La práctica reflexiva: dos perspectivas de un mismo modelo formativo

Paula Novillo Navarro
Universidad de Barcelona

María Jesús Alonso Lamilla
Universidad de Barcelona

1. Introducción

Una de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras según el modelo de competencias del Instituto Cervantes (2012) es la de *desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución*. Una competencia que engloba, a su vez, una serie de competencias específicas como -entre otras- la de *analizar y reflexionar sobre la práctica docente* (pág. 11). Partiendo de esta base, la práctica reflexiva se muestra como un modelo formativo idóneo para adquirir estas competencias, puesto que promueve la formación de profesores críticos y reflexivos sobre su propia práctica. En los últimos años ha crecido el interés académico sobre este modelo formativo y sus beneficios en la práctica docente, y con él la necesidad de valorar también las dificultades en la incorporación de estos procesos de aprendizaje reflexivo en la práctica profesional de manera que no queden limitados en exclusiva al ámbito formativo.

El objetivo de la presente comunicación es presentar una parte de la investigación llevada a cabo por Paula Novillo Navarro en su trabajo final del Máster Oficial de Formación de Profesores de ELE de la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra[1], que consiste en el estudio de una acción formativa de acompañamiento pedagógico a través de la práctica reflexiva. En el estudio, Paula Novillo Navarro adoptó el rol de formadora novel y acompañó a María Jesús Alonso Lamilla, como docente de ELE novel, en su proceso de práctica reflexiva. Todo ello tuvo lugar en un contexto informal de mentoría al no haberse llevado a cabo en ningún marco institucional, siendo la investigadora y la participante compañeras del máster, amigas e incluso compañeras de piso. Este tipo de relación implica una gran proximidad y un alto grado de conocimientos previos compartidos a nivel personal y académico, una situación que va a determinar la especificidad de este caso.

Los objetivos de la parte de la investigación que aquí se presenta son, por una parte, observar los procesos de la interacción que promueven la reflexión en la práctica reflexiva conjunta entre una formadora y una docente de ELE noveles y, por otra, identificar los beneficios y dificultades que conlleva esta experiencia de aprendizaje reflexivo, poniendo énfasis en el punto de vista de la docente. Será este último el objetivo en el

1. Los datos que aquí se presentan están recogidos en el trabajo final de máster *El interpensamiento en la práctica reflexiva conjunta entre una formadora y una docente de ELE noveles*, al que hacemos referencia en el texto y en las referencias bibliográficas como 'Novillo (2015)', y que está en preparación para su publicación.

que nos vamos a centrar en el presente artículo. Esta es la razón de que se contara con la presencia de la docente en la comunicación y la que explica que la redacción del presente artículo se haya realizado a cuatro manos, puesto que hemos considerado interesante y significativo proporcionar ambas perspectivas a fin de mostrar lo que ha supuesto el proceso para el aprendizaje personal, tanto de una como de la otra.

Exponemos a continuación de forma sucinta los principios básicos y las características relevantes de la práctica reflexiva, así como la metodología de investigación en la que se basa el estudio. Después pasamos a explicar de forma detallada el ciclo reflexivo individual de la docente (desde el punto de vista de la misma) y el ciclo reflexivo conjunto de la docente y la formadora. Por último, presentaremos los principales resultados obtenidos y las conclusiones que de ellos se derivan.

2. La práctica reflexiva y los ciclos reflexivos

La clave para llevar a cabo un proceso de formación dirigido a fomentar la práctica reflexiva crítica es llevar a cabo un modelo "que parta de la persona misma y no del saber teórico" (Esteve 2004: 9), es decir, que refleje la realidad de las experiencias del docente. De esta forma, el docente se forma "dando significado a unos contenidos y no recibiendo esos contenidos ya impregnados de significado" (*ibíd*., pág. 10).

