



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE PLANEACIÓN URBANA Y REGIONAL
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

**TEORIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE RESIGNIFICACIÓN DE LA
PRÁCTICA EDUCATIVA DEL DOCENTE DE LENGUAS**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN
CIENCIAS SOCIALES PRESENTA:

INGRID EUGENIA CERECERO MEDINA

DIRECTOR DE TESIS:
DR. RENÉ PEDROZA FLORES

TUTORES ADJUNTOS:
DR. FRANCISCO JOSÉ ARGÜELLO ZEPEDA
DRA. GUADALUPE VILLALOBOS MONROY

TOLUCA, MÉXICO

NOVIEMBRE 2016

DEDICATORIAS

A JAZEL, IZARI Y EMANUEL
FUENTE DE INSPIRACIÓN Y AMOR EN MI VIDA.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. René Pedroza, director de mi tesis, por su paciencia, disponibilidad, dedicación, organización, tiempo, ejemplo, amistad, confianza y por su apoyo incondicional para hacer posible la realización de esta tesis. A mis tutores adjuntos: Dra. Guadalupe Villalobos y Dr. Francisco Argüello por sus enseñanzas, retroalimentación, apoyo incondicional, amistad y confianza que formaron un equipo ideal de tutores para esta experiencia de investigación. A mis tutores externos: Dra. Bertha Fortoul y Dr. Alejandro Byrd, quienes tienen toda mi admiración y cariño por la labor que realizan.

A la Dra. Olga Esteve por haber hecho posible mi estancia de investigación predoctoral en la Universitat Pompeu Fabra en Barcelona, España aceptando ser mi tutora anfitriona, brindándome su amistad, consejos e involucrándome en diversas actividades de investigación en que ella participa y dirige. Y a la Dra. Àngels Domingo, directora de la Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva, por invitarme a realizar una pasantía de investigación y formar parte del equipo de apoyo de la Plataforma brindándome su amistad y permitiéndome participar en los talleres de formación que imparte, durante mi estancia en Barcelona, España.

Al Lic. Roberto Martínez, Director del CELe de la UAEM, por su apoyo total para la realización de los estudios del doctorado y por brindarme su tiempo, confianza y amistad. Así como al personal de la UAEM y del CELe quienes me apoyaron con los trámites relacionados a mis estudios del doctorado; además de animarme a continuar.

A mis amigos y compañeros docentes del CELe, UAEM quienes aceptaron asistir al Taller de Práctica Reflexiva Mediada y llevar a cabo un ciclo reflexivo para hacer posible la parte empírica de mi investigación, que más allá de esto, nos llevó a conocernos, comprendernos y al surgimiento de una nueva amistad.

A mis padres, en su memoria y en su presencia, mis grandes maestros de vida, quienes me han apoyado en todas mis decisiones y a quienes amo profundamente. A mi tía Male y a las misses del Colegio Pierre Faure en Morelia, Mich., con gran cariño, por permitirme compartir la experiencia de la práctica reflexiva en los inicios de mi investigación. A mi familia y amigos por su paciencia, cariño, apoyo; y sobre todo, por creer en mí.

RESUMEN

La presente investigación ubicada dentro de las ciencias sociales, en la línea de educación y cultura, con apoyo de las teorías socio-críticas, dentro de las cuales se ubica la investigación-acción y la práctica reflexiva por su búsqueda de un pensamiento libre y crítico, surge la inquietud por conocer el sentido que le dan los docentes de lenguas a su práctica educativa; así como saber si es posible que la resignifiquen a partir de procesos reflexivos sistemáticos, logrando su emancipación y empoderamiento para pensar con libertad y actuar de acuerdo a sus propios principios, valores, investigaciones y hallazgos.

A partir de la revisión de modelos de práctica reflexiva e investigación acción, se encuentra un vacío en cuanto al meta-análisis y seguimiento de prácticas educativas reflexivas en docentes de lenguas en activo, con experiencia, además de que se identifica en los modelos existentes la falta de énfasis en el autoconocimiento del docente y la solución de problemas que atañen al mismo; la intervención de un mediador para ayudarle a transitar su propia zona de desarrollo próximo durante todo el ciclo; y la necesidad de un cambio real y perceptual en su práctica.

Con el propósito de subsanar este vacío estudiamos la relación teoría-práctica, la reflexión fenomenológica, la práctica reflexiva y la investigación-acción, además de la mediación tomada de la teoría sociocultural para proponer un modelo de práctica reflexiva mediada que se divide en tres fases y 9 ciclos: conocimiento (autoconocimiento, conocimiento a través de los demás e interpretación), significación (identificación del problema, fundamentación y contraste, plan de acción) y resignificación (intervención, evaluación y teorización, transformación); destacando que este modelo toma en consideración el conocimiento del docente y su labor educativa previo a la investigación de un problema; así como el llevarlo a cabo con el apoyo de un mediador dentro de un grupo; al mismo tiempo que se desarrollaron sus categorías de análisis que proveen una opción para la consecución y análisis de cada ciclo.

Palabras clave: Práctica reflexiva, mediación, autoconocimiento, significación, resignificación.

ABSTRACT

This research is orientated within the social sciences, in the line of education and culture, and the support of socio-critical theories, and approaches such as action research and reflective practice which search for critical and free thinking. Our interest arises in understanding the sense given by language teachers to their practice; as well as the concern to know whether it is possible for them to redefine their practice from systematic reflexive processes, achieving their emancipation and empowerment to think freely and act according to their own principles, values, research and findings.

After reviewing thoroughly some of the most relevant models of reflective practice and action research, we have found a gap in the meta-analysis and monitoring of reflective teaching practices in experienced language teachers. Moreover, we have identified in the existing models, a lack of emphasis on teacher's self-knowledge and solving problems related to them; the intervention of a mediator to help them move from its own zone of proximal development throughout the cycle; and the need for a real and perceptual change in their practice.

In order to fill this gap, we have studied the relation between theory and practice, phenomenological reflection, reflective practice and action research, in addition to mediation taken from the sociocultural theory in order to propose a mediated reflective practice model which is divided into three phases and 9 cycles: knowledge (self-knowledge, knowledge through others and interpretation), meaning (problem identification, basis and contrast, action plan) and redefinitions (intervention, evaluation and theorizing, transformation). This model takes into account the self-knowledge of teachers and the knowledge of their educational work prior a research problem. At the same time, it is carried out with the support of a mediator within a group; providing categories of analysis that were developed as an option for the achievement and analysis of each cycle.

Keywords: Reflective practice, mediation, self-knowledge, meaning, redefinition.

ÍNDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA Y PENSAMIENTO REFLEXIVO	19
1.1. Teoría-Práctica: Argumentación teórica	19
1.2. Teoría y Práctica en el aula	27
1.3. Teoría y Práctica Educativa: Enfoques y Dimensiones	38
1.4. Reflexión	45
1.5. Pensamiento reflexivo a partir de John Dewey	57
1.6. Aplicación de la teoría de John Dewey a la enseñanza de lenguas	74
CAPÍTULO II: PRÁCTICA EDUCATIVA REFLEXIVA Y MEDIACIÓN	78
2.1. Práctica reflexiva	78
2.2. Resignificación de la Práctica Educativa	93
2.3. Enseñanza experiencial como elemento de la práctica reflexiva	95
2.4. Zona de desarrollo próximo y mediación	99
2.5. Teoría de la actividad y práctica reflexiva	104
2.6. Modelos reflexivos	111
CAPÍTULO III: MODELO DE PRÁCTICA REFLEXIVA E IMPLEMENTACIÓN	126
3.1. Conocimiento. Primera fase	133

3.2. Significación. Segunda Fase	137
3.3. Resignificación. Tercera Fase	140
3.4. Modelo de intervención en la práctica	148
3.5. Planeación y organización de la intervención	154
3.6. Contexto e identificación de los sujetos de investigación	174
CAPÍTULO IV: MODELO DE INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS E INTERVENCIÓN	181
4.1. Categorías para el conocimiento del docente	183
4.2. Categorías para la significación de la práctica	187
4.3. Categorías para la resignificación de la práctica	191
4.4. Intervención en la práctica educativa	198
4.5. Teorización de la experiencia	230
CONCLUSIONES	253
REFERENCIAS	272
ANEXOS	282

INTRODUCCIÓN

*“Sabemos mucho menos de nosotros mismos,
de lo que naturalmente creemos.”*

Daniel Kahnemam¹

Analizar la práctica educativa de los docentes de lenguas y su pedagogía a partir de la ciencias sociales, permite tener un panorama de las situaciones que preocupan a los académicos de esta área, conocer cómo perciben su mundo laboral, sus creencias, sus conocimientos y hábitos respecto a ellos mismos y sus alumnos, así como observar cómo pueden encontrar el significado de su propia práctica e incluso modificarlo.

Esta investigación aborda el análisis de la práctica docente en la enseñanza de lenguas desde las Ciencias Sociales. Una de las propuestas teóricas para su observación es el estudio de la práctica reflexiva que tiene como propósito intervenir en el problema directamente por parte del actor o actores implicados, a través de la autorreflexión y de la acción. En el caso de la práctica educativa reflexiva la intervención la realiza el propio docente, porque es quien reflexiona en torno de su desempeño en el aula para lograr el cambio y mejorar su práctica. Tiene un carácter cíclico y en espiral, inicia por la identificación de un problema hasta llegar a una evaluación del modelo de intervención y de nueva cuenta reinicia el ciclo.

Relevancia del tema y justificación

La importancia de la investigación se encuentra en el conocimiento, análisis e interpretación que como investigadores alcancemos a recuperar, a través de un meta-análisis que llevemos a cabo, del análisis que los profesores de lenguas hagan de su práctica, a través de los procesos de reflexividad que cada uno de los participantes logren por medio de la aplicación de un modelo de práctica reflexiva propuesto. Este meta-análisis permitirá conocer si es posible resignificar la práctica de los profesores de lenguas a través de dicho modelo.

¹ Premio Nobel de Economía 2002.

Mi interés por la presente investigación emerge a partir de una dualidad de intereses:

Por una parte, un interés colaborativo que me permita aportar el conocimiento que logre alcanzar a la discusión teórico-conceptual, respecto a las concepciones y teorías que surjan de los profesores participantes, en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, observando si puede constituirse un puente entre teoría y práctica, que apoye a la mejora de los procesos y al desempeño de los académicos.

Por otro lado, un interés personal que surge a partir de mi experiencia laboral como docente de inglés dentro de la Universidad Autónoma del Estado de México desde 1990 a la fecha, que me ha llevado a seguir estudiando, cuestionándome y queriendo mejorar los procesos y resultados de mi práctica. Al mismo tiempo, la interacción con los alumnos y maestros del mismo Centro, ha ocasionado mi curiosidad intelectual por observar e investigar qué significado, le otorgan los docentes a su enseñanza y si pueden resignificarla a través de procesos reflexivos intencionales y sistemáticos.

Se propone un modelo de práctica reflexiva, como el medio que permitirá a los profesores hacer un diagnóstico de su labor, investigar sobre los temas que deseen solucionar, mantenerse en contacto con otros maestros, tomar decisiones en conjunto, llevarlas a la práctica y reflexionar sobre los resultados obtenidos, todo ello con la finalidad de hacer un meta-análisis del propio análisis que los docentes participantes hagan de su práctica, de manera que se puedan obtener algunas conclusiones.

Problema de investigación

La investigación surge, en un primer momento, a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué sentido le dan los docentes de lenguas a su práctica cuando se someten a procesos reflexivos y de investigación? ¿Es posible que logren resignificar y modificar su práctica educativa a través de una práctica reflexiva? ¿La aplicación de un modelo de práctica reflexiva apoyado en la mediación, es una solución factible para lograr el empoderamiento del docente respecto a su práctica y promover la emancipación de la

práctica del docente de lenguas? Es decir, se pretende llegar a un entendimiento de la auto-reflexión que hagan los profesores de su propia labor educativa, con el apoyo de un mediador y la participación entre pares para conocer si este análisis provoca alguna resignificación en su enseñanza.

Los problemas en la enseñanza de lenguas pueden ser tan diversos como los actores que intervienen en ella y los contextos en los que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores de lenguas utilizan los recursos y saberes que van interiorizando a lo largo de su carrera. Sin embargo, se presentan algunos problemas comunes, que varios autores, tales como como John Adams (1912), John Dewey (1995), Stephen Kemmis (1988), Wilfred Carr (1996), Donald A. Schön (1998), John Elliot (2000), Maurice Tardif (2004) y Kennett M. Zeichner (1982) reconocen. Entre ellos están los siguientes:

- Existe una laguna sobre lo que sucede con el autoconocimiento de los docentes, en este caso de lenguas. Aunque posean conocimientos, habilidades y distintos saberes, en la mayoría de los casos, se presupone que no hay esa reflexión intencional y sistemática que les permita dar un significado a su labor, de manera que puedan resignificar su práctica con la intención de mejorarla.
- Otro problema es el reconocimiento de una separación entre la teoría y la práctica, que se traduce en que los profesores de lenguas se conviertan en receptores de información y que podría indicar, de acuerdo con la clasificación de Carr (1996), que se encuentran docentes que actúan por sentido común, de acuerdo a las necesidades que se les van presentando pero sin contrastar la teoría y la práctica.
- El manejo del currículum en la enseñanza de lenguas y el tiempo asignado para cubrirlo son factores que debieran adaptarse a las circunstancias de cada grupo, sin embargo, se considera que muchas veces la participación del maestro de lenguas es acrítica.
- Los profesores de lenguas en su práctica educativa y con su experiencia desarrollan saberes que pudieran originar teorías tácitas. Sin embargo, en la mayoría de los casos se quedan como tales, sin darse a conocer, sin

comprobarse y sin compartirse. Los textos para la clase de idiomas generalmente provienen de países nativos de la lengua, con sus variaciones, por lo que los contenidos normalmente no son situados en el tiempo y el espacio que incluyen al alumno. Retomando a Carr (1996) se presentan maestros de lenguas teóricos que se dejan guiar por lo escrito, sin cuestionarlo.

- Enseñar un idioma como competencia general, va más allá de saber una materia, las incluye todas. Es decir, los alumnos requieren comunicarse de acuerdo a sus perfiles e intereses. Por lo que los docentes requieren del conocimiento y cuestionamiento de las necesidades que se vayan presentando en el aula.

Por lo anterior, el problema a investigar busca conocer si los docentes de lenguas logran resignificar su práctica por medio de la práctica reflexiva y si lo hacen de qué manera y que significado le otorgan.

Viabilidad de la investigación

Se han encontrado diversas propuestas de modelos tanto de investigación-acción como de práctica reflexiva. Estos modelos son aplicables en diversas áreas. En el campo de la educación, principalmente se han utilizado en la formación de docentes y de estudiantes de diversos niveles educativos. Encontrando una ausencia, casi por completo, de su seguimiento en profesores con experiencia. Más allá de esto, se encontró un vacío de meta-análisis y seguimiento en vivo de práctica educativa reflexiva de profesores en activo, así como de propuestas de categorías de análisis para llevarse a cabo, por lo que la investigación se considera original y novedosa, proponiendo un modelo de práctica reflexiva mediada y las categorías que le corresponden. Sin embargo, existe una cantidad de información significativa desde la cual se ha podido partir.

Aun cuando la investigación es llevada a cabo por la autora de la misma, la participación incondicional y guía de sus tutores y expertos involucrados hacen posible su realización.

Al ser una investigación cualitativa, a través de la práctica reflexiva y con apoyo de la investigación-acción; y gracias al apoyo prestado por el Centro de Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, así como la participación voluntaria de un pequeño grupo de docentes de este espacio, la realización y el costo de la investigación han sido factibles.

Seguimiento de la investigación

Esta investigación, está ubicada dentro de las ciencias sociales en su línea de educación y cultura, lo cual permite interrelacionar diversas disciplinas de las ciencias sociales, como son la sociología, la psicología y la pedagogía. De acuerdo con autores como Carr (2007), Álvarez-Gayou (2003) y Martínez (2007) dentro de las teorías socio-críticas encontramos que éstas no sólo se ocupan de la crítica de la sociedad sino también de la búsqueda de nuevas alternativas siendo una herramienta que ayuda a ver al mundo con otra visión y que propicia la capacidad de ejercer un pensamiento lógico, creativo e introspectivo, teniendo ramificaciones en todas las áreas del conocimiento y bajo distintos marcos interpretativos y métodos para la recolección de información, entre ellos la investigación-acción y por lo tanto, también la práctica reflexiva, que busca desarrollar las capacidades de reflexión de los involucrados, analizando su propio contexto y realidad cotidiana, tomando decisiones y acciones que les ayuden a mejorar algún aspecto de su propia práctica.

En nuestra investigación nos enfocamos en plantear cómo se lleva a cabo un modelo de práctica reflexiva y explicarlo como un hecho social, para lo cual interrelacionamos la reflexión (fenomenológica), la práctica reflexiva (con apoyo de la investigación-acción) y la mediación (tomada de la teoría sociocultural). De esta manera, el sustento teórico se propone a partir de tres ejes rectores: La relación teoría-práctica, la práctica educativa reflexiva; y la mediación. Existe una diversidad de textos relacionados con estos temas, sin embargo, en un principio se tomó como base a Wilfred Carr (1996) como puente que enlaza la teoría-práctica con la práctica reflexiva con autores como: John Dewey (1993), Donald A. Schön (1998), Kenneth Zeichner (1982), Stephen Brookfield (1995), Fred Korthagen (2001), Olga Esteve (2011) y Antonio Latorre (2003); relacionando la práctica reflexiva con la

investigación-acción estudiamos a autores como: Kurt Lewin (1946), Lawrence Stenhouse (2003), Stephen Kemmis (1988), Jean McNiff y Jack Whitehead (2011); y a fin de relacionar la práctica reflexiva con la teoría sociocultural y la mediación, partimos de autores como: Lev Vygotsky (1995), Yrjö Engeström, James Lantolf y Karen Johnson.

