y realizó algunas actividades adaptadas para su nivel que tenían que ver con la unidad. Es más, los demás niños se dieron cuenta de su participación diciendo mirad, hasta Sari contesta. En ese momento me sentí la futura profesora más feliz del mundo. Había conseguido una posible integración, entendiendo por integración el poder trabajar con un grupo heterogéneo de personas sin problema alguno”*, E1).

#### 8. USO DE LA L2

Las consideraciones sobre el empleo de la L2 por los estudiantes de magisterio a la hora de impartir sus clases constituyen aproximadamente la décima parte (9%) del total de los episodios de reflexión incluidos en la secuencia didáctica (véase tabla). Todos ellos, menos dos, son de nivel 1 y, en su gran mayoría se refieren a una serie de aspectos relativos a la necesidad de dirigirse en inglés a los niños, mientras

que una cantidad mucho menor tiene que ver con los errores que los mismos estudiantes de magisterio cometen al hablar en inglés, la conveniencia de llenar los silencios con L2, y la provisión de *feedback* a los alumnos.

Los futuros maestros son conscientes de que suministrar *input* a los alumnos en inglés no es suficiente sino que hay que hacerlo con la utilización de técnicas que aseguren un cierto nivel de comprensión para todos, como, por ejemplo, el empleo de los propios alumnos para que traduzcan a sus compañeros (*"El problema ha sido intentar explicar las reglas del juego completamente en inglés, pues no comprendían muy bien. He intentado no recurrir a la L1 y, para ello, si veía que algún niño entendía lo que estaba diciendo le pedía por favor que se lo explicara a sus compañeros aunque lo hiciera en L1"*, E2).

En ciertas ocasiones los estudiantes describen cómo la expresión oral de las instrucciones para la realización de una actividades no puede llevarse a cabo en inglés debido a la falta de comprensión por parte de los alumnos (*"Intenté al máximo dar la clase entera en inglés, pero, en algunos momentos, cuando veía que verdaderamente algunos alumnos no entendían, tuve que recurrir a la L1"*, E7), aunque a veces se reconoce que el empleo de la L1 se debe a factores que no tienen nada que ver con los alumnos sino con los profesores mismos (*"Me dice el tutor que debo hablar más inglés en clase pero yo pensaba hablar en castellano todo y decorarlo con un poco de inglés. Pensaba que a eso era a lo que estaban acostumbrados los niños"*, E8).

En otras ocasiones, se constata, sin embargo, que no hubo que recurrir a la lengua materna durante el desarrollo de la sesión (*"En todo momento me dirigí a los alumnos en inglés y los alumnos lo entendieron todo perfectamente"*, E7) aunque, en estos casos, se suelen reconocer las dificultades (*"Me siento orgullosa por que he conseguido llevar la clase sin apenas utilizar la L1. Me doy cuenta que es posible, pero costoso"*, E1; *"Expliqué en inglés y lo entendieron aunque tardé más que si o hubiera explicado en español"*, E8).

Los dos estudiantes que tuvieron la oportunidad de analizar sus clases por medio de grabaciones en video muestran diversos episodios relacionados con la conveniencia de cuidar la corrección de sus propias producciones al dirigirse a los niños (*"Debo cuidar la expresión en inglés ya que todos los patrones incorrectos que reproduzca llegan a mis alumnos como correctos, induciéndoles a error"*, E1). Esta preocupación, que unas veces se concreta en los aspectos fonéticos del habla (*"Una vez visto el video de la sesión noté que había cometido algunas faltas*

*de pronunciación que no he conseguido mejorar. Por ejemplo, en four, mi r suena demasiado fuerte*, E1) y, otras, en los aspectos léxicos (*I'll put that sentence on the blackboard, pero las frases no se ponen sino que se escriben*), E1), puede a veces ser retomada como motivo de aprendizaje (*Me equivoco llamando fingers a los toes, pero me sirve para hacerles ver que en inglés se llaman de distinta forma los dedos de la mano y los de los pies*), E8).