La práctica reflexiva (PR de aquí en adelante) aspira a la integración de la teoría, la práctica y la investigación a través de la observación de la propia práctica (Van Lier 1996) y de la reflexión, no entendida aquí como pensamiento rutinario que conlleva actos guiados por impulso, tradición o autoridad (Dewey 1933, en Farrell 2012: 9) sino como una acción que implica un esfuerzo consciente y voluntario. En el marco de este estudio contemplamos la reflexión desde tres perspectivas: la reflexión *en* la práctica (Schön 1983) -introspectiva-, *sobre* la práctica (*ibíd*.) -retrospectiva- y *para* la práctica, es decir, "la reflexión prospectiva sobre la planificación y los conocimientos didácticos antes de la práctica docente" (Pujolà 2010: 136).

Estrechamente relacionadas con estos tres tipos de reflexión estarían las siguientes concepciones del profesorado, concepciones que a nuestro juicio se deberían promover y desarrollar en un modelo formativo basado en la PR:

- Como profesional inmerso en un proceso de aprendizaje permanente (*lifelong learning*), que revisa y está al día de los contenidos teórico-prácticos y sabe extraer de ellos la información pertinente para poder aplicarla después en el aula (partiendo siempre de las necesidades que surjan de la misma práctica).

- Como práctico reflexivo, que cuenta con la reflexión como herramienta y es capaz de reflexionar sobre lo que quería hacer, sobre lo que realmente ha hecho y sobre el resultado de ello (Perrenoud 2004).

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

Para lograr la integración de la teoría, la práctica y la investigación a partir de la observación de la propia práctica y de la reflexión, se llevan a cabo los llamados *ciclos reflexivos*. Un ciclo reflexivo es un proceso cíclico de aprendizaje que alterna fases de acción y reflexión, y que conduce a "la construcción de un conocimiento didáctico propio fundamentado" (Esteve 2011: 31). Para ello es necesario ayudar a los docentes que sigan este proceso de aprendizaje reflexivo a crear vínculos entre lo que creen, lo que observan y los conocimientos teóricos (*ibíd.*, pág. 35).

De los modelos de ciclos reflexivos existentes, hemos tomado como referencia en el marco de este estudio el modelo ALACT de Korthagen (2001: 44), que consta de cinco fases, cuyas iniciales conforman el nombre del modelo:

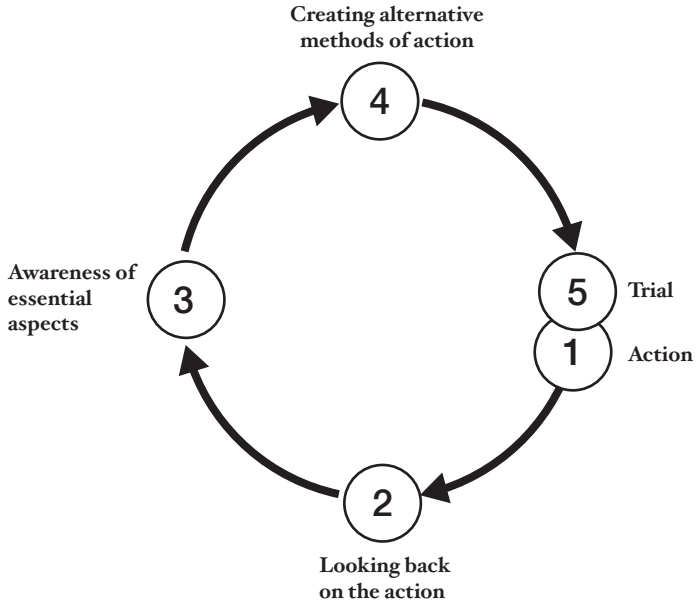


Figura 1. **Modelo ALACT de Korthagen (2001).**

Acción o experiencia (1), volver la mirada hacia la acción (2), tomar conciencia y determinar los aspectos importantes de la propia actuación (3), buscar y preparar comportamientos alternativos para actuar (4) y comprobar su eficacia en una nueva situación (5) (Melief, Tigchelaar y Korthagen 2010: 32). Esta nueva situación iniciaría un nuevo ciclo y así sucesivamente. Según Esteve, Ràfols y Busquets (2006), la eficacia de la PR se consigue cuando el ciclo reflexivo deja de realizarse a nivel formativo para incorporarse de forma sistemática y continuada al ejercicio profesional del docente. Por tanto, la sistematicidad y continuidad del ciclo son esenciales, ya se haga de forma individual o colectiva. Además, es importante señalar que en el ciclo reflexivo se debe marcar un objetivo específico y alcanzable, y documentar la experiencia mediante diferentes instrumentos como diarios o portafolios.