La investigación está dividida en 4 capítulos. Los primeros dos capítulos corresponden al marco teórico. Los últimos dos, se enfocan en la metodología, su análisis e interpretación.

En el primer capítulo, *Relación Teoría-Práctica y Pensamiento Reflexivo*, se busca un primer momento la conciliación entre la teoría y la práctica, reconociéndose que tanto la teoría como la práctica son construidas y que ambas se necesitan para generarse, comprobarse o corregirse. Al conjugar la teoría con la práctica, se permite un nuevo diálogo que incluye el cuestionamiento, posibilita nuevas prácticas y su evaluación, así como la generación de nuevos supuestos, con el propósito de mejorar la práctica del docente por el docente mismo.

Los factores políticos, económicos, sociales y culturales influyen tanto en la construcción de la teoría como de la práctica. Es por ello que los docentes se ven afectados no solo por el medio en que se desenvuelven y realizan su práctica educativa sino también por sus experiencias, sentimientos y demás subjetividades e intencionalidades.

En una segunda parte del primer capítulo introducimos cómo se ha entendido la reflexión en diferentes momentos y con diferentes autores, entre los cuales se encuentran: Sócrates, Platón, Aristóteles, Locke, Leibniz, Descartes, Kant y Husserl; reconociendo la importancia del método socrático principalmente por el uso de cuestionamientos para llegar a la verdad, la importancia de la observación que argumenta Aristóteles y que podemos tomar como uno de los puntos de partida para la reflexión; o la trascendencia del método cartesiano de Descartes en el que propone dudar de todo lo que se dice, cree o siente hasta demostrar su realidad; y resaltamos a Husserl con su fenomenología trascendental, aceptando que cada sujeto da sentido a su propio mundo a partir de las representaciones que crea y de acuerdo a lo que percibe, observa, experimenta, recuerda, siente o imagina, por lo que para reflexionar

tomando una actitud científica, se debe partir de un estado mental sin juicios que el nombra como epojé.

Entre otros autores que mencionamos está Giddens destacando que como agentes sociales, somos agentes reflexivos; Sartre haciendo una distinción entre autoconciencia y autoconocimiento, así como entre consciencia pre-reflexiva y consciencia reflexiva; que más tarde, Berté explica como reflexión concomitante y reflexión subsiguiente; y Dewey quien ve a la reflexión como un proceso del pensamiento que requiere de indagación, observación e investigación; autor clave que orienta su estudio del pensamiento reflexivo a favor de la educación y que retomamos a lo largo de la investigación.

En el segundo capítulo, *Práctica educativa reflexiva y mediación*, consideramos a la práctica reflexiva como un proceso sistemático de reflexión de la praxis en beneficio del aprendizaje de los alumnos, los procesos de enseñanza/aprendizaje y del desarrollo del docente, en el que se toma en cuenta la experiencia, los conocimientos o las teorías existentes y el contexto.

En este capítulo referimos algunas definiciones de práctica reflexiva y resaltamos el trabajo de Schön quien propone el término de práctica reflexiva y la formación del profesional reflexivo, además de argumentar la existencia de la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción; que relacionamos con la consciencia pre-reflexiva y reflexiva, respectivamente. Por otro lado, Dewey y Perrenoud enfatizan el distanciamiento que se requiere para tomar una acción como objeto de reflexión y la conexión entre presente, pasado y futuro dentro de la reflexión. Además se mencionan cuatro tipos de investigación reflexiva sugeridas por Schön para aumentar la capacidad reflexiva y se observan algunos problemas en el entendimiento y aplicación de la práctica reflexiva, según lo analizado por Zeichner, dentro del movimiento internacional de este tipo de práctica y sus diferentes momentos. También se observan las características que se le han atribuido a la práctica reflexiva a partir de autores como Dewey, Argyris, Schön, Zeichner y Pedroza, entre otros.

Posteriormente, se trata la resignificación de la práctica educativa a través de la reflexividad, en el que se enfatiza la necesidad de un cambio perceptual y de la

realidad dentro de un desarrollo integral. Se retoma el trabajo de Korthagen y la enseñanza experiencial como un elemento de la práctica reflexiva.

Este capítulo se complementa con el tema de la mediación, tomando como soporte la teoría sociocultural de Vygotsky porque lo consideramos esencial para nuestra investigación como parte de la contribución original al conocimiento a través del modelo propuesto. Es decir, en nuestra investigación la hemos utilizado para poder llevar a cabo el ciclo de práctica reflexiva con los docentes de lenguas que aceptaron participar, porque nos hemos dado cuenta que para lograr un mayor aprendizaje y autoconocimiento de sí mismos como docentes y de su práctica, la mediación con apoyo de un mediador, además de las herramientas utilizadas (como fue la elaboración y uso de diversos formatos), así como de la intervención de sus pares y la consulta de referencias, ha permitido que su autoconocimiento se vea enriquecido a través de la participación de otros y de los materiales utilizados, tomándolos como agentes de mediación.

En los últimos apartados de este capítulo se explican los conceptos de mediación, zona de desarrollo próximo, agencia, teoría de la actividad, internalización y externalización, entre otros; debido a que son términos clave para el entendimiento de cómo los docentes de lenguas en activo pueden lograr resignificar su práctica a través de la reflexión compartida dentro de un sistema de actividad en el que se toma en cuenta la mediación. El capítulo se concluye con la presentación de algunos modelos reflexivos que contienen aspectos relevantes que tomamos en cuenta para el desarrollo de nuestro propio modelo.

El tercer capítulo, *Modelo de Práctica Reflexiva e Implementación*, se inicia destacando algunos de los elementos que consideramos fundamentales para la práctica reflexiva a partir de los modelos revisados y se propone un nuevo modelo que hemos llamado Práctica Reflexiva Mediada (MPRM), cuya originalidad radica en los elementos que incluye: la mediación de un tutor, el conocimiento del docente previo a la elección de un problema a resolver; la transformación que se busca del docente por medio de una doble resignificación: perceptual y de la realidad; y las categorías utilizadas para cada fase y ciclo.

El MPRM toma en cuenta el acompañamiento de otros docentes, la participación de alumnos y la consulta de aportaciones teóricas. Este modelo ha sido dividido en tres fases:

La primera fase corresponde al conocimiento del docente y su práctica. Los ciclos que le corresponden a esta fase son: autoconocimiento, conocimiento alcanzado a partir de los demás y la valoración del mismo. Esta fase se orienta al conocimiento del docente y de su práctica por medio de la introspección, la consideración y la verbalización.

La segunda fase se dirige hacia la significación de la práctica y se divide en tres ciclos: la identificación de un problema, su fundamentación y contraste; y el plan de acción; para cada uno de los cuales corresponde una de las siguientes categorías: descripción, análisis y síntesis.

La tercera fase corresponde a la resignificación del propio docente y de su práctica. Los ciclos que abarca son la intervención a partir del plan diseñado, la evaluación de la intervención, la teorización de lo aprendido y la transformación alcanzada por el educador en cuanto a él mismo y su práctica. Las categorías que les corresponden son: acción, revaloración y emancipación.

Una vez definido el modelo se traslada a la operacionalización del mismo para llevarlo a la práctica con un grupo de docentes de lenguas, que reúnen ciertas características similares como son trabajar en una misma institución, estar en activo, tener experiencia en su área de enseñanza y tener una licenciatura y certificaciones que los avale en la labor en que se desempeñan.

La instrumentalización abarca las actividades que se realizan con los docentes incluyendo la filmación de una clase para realizar una técnica de confrontación. Se presentan la planeación y la organización de la intervención, así como los instrumentos para la recolección y análisis de los datos durante la práctica reflexiva mediada, para lo cual se diseñaron algunos formatos, integrándose un portafolio para cada docente.

En éste capítulo se definen las funciones del mediador y de los participantes, delimitando así, lo que se espera de ellos. Por último se establece el contexto en que

se lleva a cabo la intervención y se hace una identificación de los sujetos participantes.

En el cuarto capítulo, *Modelo de interpretación de los resultados e intervención*, se comienza describiendo y explicando cada una de las categorías que corresponden al modelo, señalando como son trabajadas y la información que se obtiene a través de ellas, su utilidad y forma de registro, comenzando por la introspección para que el docente identifique sus hábitos, pensamientos, creencias, experiencias, sentimientos y percepciones; continuando con la consideración, para que el docente se dé cuenta de cómo es visto por los demás; la verbalización, expresando el conocimiento que logra interiorizar de sí; la identificación y descripción de un problema que afecta su práctica, el análisis que hace del mismo con referencia a la información que obtiene a partir de diversas fuentes y su propia experiencia; la síntesis que alcanza al procesar la información y crear un plan para su solución; las acciones que lleva a cabo para lograr su plan, la revalorización que alcanza a partir del proceso; hasta llegar a su emancipación, si alcanza su reconceptualización mental en cuanto al tema reflexionado.

Posteriormente, se describe y analiza la intervención a lo largo de cada fase y ciclo, como fue llevada a cabo por cada uno de los docentes participantes, la información que se obtuvo a partir de los instrumentos utilizados y los diálogos mantenidos durante el taller organizado para tal efecto, encontrando, por ejemplo, los ejes de la docencia que identifican a cada uno de los profesores, sus estilos de aprendizaje, sus intencionalidades, sus valores, entre otros. Pudimos observar que los docentes se centran en los alumnos antes que en ellos mismos y sus prácticas; su historia académica y laboral tiene un peso fuerte en sus acciones y creencias; no están acostumbrados al uso de instrumentos como el diario de clase, se les dificulta la escritura reflexiva sistemática y muestran ciertas contradicciones entre lo que dicen y hacen. Sin embargo, conforme van trabajando cada fase, encontramos algunos avances y reflexiones de los educadores que empiezan a dar frutos con su intervención y la forma en que la interpretan.

El capítulo se finaliza con la teorización de la experiencia, explicando y analizando los logros alcanzados y áreas de oportunidad identificadas a lo largo de la parte empírica de la investigación.

Finalmente, se presentan las conclusiones donde resumimos y reflexionamos acerca de cada una de las etapas por las que pasó la investigación, conociendo algunos de los significados que le dan los docentes a su práctica a través del proceso reflexivo y algunos de los elementos, como son la motivación y el tiempo, que facilitan o dificultan las diferentes etapas.

Se retoma la necesidad del empoderamiento del docente, que puede lograrse cuando los profesores aceptan su responsabilidad como agentes de cambio y están abiertos y dispuestos a buscar información de diversas fuentes e intervenir con su propio plan para probar los conocimientos aprendidos o desarrollados, analizando y contrastando los resultados.

Resaltamos el beneficio generado del trabajo reflexivo de los docentes con el acompañamiento de sus pares y el mediador, escuchando otros puntos de vista, recibiendo retroalimentación e incluso generándose discusiones que permiten al docente cuestionar sus creencias y conocimientos, al mismo tiempo que se propaga un ambiente de confianza y compañerismo entre los participantes.

Se reconoce una emancipación parcial en los sujetos de investigación, identificando una necesidad de crear consciencia en la importancia de su desarrollo personal y cómo influye éste en el aula para que se atrevan a solucionar problemas relacionados con ellos mismos, en su carácter de docentes y no sólo respecto a sus alumnos o a los procesos pedagógicos.

Los anexos muestran los planes del taller con el que se presentó el modelo de práctica reflexiva mediada, el portafolio propuesto y por último las transcripciones concentradas de los documentos generados por los profesores.

A lo largo de la investigación se retomaron datos fundamentales así como los más recientes encontrados relacionados con la práctica reflexiva, además de los conocimientos y las experiencias compartidas por nuestros tutores expertos, por lo que esperamos las siguientes páginas contribuyan al conocimiento del tema tratado y al mismo tiempo, sean un espacio de reflexión para los docentes de lenguas o de

cualquier asignatura, que a pesar de los años de experiencia que tengan, aceptan el reto de su transformación, conocedores de que nunca se termina de aprender y siempre habrá posibilidades de mejora.

CAPÍTULO I: RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA Y PENSAMIENTO REFLEXIVO

*“La práctica corrige a la teoría y
la teoría mejora a la práctica.”*

John Adams

1.1. Teoría-Práctica, argumentación teórica

Diferentes autores han discutido la relación entre la teoría y la práctica. En el ámbito educativo, se ha argumentado por largo tiempo, que la misión de los profesores es la transmisión de conocimientos, es decir, llevar a la práctica los conocimientos que han sido generados por los investigadores y expertos. Creándose una división de funciones, que parecen depender una de otra. Esta situación se crea a partir del pensamiento positivista que argumenta que la teoría es la base intelectual de la práctica, siendo ésta última la comprobación de la teoría. Hay otra tendencia, la interpretativista que considera a la práctica como la causa que da pauta a las teorías siendo estas últimas las que explican a la propia práctica.

Desde nuestro punto de vista, tanto la teoría como la práctica se interrelacionan y complementan. No importa cuál va primero sino cómo influye una en la otra. Si bien, las teorías pueden guiar a las acciones también las acciones pueden generar teorías. Lo importante es reconocer cuando una teoría puede ayudar a mejorar la práctica o cuando puede discutirse su validez en una situación específica; así mismo hay que observar la práctica para identificar cuando una acción produce un efecto determinado positivo o negativo que debiera ser teorizado.

Para los fines de esta investigación, la relación teoría – práctica en el aula, se estudiará buscando encontrar la justificación de su interrelación a través de una teoría social crítica, tomando como base a autores como Stephen Kemmis (1988), Wilfred Carr (1996), Donald A. Schön (1998), John Elliot (2000) y Kennett M. Zeichner (1982).

De acuerdo con Kemmis (Carr, 1996), la práctica se construye. Ésta no puede verse únicamente como una actividad o acción técnica o instrumental. La práctica

tiene un valor, un significado y un sentido que son construidos a partir del propio actor y el medio en que se desenvuelve. Al mismo tiempo, su labor puede ser explicada o interpretada por otros (o por él mismo), considerando factores como la historia, la tradición y las ideologías que prevalecen. Kemmis y Carr (Carr, 1996) creen en el razonamiento práctico, que recuperan de la perspectiva aristotélica, pero además añaden la necesidad de un razonamiento crítico, para establecer una forma de investigación educativa como una ciencia crítica de la educación que involucre al docente y que le permita autocuestionarse.

Razonamiento práctico y crítico

Además de Kemmis (1988) y Carr (2007) otros autores como Schwab (1983), Tardif (2004) y Gadamer (1980) retoman en sus explicaciones a la filosofía práctica de Aristóteles. En Carr (2007) se explican tres clases de acción humana: la primera, es la *theoria*, vista como una acción contemplativa que tiene como objeto el descubrimiento de la verdad y a la cual corresponde una forma de razonamiento teórico conocido como *episteme*; la segunda corresponde a la *poesis* que es la acción instrumental gobernada por fines predeterminados con un razonamiento técnico que sigue reglas metódicas y que es conocido como *techne*. Por último, están la *poiesis* y la *praxis* que se refieren a la acción moral informada en y a través de la cual se realizan acciones éticas con un razonamiento práctico basado en el juicio sabio y prudente designado como *phronesis*.

La importancia de estas acciones y razonamientos, radica en la búsqueda de una interrelación entre la teoría y la práctica en la docencia, que permita a los profesores ser reflexivos y críticos, por lo que se ha considerado que la práctica docente debiera partir de una *poesis* hacia una *phronesis*, en lugar de ser dirigida por la *techné*, o idealmente, ubicarse en la *poiesis* guiado por la *phronesis*. Un paso posterior al razonamiento práctico, sería un razonamiento crítico, que permita no solo la manifestación de las ideas que se han interpretado como correctas, sino también que se base en el análisis y comparación de lo que se acepta como verdadero. Considero que debiera ser un proceso recursivo, por el que se cuestione continuamente nuestro hacer, reconociendo que la práctica de los docentes es dinámica y por lo tanto está

en constante cambio. Se necesitan de la teoría, de la técnica y de la práctica, pero también de esa parte reflexiva y crítica que permita el continuo crecimiento del docente en cuanto a su práctica.

El pensamiento crítico y la reflexión pueden favorecer la racionalidad, la justicia y la libertad del docente, porque buscan descubrir lo que el profesor ignora y comprobar lo que creé que sabe o lo que duda. Este tipo de pensamiento implica la búsqueda de elementos para llegar a una verdad, por lo que la teoría y la práctica apoyan este proceso.

Por otro lado, no es posible que la teoría pueda comprobarse científicamente de forma independiente a la práctica, o bien, que una buena práctica educativa continúe si no es escrita y difundida. De ahí radica la importancia de la reflexión, el cuestionamiento y la autocrítica, que puede darse a través de una vigilancia epistemológica.

Teoría-Práctica e investigación

Las teorías que consultan los maestros de lenguas y que se utilizan en el aula son generalmente productos de los supuestos interpretativos de los teóricos educativos, las investigaciones en las universidades y las editoriales. Estas, a su vez, son interpretadas de acuerdo a las creencias prácticas de cada docente, según su experiencia y contexto. Al mismo tiempo, sirven para determinar la racionalidad de las creencias y prácticas educativas. Las teorías educativas en el área de los idiomas no causan cambios por sí misma, pero si puede apoyarlos a través de la forma en que se llevan a la práctica.

De acuerdo con Antonio Latorre (2003, p. 13) los profesores deben asumir el papel de investigadores para generar un diálogo entre la teoría y la práctica porque los docentes son quienes pueden identificar, analizar y dar respuesta a los problemas educativos en los que están inmersos. Si los docentes cuestionan sus prácticas e investigan sus propuestas educativas pueden generar sus propias teorías.

Consideramos que el propósito de ser docente investigador no es la de substituir a los investigadores o expertos en educación, más bien, la intención es complementar

su trabajo, iniciar nuevos argumentos y apoyarse para tener un acceso más cercano a la realidad del aula en determinados contextos.