El video también dio la oportunidad al tutor de estos estudiantes de hacer comentarios sobre la conveniencia de aprovechar al máximo los momentos de la clase en que se suministra *input* a los niños (*Nuestro tutor nos comentó que podíamos utilizar aún más inglés y que mientras supervisamos el trabajo de los niños podíamos hacer comentarios coloquiales del tipo What a lovely T-shirt you're wearing today, etc. Todas estas expresiones han de estar lo suficientemente contextualizadas como para que el alumno entienda el mensaje en general*), E1). El otro estudiante asignado a la misma escuela consigna estas observaciones, sin embargo, de forma más telegráfica (*Rellenar silencios con más inglés dando input. Evitar silencios que surgen, por ejemplo, cuando estoy escribiendo en la pizarra*), E8).

La categoría con menos episodios en este tema del empleo de la L2 por parte de los estudiantes es la relativa a la corrección de las producciones de los alumnos (*Además tuve tiempo de acercarme por los grupos y corregir los fallos de producción que podían tener. Eso sí, esta vez de manera más personal*), E6; *Intenté suministrar feedback en inglés, elogiando sus producciones si eran correctas o corrigiéndolas si no lo eran*), E5).

## Nivel 2

Sólo se han identificado dos episodios de nivel 2 en este apartado. El primero de ellos lo produce un estudiante al dar una serie de detalles sobre el proceso de simplificación de su habla que ha tenido que llevar a cabo durante las prácticas, en lo que es una clara alusión a la noción de *teacher talk*, discutida previamente en las clases de didáctica (*Durante todas las prácticas he tenido que modificar mi inglés para hacerlo lo más parecido posible a lenguaje de aula –expresiones más simples, intentar españolizar ciertos sonidos, para que fuera más fácil de producir por mis alumnos, no dar instrucciones en inglés de actividades muy complicadas–*), E1). El segundo se refiere a la conveniencia de utilizar la lengua materna lo menos posible como un principio peda-

gógico aplicable a las clases de segundas lenguas (*“Lo primero que hice fue hacer que los alumnos tuvieran claro de qué trataba la actividad y qué tenían que hacer, haciendo que ellos mismos me la explicaran y, si había algún despistadillo que no lo entendía, los mismos compañeros se lo explicaban. Así el uso del español es a través de los propios alumnos y los niños no me oyen hablar otra cosa que no sea inglés. El que los alumnos no te oigan hablar en la lengua materna creo que es fundamental para una buena enseñanza de la L2”*, E3).

#### 9. EVALUACIÓN GLOBAL

En las memorias aparecen 23 episodios en los que los estudiantes evalúan de forma global segmentos parciales de clase o bien clases enteras. De estos episodios, que suponen el 8% del total (véase tabla), la mayor parte corresponden al nivel 1 y sólo tres cumplen las especificaciones del segundo nivel de reflexión.

##### Nivel 1

En la mayoría de los episodios de este nivel, los estudiantes evalúan la correspondencia entre lo planificado y lo impartido en clase, unas veces de forma muy escueta (*“Lo programado coincide con lo dado”*, E1), otras mencionando la introducción de pequeños cambios (*“Las actividades en esta sesión se han desarrollado según lo establecido, si bien he cambiado el orden de las dos últimas”*, E3), y otras proporcionando detalles sobre los objetivos (*“En general creo que se consiguió el objetivo de esta sesión que era que los niños recordaran el léxico correspondiente a las prendas de vestir y las expresiones y el léxico relacionados con las estaciones del año y el tiempo atmosférico”*, E2).