3. Metodología

Como hemos avanzado en la introducción, en esta comunicación se presenta parte de la investigación llevada a cabo por Paula Novillo Navarro en el marco de su trabajo final de máster (Novillo 2015), en el que se lleva a cabo una acción formativa de acompañamiento pedagógico a través de la práctica reflexiva. En el marco de esta acción formativa se llevaron a cabo tres ciclos reflexivos diferentes: el ciclo reflexivo individual de la docente, el ciclo reflexivo conjunto de la docente y la formadora, y el ciclo reflexivo individual de la formadora (como parte del ciclo reflexivo conjunto). Más adelante detallaremos los dos ciclos reflexivos en los que ha participado la docente.

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

En este estudio se han seguido dos tipos de métodos de análisis distintos: el Análisis del discurso sociocultural (Mercer 2004; Littleton y Mercer 2013) para los encuentros entre la docente y la formadora, del que se desprenden los resultados relacionados con el primer objetivo expuesto en el marco de esta comunicación (observar los procesos de la interacción que promueven la reflexión en la PR conjunta entre una formadora y una docente de ELE noveles), y el Análisis de contenido (Cohen, Manion y Morrison 2011) para las entrevistas de cierre de los dos ciclos reflexivos llevados a cabo en el estudio, a través del cual exponemos los resultados relacionados con el segundo objetivo presentado en esta comunicación (identificar los beneficios y las dificultades de esta experiencia de aprendizaje reflexivo desde la perspectiva de la docente).

A continuación procedemos a detallar el ciclo reflexivo individual de la docente y el ciclo reflexivo conjunto de la docente y la formadora.

4. El ciclo reflexivo individual de la docente



***Figura 2*. Ciclo reflexivo individual de la docente (Novillo 2015).**

En la figura 2 podemos ver una representación del ciclo reflexivo llevado a cabo de forma individual por la docente, que parte del modelo ALACT (Korthagen 2001) anteriormente explicado. Esta figura muestra dos ciclos superpuestos: los círculos con el fondo blanco representan las fases del primer ciclo, y los de fondo gris las del segundo. Ambos ciclos se desarrollaron entre el 11 y el 30 de enero de 2015 a lo largo de tres semanas, lo que contrasta con la previsión inicial de una semana de duración. A continuación se explicarán de forma más detallada la progresión de las distintas fases y la experiencia desde el punto de vista de la docente.

En primer lugar, resulta de interés detenernos en el punto de partida del ciclo, puesto que una de las piedras angulares del modelo formativo es que parte de las creencias, conocimientos y experiencias previos del docente. En relación con la PR, conviene señalar que al iniciar este proyecto la docente desconocía por completo este modelo formativo y que las primeras explicaciones que se le proporcionaron despertaron en ella, además de la curiosidad, una actitud más bien escéptica, debido principalmente a la sobrecarga de trabajo que representaba y, probablemente, también a ciertas dudas sobre la efectividad del modelo en términos de balance entre aprendizaje, esfuerzo y tiempo invertidos.

A nivel teórico, el único documento que se le proporcionó sobre el tema fue el trabajo de Esteve *et al.* (2006), un artículo de cuatro páginas en el que se delinean los principios básicos de la PR y del modelo ALACT de Korthagen (2001). La claridad y brevedad del artículo fueron los factores determinantes de su elección, pues parte del estudio -que la docente desconocía en aquel momento- era observar cómo esta llevaba a cabo el ciclo reflexivo individual partiendo de poca información teórica y sin preguntas guía que la ayudaran a realizar el ciclo. Además, al tratarse de una iniciación a la PR y teniendo en cuenta que la docente es novel, resultó muy difícil marcar un objetivo desde el primer momento. Muchos eran los aspectos que, a nivel general, la docente consideraba susceptibles de mejora, pero no había habido un proceso previo de identificación de ninguno en concreto. De ahí que el ciclo se iniciara con un objetivo más amplio (las correcciones) con la idea de acotarlo y definirlo tras la observación de la propia práctica. Como comentaremos más adelante, este proceso de auto-observación provocó que la docente cambiara por completo su objetivo de partida.