Hay una diferencia de percepción entre los investigadores y los maestros. Los investigadores normalmente estudian desde afuera a su objeto de estudio; esto es, perciben la actividad del docente como algo ajeno a su propia actividad, aún en investigaciones en que se involucren o intervengan de cerca, no se centran en el mismo papel que el docente porque su propósito es distinto, por lo tanto, no ven la misma realidad que los profesores, quienes están la mayor parte del tiempo en las aulas y viven de cerca los problemas de aprendizaje de los alumnos. Más allá de ello, los docentes en activo, observan y perciben la conducta de los estudiantes, sus habilidades, nivel de comunicación, intereses e incluso, en ocasiones, problemas personales que pueden afectarles. La diferencia de percepción entre el investigador y el maestro radica en la posición en que se encuentran y que es desde donde miran los procesos que se dan en el aula.

Los tópicos que se relacionan con la enseñanza de lenguas como conocimiento general; y no para propósitos específicos, abarcan una infinidad de temas, que no siempre están expuestos en los libros y que están relacionados con el pensamiento y la vida de los estudiantes, que ocasionan que los alumnos hablen de situaciones personales, laborales, sociales, políticas, económicas, etc. para los que pueden necesitar expresiones y vocabulario adicional al presentado en los libros de texto además de actividades diferentes que solo quienes están en el salón de clase pueden percibir y que los docentes deben cuidar y controlar para que los temas se traten dentro de un marco de respeto. Estas situaciones que envuelven sentimientos, actitudes, aptitudes y valores pueden ser recuperadas por los docentes, si son analizadas e incluso teorizadas en beneficio de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Durante la formación profesional de los docentes se abordan distintas temáticas y teorías, de las cuales algunas se vuelven irrelevante en el aula, mientras que en la práctica los docentes enfrentan situaciones que no aprendieron en su formación académica, lo que implica búsquedas y estrategias para enfrentar estos casos. Esto

es, no solo necesitan de la teoría y de la práctica, sino también de la reflexión y la investigación como una opción para resolverlos bajo una perspectiva crítica y objetiva.

Poder y teoría

John Dewey (1995) indica que la educación es una necesidad² para dar continuidad a la vida a través de su renovación. Kemmis (Carr, 1996), destaca que la teoría puede ser utilizada como una forma de control sobre la población, cuando es aplicada en la enseñanza. Aguilar y Viniegra (2003) refuerzan este pensamiento al asegurar que la educación se masifica por medio de una dominación simbólica que se concreta en la práctica. Es decir, no se enseña por el gusto de hacerlo, sino por una conveniencia del Estado³, por una parte para asegurar la continuidad y el progreso y por otra para proteger sus intereses.

No se puede negar la existencia de un sistema que legitima y orienta lo que se enseña. Los profesores no deciden por si mismos su saber profesional. Hay diversos grupos que negocian lo que se debe o no enseñar y lo que ellos saben también depende de lo que se supone deben o no saber. Retomando las palabras de Aguilar y Viniegra (2003):

Existe la ingenua idea de que la educación es autónoma y libre, cuando se trata de una construcción social específicamente estructurada e históricamente determinada, donde ni las instituciones, ni los hombres, ni las mujeres somos totalmente libres (p. 48).

A partir de esta cita entendemos que la educación que se imparte siempre va a tener un aspecto político que la dirige y que solo permite lo que a los intereses del Estado convenga.

Otro aspecto fundamental que Aguilar y Viniegra (2003) subrayan es la dificultad que tienen los académicos para hacer las cosas de forma distinta a como lo han

² Esta afirmación puede contrastarse y reforzarse con la que hacen otros autores, como en el caso de Juan Delval, quien afirma que la educación es necesaria y *en sentido amplio es en gran medida lo mismo que la socialización, es decir, la interiorización de las conductas, actitudes y valores necesarios para participar en la vida social.* (1999, p. 3)

³ Esta conveniencia del Estado se manifiesta a través de la distribución del poder y de principios de control que se presentan como códigos pedagógicos. (Bernstein, 1998)

hecho en el transcurso del tiempo. En nuestra opinión, esto sucede porque los docentes se acostumbran a la cotidianeidad del contexto en que se encuentran inmersos y esto ocasiona que den por hecho las situaciones que enfrentan en el día a día.

Por otra parte, la conexión entre la teoría y la práctica, así como su manipulación política también se relacionan con el currículum⁴, porque este último se toma como algo ya establecido donde el profesor no es usualmente participe de su elaboración ni de la toma de decisiones de sus contenidos.

El currículum tiene una doble finalidad, por una parte, políticamente, ha sido creado para cuidar y preservar los intereses del Estado y de quienes sustentan el capital a través de una ideología que permita el control y justifique las acciones de quienes están en el poder. De esta manera, tanto profesores como estudiantes se pueden volver conformistas al ser guiados por las expectativas institucionales, las cuales no permiten salirse de un marco de referencia que les ha sido impuesto (Stenhouse, 2003). Es decir, el Estado decide lo que se debe aprender y hasta donde. Esa decisión incluye la propia formación docente. Es una manera de sujetar a los individuos a través de la teoría. El currículum permite una enseñanza masificada donde los profesores son preparados de la misma manera en que quieren se prepare a los alumnos.

Por otra parte, el currículum también busca los avances en las distintas áreas, siempre y cuando no se contraponga con los intereses de quienes sustentan el poder. La teoría busca ser liberadora, si quien la crea es un pensador independiente, ésta puede desenmascarar los intereses ocultos de quienes dirigen el sistema, fortalecer y sostener la educación. La teoría también puede ser considerada como un recurso para mejorar la práctica educativa del docente. Es por esta razón que los profesores no deben conformarse con lo que se les enseña o dice, deben ir más allá, buscando la verdad, sabiendo que enseñar es un proceso activo, cambiante y que tiene distintos propósitos. Este punto, es relevante si se está a favor de una enseñanza

⁴ El currículum es definido como “*la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido*” (Kemmis, 1988, p. 11)

emancipadora, que libere al académico de sus costumbres y creencias, a favor de una práctica reflexiva.

Un problema común, posiblemente por la preparación que reciben los maestros, es que aceptan la teoría como ha sido construida, de forma acrítica e irreflexiva. Acerca de este problema, tanto Carr (1996) como Zeichner (1982) advierten que los profesores se han convertido en consumidores o clientes de las investigaciones que se publican. Es decir, se dejan llevar por el sistema o las tendencias educativas más actuales que se les presentan sin darse el tiempo para reflexionar formalmente y comparar lo que se dice con lo que se hace en el aula.

Consideramos que si los profesores son *consumidores* de investigaciones ya hechas esto es porque no están reconociendo que los propios docentes tienen teorías que pueden contribuir a los conocimientos que se tienen sobre la enseñanza. Los académicos construyen saberes a través de la teoría y la práctica y aunque los interioricen, no siempre son aprendizajes conscientes y por lo tanto se quedan en sus experiencias sin externarse o utilizarse siempre que se requieran.

Muchas de las acciones que se llevan a cabo en el aula son por costumbre, esas *maneras de enseñar* se reproducen en el aula y continúan, en lugar de reflexionarse y cuestionarse, de manera similar al concepto de *habitus*⁵ de Pierre Bourdieu (1972), si se aplica a la docencia. Por otra parte, algunos docentes consideran que comprender la teoría es suficiente para llevarla a la práctica, sin embargo cada uno está situado en un punto diferente y esto hace que lo que se dice deba adecuarse a cada situación particular. No puede existir una realidad completamente objetiva, pues cada uno mira lo que vive y lo que sucede al rededor desde donde se encuentra posicionado.

Teoría y Práctica como actos sociales

Después de reconocer que parte de lo que el docente aprende y enseña, reproduce lo que el sistema quiere o permite, también se puede admitir que el objeto de la educación es social. Tardif (2004) argumenta que el saber de los docentes es un

⁵Pierre Bourdieu define el habitus como un “pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos.” (1972, p. 209)

saber *social* porque es compartido por todo el grupo de docentes que intervienen en una misma institución y tienen una formación similar, están sujetos a una misma estructura y condiciones de trabajo, materias, programas, reglamentos, etc. Y previene de dos peligros: el *mentalismo*⁶ y el *sociologismo*⁷ Por lo tanto, consideramos que una manera de prevenir tanto el *mentalismo* como el *sociologismo* es estudiar la práctica educativa a través de la investigación.

Observamos que también es un proceso social porque se trabaja entre, con y por las personas para lograr aprendizajes de distintos tipos. Además, es social porque, entre sus objetivos, busca la formación de los sujetos para lograr el bien común.

No se puede negar la necesidad de la educación para preservar los conocimientos y avances que se van logrando en cada sociedad con el transcurso del tiempo. Varios autores lo han manifestado de diferentes maneras, John Dewey (1995, p. 15) por su parte, ve a la educación como una forma de renovar la vida por medio de la transmisión de conocimientos, a través de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los mayores a los más jóvenes que permiten la continuidad de la vida social. De lo contrario, dice, se caería en la barbarie y el salvajismo. Aun cuando, la transmisión de conocimientos, no siempre se dé por una secuencia de edades, esa continuidad, a que hace referencia Dewey, se sigue viendo, incluso en direcciones contrarias, por ejemplo, algunos alumnos enseñan a sus profesores cuestiones de tecnología, cuando los maestros muestran menor inmersión en la misma, considerándose *migrantes* de la tecnología; mientras que los alumnos tienen mayor dominio, considerándose *nativos digitales*; superando muchas veces así a sus mayores en esta área, en su grado de competencia. En el caso de lenguas, también se observa este fenómeno, con alumnos que están inmersos en las redes sociales, la música y los videos en otras lenguas, de manera que aprenden vocabulario (*slangs* y *modismos*), que los textos de lenguas generalmente no enseñan. De esta manera, se puede afirmar que lo que se enseña y la manera de enseñar evoluciona de acuerdo con los cambios sociales, políticos, económicos y culturales.

⁶ El mentalismo consiste en reducir el saber a procesos mentales cuyo soporte es la actividad cognitiva de los individuos (Tardif, 2004, p. 11).

⁷ El sociologismo trata a los actores únicamente como una producción social, subordinado a mecanismos y fuerzas sociales exteriores como ideologías pedagógicas, luchas profesionales, etc. (p. 13).

Por otra parte, las teorías educativas deben probarse, justificarse y mantenerse. Esto se logra a través del debate, por lo que se considera una actividad pública. Tanto la teoría como la práctica aun cuando tienen una parte privada, son públicas y se validan a través de la participación de varios individuos. Lo que también implica su carácter social.

1.2. Teoría y práctica en el aula

El distanciamiento entre la teoría y la práctica no solo se manifiesta a través de quienes las realizan, es decir investigadores o docentes, también existe confusión en el uso de cada uno. Carr (1996) advierte del error que se ha manifestado al generalizar que la práctica, se refiera únicamente a las acciones que se dan a partir de realidades concretas en casos particulares que responden a las demandas de un momento determinado, en un contexto dado, donde la solución a sus problemas se resuelve haciendo algo. Mientras que, de la misma manera, se ha afirmado que la teoría se ocupa de generalizaciones universales e independientes del contexto tratando ideas abstractas, traspasando el tiempo y donde la solución a sus problemas se encuentra en la búsqueda del conocimiento. Esto no siempre es así, en el ámbito de la educación, los problemas que se presentan en la práctica muchas veces son complejos y no son siempre particulares ni concretos. La teoría educativa tampoco puede hacer generalizaciones todo el tiempo. De hecho, la práctica está cargada de teoría y viceversa.

La teoría puede apoyar el análisis y la reflexión del docente en relación con su práctica, permitiéndole cuestionarse y actuar de formas distintas a las tradicionales o habituales. De acuerdo con Carr (1996) la teoría de la educación:

[...] debe orientarse a aportar a los profesionales de la educación los recursos intelectuales que les permitan afrontar sus actividades con mayor seriedad... Una característica básica... es que trata de emancipar a los profesionales de su dependencia de prácticas que son producto de... la costumbre y la tradición, desarrollando formas de análisis y de investigación orientadas a exponer y examinar las creencias, valores y supuestos básicos implícitos en el marco

teórico mediante el que los profesionales organizan sus experiencias. (1996, p. 59)

De ahí que no solo se aprende de la teoría, también se confronta con la realidad en el aula y permite observar, comparar y contrastar lo que se vive dentro de la misma, pudiendo aceptarla como ha sido expuesta, hacer adecuaciones o incluso aportaciones, al ser ambas (teoría y práctica) analizadas.

En general, la teoría educativa se relaciona con los conocimientos, afirmaciones e hipótesis que han sido construidos con la finalidad de describir, explicar o interpretar un hecho o fenómeno educativo. Teorizar, es así, un tipo de práctica, por lo que teoría y práctica no pueden separarse.

Los significados difieren de acuerdo con los esquemas conceptuales bajo los cuales cada persona desarrolla su interpretación. Cuando Carr (1996), afirma que: *“cada forma de pensamiento emplea un conjunto interrelacionado de conceptos, creencias, supuestos básicos y valores que permiten interpretar las situaciones y los hechos de manera adecuada a sus propios fines”* (p. 57), nos permite darnos cuenta que cada profesor obtiene diversos conocimientos y experiencias a lo largo de su vida, los cuales le dan una perspectiva diferente entre unos y otros, por lo que van construyendo sus conocimientos, aprendiendo y reaprendiendo a lo largo del camino. Esta experiencia debiera ser recuperada para su propio beneficio y el de los demás.

La práctica educativa, por su parte, puede considerarse una actividad dinámica y reflexiva, llevada a cabo por los actores de la educación: principalmente por maestros y alumnos, ya sea dentro o fuera del aula, con la intención de que se lleven a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. La práctica educativa comprende, por ejemplo, las actividades del docente en cuanto a su planeación, manejo del salón de clases, sus estrategias de enseñanza, el uso de materiales, la interrelación con los alumnos, y su evaluación. En el caso de los alumnos, se incluye su participación en clase, elaboración de tareas o proyectos y todas aquellas acciones que tengan que ver con su aprendizaje.

La práctica docente se enfoca en las tareas que los maestros realizan dentro del aula. Generalmente reciben influencias teóricas, a través de sus estudios y

capacitación. Los académicos deberían validar o evaluar las teorías en la práctica, sin embargo, no es común interpretar o evaluar las teorías dentro del aula. La labor del docente usualmente se lleva de prisa, de manera que los acontecimientos que ocurren en una clase pueden dejar a los profesores con dudas y situaciones sin revisar. Si el propio profesional de la educación se diera un tiempo para sistematizar esta información y cuestionarse a sí mismo, le brindaría una oportunidad para reconocer las contradicciones, las equivocaciones y los aciertos que han tenido y para proponer mejoras dentro de su propia labor docente.

Kemmis (1996, p. 19) sugiere estudiar la teoría de los prácticos, sus prácticas, las prácticas de los teóricos y sus teorías con la intención de entender las prácticas de los docentes en relación con las teorías educativas. Nuevamente, aquí, puede observarse la importancia de su relación, de manera que tanto la teoría como la práctica funcionen con un razonamiento crítico e integral.

De lo anterior, se destaca la intención de analizar la reflexión que los académicos pueden hacer respecto a su propio trabajo como una forma de teorización de su propia práctica, con la finalidad de entender cómo y hasta qué punto pueden mejorarla y lograr cierta independencia de su propio pensamiento y acción, al mismo tiempo que compartir con otros sus reflexiones y experiencias, en beneficio propio, de sus alumnos, colegas y de la institución para la que trabajan.

Coherencia entre la teoría y la práctica

Una forma de conocer si los docentes se conducen en el aula de acuerdo a sus conocimientos, valores y creencias, es observar que haya coherencia entre lo que piensan, dicen y hacen. Para ello, debe haber coherencia entre la teoría y la práctica. Es decir, entre los conocimientos y lo que hacen en su clase. Sin embargo, no siempre es así. Con esta idea, no se pretende sugerir que los profesores de lenguas debieran seguir al pie de la letra la teoría de los textos, sino que sigan su propia teoría, la que van acumulando y reformulando a partir de los conocimientos aprendidos y su experiencia, aquella que deben tener bajo constante cuestionamiento y reflexión. Existe una diversidad de ideas sobre cómo se puede llevar exitosamente la educación. Muchos maestros acuden a cursos de actualización y manifiestan estar

de acuerdo con lo que se les enseña. Otros estudian, leen libros, acuden a seminarios y conferencias. Sin embargo, no siempre llevan a cabo, en el salón de clase, lo que aprendieron o lo que ellos mismos manifiestan es correcto. Es decir, no siguen las pautas de lo que afirman.

Una pauta para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje es fortalecer la relación entre la teoría y la práctica, para lo cual es necesario ir contrastando y comprobando lo que se lee, a través de problematizarlo, interpretarlo, ponerlo en práctica e incluso modificarlo, adaptarlo o reconstruirlo, de manera que se formen nuevas relaciones entre los conocimientos y lo que se vive en el aula.

Experiencia y teoría

La enseñanza es una oportunidad de aprendizaje que otorga la posibilidad de trabajar sobre situaciones reales, donde se pueden comparar los distintos saberes y reflexionar sobre ellos, de preferencia con el acompañamiento de otros maestros en igualdad de circunstancias.

No sería posible reproducir todo lo aprendido a partir de la teoría tal y como ha sido escrita. Se enseña a partir de un contexto determinado, en el cual consciente o inconscientemente se hacen modificaciones a partir de las distintas percepciones, experiencias, características de los actores, necesidades de los grupos y de las instituciones.