##### Nivel 2

A diferencia de los otros temas, todos los episodios de este nivel pertenecen a la misma estudiante (E1). En dos de ellos la reflexión sobre su práctica docente le lleva a corroborar una serie de principios metodológicos que tienen que ver con el reconocimiento de la multiplicidad de factores implicados en el acto educativo (*“Ha sido curioso observar sesión tras sesión que aunque mi compañera y yo tenemos programada la misma secuencia didáctica, la poníamos en práctica a nuestro modo pareciendo clases totalmente diferentes. Pienso que una secuencia*

*didáctica, aún siendo programada igual, dependen en gran medida del talante y la personalidad del docente a la hora de ponerla en práctica. Así pues, me doy cuenta de que todo no son contenidos a enseñar y que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como vimos en la asignatura de Psicología de la Educación, intervienen muchísimos factores, algunos de los cuales son muy difíciles de controlar”, E1)* y con la secuenciación de los contenidos impartir (“Los niños y yo estábamos bastantes cansados. Esto unido al yo quizá querer insistir en conceptos ya vistos hizo que se ralentizara mucho la sesión. Así comprobé lo que me había dicho mi tutor, que el estar mucho tiempo con los mismos contenidos puede llegar a cansar y aburrir a los niños. Es por eso por lo que creo que la asignatura de inglés, como hemos estudiado, se debe estructurar de manera cíclica, un contenido siempre será visto de nuevo abarcando cada vez más matices. El problema radica cuando parece que estás dando siempre lo mismo. Cuando iba al instituto, tenía la impresión de que dábamos siempre lo mismo en inglés”, E1). En el tercero se evalúa la puesta en práctica de un cambio total de plan (“Aunque teníamos preparada una secuencia de actividades para dicha sesión, en el último momento nuestro tutor nos aconsejó cambiarla y ver qué sucedía. Habíamos encontrado muchos problemas en las sesiones anteriores a la hora de introducir las estructuras y él nos dijo que podíamos escribir las estructuras en la pizarra para que los niños se refirieran a ellas cuando lo necesitasen. Pusimos el consejo en práctica y la sesión fue todo un éxito porque el cambio de plan nos permitió aumentar el ritmo de trabajo, hacer una clase más dinámica y evitar que los niños se sintiesen perdidos”, E1).

#### 10. MANEJO DE LA CLASE

Los episodios relativos al manejo de la clase representan el 6% del total (véase tabla) de episodios dedicados a reflexionar sobre la secuencia didáctica, de los que sólo dos corresponden al nivel 2 de reflexión, y el resto, o sea, 18, al nivel 1.

##### Nivel 1

Cuatro temas relacionados con el manejo de la clase aparecen como relevantes en este nivel: conseguir un control efectivo de la clase, despertar la atención de los alumnos, mantener la disciplina y asegurar un ritmo fluido de la clase.

Aunque en unas pocas ocasiones muestran los estudiantes su satisfacción por el control de la clase logrado (*"Pude ver en el video que el control de la clase era bueno"*, E1), la mayor parte de las veces la preocupación por esta faceta de la enseñanza se ve reflejada en los fallos cometidos (*"Al sacar las libretas se descontrolaron y seguí explicando a pesar del alboroto. Así no se enteró la mayoría"*, E8), o en los episodios donde manifiestan la necesidad de aprender a interpretar la reacción de los alumnos de cara a una mejor gestión de las actividades (*"Les notaba muy cansados. Más tarde mi tutor me comentaría que lo que pasaba era que necesitaban cambiar de actividad pues, en cierto modo, estaban cansados de hacer lo mismo durante tanto tiempo. Estaban pidiendo a gritos una actividad diferente y yo no se la estaba dando"*, E1).