Las primeras dos fases, las de acción y auto-observación/reflexión, se desarrollaron de forma prácticamente simultánea en el tiempo, alternándose la primera con la segunda. La fase de acción se desarrolló a lo largo de cinco días lectivos y consistió en impartir las clases con normalidad en la academia donde trabajaba la docente, con la única (pero significativa) diferencia de que estas se grabaron. Las primeras sesiones estuvieron marcadas por los problemas técnicos con la cámara de vídeo y por la incomodidad de sentirse grabada, aunque con el paso de los días esta situación se fue normalizando. Para la recogida de datos e impresiones, las grabaciones se fueron complementando con anotaciones de las percepciones de la docente tras cada sesión, que pasaron de ser un tanto dispersas en un principio a centrarse cada vez más en aspectos más concretos.

La fase de reflexión se inició a la par que la fase 1 pero se alargó media semana más ante la falta de tiempo de la docente para visualizar las grabaciones y llevar a cabo las reflexiones día a día. Esta fase también pasó por una primera etapa de mayor incomodidad en las primeras auto-observaciones, debido a que la docente no estaba acostumbrada a verse grabada. Las reflexiones quedaron recogidas en un diario oral libre: oral por comodidad de la docente, y libre porque no se pautó ni se establecieron a priori preguntas guía para estructurar la reflexión. Todo este proceso de observación de la práctica y de reflexión, en el que se echó en falta un acompañamiento (una persona con la que compartir dudas e inseguridades), culminó con una toma de conciencia por parte de la docente (fase 3) de que sus necesidades de mejora eran diferentes a las que había anticipado en un primer momento. Así, se produjo un cambio del objetivo inicial del ciclo, que pasó de las correcciones al fomento de la autonomía de los alumnos.

Una vez marcado el objetivo, se pasó a la consulta de recursos y elaboración de un plan de acción (fase 4), que duró aproximadamente media semana. Para ello se usaron diferentes recursos en línea y se consultó bibliografía especializada. Si ya durante las fases anteriores se había evidenciado la necesidad de un acompañamiento, durante esta fase se hizo aún más patente la falta de una opinión externa. Ante esta necesidad, la docente optó por compartir con sus compañeras de trabajo la información recabada para conocer su opinión al respecto y el modo en que ellas fomentan la autonomía de sus alumnos. Si bien

de estas conversaciones informales surgieron algunas ideas, en general el resultado fue que la realidad laboral se acabó imponiendo, al no ser posible encontrar ni un lugar ni un espacio de tiempo adecuados para tratar estos temas durante la jornada laboral. Así, el plan de acción se ideó principalmente a partir de los documentos consultados de forma individual.

Durante la tercera semana se fue implementando el plan de acción (fase 5) de forma progresiva, introduciendo pequeños cambios sesión a sesión y probando diferentes estrategias para alcanzar el objetivo marcado. En un primer momento se produjo cierta frustración al no funcionar lo propuesto, pero con el transcurso de las sesiones y al empezar a notarse mejoría, esta sensación se tornó en satisfacción y confianza en sí misma. Al igual que con las fases 1 y 2, la implementación del plan de acción quedó registrada en vídeo y se fue alternando con una nueva fase de reflexión, que inició un nuevo ciclo (fase 6) y quedó plasmada en el diario. En esta ocasión, la presencia de la cámara y el proceso de auto-observación fue más natural para la docente desde el primer momento, pues ya se había acostumbrado a ello. De nuevo, la observación de la propia práctica llevó a la docente a identificar otras posibles mejoras dentro del objetivo marcado (fase 7), que habrían podido dar pie a un nuevo ciclo reflexivo. No obstante, en el marco del proyecto se decidió concluir la experiencia formativa concreta, si bien tal decisión no implica un cierre en el proceso de formación de la docente.

A modo de conclusión del ciclo, docente y formadora (en su rol de investigadora) se reunieron por primera vez y se llevó a cabo una entrevista de cierre semi-estructurada que consistió en cinco preguntas abiertas mediante las que la docente pudo expresar lo que había supuesto la experiencia y las dificultades y beneficios observados. Los resultados que se desprenden del análisis de esta entrevista se comentarán más adelante.