Cuando hay un cambio en el sujeto a partir de la experiencia, entonces se aprende. Es decir, debe haber retrospección y proyección, donde el actuar es equivalente a ensayar y donde los resultados nos permiten darnos cuenta cuando fallamos o acertamos para volver o no, a repetir lo experimentado o modificarlo. Desde la visión de John Dewey (1995) la experiencia no es cognoscitiva sino un *asunto* que incluye un elemento activo y otro pasivo, el activo se relaciona con la acción o el ensayo, el pasivo con las consecuencias que se tienen de lo que se hizo. De igual manera, la práctica educativa no solo se trata de las acciones del profesor en la clase sino de su conocimiento y grado de consciencia de porque lleva a cabo dichas acciones, de lo que piensa antes de actuar y de lo que aprende después de sus actuaciones en el salón de clase.

De lo anterior surge la idea de que al enseñar a partir de la experimentación, una vez conjugada la teoría y la práctica, surge el aprendizaje del docente. Por lo tanto, el acto de enseñar es una forma dinámica de aprender y experimentar en el aula, que no puede quedarse en el *ensayo-error* ni en lo que nos dice el sentido común, sino que debe ir más allá, ahondar en los problemas que surjan e investigar a través de distintas fuentes para realizar actos planeados y poder evaluar los resultados obtenidos de las experiencias vividas en el aula bajo ciertas bases.

Tendencias teóricas en la práctica educativa contemporánea

Las tendencias teóricas que sigue la educación en las últimas décadas han buscado cubrir las exigencias de la globalización y de las sociedades del conocimiento y de la información dentro del aula, proponiendo el uso de tecnologías y ambientes de aprendizaje que incluyan el trabajo colaborativo, las competencias, el cognitivismo, el constructivismo, el humanismo, los cuatro pilares del conocimiento⁸, las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, los estilos de aprendizaje, la neurociencia, la gimnasia cerebral, aprender a aprender, el aprendizaje acelerado, el aprendizaje integral, aprendizaje a distancia, coaching en la enseñanza, sistemas de tutorías, enseñanza para la inclusión, entre otros.

Aun cuando existe una variedad de teorías y propuestas para la enseñanza y el aprendizaje, que si bien pueden resultar atractivas y eficaces, muchas veces no se llevan a la práctica de la forma en que han sido propuestas, pareciendo haber una ruptura entre la teoría y lo que en realidad sucede en las aulas. Las causas pueden ser diversas, se observa, por ejemplo, maestros que confunden, el constructivismo con dejar a los alumnos investigar y exponer temas, sin ninguna preparación ni retroalimentación. Para que un maestro lleve al aula esas teorías con las que parece identificarse, debe primero conocerlas a profundidad y luego apropiarse de ese conocimiento para después probarlo y aplicarlo con sus grupos y hacer las

⁸ Jacques Delors (2003) indica que la educación debe estructurarse basándose en cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer (la comprensión del mundo a partir de la cultura general), aprender a hacer (formación profesional y competencias), aprender a vivir juntos (cooperación, convivencia, paz); y aprender a ser (desarrollo global de cada persona en cuerpo, mente y espíritu).

modificaciones que de acuerdo al área que enseña y al contexto en que se encuentra puedan funcionar.

Considero, es urgente un cambio en la manera de mirar las teorías y su apresurada aplicación. Se requiere de una profunda reflexión y un uso consciente, paso a paso, de las teorías a utilizarse, con sus correspondientes modificaciones o aportaciones a las mismas. Elegir una teoría como base de la enseñanza no obliga al maestro a seguirla todo el tiempo, más bien, puede ir combinando las diversas teorías de acuerdo a las necesidades que se van presentando en las aulas, los objetivos tanto de aprendizaje como los institucionales y a la propia personalidad del docente y la de sus alumnos dentro del contexto en el cual realiza su práctica, además de las propuestas que con los fundamentos teóricos que posea y su experiencia en la docencia pueda aportar.

En el caso de la enseñanza de lenguas, se han intentado incorporar todas estas tendencias y las de las teorías propias a la enseñanza de idiomas⁹, lo cual la hace

⁹ Larsen-Freeman (2000) clasifica los métodos relacionados con la enseñanza de lenguas en: 1) los métodos de Gramática-Traducción donde el docente se enfoca en la traducción de textos, la exposición y ejercicios de reglas gramaticales; 2) el Método Directo o Natural, el cual en oposición al primero, no permite la traducción ni se enfoca en la gramática, asociando las formas de hablar con las acciones, mímica, objetos y situaciones para darse a entender y dando mayor importancia a la conversación oral que a la lectura y a la escritura; 3) el Método Audio-lingual, apoyado en el conductismo, utilizando visuales para la identificación de palabras y estructuras, diálogos que son memorizados, ejercicios de repetición, y sustitución, enfocándose en procesos de estímulo-respuesta; 4) el Método Silencioso, que visualiza al profesor como un facilitador que indica a los estudiantes lo que van a hacer, mediante señales, gestos, visuales y punteros de madera, entre otros, promoviendo la reflexión y el descubrimiento a través de su silencio; 5) el Método de Sugestopedia, el cual se basa en la psicoterapia creando ambientes propicios para el aprendizaje, con uso de posters y material periférico, sugerencias positivas, visualizaciones, actuaciones, simulaciones, música, etc.; 6) el Método de Aprendizaje del Lenguaje en Comunidad, mediante el aprendizaje en grupos pequeños, utilizando técnicas psicológicas para el aprendizaje, creando un ambiente de confianza y comprensión para quitar la resistencia y el miedo al nuevo aprendizaje, permitiéndose la traducción cuando los alumnos lo consideran necesario y apoyándose en la reflexión de lo aprendido; 7) el Método de Respuesta Física Total, en el que se imita la forma de aprendizaje de la lengua materna, a través de la imitación y la escucha, para posteriormente producir palabras y frases; y los métodos más recientes como 8) el Método Comunicativo, el cual busca la comunicación en contextos sociales, lo más auténtico posibles, donde se pueda, por ejemplo, argumentar, persuadir o negociar, mostrando competencia de funciones y propiedad en el uso del lenguaje; y otros métodos alternativos que han ido surgiendo y complementando los anteriores como 9) el Método basado en Contenidos, Tareas y Participación, que consiste en la asignación de tareas como hacer listados, resolución de problemas y proyectos en los que se permite a los alumnos investigar y aprender mediante el uso de materiales auténticos; y 10) el Método de Entrenamiento de Estrategias de Aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo e Inteligencias Múltiples, que promueven el uso de estrategias de aprendizaje, el autoconocimiento y el trabajo en equipo, así como el conocimiento y desarrollo de las diversas inteligencias.

aún más compleja. Si bien, existen todas estas metodologías ninguna puede considerarse que sea la mejor o que asegure el aprendizaje de los estudiantes. Cada una ha sido reconocida en algún momento y criticado en otro, por lo que considero, el éxito de cada una de ellas depende de las necesidades de los educandos y la forma de incorporarlas de los docentes, cada metodología tiene posibilidades de funcionar si se trabaja en ello y si se cree en su funcionamiento, aun así, no creo que exista una razón para descartar completamente las propuestas anteriores o para seguir fielmente a una sola metodología como si las otras no existieran o no pudieran funcionar. Tal vez por eso, los métodos eclécticos son aceptados por muchos docentes, puesto que pueden funcionar mejor por su adaptación de acuerdo a una diversidad de circunstancias.

El aula en la teoría y en la práctica

Las aulas teóricamente son los espacios donde se juegan diferentes papeles, entre ellos los sociales, los políticos, los culturales e incluso los económicos; y que tiene el propósito de permitir un encuentro entre personas (docentes y discentes) y formar redes de comunicación, con fines de formación, aprendizaje y apropiación de experiencias, por medio de métodos y estrategias que los docente utilizan para propiciar los aprendizajes y donde se establecen normas y reglas tácitas y explícitas para permitir la convivencia y el logro de los objetivos establecidos. Desde el punto de vista de Páez Montalbán (1991) el aula “*se reconoce como espacio de producción y reproducción de contenidos ideológicos, culturales, relaciones sociales que lo crean y lo mantienen*” (p. 338). Si concibiéramos al docente solo como un agente reproductor de lo establecido institucionalmente y socialmente, entonces los alumnos serían una reproducción de esos mismos sistemas. Sin embargo, también hay una producción en el aula, que se da a partir de los actores y sus intersubjetividades.

Por otra parte, el aula también ha sido entendida como:

[...] un espacio mediado por relaciones sociales tanto verticales como horizontales y, en consecuencia, no solo de imposiciones sino, también, de

resistencias, negociaciones, rechazos y de propuestas alternativas [...] (Zamora & Pineda, 1991, p. 295).

Esta forma de conceptualizar el aula nos permite ver que además del poder que ejercen las relaciones en el salón de clases, también influyen los discursos, intenciones y acciones de sus actores y de quienes tienen alguna influencia en ellos sin necesidad de estar dentro del ámbito escolar, lo que ocasiona que cada salón de clases, tenga una dinámica diferente y particular. De ahí que, todas las relaciones, intereses e influencias que se unen hacen del aula un espacio complejo donde el docente es el responsable directo de su funcionamiento. Por consiguiente, no se puede negar que las clases de un maestro a otro, aun cuando sigan un mismo programa o currículum, estén dentro de una misma institución, enmarcadas por las mismas reglas y teóricamente debieran ser similares, difieren substancialmente, no pudiendo presentarse de manera homogénea debido a la interacción particular que se da entre los actores y sus características propias entre las cuales están su origen, su historia y su experiencia. Por consiguiente, aun cuando la práctica se enmarca en el aula, trasciende a la realidad social de cada uno de los participantes.

Práctica docente y práctica educativa

Este apartado ha sido escrito con el propósito de aclarar la diferencia entre los términos de práctica docente y práctica educativa, los cuales han sido utilizados por algunos autores como sinónimos, aun cuando son diferentes.

Concordando con Carr (1996), consideramos que muchos teóricos parecen haber asumido que el significado de práctica educativa es claro, por lo que no se han dedicado a conceptualizarlo, dejando su significado al sentido común.

La práctica educativa y la práctica docente no son ahistóricas, por lo que van cambiando con el tiempo, debiendo definirse de acuerdo con la época en que se están aplicando, por lo que es importante conocer su evolución y aplicación tanto en el presente como en el pasado para entenderlas. Carr (1996, p. 96) menciona que para Aristóteles la ética, la política y la educación se clasificaban como formas de práctica; y ésta era una acción moralmente informada o comprometida, es decir se

actuaba en el marco de una tradición sometiéndose a la autoridad. La “*filosofía práctica*” era la ciencia que buscaba elevar el saber práctico mediante la reflexión y el razonamiento crítico (p. 97), que es lo que buscamos ahora a través de una práctica docente reflexiva, pero además añadiendo las bases teóricas y contrastándolas con las prácticas para su evaluación.

Dentro del *razonamiento práctico* no se determina cómo se hace algo, se toma la decisión de qué debe hacerse. Utiliza un *razonamiento deliberativo* (prudente), siendo su estructura la del *silogismo práctico*, que si recordamos, tiene una premisa mayor y una menor: “*en dónde la premisa mayor es un principio práctico que establece lo que en general debe hacerse... y la premisa menor afirma un caso particular de esa premisa mayor...*” (Carr, 1996, p. 99) siendo su conclusión una acción que se considera correcta por ser producto del razonamiento. El caso particular al que hace referencia, es diferente al que pudiera entrar dentro de lo que se hace en general, por lo que el juicio y la acción son los elementos que se conjugan en la práctica. Cuando se aplica el silogismo práctico en la educación, podemos entender que la finalidad de la práctica educativa debe estar basada precisamente en el juicio y la acción, apoyados en la teoría para discutirse y tomar decisiones que además de ser razonadas, tengan un fundamento.

Desde la visión de Tardif (2004) han habido tres concepciones fundamentales de la práctica educativa, en la primera, la visualiza como un arte, iniciando en la antigua Grecia y continuando vigente, con diversas y profundas transformaciones, pero con esa idea de *tekné*¹⁰ centrándose en el saber hacer; la segunda concepción de la práctica educativa, como una técnica guiada por valores, surge principalmente en la modernidad dividida ideológicamente entre las esferas de la objetividad y la subjetividad; y en la tercera concepción, la práctica educativa es vista como una interacción, siendo defendida por varios autores en la actualidad, aun cuando sus raíces surgieron en la antigüedad, principalmente con los Sofistas y Sócrates en relación con el diálogo, saber argumentar y saber hablar en público. Esta división nos muestra que de acuerdo con la época y las tendencias teóricas y pedagógicas se han dividido las formas en que se entiende y acepta la práctica educativa.

¹⁰ La *tekné* es entendida como técnica o arte.

El término “*práctica*” ha sido utilizado en diversas áreas, un ejemplo de su interpretación es el que Ferreiro (2000) escribe, definiéndola como “*una trama compleja de acciones orientadas normativamente, en la que interactúan simultáneamente una pesada carga habitual, dada primordialmente por la tradición y un incesante proceso de transformación que emerge de la experiencia...*” (p. 1) y de la cual se subraya que es *compleja, habitual y transformadora*; es decir, se realiza a partir de diversos pasos e interacciones, dentro de un marco similar por un tiempo determinado, pero además otorga esa posibilidad de cambio y aprendizaje, a través de sus acciones.

Por otra parte, el concepto de práctica docente ha sido referido por algunos autores como aquellas acciones que ejerce el maestro en el aula. Por ejemplo, Zamora Arreola y Pineda Ruiz (1991) ubican la práctica docente en el espacio-tiempo áulico haciendo referencia al trabajo que desarrollan los maestros con sus alumnos en el salón de clase y donde se vinculan las relaciones entre los agentes y el conocimiento abarcando los objetivos de estudio, las estrategias didácticas, las relaciones entre los compañeros, las relaciones profesor-alumnos, la posición del profesor frente a su propia práctica, así como su relación con otros docentes y con sus autoridades.

Para estos autores la práctica docente abarca un complejo de interacciones dentro del aula, siendo la concreción y conjunción de los conceptos, intenciones y lineamientos que provienen de teorías socioeducativas, experiencias, creencias y proyectos de los propios maestros.

Al mismo tiempo, entienden la práctica educativa como un conjunto de acciones dinámicas y sociales que ejercen determinadas instituciones sociales para cumplir con su labor de socialización dentro de los márgenes establecidos por un Estado, donde, además, confluyen varios elementos relacionados con los hábitos de los maestros y los alumnos, las políticas institucionales, las tradiciones pedagógicas y la parte administrativa, entre otros. Con este discurso podemos darnos cuenta que la práctica educativa comprende a todos sus actores que entran en las instituciones y en las aulas influyendo en la práctica docente.

Otro aspecto importante de la práctica educativa es el desarrollo de la parte pedagógica que García Cabrero, Loredó Enríquez y Carranza Peña (2008) incluyen en su descripción de práctica educativa al definirla como:

[...] una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestros y alumnos. No se limita al concepto de la docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clase, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula (p. 2).

En cambio, autoras como Fierro, Fortoul y Rosas (1999) describen la práctica docente de una manera más extensa, como:

[...] una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia –, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan las funciones del maestro. (p. 21)

En esta referencia que hacen, se generaliza el término, llevándolo a explicar parcialmente la práctica educativa del docente. Desde nuestro punto de vista, la práctica educativa va más allá de las acciones que el docente realiza por y para su clase. La práctica educativa del docente se ve influenciada por su propia formación, conocimientos, relaciones, contexto entre muchos otros factores; y donde la práctica docente es sólo una parte integrante de la práctica educativa.

Carr (1996) define la práctica educativa como histórica, intencional y social, describiéndola como:

[...] una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo

tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales. Por tanto, estos solo pueden llevar a cabo prácticas educativas en virtud de su capacidad para caracterizar su propia práctica y para hacerse idea de las prácticas de otros partiendo de la base, por regla general implícita, de un conjunto de creencias relativas a lo que hacen, de la situación en la que actúan y de lo que tratan de conseguir [...] (p. 64)

A partir de las definiciones anteriores se entiende que existen dos diferencias primordiales entre práctica educativa y práctica docente: la primera es que la práctica docente se enfoca específicamente en la labor del maestro, mientras que la práctica educativa abarca todo el proceso enseñanza-aprendizaje y a todos los sujetos que intervienen en el mismo; la segunda es que mientras que la práctica docente es parte de la práctica educativa, únicamente se enfoca en las acciones que el profesor realiza dentro y fuera del aula para el efecto de enseñar.

Ahora bien, la diferencia entre la práctica docente y la práctica educativa del docente, no radica en el momento en que se lleva a cabo cada una; sino más bien, en el proceso que abarca. Es decir, llamamos práctica docente a todas aquellas actividades que el profesor realiza para su clase, antes, durante o después de la misma, mientras que entendemos por práctica educativa del docente a todos los procesos que intervienen en su formación, experiencia y desarrollo, incluyendo su propia práctica docente. Por ejemplo, las experiencias que el docente ha tenido como alumno, son parte de su práctica educativa, de la misma manera que los cursos de actualización o formación a los que asista. Concluyendo que la práctica educativa del docente es global y abarca todo el proceso educativo de la formación del docente, su desarrollo y práctica; así como los elementos que intervienen para este efecto.

1.3. Teoría y Práctica Educativa: Enfoques y Dimensiones

Con la intención de evaluar el tipo de docentes de lenguas con el que se va a trabajar, retomo la propuesta que hace Carr (1996) sobre la forma en que se practica y comprende la teorización de la educación, proponiendo cuatro tipos de enfoques en

que los docentes realizan su práctica y la relación que sostienen respecto al uso de la teoría y la práctica en su enseñanza. Se presupone que la mayoría de los profesores de lenguas siguen un enfoque práctico, por lo que estos enfoques pueden ser un punto de partida para conocer efectivamente que tipo de docentes son los que refiere esta investigación. Dichos enfoques son:

Enfoque de “sentido común” – Los profesores basan su enseñanza en lo que conocen, en las creencias que tienen, en los ejemplos que aprenden de los demás, buscan recomendaciones prácticas, las ponen a prueba y las incorporan en el aula. Articulan la teoría de la educación a partir de la práctica, de lo que se vive en el día a día. Creen que *“la práctica determina la validez de la teoría”*. Para ellos, la práctica educativa se basa en el pensamiento y la actuación haciendo referencia a lo conocido, a lo que tradicionalmente se ha hecho, a lo que el sentido común les dice.