Un aspecto básico en el manejo de la clase para estos futuros maestros es el ser capaces de mantener la atención de los alumnos a través del control de la mirada (*"Al ver el video me doy cuenta que miro casi siempre a los mismos niños. Debo mirar también a los demás para captar mejor su atención"*, E1), por medio de la interacción con los niños (*"Cuando hago producir o repetir una estructura a un niño debería, seguidamente, hacer que todos la repitan también porque, si no, son sólo tres los que están atendiendo y siguiendo el ritmo y los demás se desenganchan"*, E8), o con el empleo de estrategias más específicas (*"Cuando quiero que los alumnos me presten atención les digo que es una actividad muy difícil. Provoco su atención al hacer que su autoestima suba al ser capaces de realizar esta actividad tan difícil que el profesor les ha planteado"*, E1).

Aunque no aparecen muchos episodios relacionados con la disciplina en clase, aquellos pocos en que se menciona tienen que ver con el eco que se hacen los estudiantes de la opinión de su tutor (*"Me comenta el tutor que si hay niños hablando no se puede dar clase ya que todo se pierde y no llega a los niños"*, E8); con la dificultad de hacer frente al problema de manera individual (*"Los niños armaron jaleo pero, como éramos tres profesores, lo controlamos bien. Si hubiera estado sola no hubiera podido controlar el comportamiento de los cuatro grupos"*, E5); o bien con el sentimiento que provoca su administración en el estudiante (*"Tuve que llamar la atención a varios niños y me sentía como la señorita sargento, pero, tras ver el video, me di cuenta de que no era para tanto"*, E1).

El tema al que se le presta menos atención dentro de este apartado es al el ritmo de la clase (*"Este éxito también fue debido a que aumen-*

*tamos el ritmo de trabajo*", E1), aunque, en alguna ocasión, se menciona como algo que el tutor aconseja tener en cuenta ("*Mi tutor me aconsejó forzar el ritmo con más estímulos cuando observe pasividad en los alumnos*", E8).

#### Nivel 2

Los dos únicos episodios identificados en este nivel versan sobre problemas referentes al agrupamiento de los alumnos según su nivel de competencia en L2 ("*Hubo grupos que jugaron de forma correcta pero hubo otros que no lo hicieron así. Me refiero particularmente a un grupo de niños que no tenían un alto dominio en la L2. No sé si hubiese sido mejor que hubiese diseñado los grupos en función del nivel de los alumnos, grupos con niños de varios niveles. Si se hubiese hecho esto podrían haber ocurrido dos cosas: (i) los menos aventajados hubiesen aprendido de los más aventajados; (ii) puede que al verse rodeados de chicos más listos se hubiesen desmotivado porque ellos nunca van a ganar*", E1) y sobre el dilema de qué hacer con los niños con falta de motivación ("*Esto también me hace pensar que seguramente cuando los niños están realmente motivados, el profesor también lo está y, por tanto, disfruta de sus clases, pero cuando se está en una aula donde no hay ganas de trabajar y el profesor tiene que malgastar su tiempo en llamar la atención una y otra vez, la cosa no sale tan bien. ¿Qué hay que hacer entonces? ¿Pasar de los alborotadores? ¿Echarlos? Sin duda alguna la paciencia es una virtud que todo maestro ha de poseer si realmente quiere dedicarse a la enseñanza*", E3).

#### 11. MATERIALES

Éste es el tema sobre el que menos reflexionan los estudiantes, a juzgar por el hecho de que sus 6 episodios sólo suponen un 2% del total. Además es el único tema en el que no aparecen episodios de nivel 2.

Las pocas reflexiones existentes, sin embargo, son bastantes variadas. Incluyen referencias al empleo del libro de texto ("*En la secuencia didáctica incorporamos algunos de los ejercicios del libro de texto del alumno, aunque no seguimos en absoluto el orden que planteaba el libro*", E1), la utilidad de los materiales visuales ("*Un recurso que me ayudó fueron las flashcards. Me permitieron hacer actividades orales y*