5. El ciclo reflexivo conjunto de la docente y la formadora

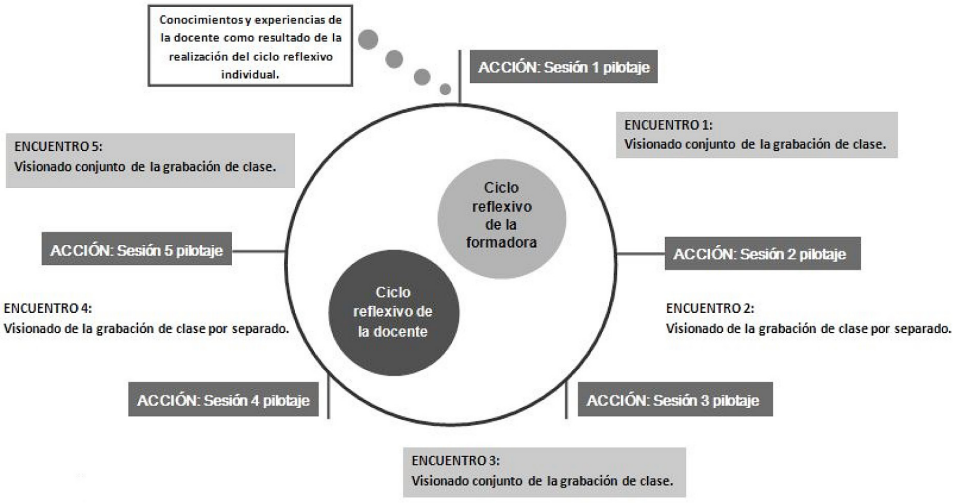


Figura 3. **Ciclo reflexivo conjunto de la docente y la formadora (Novillo 2015).**

Este ciclo reflexivo es el objeto de análisis del estudio. Se llevó a cabo del 24 de febrero al 11 de marzo de 2015 durante el pilotaje de los materiales que la docente creó para su propio trabajo final de máster. Como se puede observar en la Figura 3, en este ciclo reflexivo confluyen otros dos: el de la docente, esta vez enmarcado en un proceso de PR conjunta, cuyo objetivo es observar la secuenciación de los materiales y su implementación en el aula, y el de la formadora, cuyo objetivo es fomentar la capacidad reflexiva de la docente y, con ello, su aprendizaje autónomo.

Este ciclo tiene una configuración especial, pues cada fase de 'acción' engloba a su vez las cinco fases que conforman un ciclo reflexivo común, como hemos mostrado antes con el modelo ALACT (Korthagen 2001). La docente llevó a cabo cinco sesiones en las que pilotó los materiales didácticos, sesiones en las que la formadora llevó a cabo la hetero-observación directa no participativa (Cambra 1992) y que grabó para después llevar a cabo los encuentros de mentoría con la docente. Como se puede ver en la Figura 3, se llevaron a cabo dos tipos de encuentro diferentes: en los encuentros 1, 3 y 5 la docente y la formadora visionaron la grabación de la sesión de forma conjunta y compartieron sus reflexiones al respecto, mientras que en los encuentros 2 y 4 llevaron a cabo el visionado de la grabación y las reflexiones posteriores por separado, para después comentarlos en el encuentro. De los cinco encuentros mantenidos, se optó por analizar los encuentros 1, 3 y 5, al ser estos el tipo de encuentro que la docente identificó como más productivo. Por su parte, este tipo de encuentros ha supuesto un reto mayor para la formadora, que considera que, al estar menos pautados y estructurados que los encuentros 2 y 4, se requiere una capacidad de reacción mayor.