Enfoque de la “ciencia aplicada” – Los docentes que actúan bajo este enfoque pueden considerarse de tendencia conductista, positivista y tradicional. Su enseñanza es diseñada por objetivos. Incorporan una visión de medios y fines. Consideran la práctica como una técnica. Sustituye el sentido común práctico por el saber teórico de la ciencia con la intención de eliminar cualquier valor subjetivo. Se basan en el conocimiento científico y determina la práctica educativa de acuerdo a los principios científicos y las teorías existentes con la intención de producir los resultados deseados en la educación.

Enfoque “práctico” – Es antipositivista. Está a favor de las teorías interpretativas. Relaciona la teoría con la práctica. Considera la teoría como parte de la investigación que busca el perfeccionamiento de la práctica. Es decir, la teoría es vista como un conocimiento incompleto que puede aportar fundamentos para la toma de decisiones respecto a situaciones prácticas concretas. Observa la práctica como una forma *“abierta, reflexiva, indeterminada y compleja de acción humana que no puede regirse por principios teóricos u orientarse por reglas técnicas”*. Busca descubrir sus valores y supuestos tácitos.

Enfoque “crítico” – Conjuga la reconstrucción de los enfoques de “sentido común”, de “ciencia aplicada” y “práctico” a través de la investigación, el análisis crítico, el recuento histórico y la reflexión, pretendiendo explicar cómo los diversos

factores que intervienen, tomados aisladamente, pueden limitar la racionalidad de las creencias, deformando la propia visión que se tenga de la práctica. Este enfoque pretende crear consciencia del porqué de las creencias y acciones del docente permitiéndoles conocer los orígenes de sus ideas y creencias para evaluar y aplicar las que racionalmente se consideren adecuadas al momento, conociendo que deben cuestionarse constantemente.

De los enfoques anteriores, considero que el enfoque ideal para un maestro de lenguas, es el enfoque crítico porque éste permite al docente encontrar un fundamento a partir de diferentes elementos como son la teoría, la práctica, la experiencia y la reflexión, lo cual le da la oportunidad de tener una visión más amplia de lo que hace y las razones de su actuar, es decir, lo libera de la dependencia a los hábitos, las costumbres, las teorías impuestas y las prácticas no reflexivas.

Tipos de acciones educativas

Las acciones educativas se relacionan con las tendencias en que los educadores y las instituciones llevan el conocimiento a sus alumnos. Conocerlas nos da una idea de la tendencia histórica. Por eso la clasificación que hace Tardif (2004) sobre las “teorías de la acción” nos sirve para conocer cuáles son algunas de las inclinaciones teóricas que se han seguido y que han influido de alguna manera en las aulas, comenzando por lo que serían las **acciones tradicionales** (Weber, Health, etc.) por las cuales la educación se rige por modelos basados en las costumbres y las tradiciones, las divisiones sociales y culturales, los comportamientos ritualizados, donde la educación se enfoca en los saberes cotidianos y el sentido común.

Un segundo tipo de **acción** es la **afectiva** (Freud, Neill, Rogers, etc.) en la cual las conductas se guían por los afectos y simpatía entre los actores que intervienen, actuando y dejando actuar a los demás siempre con base a la afectividad.

El tercer tipo es la **acción instrumental** (Watson, Skinner, Gagné, etc.) donde las actividades son conducidas por objetivos específicos mediante comportamientos observables. Se apoya en el condicionamiento y se actúa de acuerdo con reglas técnicas o metodologías del comportamiento, considerando la educación como una tecnología.

El cuarto tipo corresponde a la **acción estratégica** (Newman, Schön, etc.) donde las actividades típicas se llevan a cabo en grupo mediante la interacción para alcanzar un objetivo común, actuando de acuerdo con reglas paradigmáticas, considerando la educación como un arte.

Un quinto tipo son las **acciones normativas** (Well, Moore, etc.) las cuales se guían por normas y valores, siendo importantes las reglas y la disciplina, de manera que la educación se considera una actividad normativa o moral.

El sexto tipo corresponde a la **acción dramática** (Goffman, Doyle, etc.) la cual se basa en la negociación y la actuación de los roles sociales que a cada parte le corresponde, considerando a la educación como una interacción social.

El séptimo tipo es el de la **acción expresiva** (Schütz, Rogers, etc.) donde se expresa la subjetividad y la pedagogía se vuelve personalista, se expresa lo que se vive, se busca argumentar y reflexionar. Considera a la educación como una expresión de sí mismo.

Por último, el octavo tipo corresponde a la **acción comunicativa** (Habermas, Apel, etc.) donde los actores dialogan considerándose como iguales, puede suceder dentro de una educación democrática, se actúa mediante el diálogo y se busca saber argumentar. La educación se considera una actividad de comunicación.

Estos tipos de acciones nos permiten identificar y conocer las tendencias en la enseñanza, como una manera de entender cuáles son las influencias que marcan históricamente a los docentes y que están enmarcadas dentro de algún paradigma socioeducativo o teoría de la educación.

Dimensiones de la práctica a partir de la teoría

Con el propósito de conocer la práctica educativa, varios autores han propuesto diversas dimensiones, planos o categorías en que consideran se erige dicha práctica. Si bien, se encuentran varias coincidencias y algunas diferencias, estas dependen del enfoque a partir del cual se quieren ver. Por ejemplo, la práctica educativa desde la visión de Kemmis (Carr, 1996, p. 24) se construye a partir de cuatro planos, siendo el primero las intenciones del profesor, lo que permite conocer el porqué de las acciones del docente, las cuales no son necesariamente las mismas que el observador crea

como verdaderas. El segundo plano es el social, el cual muestra que las interpretaciones no solo las realiza el actor sino también quienes interactúan con él y quienes le observan. El tercer plano es el histórico, que se relaciona con la manera en que se da la situación de enseñanza que involucra tradiciones, historia e ideales educativos; y por último, un plano político o micro político – el cual se da dentro de la clase, por ejemplo donde hay democracia o sometimiento por parte del profesor en relación con sus alumnos. A partir de estos cuatro planos que propone Kemmis, podemos darnos cuenta que el desempeño de un profesor depende de varios factores, que si no son cuestionados ni contrastados con la teoría, se reproducirán de la forma aprendida, sin que necesariamente sea la adecuada para el aula donde se trabaja.

La actuación de los profesores depende de varios factores. Poseen diversos saberes que están relacionados con cada esfera de su vida, entre ellas pueden considerarse lo personal, su identidad, sus experiencias, sus conocimientos, sus relaciones con los diferentes actores con quienes interactúan, entre otros. Tardif (2004) se centra principalmente en la persona del docente y su contexto. Propone que la cuestión del saber teórico no puede separarse de las otras dimensiones de la enseñanza como si fuera una categoría aparte.

Este autor clasifica los saberes de los docentes en cinco rubros: 1) los saberes personales, 2) los procedentes de la formación escolar anterior, 3) los que proceden de la formación profesional para la docencia, 4) los procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo; y 5) los saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela. Es decir, clasifica los saberes del docente de acuerdo a lo que él considera son los que utilizan los profesores dentro del aula y en el contexto de su profesión. De ahí que se vuelve una trama compleja el estudio de la práctica educativa debido a que hay elementos que intervienen en todos sentidos, sin importar como les llamemos, provienen de diversas fuentes, desde la propia historia de vida de cada educador hasta el sistema bajo el cual han vivido.

Otra clasificación es la que presentan Fierro, Fourtoul y Rosas (1999), quienes han dividido las dimensiones de la práctica docente en: 1) Personal, en la que se

visualiza al docente como ser humano y sujeto histórico, por lo que tiene una historia personal y una trayectoria académica y profesional que le marcan, al igual que su propia vida cotidiana, es decir conjuga su persona de acuerdo a su pasado, su presente y sus ideales futuros; 2) Institucional, porque su actividad se realiza dentro de una organización, como una tarea colectiva que sigue una normatividad y que es el lugar donde el maestro socializa profesionalmente, desarrollando un sentido de pertenencia, aprendiendo costumbres, tradiciones, tipos de relación e incluso rituales que influyen en la práctica de cada maestro; 3) Interpersonal, las relaciones que se dan en la comunidad escolar, entre cada uno de los actores que intervienen, ya sean maestros, alumnos, autoridades, trabajadores e incluso, en ocasiones, padres de familia, dependiendo de la edad de los alumnos, ocasionan que se dé un tipo de clima institucional que influya en la micro-política de la escuela, en las estructuras de participación y en el manejo de conflictos; 4) Social, el cual va más allá del ambiente dentro de la institución y refiere a la sociedad en que está inserto y todos aquellos aspectos que le conciernen, ya sean económicos, políticos, sociales, culturales, históricos, geográficos o de cualquier otra índole. 5) Didáctica, haciendo referencia su forma de enseñar, las estrategias que utiliza, sus ideas sobre el aprendizaje y los procesos que promueve; 6) Valoral, señalando que cada docente hace referencia a un conjunto de valores hacia los que orienta su enseñanza y que los muestra de forma consciente o inconsciente, así mismo la propia normatividad de la institución y las relaciones que se dan en ella muestra un determinado tipo de valores que influyen en la formación de los estudiantes; y 7) Relación pedagógica, que es el término que usan para relacionar las diferentes dimensiones y observar de manera global como ejercen su práctica. A partir de esta clasificación, se entiende que cada una de las esferas que abarca, están enfocadas en la persona del docente en relación con su contexto, pero a diferencia de Tardif no son los saberes del maestro su eje principal sino el aspecto social y las relaciones entre los actores.

Por otra parte, García, Loredó y Carranza (2008) proponen tres dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de su enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados (p. 2). Dicho de otra manera,

proponen enfocarse en la planeación, las acciones y los resultados, lo cual puede verse como parte de un proceso administrativo en la enseñanza.

Como ellos, otros autores han propuesto dimensiones que afectan la práctica de los docentes y que muestran el enfoque que siguen al observar a los docentes en su labor educativa. Conocerlos se convierte en una referencia para proponer las categorías de análisis bajo las cuales se observara específicamente a los docentes de lenguas.

A fin de terminar la discusión entre teoría y práctica, concluimos que separar la teoría de la práctica es equivalente a ver solo una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que puede ocasionar que la práctica educativa se vuelva un proceso incompleto y poco certero. Al permitir al docente ser al mismo tiempo un investigador de su propia práctica se le está empoderando para tener una visión global, que lo enriquezca, al conjugar la teoría con la práctica, permitiendo un nuevo diálogo que incluya el cuestionamiento, posibilite nuevas prácticas y su evaluación así como la generación de nuevas teorías con el propósito de mejora de su propia actividad.

Tanto la teoría como la práctica se construyen. Ambas pueden generarse una a la otra, comprobarse o corregirse. Investigadores y docentes necesitan de ambas para mejorar sus propuestas y conocer el funcionamiento de cada una. Ambas se necesitan y tienen un propósito que las complementa y las relaciona.

Ni la teoría ni la práctica pueden ser del todo objetivas ni neutrales, siempre se crean a partir de supuestos y a partir de ciertas teorías. La práctica educativa se ve afectada por la política, las tradiciones, los valores, las normatividades, las experiencias del docente, sus intencionalidades, las características de los alumnos, las actitudes, las aptitudes, los sentimientos, las interacciones y los roles de cada uno de los actores que intervienen, por lo que se considera un proceso complejo que requiere de docentes consientes del mismo.

A partir de una continua revisión de teorías y de la observación de su práctica se puede pasar a un proceso reflexivo y de análisis que sirva para mantener al docente atento a su propio desempeño y al de sus alumnos. Se considera esencial el uso de la reflexión como una herramienta que puede mantener a los profesores de lenguas atentos a los acontecimientos dentro del aula y que puede facilitar la comprensión de

la propia labor del profesor así como del conocimiento de los estudiantes, sus avances y áreas de oportunidad.

1.4. Reflexión

La reflexión es una forma de pensar que se ha utilizado a lo largo del tiempo. Podríamos decir que si la filosofía es el *arte de pensar*, los filósofos se dedican a reflexionar sobre los grandes temas relacionados con la vida y el universo: metafísica, ontología, epistemología, etc. Por ejemplo, en el libro de la filosofía (Atkinson, 2011) se indica que Lao Tsé¹¹ afirmaba que para lograr el Tao (camino) se requerían *acciones reflexivas* y no impulsivas, junto con una vida solitaria de meditación y de reflexión, vivir en paz, en sencillez y tranquilidad; y un actuar en armonía con la naturaleza (lo que él llamó “el no hacer”).

En este mismo libro (p. 12) encontramos que a partir de Sócrates¹² se estableció el debate, la discusión y el cuestionamiento de las creencias de los demás como un método para entender las verdades fundamentales. Sócrates “...desarrolló una nueva manera de pensar, o una manera de reflexionar acerca de lo que pensamos, que ha recibido el nombre de método socrático¹³...” (Atkinson, 2011, p. 46). Este método tiene tres etapas: la ironía, la mayéutica y la alétheia. La primera se aplica a aquellos que creen saber y son ignorantes, la segunda a quienes piensan que son ignorantes sin serlo. La ironía consiste en responder a ciertas cuestiones sin pensar, porque considera que sus respuestas son ciertas¹⁴, se debate la idea por medio de preguntas hasta que el discípulo se da cuenta que está errado. La mayéutica¹⁵ se utiliza cuando ya no hay un prejuicio y consiste en continuar con un diálogo para descubrir una verdad, partiendo de la idea que el conocimiento se encuentra en la consciencia y es

¹¹ Lao Tsé (el Viejo Maestro), su nombre Lao Tan o Li Er nació en el estado deChu, durante la dinastía Zhou en el siglo VI a.C.. Su máxima obra: El Tao Te Ching. (Atkinson, 2011)

¹² Sócrates nació en Atenas en el año 469 a.C. Participó en la guerra de Peloponeso, a su regreso intervino en la política y tras la muerte de su padre, se dedicó a participar en conversaciones filosóficas reuniendo a un grupo de jóvenes que le seguían por sus enseñanzas. Fue acusado de corromper la mente de los jóvenes atenienses y condenado a muerte por lo que se suicidó en el año 399 a.C.

¹³ Método socrático o dialéctico porque se basa en el el diálogo entre opiniones opuestas. (Atkinson, 2011)

¹⁴ En realidad no son ciertas sino que se derivan de un prejuicio.

¹⁵ La mayéutica “parte de la idea que el conocimiento se encuentra latente en la consciencia humana y que es necesario hacerlo nacer, parirlo (partera = mayéutica).”

necesario hacerlo “nacer”. La última fase, conocida como Alétheia¹⁶ (verdadero) corresponde a la conclusión en la que el discípulo se hace dueño de la verdad que ha descubierto. (Hernández, 2011)

Sócrates no dejó ningún escrito. Platón¹⁷, como discípulo de Sócrates, fue quien transcribió las ideas de su maestro, primero en la *Apología de Sócrates* y más tarde en *los Diálogos*. Platón, a su vez, consideraba que el mundo real es el mundo de las ideas, donde están las formas ideales de lo que existe. Por lo tanto, plantea que vivimos en un mundo ilusorio que percibimos a través de los sentidos y que es una copia imperfecta de los conceptos mentales. De ahí que el conocimiento verdadero solo puede proceder de la razón (Atkinson, 2011). Desde esta visión la reflexión tendría que existir a partir de la razón, dejando a un lado los sentidos.

Posteriormente, Aristóteles¹⁸, quien fue discípulo de Platón, argumentó que descubrimos la realidad al observar el mundo que nos rodea, puesto que podemos reconocer las características comunes de un objeto, al observar distintos ejemplos del mismo y aplicar los sentidos y la razón (Atkinson, 2011). A partir de Aristóteles, podríamos identificar la observación como un punto de partida para poder reflexionar.

Así podríamos continuar con otros filósofos, conforme va la línea del tiempo, pudiendo hacer relaciones a partir de las cuales podríamos entender el proceso de reflexionar, por ejemplo con John Locke (1632 -1704) la reflexión partiría de la experiencia, puesto que para él los racionalistas estaban equivocados al pensar que nacemos con ideas y conceptos innatos. Para Locke no existen verdades que se encuentren en todos los seres humanos al nacer ni hay ideas universales en todos los lugares, culturas ni tiempos, por lo tanto, lo que sabemos procede de la experiencia. Al mismo tiempo, con Gottfried Leibniz (1646-1716) se utiliza una reflexión racional

¹⁶ Alétheia significa “el no estar oculto” o “lo que es evidente”. (Hernández, 2011)

¹⁷ Platón (427? – 347 a.C.) fue un filósofo y matemático, nacido en Atenas. Entre sus obras principales están: *Apología de Sócrates*, *Critón*, *Gorgias*, *Hippias Mayor*, *Menón*, *Protágoras* (primeros diálogos); *Fedón*, *Fedro*, *la República*, *el Banquete* (diálogos intermedios); y *Parménides*, *El sofista*, *Teeteto* (diálogos finales). (Atkinson, 2011)

¹⁸ Aristóteles (384 – 322 a.C.) filósofo nacido en Estagira, Grecia. Su padre fue médico de la familia Real en Macedonia. Aristóteles fue discípulo y profesor en la Academia de Platón. Tras la muerte de Platón se fue a Jonia y estudio la vida natural del lugar. Más tarde fue tutor de Alejandro Magno. En el año 335 a.C. regresó a Atenas y estableció una escuela conocida como el Liceo. Cuando murió Alejandro Magno hubo un movimiento antimacedonio, por lo que huyó a Calcis, donde falleció un año después. (Atkinson, 2011)

donde podemos alcanzar *verdades de razón*¹⁹, cuando el análisis es finito y *verdades de hecho* cuando el análisis es infinito; afirmando que la razón permite acceder al conocimiento, pero como nuestras facultades racionales son limitadas, es necesario también acudir a la experiencia, aunque en segundo término. (Atkinson, 2011)

El término *reflexión* puede ser entendido a partir de diversas corrientes filosóficas. Entre ellas, encontramos como uno de los antecedentes de relevancia a René Descartes²⁰ con su método cartesiano de la duda con el cual propone la búsqueda de la verdad. De acuerdo con el Diccionario de psicología Científica y filosófica (2015) la duda metódica busca la verdad a través de la fundamentación *radical* del conocimiento, para lo cual poner en entredicho lo que se dice o se cree, sin importar si el conocimiento que se duda viene de una tradición o una autoridad. También se duda de los sentidos y de *la razón deductiva*. Se cuestionan los fundamentos de las aseveraciones hasta que se logre superar la duda. Descartes, con su frase “pienso luego existo” (*cogito*), muestra la *primera verdad plena* que refiere a la mente autoconsciente, defendiendo el carácter inmaterial de la mente como substancia pensante (*res cogitans*) y afirmando que, a diferencia de ésta, todos los cuerpos físicos son dudables (*res extensa*).