*otras del tipo Match the pictures with the words en las que participaron todos los alumnos”, E6), el empleo de la pizarra (“Antes de cada sesión planificaba cómo iba a organizar la pizarra para que a la hora de exponer los contenidos quedara todo claro”, E1), la utilización de determinado tipo de libretas (“Me pareció muy buen la idea del tutor de usar un bloc de anillas suelto que permitía aumentar la cantidad de vocabulario curso a curso incorporando hojas nuevas en las secciones correspondientes”, E1), o la relación entre la motivación de los alumnos y el empleo de ciertos materiales (“No había preparado ningún material para las representaciones de los grupos, de manera que los propios niños al ver que se iba escenificar la historia se inventaron una palmera, unos plátanos y un coco. Eso me hizo pensar en el grado de motivación que para los niños suponen ciertos materiales”, E3).*

## 12. DISCUSIÓN

Antes de proceder a la interpretación de los resultados, creemos conveniente indicar que, debido a que el objeto del presente estudio es lo que los estudiantes de magisterio *“dicen”* más que lo que *“hacen”*, no se han hecho juicios de valor sobre su conducta en el aula. Los resultados aquí presentados han de tomarse más bien como un punto de partida para el análisis de la variedad de formas en que los futuros maestros se percatan de determinados aspectos de la práctica educativa en la que han estado inmersos durante su primer periodo de prácticas de la especialidad. En este sentido, el estudio muestra hasta qué punto esas construcciones conceptuales están condicionadas desde un punto de vista socio-cultural por las creencias vigentes en el contexto en que tiene lugar su práctica docente.

La preocupación de los participantes en el estudio por las actividades y los procedimientos didácticos y por su incidencia en los alumnos y en sí mismos, según queda reflejado en los principales temas que han sido objeto de reflexión en las memorias, concuerda con hallazgos similares en la literatura donde se aprecian idénticas preocupaciones por los aspectos técnicos de la clase y por las reacciones que puedan provocar entre los participantes en el acto docente (Farrell, 2001). Recuérdese que durante la realización de la secuencia didáctica, los estudiantes debían de estar dando clase durante una o dos semanas, con todo el esfuerzo que ello implica de planificación, puesta en práctica y evaluación, y en estas circunstancias está bien documentado que la preocu-

pación primordial de los profesores en formación es sobrevivir (Fuller, 1969).

Por otra parte, y desde un punto de vista más socio-cognitivo, la elección de los temas a comentar en las memorias puede estar condicionada, al menos parcialmente, por la forma en que la realización de este documento es concebida y puesta en práctica en el contexto de la Facultad. La investigación sobre los procesos de escritura (Flower, 1994) ha puesto de manifiesto que tanto las demandas de la tarea como el contexto en que se inscribe el acto de escribir tienen cierto grado de influencia sobre los usos y el producto final. La forma en que las memorias de prácticas se estructuran, 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 las mismas y, por tanto, sobre los temas a tratar.

El hecho de que el tema dominante de los episodios de reflexión de la secuencia didáctica lo constituyan los alumnos viene a confirmar los hallazgos de la literatura sobre la importancia que tienen éstos de cara a que los estudiantes de magisterio puedan modificar y adaptar las imágenes que de sí mismos están construyendo como profesores. Como se demuestra en muchos de los episodios citados más arriba, la interacción con los niños da a los futuros maestros la posibilidad de poner a prueba la validez de sus creencias, planes y expectativas, ayudándoles a reconocer dónde son incorrectas o inapropiadas. Los episodios analizados constituyen una fuente de evidencia de que, en los aspectos contemplados, los estudiantes, aunque con más intensidad en unos casos que en otros, han intentado explicar el rendimiento de los alumnos en términos de causa-efecto, e igualmente, han descrito su reacción ante el tipo de respuesta encontrada. Todo ello apunta a que algunos de estos futuros maestros empiezan a gestar un tipo de conocimiento multidimensional de los alumnos y una disposición a verse a sí mismos conectados a sus problemas, indicios ambos del crecimiento profesional de los profesores (Kagan y Tippin, 1991, en Kagan, 1992).