Los encuentros 1, 3 y 5 se llevaron a cabo mediante la técnica de recuerdo estimulado (Barrios 2004) o *stimulated recall* (Dörnyei 2007; Walsh 2011). El recuerdo estimulado es "una técnica de investigación diseñada para obtener datos sobre los procesos cognitivos del profesor en el transcurso de su actividad docente sin que el instrumento empleado interfiera con la actuación del individuo" (Barrios 2004: 40). Este conlleva el visionado de la grabación de algún momento de la clase con un compañero o amigo crítico, su comentario y la grabación de esa misma conversación. Según Walsh (2011) "stimulated recall is a potentially very powerful approach that has much to offer reflective practice" (pág. 157). No obstante, esta técnica también tiene sus inconvenientes, pues puede ocurrir que los pensamientos que verbaliza la docente vengan estimulados por el momento mismo del visionado y no por el recuerdo de los momentos interactivos del aula (Barrios 2004). De las grabaciones de los encuentros se seleccionaron diferentes secuencias, que se transcribieron para su análisis posterior.

Finalmente, tras acabar el ciclo reflexivo conjunto, y al igual que se hizo en el ciclo reflexivo individual de la docente, se llevó a cabo una entrevista semi-estructurada de doce preguntas abiertas con los mismos objetivos que la entrevista de cierre del ciclo individual. Los resultados de la entrevista, que se transcribió y analizó posteriormente, los comentaremos a continuación.

6. Resultados

Los resultados que se desprenden del análisis de los encuentros 1, 3 y 5, realizados mediante la técnica de recuerdo estimulado, muestran que la *pregunta*, la *observación*, la *propuesta* y la *reflexión* (de la formadora) se revelan como mecanismos productivos para promover la reflexión de la docente. De estos cuatro mecanismos empleados por la formadora en este proceso de suscitación de la reflexión de la docente, la pregunta se erige como el mecanismo más empleado. Como señala Esteve (2007), desde estos primeros niveles de concienciación sobre la propia práctica, las preguntas pueden hacer avanzar a la docente hacia niveles superiores "en los que va entreviendo cómo puede avanzar mejor en el aprendizaje" (pág. 5). La propia docente alude a este aspecto en la entrevista de cierre del ciclo conjunto: "a partir de, pues, que te den ideas, que te den otra visión, que te pregunten cosas (...) te acaba ayudando a sacar cosas que llevas dentro" (Novillo 2015: 53). En relación con el tipo de encuentros llevados a cabo, la técnica de recuerdo estimulado se muestra efectiva, pues la docente identificó este tipo de encuentro como más productivo que el otro, en el que el visionado de la grabación no se realizó de forma conjunta. Según la docente, estos encuentros la han ayudado más porque la sesión se puede comentar más al detalle, y de la otra forma le cuesta más retrotraerse al momento de la sesión (*ibíd*.).

En relación con las entrevistas de cierre de ambos ciclos, los resultados muestran que se ha producido un cambio de opinión con respecto a la PR. Si bien la docente partía de una actitud escéptica, la percepción de un cambio positivo en su práctica docente y el haber alcanzado los objetivos marcados en ambos ciclos reflexivos han motivado que la docente perciba los beneficios del proceso y, por tanto, realice una valoración más positiva de los beneficios de la PR y de su propia capacidad de aprendizaje autónomo. Además, sostiene la docente que esta experiencia de aprendizaje ha incidido en su capacidad reflexiva en tanto que los ciclos reflexivos han generado en ella nuevas dinámicas que, tal y como ella misma confirma meses después de llevar a cabo la investigación, siguen teniendo implicaciones en la actualidad. No obstante, la docente considera que la experiencia de aprendizaje llevada a cabo no ha sido suficiente para incorporar la PR de forma sistemática a la práctica profesional.

Por otra parte, la docente señala que el ciclo reflexivo llevado a cabo con la formadora fue más fructífero que el individual, y que el acompañamiento pedagógico le aportó mayor seguridad, sensación de seguridad que sin embargo sí le ha faltado a la formadora, al no contar ella -también novel- con ese acompañamiento en su rol[2]. Además, la docente destaca los beneficios de enfrentarse y acostumbrarse a la auto-observación y a la hetero-observación como forma de aprendizaje continuo, beneficios que también han repercutido en el proceso de aprendizaje autónomo de la propia formadora. De esta forma se demuestra la importancia de "abrir el aula" (Cambra 1992; Esteve *et al*. 2006) a compañeros o a formadores y reflexionar conjuntamente sobre lo que allí ocurre con vistas a la concienciación sobre la propia práctica y su potencial transformación posterior.