En el método cartesiano de Descartes (Cofré, 2010) se siguen cuatro reglas: 1) Regla de la evidencia (no se puede afirmar como verdadera una afirmación de la que no se tenga absoluta certeza); 2) Regla del análisis (Se debe descomponer toda afirmación compleja en afirmaciones simples para intuir su evidencia); 3) Regla de la síntesis (consiste en unir, por medio de deducciones, la afirmación completa, para conocer su relación lógica, es decir, va de lo más comprensible a lo más complejo); 4) La enumeración (comprobar constantemente los pasos del análisis y la síntesis para verificar que no haya error).

¹⁹ Para Leibniz la razón permite acceder a todo conocimiento, sin embargo, nuestras facultades racionales son limitadas (verdades de razón), por lo que necesitamos también de la experiencia (verdades de hecho), para lograr su entendimiento.

²⁰ Descartes (1596–1650), fue un matemático, filósofo y físico francés considerado padre de la geometría analítica y de la filosofía racional moderna. (Real Academia Española, 2012).

La reflexión a partir de la filosofía de Descartes se busca a partir de la observación física de los hechos, para llegar a la razón²² con sus dos operaciones básicas: la intuición²³ y la deducción²⁴. En el método cartesiano de la duda, Descartes pone bajo cuestionamiento los conocimientos que no se presentan con claridad, lo que le permite encontrar *una primera verdad*, a la que puede llegar si logra superar cuatro *obstáculos o hipótesis*: el engaño que pueden producir los sentidos, no reconocer si estamos soñando o si estamos despiertos, un *Dios engañador* (o creencia religiosa que nos hace creer que las cosas son de determinada manera, sin que necesariamente lo sean); y el *genio maligno* (nuestro propio pensamiento, que no necesariamente es correcto). La verdad a la que llega Descartes es que no se puede dudar de la acción de dudar ni de que se esté dudando; y concluye: “*esta acción de dudar es lo que me indica a mí mismo mi existencia*” (2000, p. 500). A partir de aquí entendemos que la reflexión parte de la duda.

Muñoz y Velarde (2000) ponen como ejemplos de reflexión: *La meditación de la duda cartesiana*; el *método fenomenológico husserliano*; y la *reflexión trascendental de la filosofía crítica* de Kant. La primera ya ha sido explicada, la segunda y tercera son comentadas a continuación: Immanuel Kant²⁵ (Atkinson, 2011) en su *Crítica de la razón pura* propone la existencia de dos elementos para entender el mundo: la sensibilidad²⁶ y el entendimiento²⁷. Es decir, para el tanto la razón como la experiencia son necesarias para comprender el mundo.

Kant señala que la reflexión “*es el «estado del espíritu» (Zustand des Gemüts), en el cual nos disponemos a descubrir las condiciones subjetivas bajo las cuales podemos conseguir conceptos.*” (Lisón, 1991) Más tarde, en la *Crítica del juicio*

²² Razón (entendimiento) entendida como buen sentido. (Cofré, 2010)

²³ Entendiendo por intuición la actividad racional por la que conocemos de modo inmediato la verdad de una proposición, sin dejar lugar a duda. (Cofré, 2010)

²⁴ Se entiende por deducción a cualquier inferencia o razonamiento demostrativo en virtud del cual se llegue a concluir alguna verdad a partir de otras verdades ya conocidas. (Cofré, 2010)

²⁵ Immanuel Kant (1724-1804) nació en Prusia dentro de una familia de artesanos. Estudió filosofía, física y matemáticas en la Universidad de Königsberg, donde también fue profesor. En 1792, el rey Federico Guillermo II le prohibió la docencia por sus *ideas poco ortodoxas*, a la muerte del rey, cinco años después pudo regresar a su trabajo.

²⁶ Para Kant la sensibilidad es la capacidad de estar en contacto directo con las cosas en el espacio y el tiempo. Al contacto con dichas cosas le llama *intuiciones*. (Atkinson, 2011)

²⁷ Kant definió el *entendimiento* como la capacidad de disponer de conceptos y usarlos; entendiendo por concepto, el contacto indirecto con las cosas entendidas como ejemplos de un tipo de cosa. (Atkinson, 2011)

menciona que el “*juicio reflexionante se refiere sólo hipotéticamente a los objetos de conocimiento; es fundamentalmente una legislación dada por el sujeto a sí mismo.*”

Muñoz y Velarde (2000) señalan que la reflexión trascendental de Kant se refiere al modo de conocer a los objetos, no por el objeto mismo sino por la experiencia que tiene el sujeto con dicho objeto. “*La reflexión trascendental es el método que permite el acceso a la subjetividad en la que se debe buscar el fundamento de la objetividad*” (p. 501). De esta manera, entendemos que la reflexión consiste en buscar la interpretación del objeto por el sujeto mismo, para entenderlo objetivamente.

El término reflexión también puede entenderse a partir de la fenomenología²⁸. De acuerdo con la fenomenología trascendental de Edmund Husserl²⁹ (García, 1999), los problemas se solucionan no desde una razón objetiva sino a partir de múltiples puntos de vista. La fenomenología busca las esencias en lugar de los hechos. Este autor explica que el sujeto trascendental es quien da sentido a su propio mundo, es activo y tiene un compromiso con la humanidad. La consciencia no percibe objetos reales (los aprehende) y se integra por representaciones de lo que se percibe, imagina, juzga, recuerda o siente. García Valencia (1999) citando a Husserl escribe: “nada puede ser juzgado, nada tampoco apetecido, nada esperado ni temido si no es representado.” Por tanto, una de las características principales de la fenomenología, según Husserl, es la consciencia intencional, la cual toma tres formas:

- *Consciencia actual – la que aprehende al objeto*
- *Consciencia potencial – percibe el horizonte o fondo de la experiencia (como recuerda o visualiza un objeto)*
- *Consciencia atencional – dirige la mirada a un objeto determinado actualizándolo.* (García, 1999)

²⁸ La fenomenología busca describir los fenómenos (vivencias) y el sentido que el mundo tiene para los sujetos para captar su esencia. Su método “se vale de la reducción eidética, la reducción trascendental y el análisis intencional para explicitar el sentido del mundo en tanto que mundo (o del ser en tanto que ser) y de las cosas en él, así como para exponer las leyes esenciales inherentes a nuestra consciencia del mismo.”

²⁹ Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938) fue un filósofo nacido en Moravia, República Checa quien propuso la fenomenología trascendental e inició el movimiento fenomenológico.

Dentro de la fenomenología Husserliana existen algunos conceptos, además del de “consciencia” que consideramos relevantes para su comprensión por lo que los mencionamos a continuación:

Cuadro 1: Conceptos fenomenológicos

<p><i>Intuición sensible</i></p>	<p><i>Se da cuando estamos frente a “la cosa” y podemos verla, tocarla o vivirla. Es algo percibido parcialmente, que se va develando conforme el sujeto tiene diversas percepciones o vivencias sobre el mismo objeto. Su percepción es infinita e inagotable. Siempre habrá un horizonte de indeterminaciones determinables. Es la forma en la que se capta la realidad.</i></p>
<p><i>Intuición categorial</i></p>	<p><i>Se refiere a captar de forma más profunda, aquello que trasciende lo puramente sensible, empírico o fáctico que se nos da en la experiencia.</i></p>
<p><i>Reducción eidética</i></p>	<p><i>Retención de sólo los aspectos esenciales de una vivencia o de su objeto.</i></p>
<p><i>Reducción trascendental</i></p>	<p><i>Aquella que devela el ego para el que todo tiene significado y existencia.</i></p>
<p><i>Epoje</i></p>	<p><i>Estado mental de suspensión del juicio. Puesta entre paréntesis de la realidad misma. No afirma ni niega nada. No toma posición. Libera al sujeto de la miopía del mundo natural. Acaba con la enajenación del sujeto.</i></p>
<p><i>Objetos reales del mundo</i></p>	<p><i>Cosas que se hacen conscientes y anticipadas</i></p>
<p><i>Yo en actitud natural</i></p>	<p><i>Es aquel que tiene el mundo en el que cree.</i></p>

Yo trascendental	<i>Es el que ve el mundo en sí mismo y se ve a sí mismo de un modo nuevo, enriquecido de sentido.</i>
Objetividad	<i>Mundo supuesto del “en sí”.</i>
Subjetividad	<i>Dominio del “para nosotros”</i>
Intersubjetividad	<i>Término usado para referirse a las divergencias de significado (parcialmente) compartidas. Percepción de los demás como semejantes a nosotros.</i>
Inmanente	<i>Se refiere a aquello que es inherente a algún ser o que se encuentra unido, de manera inseparable, a su, Ponty esencia.</i>
Mundo de la vida	<i>Mundo que anticipa toda actividad científica, ética o estética.</i>

Fuente: García Valencia (1999),

Husserl (Atkinson, 2011) consideraba que la ciencia al buscar conocer la verdad, para lograrlo ha de ser empírica, por tanto depende de la experiencia y la experiencia está sujeta a presupuestos o puntos de vista; de manera que, la experiencia no puede ser considerada como ciencia. Debido a ello, Husserl sugirió que al adoptar una actitud científica frente a la experiencia, se deben abandonar todos los presupuestos que se tengan para poder comenzar a reflexionar desde cero. Montaña Álvarez (2011) sintetiza el método fenomenológico de Husserl manifestando que éste consiste en: examinar los contenidos de la consciencia, determinar la realidad de los contenidos y suspender la consciencia fenomenológica de manera que pueda describirse en su pureza.

Retomando la postura fenomenológica de Husserl (Bedoya Rodas, 2013), nos damos cuenta que la persona se encuentra cotidianamente en el mundo de lo natural. Sin embargo, a través de esta corriente se busca descubrir el sentido del mundo para

los sujetos. Se considera que las personas están en la capacidad de interpretar y dar significados al mundo y a sus propias experiencias. Dicha interpretación dependerá de su *actitud reflexiva* situando así “*al sujeto en el mundo con su sentido*”. Por ello, consideramos que el docente debe buscar en sí mismo las respuestas a su práctica, a través de la reflexión, que parte de la observación de sí mismo y su contexto. La reflexión le permitirá encontrar un significado para cada uno de los elementos de su práctica y de esta manera estará en la capacidad de hacer modificaciones o mejoras a la misma.

Bedoya (2013), retomando a Husserl, describe a la reflexión como una de las estructuras de la consciencia y menciona que “*el método fenomenológico se mueve íntegramente en actos de reflexión*”, por tanto el sujeto es activo y es quien le da sentido a su propio mundo, comprometiéndose con él. El método fenomenológico, no presupone las cosas, examina los contenidos de la consciencia y determina la realidad de esos contenidos.

De acuerdo con Husserl (García, 1999), la reflexión fenomenológica *pone entre paréntesis las vivencias provenientes de la actitud natural, las apreciaciones y sentimientos hasta llegar a la evidencia originaria de la intuición para reconstruir una significación subjetiva de la experiencia*. La reflexión libera a los sujetos de prejuicios, y reconstruye nuevos sentidos o valoraciones para las vivencias o fenómenos expuestos.

García Valencia concluye:

Con el planteamiento de la intencionalidad, Husserl incluye el mundo en la consciencia (inclusión que no es real sino intencional); esto significa que no existe una realidad del mundo y otra de la consciencia o sujeto que conoce, sino que existe una correlación entre mundo y consciencia de mundo, pues el objeto como fenómeno aparece como referencia directa a la consciencia y ésta a su vez en la vivencia del fenómeno mundo, lo hace consciente. (1999)

De esta manera nos damos cuenta del carácter intencional de la reflexión y de la relación mundo-consciencia para entender al objeto.

John Dewey (1995) define la reflexión como el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia (p. 128). En su libro *Como pensamos* (Dewey, 1993), profundizó en la forma en que reflexionamos e identificó elementos y fases para el pensamiento reflexivo; así mismo, propuso un método sistemático para la reflexión, como se verá en el siguiente apartado.

Martin Heidegger³⁰, en su obra *Ser y Tiempo*, orienta la fenomenología hacia la hermenéutica. León (2012) explica:

[...] Heidegger sustituye “consciencia trascendental” por “vida en su factualidad”, lo que supone un descenso al mundo de la existencia [...] dirá Heidegger, nuestra relación inmediata con el mundo es la comprensión, componiéndose el mundo de cosas, objetos, útiles, que en cada caso puedo comprender o no comprender. (p. 3)

Al desarrollo de la comprensión se le conoce como interpretación. Se busca en el conocimiento previo una forma similar que se ajuste al objeto y que pueda explicarlo. La hermenéutica coloca al sujeto desde una posición donde mirar y hasta donde hacerlo. Si nos posicionamos en la postura de Heidegger posiblemente tendríamos que reflexionar a partir de la hermenéutica, sin embargo, nuestro interés es observar la reflexión que hace el sujeto sobre el sujeto mismo y los demás sujetos y elementos que intervienen en su propio proceso como docente en lo que respecta a su práctica educativa.

La reflexión a partir de Maurice Merleau Ponty³¹ (Atkinson, 2011) requiere dejar a un lado los presupuestos cotidianos y reaprender a observar nuestra experiencia, considerando a ésta última, a diferencia de Husserl, no solo como mental sino también corporal. Para Ponty la experiencia está llena de interrogantes y

³⁰ Martin Heidegger (1889-1976) nació en Alemania. Fue alumno de Husserl y en un principio utilizó el método fenomenológico de Husserl. Más tarde lo cambió por la hermenéutica. Fue profesor y rector de la Universidad de Friburgo. Era conocido con el sobrenombre del *mago de Messkirch*. Fue miembro del partido nazi.

³¹ Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) nació en Francia. Estudió junto con Simone de Beauvoir y Jean Paul Sartre en la *École Normale Supérieure*. Se alistó en el ejército durante la Segunda Guerra Mundial. Posteriormente impartió clases de filosofía en la Universidad de Lyon. Entre sus obras se encuentran: *Fenomenología de la percepción*, *La estructura del comportamiento*, *Lo visible y lo invisible*.

contradicciones y los presupuestos que tenemos nos impiden ver más allá de esas experiencias.

Por otra parte, Torres y Miranda (2013) señalan que la *reflexión* puede ser considerada como *acto de reflejo* o como *acto de pensamiento*. La reflexión como acto de pensamiento ha sido entendida como *meditar, examinar o considerar con uno mismo*. Desde esta acepción se consideran dos planos para la reflexión: La cognitiva y la social. La primera analiza procesos como la percepción, atención, memoria, pensamiento, consciencia y lenguaje. Dentro de esta categoría encontramos la visión de reflexión planteada por John Dewey. La segunda implica la acción social como categoría central en la que intervienen *el lenguaje en su carácter práctico y mediador de intersubjetividad*. Ésta última es una visión sociológica, desde la cual se puede retomar la propuesta de Anthony Giddens en la que indica que “*la característica de los agentes sociales es ser individuos activos, participativos y transformadores de su propia acción y como tales poseen las características de ser agentes reflexivos.*” Para Giddens la reflexión y la acción van de la mano. (Torres & Miranda, 2013)

Torres y Miranda (2013) entienden la reflexión como:

[...] una cualidad humana con carácter potencial, se expresa como pensamiento de segundo orden con repercusión directa en las acciones o comportamiento cotidiano, su fin es la búsqueda de las razones del hacer y el hacer mismo, refractados el uno sobre el otro. Los marcos de sentido y los esquemas interpretativos cumplen un papel esencial en su manifestación que a través del lenguaje en su función práctica y social, median las relaciones entre los agentes y los posibilita a producir, reproducir y transformar su acción o comportamiento en busca de autonomía en sus juicios, decisiones y el propio comportamiento. (p. 38)

De acuerdo con el Compendio de Epistemología de Jacobo Muñoz y Julián Velarde (2000), la reflexión es un método de la teoría del conocimiento, que se vale en un primer momento, de la observación tanto interna como externa y que busca la relación sujeto-objeto en el ámbito cognoscitivo. Requiere de análisis de hechos y de

síntesis relacionales que se encuentran en la consciencia. La reflexión, nos dicen estos autores, *es un constante retorno sobre sí mismo*.

Torres y Miranda (2013) entienden la reflexión como una cualidad humana que debe ser considerada una categoría de la psicología, y retoman las posturas de Dewey (1989), Schütz (1974); y Flavell y Wellman (1977), en cuanto a que la reflexión es un proceso del pensamiento, que dirige su atención a un tipo de pensamiento de segundo orden (en tanto se piense sobre la idea de un primer pensamiento) y que es parte de la metacognición. Consideran que su finalidad es la búsqueda de la razón del hacer y que posibilita la producción, reproducción y transformación de acciones o comportamientos en busca de autonomía en los propios juicios, decisiones y comportamientos (p. 38).