Por otra parte, llama la atención la poca atención prestada al aprendizaje de los alumnos a largo plazo, ya que el rendimiento de éstos se enfoca casi siempre en términos de participación, producción o comprensión inmediatas. Un primer factor explicativo de este hecho puede ser el corto periodo de tiempo de duración de las prácticas y, en concreto, de la secuencia didáctica (dos semanas como máximo). Dadas estas condiciones, habría muy poca experiencia sobre la que reflexionar

(Berliner, 1988, en Kagan, 1992). Alternativamente, esta falta de preocupación por el aprendizaje puede tener su origen en la secuencia de etapas por las que, según algunos autores, han de pasar los futuros profesores. Parece ser que, en esta secuencia, la preocupación por el aprendizaje de los alumnos aparece después de las preocupaciones por el control de la clase y por las actividades de enseñanza. En los estadios iniciales de formación, los alumnos no serían sino sólo una piedra de toque que utilizan los futuros profesores para evaluarse a sí mismos (McLaughlin, 1991, en Kagan, 1992). Como sugiere uno de los participantes en su memoria: "*Lo difícil es intentar meternos en la piel de los alumnos e intentar ver las cosas desde su perspectiva para poder enseñarles mejor*" E1).

Los resultados respecto a las diferencias individuales en cuanto al número de episodios producidos –recuérdese que a mayor número de sesiones y a mayor discusión entre compañeros y tutor a través del vídeo aparecían mayor cantidad de episodios– parecen corroborar resultados parecidos en la literatura en el sentido, por un lado de que la duración de las prácticas parece influir en la cantidad de reflexión promovida y, por otro, que el diálogo entre futuros profesores entre sí o entre ellos y su tutor parece promover tanto la cantidad como la calidad de las reflexiones (Hatton y Smith, 1995).

El análisis del contenido de las memorias ha dejado claro igualmente que los estudiantes de magisterio, incluso en un estadio tan temprano de su preparación como es el *practicum* de segundo curso, son capaces –aunque en distinto grado– de expresarse de forma analítica y de identificar una serie de principios que operan en la enseñanza del inglés en primaria. La adhesión con matices a principios de la aproximación comunicativa a la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera tales como la importancia de la interacción, el empleo de la L2 en el aula, la creación de un clima afectivo positivo (poner más), se puede decir que es evidente en la casi totalidad de las memorias. En este sentido, el estudio constituye una primera aproximación de hasta qué punto los participantes van haciendo suyo el vocabulario, las nociones y las metáforas de los distintos principios teóricos analizados en las clases de Didáctica.

Por otra parte, los datos muestran que hay una clara variación individual en la calidad de las reflexiones presentes en las memorias. Hubo estudiantes que no pasaron de los niveles iniciales mientras que otros dieron muestras de cierto grado de profundidad en algún momento. Se puede afirmar, por tanto, que los participantes en el estudio se podrían

situar, como mínimo en dos niveles distintos de reflexión. Una razón para esta variabilidad podría hallarse en la formación académica y en la edad de los estudiantes. Aquellos que mostraron un nivel más profundo de reflexión tenían una formación académica más sólida o tenían más edad que no pasaron del primer nivel. Otra posibilidad, como sugieren algunos autores (Kagan, 1992; Levin, 2000), es que hay individuos que son naturalmente menos reflexivos que otros o que no están preparados, desde el punto de vista evolutivo, para reconocer los aspectos disfuncionales de las imágenes de sí mismos como profesores.