2. Si bien el ciclo reflexivo de la formadora no se ha analizado en el estudio, hemos optado por incluir sus percepciones de este proceso de aprendizaje reflexivo en aras de proporcionar ambas perspectivas en el marco de esta comunicación.

En cuanto a las dificultades, la docente señala la falta de tiempo como el principal inconveniente para llevar a cabo los ciclos reflexivos, pues le ha resultado difícil encontrar tiempo que dedicar a este proceso de aprendizaje reflexivo teniendo en cuenta su carga laboral. Por su parte, la formadora coincide con la docente en que la mayor dificultad en la realización de su propio ciclo reflexivo ha sido el tiempo que este requiere, además de la dificultad añadida debido a su doble rol como formadora e investigadora del estudio.

7. Conclusiones

En conclusión, se hace patente la necesidad de encontrar un modelo de PR que ayude al docente en el proceso de concienciación sobre su propia práctica y su posterior transformación, y que no solo se lleve a cabo en el periodo de su formación inicial sino que se sistematice y se incorpore a la práctica profesional, sobre todo en los estadios iniciales de su desarrollo profesional. Para ello, deberían tenerse en cuenta la realidad de la situación laboral habitual de los docentes y los factores que dificultan los procesos de PR, como son el tiempo y el esfuerzo que conlleva llevarlos a cabo. Dicho modelo debería incluir procesos de PR conjunta, que se muestran esenciales para facilitar la verbalización de las reflexiones por parte del docente y, con ello, la concienciación sobre aquellos aspectos que son susceptibles de transformación en su práctica.

Referencias Bibliográficas

BARRIOS, M. E. (2004): "El contraste entre la planificación de clases y la enseñanza interactiva en la intervención docente autónoma de futuros maestros de inglés durante las Prácticas de Enseñanza". *Porta Linguarum*, 2, 31-55. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1129839.pdf

CAMBRA, M. (1992): "Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera". *Temps d'Educació*, 8, 333-354. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/download/140351/246238

DEWEY, J. (1933): *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

DÖRNYEI, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

ESTEVE, O. (2004): "Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas. Hacia un aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica". *Actas de l' Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes. Recuperado de http://bremen.cervantes.es/Ensenanza/ActasBremen/Nuevas%20perspectivas%20pdf

ESTEVE, O. (2007): "El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?" *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Recuperado de http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/eines/discurs_indagador_mondragon.pdf

ESTEVE, O. (2011): "Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente". En U. Ruiz Bikandi (coord.), *Lengua castellana y literatura, investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó, pp. 29-47.

ESTEVE, O., RÀFOLS, J., y BUSQUETS, O. (2006): "La pràctica reflexiva: una modalitat de formació del professorat". *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 323, 11-15. Recuperado de http://www.xtec.cat/-ilopez15/materials/practicareflexiva/lapracticareflexiva.pdf

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

INSTITUTO CERVANTES. DIRECCIÓN ACADÉMICA (2012): *Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

KORTHAGEN, F. (2001): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: LEA.

LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

LITTLETON, K., y MERCER, N. (2013): *Interthinking. Putting talk to work*. Oxon: Routledge.

MELIEF, K.; TIGCHELAAR, A. y KORTHAGEN, F. (2010): "Aprender de la práctica". En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado.* Barcelona: Octaedro, pp. 19-37.

MERCER, N. (2004): "Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking". *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, *1*(2), 137-168. Recuperado de http://www.equinoxpub.com/journals/index.php/JALPP/article/view/17970/14187

NOVILLO, P. (2015): *El interpensamiento en la práctica reflexiva conjunta entre una formadora y una docente de ELE noveles* (Trabajo final de máster inédito). Universidad de Barcelona, Barcelona.

PERRENOUD, PH. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

PUJOLÀ, J. T. (2010): "Los primeros pasos reflexivos en la formación inicial de maestros de inglés: una asignatura de didáctica antes de las prácticas". En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado.* Barcelona: Octaedro, pp. 131-152.

SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.

VAN LIER, L. (1996): "Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity". *Applied linguistics and language study*. New York: Longman.

WALLACE, M. (1991): *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

WALSH, S. (2011): *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. Abingdon: Routledge.