Dentro de la fenomenología se habla de una consciencia pre-reflexiva, la cual es una condición para que seamos conscientes de algo. Gallagher y Zahavi (2013) explican que la experiencia no es ciega para nuestra mente por eso es pre-reflexivamente consciente. Así mismo, señalan que la autoconciencia se da cuando somos conscientes de que somos conscientes de algo, es decir, se considera la perspectiva de uno mismo, en primera persona. Husserl, Heidegger y Sartre consideran que esta perspectiva puede ser débil o fuerte dependiendo si se puede o no articular lingüísticamente. Sartre hace una distinción entre autoconciencia y autoconocimiento, siendo la primera la consciencia de sí mismo y el segundo el conocimiento de sí mismo. Para este filósofo, la consciencia tiene dos modos posibles de existencia: la pre-reflexiva y la reflexiva. La primera puede existir independiente de la última, pero la segunda no puede existir sin la primera. Por lo tanto, es la consciencia no reflexiva la que hace posible la reflexión, pudiendo convertir *mi experiencia misma en el objeto de mi consideración* (Gallagher & Zahavi, 2013). La auto-consciencia reflexiva es *explícita, conceptual y objetivante*. Gallagher y Zahavi (2013) definen:

La reflexión (o monitorización de orden superior) es el proceso mediante el cual la consciencia dirige su objetivo intencional hacia sí misma y se toma de éste modo a sí misma como objeto. (p. 96)

Más adelante, señalan:

La reflexión es una forma de autoconciencia que opera con una dualidad de momentos y que requiere una especie de auto-fusión. La reflexión da lugar a un cierto tipo de pluralización interior [...] implica auto-división o auto-distanciamiento. (p. 106)

Este auto-distanciamiento lo entendemos como esa parte de nuestro yo que puede observarse a sí mismo.

De acuerdo con Berté (2014) la reflexión acompaña siempre a la experiencia porque la experiencia no puede darse sin consciencia. Nos sentimos implicados en lo que experimentamos, lo que hacemos, lo que decimos o lo que sentimos. Por ello, Berté reconoce dos tipos de reflexión, una concomitante y otra subsecuente. La primera es la que acompaña el suceso, la que nos hace conscientes de lo que sucede, sin profundizar en ello. Consideramos que es lo que Schön define como reflexión en el hacer; o la que Gallagher y Zahavi (2013) reconocen como consciencia pre-reflexiva. La segunda es una reflexión posterior al suceso, la consideramos profunda e intencional, el tipo de reflexión que plantea John Dewey en su libro *Como pensamos*. Marco Berté (2014) sugiere que la reflexión concomitante consiste en aceptar la experiencia o darse cuenta de algo: un suceso, un sentimiento, un hecho. En cambio, la reflexión subsiguiente consiste en verse a uno mismo, *consciente de sí mismo en tanto que esta implicado en las experiencias y pensamientos que se toman en consideración*. (p. 40) Además, Berté explica que la reflexión tiene dos características que lo delimitan: la alteridad y la temporalidad. Entendiendo por alteridad la condición de poderse ver como “el otro de sí mismo” respecto de sí mismo; y por temporalidad que se extiende en el tiempo enlazando el presente con el pasado y proyectándolo con el futuro.

Desde nuestra perspectiva, la reflexión es una experiencia fenomenológica del ser, en la cual el sujeto logra el conocimiento de sí mismo por medio de un *volver hacia sí mismo*, es decir, por medio de la búsqueda del sentido que el propio sujeto

encuentre al observarse respecto de sí mismo, de sus actos, de los otros y sus actos; y del mundo que le rodea. Se considera que la reflexión de los docentes de lenguas debe tener la voluntad e intencionalidad para profundizar en las experiencias vividas o los pensamientos que le ocupan respecto a su práctica educativa. Consideramos que la reflexión por sí misma tiene un objetivo de comprensión, resolución o resignificación. Su punto de partida es la experiencia y puede ser un paso previo a la transformación de la persona y no sólo de sus actos.

Con el presente trabajo se busca conocer que cambios pueden lograr los docentes de lenguas al llevar un proceso de reflexión respecto a su labor y aquellos elementos que intervienen de manera directa o indirecta. De manera que podamos observar si se da un proceso de resignificación de su práctica, que le permita crecer profesionalmente. Algunos de los puntos a considerar son los elementos y fases que John Dewey propone para tener un pensamiento reflexivo, como se verá a continuación.

1.5. Pensamiento reflexivo a partir de John Dewey

John Dewey,³² (1993) en su obra *Como pensamos* editada por primera vez en 1910 y reformulada con su segunda edición en 1933, escribió sobre el pensamiento reflexivo, enfocándose en la educación americana de su tiempo, señalando que este tipo de pensamiento es diferente a *creer, soñar, ensoñar, fantasear* o solo *pensar* y lo justifica señalando que el pensamiento reflexivo implica una secuencia de ideas o cadena de sugerencias, pero también sus consecuencias o resultados, teniendo siempre un propósito y una conclusión, para lo cual debe haber un control y un orden, sin perderse la flexibilidad y la variedad. Además, este filósofo señala que se requiere de: 1) una mentalidad abierta para confrontar lo que se sabe con los distintos enfoques que se presenten; 2) entusiasmo como forma de estimulación de la mente; y 3) responsabilidad intelectual que asegure la integridad y coherencia de lo que se concluya o decida. Con base en lo explicado en la obra, se retoma que cuando se reflexiona, se requieren de ciertos conocimientos o información y experiencias, que

³²³² Filósofo estadounidense, clasificado dentro del funcionalismo. Vivió en la segunda parte del siglo XIX y la primera del siglo XX (1859-1952). Pugno por una educación pragmática, democrática y progresista

permitan pensar en un asunto específico, observarlo, cuestionarlo, e investigar sobre el asunto, de manera que se lleguen a una o más conclusiones, que puedan llevar a la toma de decisiones.

John Dewey (1993) escribió que la enseñanza de su tiempo,³³ se desempeñaba como una acción rutinaria dirigida por impulso, tradición y autoridad; y por lo cual proponía como algo esencial, introducir la reflexión sobre la experiencia como una forma de apertura intelectual que le permitiera al profesional educativo cuestionarse, a la vez que asumiera con sinceridad su responsabilidad de las acciones realizadas en el aula a nivel personal, académico, social y político.

Si bien, no se puede hablar de una enseñanza completamente tradicional o rígida, en nuestro tiempo, se observa que, aun existiendo diversas tendencias pedagógicas, los docentes se ven absortos en su labor y su rutina, en algunos casos enseñando de la misma manera sin importar la diferencia de aprendizaje de sus alumnos o la finalidad de sus contenidos. Es decir, sin tomarse un tiempo para observarse y reflexionar sobre lo que hacen y sus resultados.

De acuerdo con este autor (1995), la educación es la reconstrucción continua de la experiencia y la reflexión es un proceso de indagación, de observación y de investigación. De ahí que, considero que la educación no solo es la reconstrucción continua de la experiencia sino también de las ideas y conocimientos que se tienen y que influyen en nosotros.

La reflexión, para Dewey, además de ser un proceso de indagación, observación e investigación, es un proceso que debe ser continuo, flexible y abierto, de manera que se pueda evitar confundir este tipo de pensamiento con las creencias que ya se tienen preconcebidas y que se han formado a través de la costumbre, el ejemplo que se imita de los demás y las enseñanzas a los que se han estado expuestos a lo largo de la vida, o cuando se toma partido por un determinado grupo de ideas o intereses; colocando la pasión sobre la razón; o bien, cuando los docentes o alumnos se dejan llevar por lo que dicen quienes tienen cierta autoridad o influencia sobre ellos, sin verificación alguna de sus palabras o escritos; además de las tendencias que se tienen hacia la consulta o búsqueda de un mismo tipo de materiales o ideas que

³³ John Dewey hacía referencia a la enseñanza tradicional de principios del siglo XX.

sostienen las propias, descartando otros puntos de vista que tal vez no conocemos o se han juzgado sin conocerse a fondo, mostrando cierta razón, pero una visión estrecha.

Otro punto para reflexionar, que encontramos a partir de la obra antes mencionada, son los resultados que se van logrando a través de la práctica del docente. En ésta John Dewey (1993) compara la enseñanza con la venta de artículos expresando que:

Nos burlaríamos de un comerciante que asegura haber vendido una gran cantidad de bienes a pesar de que nadie hubiera comprado alguno. Sin embargo, quizás hay maestros que piensen haber desempeñado bien su trabajo con independencia de que sus alumnos hayan aprendido o no. (p. 47)

A partir de mi experiencia, pienso que no es de utilidad el trabajo realizado por el docente, por más esfuerzo que realice, si los resultados de aprendizaje son escasos o nulos. De hecho, me parece preocupante que aún existen docentes que aseguran poner todo de su parte para que los estudiantes aprendan, sin lograr sus objetivos. Ángels Domingo y Victoria Gómez (2014) ilustran con una caricatura esta idea, en la que se muestran dos niños platicando acerca de su perro. El dialogo es el siguiente:

Niño 1: *“Enseñé a Manchas a silbar.”*

Niño 2: *“No lo escucho silbar.”*

Niño 1: *“Dije que le había enseñado. No que él había aprendido.”* (p. 143)

Este ejemplo, me permite reflexionar una de las situaciones que en ocasiones llega a suceder en las aulas, donde algunos docentes de lenguas, creen que enseñar es una labor independiente a aprender, por lo que asumen que si ellos realizan actividades diversas, estas son suficientes para dar por hecho que los estudiantes han aprendido y si no obtienen los resultados esperados, los profesores aseguran que ya no es su responsabilidad, porque ellos han trabajado.

En la relación entre enseñar y aprender, John Dewey (1993) reitera que los docentes deben conocer las experiencias, esperanzas e intereses de sus alumnos con la finalidad de guiarlos para que sientan interés y gusto por el aprendizaje, puesto que si el alumno no tiene la disposición ni el interés de aprender, este proceso difícilmente podrá concretarse. De ahí partimos, para entender que el conocimiento de los alumnos y su motivación es esencial para lograr un acercamiento al conocimiento, en este caso, de una lengua diferente a la materna.

John Dewey (1993) sugiere que entre los recursos innatos con que se cuenta para la formación del pensamiento y la reflexión están la curiosidad³⁴, la sugerencia³⁵ y el orden³⁶. Con ellos se aspira a un equilibrio donde haya un objetivo establecido, pero a la vez flexibilidad y variedad en el camino, por ello es importante mantener una constante observación y cuestionamiento sobre lo que se está haciendo y los logros obtenidos. Si se permite la monotonía y una rutina indiferente, se destruye el asombro y con ello la posibilidad de reflexión, por eso cuando un profesor sugiere que no necesita de ningún tipo de actualización ni cambio, argumentando que su clase funciona bien y que por su experiencia ya sabe todo lo necesario para impartirla, está cerrando las posibilidades de crecimiento y mejora para su práctica.

Considero que los profesores deben crear ambientes de aprendizaje que hagan surgir la curiosidad intelectual de los alumnos y su reflexión, eligiendo cuidadosamente métodos estrategias y técnicas, según las circunstancias del grupo que atienden y haciendo las modificaciones pertinentes a las necesidades que se presenten en el aula. Al respecto, Dewey (1993) afirmaba que:

³⁴ Dewey reconoce tres tipos de curiosidad: la primera se da de forma natural, a nivel orgánico como cuando un bebé empieza a tocar todo, lanzarlo o estrujarlo; la segunda es una curiosidad social que se da a través de preguntas a los demás y que al conseguir una respuesta, su curiosidad se ve saciada; y la tercera es la intelectual, cuando hay un interés genuino por lo que se sigue una secuencia de observaciones e indagaciones. Para que se dé, debe haber asombro, una mentalidad abierta y flexible. En cambio, puede perderse en la indiferencia, el descuido o la superficialidad.

³⁵ Para J. Dewey las ideas son sugerencias que si son controladas, pueden tener un significado y ser fuentes de pensamiento. Les atribuye tres dimensiones: 1) facilidad y rapidez que son vistas como sinónimo de inteligencia, pero que en realidad pueden llevar a la superficialidad, mientras que la lentitud de respuesta puede venir de una persona reflexiva; 2) Alcance o variedad, refiriéndose a la calidad de su respuesta, es decir que tan profunda o superficial puede ser ésta. Cuando los alumnos o maestros le dan la misma importancia a todos los temas, no hay un esfuerzo intelectual de discriminación, convirtiéndose en simples conexiones verbales.

³⁶ Para que haya reflexión se requiere de una secuencia *ordenada* que conduzca a una conclusión.

El maestro que estudia con inteligencia tanto las operaciones mentales individuales como los efectos de las condiciones escolares sobre aquellas operaciones es digno de confianza en su capacidad para seleccionar por sí mismo métodos de instrucción [...] (pág. 65).

En nuestros días, se necesitan profesores reflexivos que estén dispuestos a analizar su trabajo, conocer a sus alumnos, conocerse ellos mismos; maestros que busquen distintas estrategias, investiguen no solo los contenidos sino también los distintos procesos que se llevan a cabo en el aula, pero que además, apliquen los nuevos hallazgos y observen los resultados obtenidos con sus alumnos.

John Dewey señala que el pensamiento real, a diferencia de la lógica formal que se usa para presentar pruebas de lo que ya se ha concluido, busca llegar a conclusiones, acceder a creencias y conocimientos teniendo su propia lógica y siendo ordenado, racional y reflexivo. Además se enfoca tanto en el proceso como en el producto. Para este autor el proceso real de pensar es reflexivo, cauteloso, no impulsivo y sigue un orden; lo que lo hace lógico.

A partir de estas ideas, asumo que el objetivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje no debe ir encaminado a la memorización de contenidos y técnicas, sino a la comprensión y cuestionamiento de los mismos, con el propósito de entenderlos y lograr una libertad intelectual³⁷. Del mismo modo, es importante la formación de hábitos efectivos, que estimulen el desarrollo de las habilidades del pensamiento críticas y creativas, tanto de los estudiantes como de los docentes. Al respecto, John Dewey sostiene, por un lado, que *la educación consiste en la formación de hábitos de pensamiento vigilantes, cuidadosos y rigurosos*; y por otro, que *aprender es aprender a pensar* y que la *libertad*³⁸ se consigue cuando se superan obstáculos, los cuales provienen de las actividades vitales, sin necesidad de crear problemas artificiales. (1993, p. 82).

Otro aspecto que este filósofo resalta es que la reflexión se sitúa dentro de dos límites: 1) una situación desconcertante, problemática o confusa al inicio y; 2) una

³⁷ Dewey considera que la única libertad auténtica que existe es la intelectual.

³⁸ Para J. Dewey la libertad “*es capacidad de actuar y realizar con independencia de toda tutela exterior*”.

situación clara, unificada y resuelta al final. (Dewey, 1993, p. 102). Es decir, hay una función pre-reflexiva donde se plantea el problema a resolver y una función post-reflexiva de la que deriva la experiencia de dominio y satisfacción.

A partir de este autor se encuentra que algunos elementos que deben existir para que haya un pensamiento reflexivo son:

Cuadro 2: Elementos del pensamiento reflexivo

Observación	Mediante los sentidos y/o los recuerdos propios o ajenos.
Inferencia	Debe concluirse algo que aún no está presente.
Sugerencias	A partir de las observaciones surgen las sugerencias alternativas, las cuales compiten entre sí. Por comparación se decide cual es la mejor alternativa a probar.
Datos e ideas	Los datos son los hechos observados que hay que interpretar y explicar. Las ideas son las soluciones sugeridas para las dificultades encontradas y observadas.
Control de la sugerencia o verificación	Pueden comprobarse en el pensamiento para conocer su coherencia (con base en las ideas de las experiencias vividas o investigadas) o mediante la acción para verificar que las consecuencias anticipadas tienen lugar de hecho.

Fuente: (Dewey, 1993, pp. 94-102)

Además, Dewey señala cinco fases del pensamiento reflexivo, las cuales son:

Cuadro 3: Fases del pensamiento reflexivo

1) Sugerencia	Es una <i>idea</i> sobre qué hacer cuando estamos frente a una situación dada que previene la acción directa. Aparece de manera espontánea. Examina la finalidad de la acción, condiciones, recursos, apoyos,
----------------------	---

	dificultades y obstáculos.
2) Intelectualización	Se refiere a lo que se hace con la sugerencia. Una situación que produce alguna dificultad o emoción debe localizarse, definirse y problematizarse, de manera que se convierta en algo intelectual a partir de la reflexión en ella, con el propósito de llegar a una solución. ³⁹ Es decir se define la dificultad, en términos intelectuales.
3) Idea conductora o hipótesis	La sugerencia se convierte en una suposición definida, argumentado que si una situación X sucede, entonces se tendrán los resultados Y, que posteriormente se tendrán que verificar.
4) Razonamiento	Con la intención de resolver el problema, se va creando una cadena de ideas que llevan a otras, por medio de su verificación previa o de los conocimientos que ya se tienen. ⁴⁰
5) Comprobación de hipótesis por la acción	Se comprueba la validez de la hipótesis a través de la acción, el experimento o la observación directa. <i>“... las condiciones se disponen deliberadamente de acuerdo con las exigencias de una idea o hipótesis para averiguar si tienen lugar realmente los resultados que la idea indica teóricamente.”</i> (Dewey, 1993, p. 107) Si se comprueba la hipótesis se llega a una

³⁹ En el sitio Psicólogos en Madrid EU, la intelectualización se concibe como la congelación de los sentimientos, activando el cerebro para no sentir. No se construyen argumentos para explicar lo que sucede, solo se desconecta de la emoción y se activan los pensamientos. (Fuente: <http://psicologosenmadrid.eu/intelectualizacion/>)

Por su parte, Córdoba Sanz retoma a Anna Freud, quien describe la intelectualización como un mecanismo de defensa, considerándolo como la exacerbación de un proceso normal mediante el cual el «yo» intenta «controlar las pulsiones asociándolos a ideas que puede manejar (Fuente: <http://psicoletra.blogspot.mx/2008/09/racionalizacion-e-intelectualizacion.html>)

⁴⁰ El razonamiento ha sido conceptualizado como la estructuración y organización de los pensamientos para desarrollar una conclusión. (<http://es.wikipedia.org/wiki/Razonamiento>)

	confirmación o negación que induce a una conclusión, a menos que haya hechos que indiquen revisarla. En caso de una negación, no se considera como fracaso sino como aprendizaje que sugiere modificaciones a la hipótesis formulada.
--	---

Fuente: (Dewey, 1993, pp. 102-104)

John Dewey enfatiza que las 5 fases para el pensamiento reflexivo, previamente descritas, no necesariamente siguen el orden en que se enlistan, ni tienen que cumplirse todas, en todos los casos, pudiendo ser más breves, extensas o subdivididas. Este autor, además sugiere la implicación de una **visión del futuro** como una sexta fase, debido a que tanto la sugerencia inicial como la solución final están orientadas al futuro. De la misma manera, indica la importancia de la **referencia al pasado**, la cual está implícita en la reflexión, puesto que las sugerencias dependen de las experiencias pasadas. Por otra parte, Dewey considera que hay **factores subordinados** que influyen en la eficiencia de la reflexión. Estas son: **los juicios, la comprensión y el concepto**.