Esto no quiere decir, sin embargo, que el nivel de reflexión mostrado por los participantes no sea claramente mejorable. El análisis de temas más allá de la clase y la relación entre los temas desarrollados en ésta y su dimensión socio-política no aparece en los informes. Una razón de esta escasez hay que buscarla seguramente, como se indicó anteriormente en el caso de los temas, en que el *practicum* que ha servido de base a este estudio tiene una estructura tradicional, en el sentido de que a los estudiantes se les pide sin más que reflexionen sobre su práctica. El resultado es que la mayor parte de ellos tienden a percibir que lo que se demanda de ellos es que se concentren en lo que “funciona”, a expensas de otras dimensiones de la práctica. Otra posibilidad es que el tipo de demandas implicadas en el desarrollo de la secuencia didáctica es más probable que conduzca a un tipo de tipo de reflexión más bajo que el que pueda darse en otro tipo de tareas. En efecto, un análisis superficial de la otra sección de las memorias –la dedicada a la observación del aula– muestra la presencia de episodios de nivel 3, ausentes en nuestros datos. De alguna manera, este tipo de tareas haría más fácil para los estudiantes el distanciarse del objeto y reflexionar con más profundidad sobre el mismo. Sea como fuere, la ausencia de reflexión crítica en los datos no es sino un reflejo de la situación en el campo de la enseñanza de las segundas lenguas donde los términos reflexión y reflexión crítica no sólo se han utilizado de forma imprecisa sino que, además, no han sido objeto de un examen crítico (Farell, 2001).

Reestructurar el *practicum* para hacerlo más reflexivo implicaría una serie de reformas entre las que se podría citar la reserva de 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, el establecimiento de experiencias que abarquen a la escuela como un todo, y no meramente al aula de inglés, a fin de que los alumnos vayan tomando conciencia de las conexiones entre la

clase, la escuela y la comunidad, y la reorganización de los seminarios con los tutores de Facultad de forma que las discusiones sirvan para elaborar, clarificar y confrontar las opiniones de los alumnos en sus diarios. El reto que queda por delante es, por tanto, asumir lo que un *practicum* reflexivo implica: el conseguir que los alumnos reflexionen sobre todos los ámbitos de su aprendizaje y no sólo sobre su enseñanza; de lo contrario, como sugiere Zeichner (1990), el *practicum* permanecerá a un nivel muy superficial y meramente técnico.

#### BIBLIOGRAFÍA

- AKYEL, A. (1997). "Experienced and student EFL teachers' instructional thoughts and actions", *Canadian Modern Language Review*, 53, pp. 677-704.
- ALMARZA, G. G. (1996). "Student foreign language teachers' knowledge growth", in Freeman, D; Richards, J. C. (eds.), *Teacher learning in language teaching*, New York, Cambridge University Press, pp. 50-78.
- ANTONEK, J. L.; MCCORMICK, D. E.; DONATO, R. (1997). "The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity", *Modern Language Journal*, 81, pp. 15-27.
- 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 preservice teachers by a content analysis of essays", *Education*, 112, pp. 571-579.
- BORG, S. (1998a). "Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study", *TESOL Quarterly*, 32, pp. 9-38.
- CABAROGLU, N.; ROBERTS, J. (2000). "Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme", *System*, 28 (3), pp. 387-402.
- CALDERHEAD, J.; GATES, P. (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*, London, The Palmer Press.
- CAUDERY, T. (1995). "What the 'Process Approach' means to practising teachers of second language writing skills", *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", *Curriculum Inquiry*, 7, pp. 279-394.
- CRANDALL, J. (2000). "Language teacher education", *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, pp. 34-55.

- CUMMING, A. (2001). "ESL/EFL instructors' practices for writing assessment: specific purposes or general purposes?", *Language Testing*, 18, pp. 207-224.
- DEWEY, J. (1910). *How we think*, Boston, DC Heath.
- DOBBINS, R. (1996). "The challenge of developing a 'reflective practicum'", *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", *Journal of Curriculum Studies*, 23, pp. 1-19.
- FARRELL, T. (2001). "Tailoring reflection to individual needs: A TESOL case study", *Journal of Education for Teaching*, 27, pp. 23-39.
- FONG LEE, S. K.; LOUGHRAM, J. (2000). "Facilitating pre-service teachers' reflection through a school-based teaching programme", *Reflective Practice*, 1, pp. 69-89.
- FLOWER, L. (1994). *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- FULLER, F. F. (1969). "Concerns of teachers: A developmental conceptualization", *American Educational Research Journal*, 6, pp. 207-226.
- GATBONTON, E. (2000). "Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge", *Canadian Modern Language review*, 56, pp. 585-617.
- GRADEN, E. C. (1996). "How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their feelings about students", *Foreign Language Annals*, pp. 387-395.
- HATTON, N.; SMITH, D. (1995). *Reflection in teacher education: Towards definition and implementation* (<http://www2edfac.usyd.au/Localresource/Study1/hattonart.html>).
- HORWITZ, E. K. (1985). "Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course", *Foreign Language Annals*, 18, pp. 333-340.
- JOHNSON, K. E. (1992). "Learning to teach: Instructional actions and decisions of pre-service ESL teachers", *TESOL Quarterly*, 26, pp. 507-536.
- KAGAN, D. M. (1992). "Professional growth among preservice and beginning teachers", *Review of Educational Research*, 62, pp. 129-169.
- LEVIN, B. B. (2000). "Analysis of the content and purpose of four different kinds of electronic communications among preservice teachers", *Journal of Research on Computing in Education*, 32, pp. 139-151.
- LIU, H. C. (2001). "Reflective practice in a pre-service teacher education program for high school English teachers in Taiwan", *ROC. System*, 29, pp. 197-208.
- LONG, M. H. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition", en Ritchie, W. C.; Bhatia, T. K. (eds.), *Handbook of second language acquisition*, San Diego, Academic Press, pp. 413-468.
- , and PORTER, P. A. (1985). "Group work, interlanguage talk and second language acquisition", *TESOL Quarterly*, 19, pp. 207-277.

- MOON, J. (1999). "Reflection in Higher Education Learning", PDP Working Paper 4, Learning and Teaching Support Network, Generic centre, University of Exeter.
- PENSO, S. (2002). "Pedagogical content knowledge: how do student teachers identify and describe the causes of their pupils' learning difficulties?", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30, pp. 25-37.
- REYNOLDS, A. (1992). "What is competent beginning teaching? A review of the literature", *Review of Educational Research*, 62, pp. 1-35.
- ROSS, D. D. (1989). "First steps in developing a reflective approach", *Journal of Teacher Education*, March-April, pp. 22-30.
- SHI, L.; CUMMING, A. (1995). "Teachers' conceptions of second language writing instruction: Five case studies", *Journal of Second Language Writing*, 4, pp. 87-111.
- SHULMAN, L. S. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.
- SPARKS-LANGER, G. M.; SIMMONS, J. M.; PASCH, M.; COLTON, A.; STARKO, A. (1990). "Reflective pedagogical thinking: How can we promote and measure it?", *Journal of Teacher Education*, 41, pp. 13-23.
- STERN, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- SUMSION, J.; FLEET, A. (1996). "Reflection: can we assess it? Should we assess it?", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, pp. 121-133.
- SURBECK, E.; EUNHYE, P.; MOYER, J. (1991). "Assessing reflective responses in journals", *Educational Leadership*, March, pp. 25-27.
- SWAIN, M. (1998). "Focus on form through conscious reflection", en Doughty, C.; Williams, J. (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, New York, Cambridge University Press, pp. 64-81.
- VAN MANNEN, M. (1977). "Linking ways to knowing with ways of being practical", *Curriculum Inquiry*, 6, pp. 205-228.
- VEZ, J. M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, Rosario (Argentina), Homo Sapiens.
- VON WRIGHT, J. (1992). "Reflections on reflection", *Learning and Instruction*, 2, pp. 59-68.
- ZEICHNER, K. (1990). "Changing directions in the Practicum: looking ahead to the 1990's", *Journal of Education for Teaching*, 16, pp. 105-131.