Los **juicios**,⁴¹ según este autor, se dan en conexión con la solución del problema. Se busca que sean correctos y pertinentes. Se caracterizan por tres rasgos: una **controversia** entre pretensiones opuestas (las cuales ocasionan duda), un proceso de **definición y** elaboración de las pretensiones y la **selección** de los hechos que los apoyan (se seleccionan hechos significativos a la cuestión que puedan utilizarse como evidencias para sacar una conclusión o tomar decisiones); y una **decisión final o sentencia** (basada en el buen juicio y cuyo resultado le dará o no validez a la interpretación para aplicarse a otras situaciones similares, que en caso de ser acertadas, va construyendo principios de juicio, estandarizándose y convirtiéndose en procesos lógicos).

En su obra, Dewey especifica que el juicio cuenta con dos funciones: **el análisis**, que es el esclarecimiento de los datos confusos, es **énfasis** y hace que la propiedad

⁴¹ Los juicios se dan cuando se selecciona y sopesa el alcance de los hechos y las sugerencias, como se van presentando. También se decide si los hechos y las ideas utilizadas es son lo suficientemente sólidas.

subrayada se destaque como significativa; y la **síntesis** que se refiere a la reunión de los hechos; es *colocación*, pone lo seleccionado en su contexto, en conexión con lo significado. Señala también que el análisis conduce a la síntesis, y la síntesis perfecciona el análisis. Por ello, concuerdo con su idea de que ambas funciones son necesarias para que un juicio pueda emitirse.

Otros conceptos a los que da importancia este filósofo son:

Cuadro 4: Conceptos relacionados al pensamiento reflexivo

Concepto	Se refiere a:
Ideas	Sugieren un significado como posibilidad hipotética. Hay cierta comprensión en ellas, pero también cierta confusión, ayudan a formar un juicio. Se definen por su función y su uso.
Significados	Se dan al contemplar las cosas en su relación con otras, observando cómo operan o funcionan, que consecuencias tienen, que las produce, que utilidad se les puede dar. Muestran una propiedad de las cosas y los acontecimientos.
Aprehensión	Directa e inmediata. Se pueden llegar a ver, percibir, reconocer, captar, apoderarse de principios, leyes o verdades abstractas (por ejemplo, a través del lenguaje).
Comprensión	Indirecta y mediata. Su significado deriva de la investigación o de la práctica. Hay una relación medios-consecuencia.
Conceptos	Significados establecidos que se consideran seguros y garantizados. Son modelos de referencia o significados estandarizados. Nos ayudan a generalizar, ampliar o transferir nuestra comprensión de una a otra cosa. Son instrumentos de identificación, complementación y

	ubicación de un objeto en un sistema.
Significado como extensión	Uso de un significado para separar y agrupar una variedad de cosas. Grupo de particulares identificados y distinguidos.
Significado como intención	Aquellos significados individualizados. Significado como principio de identificación de particulares.
Definición⁴²	Enuncia la intención. Existen tres tipos: 1) Denotativas (se da a través de las cualidades sensoriales, emocionales y morales, por experiencia directa o imaginaria de la existencia de la cualidad en cuestión); 2) Expositivas (se dan a través del lenguaje) y 3) Científicas (a través de la selección de condiciones, causas, producción y generación como características materiales).

Fuente: (Dewey, 1993, pp. 133-144)

Además de los conceptos anteriores, Dewey señala la necesidad de utilizar la reflexión bajo un método sistemático como una forma deliberada de comprobar los hechos y las ideas.

Cuadro 5: Método sistemático para la reflexión

Método sistemático	Es necesario para el control de los datos y las evidencias. Se ponen a prueba los hechos. Evita la generalización descuidada. Revisa, amplía, analiza, precisa y define los hechos de un caso para comprobar las sugerencias previas. Incluye: Eliminación por medio de análisis, 2) Recopilación y comparación de datos; y 3) construcción
---------------------------	---

⁴² Una definición es una proposición por la que se trata de exponer de manera unívoca y precisa la comprensión de un concepto.

	deliberada de datos mediante la variación experimental
Observación guiada por hipótesis	Se buscan hechos que constituyan evidencia o prueben algún significado posible previamente sugerido. Parte de la observación reflexiva permite la elaboración de hipótesis y su mantenimiento. Pondera el uso de instrumentos de observación que producen registros permanentes que puedan emplearse por distintas personas, bajo distintos estados de ánimo, expectativas o creencias; porque permiten eliminar significados causados por prejuicios, hábitos, preocupaciones, excitación, anticipación o moda, deseos, o afectos, determinando los hechos de una manera más objetiva.
Recopilación de ejemplos suficientes	Método de control que consiste en la multiplicación de casos o ejemplos. Toda inferencia controlada se basa en la recopilación y comparación de una cantidad de casos semejantes. Al ponerse en consideración varios casos, se facilita la selección de rasgos evidentes o significativos sobre los cuales después se pueda basar la inferencia de un caso particular.
Diferencias y semejanzas	Debe haber comparación y contraste, poner atención no solo a las semejanzas sino también a las anomalías y las excepciones.
Variación experimental de las condiciones	Si no se varían las condiciones, sería equivalente a duplicar un mismo caso un número de veces, por lo que el resultado sería el mismo y por tanto estaría limitado.

Fuente: (Dewey, 1993, pp. 145-154)

Otro aspecto resaltado en la obra *Como Pensamos* (1993), es la importancia de vincular los conceptos entre sí, a través de las premisas⁴³ y las conclusiones⁴⁴. Estos conceptos deben ser estudiados no solo en cantidad sino también en calidad. Los conceptos populares generalizados pueden conducir al error si no se fomenta su investigación, descubrimiento y creatividad para comprenderlos, cuestionarlos, encontrar sus diferencias y separación entre los diversos hechos y significados.

Un segundo error, que Dewey describe en la enseñanza, consiste en separar o fragmentar los conocimientos, en lugar de relacionarlos entre sí para crear una visión integral, que permita la comprensión del tema en conexión con la asignatura y con otras, es decir con su mundo real.

Un tercer error, es comenzar por las definiciones, clasificaciones, reglas o principios generales porque no da oportunidad al estudiante de descubrir y entender por sí mismo aquellos principios o definiciones. Únicamente recomienda usarlos en un principio si se pretende desafiar la atención del alumno y posteriormente permitirle trasladarlos a nuevas situaciones que provoquen su comprensión así como sus propias conclusiones. Dewey señala que tampoco es correcto ir en el sentido opuesto y partir de cero. Si el alumno no tiene experiencias concretas que lo acerquen a la comprensión de un tema, no abra entendimiento ni motivación.

John Dewey, a pesar de ser considerado un filósofo pragmatista, advierte de los inconvenientes de aplicar únicamente el pensamiento empírico argumentando que este tipo de pensamiento, al tomar como base las observaciones o experiencias repetidas, puede conducir a falsas creencias, a la incapacidad para enfrentarse a lo nuevo o a cierta inercia y dogmatismo mental.

Y añade que aun cuando el método científico se apoya en la observación, en gran medida, la forma de llevarlo a cabo es diferente. En lugar de buscar únicamente la coincidencia de hechos separados, mediante el análisis, separa en procesos más pequeños los hechos observables hasta convertirlos en datos. No los generaliza. Dewey sugiere comparar los resultados de una cantidad considerable de observaciones y además varía intencionalmente las condiciones, registrando lo que

⁴³ Las premisas son los fundamentos o bases que sostienen a las conclusiones.

⁴⁴ Las conclusiones concluyen o cierran los factores expuestos en las premisas.

sucede. Es decir, realiza experimentos como recursos de razonamiento. En el proceso, requiere del análisis (desarticulación) y de la síntesis (asimilación). Estos procesos reducen la tendencia al error y posibilitan la capacidad de manejar lo nuevo.

En cuanto a la actividad y formación del pensamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje, Dewey hace referencia al juego, en el tenor de que lo más importante del mismo, es el espíritu lúdico que involucra, el cual le lleva a una actitud mental de libertad. Y señala que el espíritu lúdico, debe ir cambiando a una actitud de trabajo, entendido éste último, no como algo mecánico y rutinario, sino como una actividad que respeta la libertad del sujeto, persigue un fin y requiere de creatividad, en donde se relacionan *medios-consecuencias*, construyendo continuamente significados y verificándolos en condiciones reales. Señala como error de las escuelas, enfocarse en actividades manuales, excursiones y artes gráficas, en tanto no sean utilizadas para el desarrollo de hábitos intelectuales mediante la presentación de problemas que los estudiantes deban resolver por medio de la reflexión y la experimentación y que los lleven hacia el conocimiento más científico y especializado.

Relacionando el párrafo anterior, con el aprendizaje de lenguas, considero que si bien, problematizar las situaciones de enseñanza, no pretenden llevar a los alumnos a un conocimiento científico, si puede llevarlos a una mejor comprensión de la lengua que estudian y de su aplicación en distintos contextos y situaciones.

Asimismo, Dewey recomienda la producción de proyectos educativos, los cuales deben cubrir cuatro condiciones: 1) Que sean de interés intelectual para los alumnos; 2) Que la actividad tenga algún valor intrínseco, es decir que representen algo valioso por sí mismas (no solo el placer de realizarlas); 3) Que en el curso de su desarrollo presente problemas que despierten mayor curiosidad y necesidad de información; y 4) que se dé suficiente tiempo para su realización.

Este tipo de proyectos, considero, es factible de realizarse en cualquier área del conocimiento, por lo que es útil aplicarse en el caso del aprendizaje de lenguas, independientemente de la edad de los estudiantes.

Otro aspecto que Dewey resalta, es la forma típica que se ha dado a la instrucción, procediendo de lo *concreto a lo abstracto*, considerando lo *concreto* como aquello que se usa como medio para un fin, partiendo de lo que es familiar y

relacionándolo con nuevos temas; y lo *abstracto* como lo teórico, es decir, como medio para continuar pensando, transfiriéndose al estudio de los objetos las cuestiones intelectuales (propiedades, estructuras, consecuencias, causas y efectos). Para este autor, lo abstracto no es superior a lo concreto, ni viceversa, en cambio debe buscarse una interacción equilibrada de ambos tipos de pensamiento, que le permitan al sujeto ser más eficaz y más completo.

Dewey explica, por otra parte, que el lenguaje es el instrumento por excelencia del pensamiento, porque proporciona signos artificiales intencionales (a través de sonidos, gestos, movimientos, imágenes, escritura, etc.) que están generalmente bajo el control de quienes los utilizan, conectando significados y signos. Sin embargo, este autor recomienda no abusar de los métodos lingüísticos, es decir, no se trata de aprender cosas sino sus significados lo cual implica el uso de signos.

Gracias a los signos se dan los procesos de definición, abstracción, generalización y clasificación. Estos signos permiten representar significados provenientes de las experiencias, que deben ser verificadas y no aceptadas sin investigación. Las palabras son instrumentos para pensar sobre el significado que simbolizan, por lo que deben buscarse procesos que permitan la ampliación del vocabulario con una mayor precisión de los términos que utilizan, de manera que se amplíe la visión del sujeto y la formación de hábitos de un discurso lógico, sin la insistencia por evitar errores de forma o fondo poco importantes que causen la pérdida de interés por su uso y escritura. Como lo señala Dewey: *Una cosa es tener que decir algo, y otra, muy distinta, tener algo que decir*, que es lo que se quiere lograr de los estudiantes.

Un factor que retoma John Dewey es la observación, como parte del proceso de la reflexión y como un medio o guía de acción; que esté planteada u orientada a la obtención de datos para verificar una idea o *teoría*, o bien, para la localización, formulación o resolución de un problema y no vista de manera aislada ni como un fin por sí misma.

Dewey subraya que la *observación* implica la exploración activa a través de la búsqueda de algo oculto o desconocido. Implica una actitud atenta. Al mismo tiempo, hace la diferencia entre la observación y el *reconocimiento* argumentando que éste último es *la percepción de lo familiar*, que tiene que ver con lo que ya se domina y no

con lo desconocido, como en el caso de la observación. Por otro lado, la observación requiere de un elemento dramático o trama argumental que mantenga el interés de quien la lleva a cabo. Al observar la estructura y la función de los objetos se promueve el pensamiento analítico y se organiza. Este filósofo considera la observación como un medio para descubrir los tipos de incertidumbres con que se enfrentan, formular explicaciones hipotéticas o para verificar las ideas.

Asimismo, John Dewey cuestiona el tratamiento de la información ya existente en los libros de texto y la considera una necesidad siempre y cuando sirva de punto de partida para una investigación reflexiva que además debe vincularse con los conocimientos extraescolares y no como algo que hay que aceptar sin cuestionarse llevando al *servilismo mental* y construyendo sistemas separados entre la escuela y las experiencias fuera de ella.

Por otro lado, Dewey señala que dentro de la enseñanza tradicional se ha ponderado la *recitación* que significa *citar de nuevo o decir lo mismo*, la cual en su lugar, debiera:

1. Estimular la **curiosidad intelectual** en lugar de propiciar *la pasividad mental*. La escuela tradicional se enfoca en el aprendizaje memorístico y no da importancia a la motivación del alumno que impulse su creatividad y curiosidad por aprender.
2. Orientar a los alumnos hacia el cumplimiento de un trabajo a través de **buenos hábitos de estudio**. Dichos hábitos son considerados como un proceso activo de búsqueda que termina en la *comprensión* y no en la repetición de contenidos. La recitación debiera ser vista como una continuación del periodo de estudio que conduzca a un nuevo estudio independiente, a través de interrogar a los alumnos con el fin de orientar sus indagaciones y de formar en ellos el hábito independiente de investigación en dos direcciones: a) la observación y recopilación de material y b) el razonamiento acerca del material estudiado; y
3. Favorecer **la organización de los conocimientos adquiridos** así como **verificar su cantidad y calidad**. El enfoque debiera estar en la comprensión de los temas y su aplicación a un problema nuevo. No en la reproducción del

material ni en la generación de respuestas correctas. La comprobación del aprendizaje debe ser una función permanente en función de su comprensión y aplicación. Como Dewey (1993) lo cita:

Lo importante es comprobar: a) el progreso de la comprensión del tema; b) la capacidad para utilizar lo que se ha aprendido como instrumento de nuevos estudios y aprendizajes; y c) el progreso en los hábitos y actitudes generales que forman el pensamiento: curiosidad, orden, poder de revisión, de resumen y de definición, apertura y sinceridad mental, etc. (p. 225)

Un aspecto más, es la necesidad de mantener la mente alerta de los actores, procurando establecer el equilibrio en la participación de cada uno, dando al alumno un margen de libertad en lo que capta y retiene, así como alentando su preparación, de manera que en su participación sea capaz de hacer sugerencias y justificar sus argumentos de manera que pueda contribuir intelectualmente ante la sociedad. Para lograr lo anterior, se consideran momentos de reflexión en los que hay que detenerse a pensar para que las ideas puedan madurar, a dichos momentos, Dewey los llama la fase de absorción e incubación.

El maestro es considerado como el líder intelectual, que domina los temas, observa, es flexible y busca atraer el entusiasmo de los alumnos, realizando una planeación inteligente, en la que considera las necesidades y posibilidades de sus estudiantes, sin caer en extremos como seguir un esquema impuesto o dejar que los alumnos sean quienes guíen el curso. Es decir, no deja la enseñanza a lo que dicen los demás ni al azar. Al mismo tiempo, requiere del conocimiento técnico o profesional que le permita utilizar diversos métodos, estrategias y técnicas como herramientas para el desarrollo de las clases y para saber cómo apoyar a sus alumnos. Dewey (1993) recomienda formularse reflexivamente las siguientes preguntas, antes de planear una clase:

¿Qué puede aportar al tema la mente de los alumnos a partir de su experiencia y estudios previos?

¿Cómo puedo ayudarlos a establecer relaciones?

¿Qué necesidad, aun cuando ellos no la reconozcan, me suministrará una palanca con la cual movilizar la mente de los alumnos en la dirección deseada?

¿Qué usos y aplicaciones esclarecerán el tema y lo imprimirán en la mente de los alumnos?

¿Cómo puede individualizarse el tema? O, en otras palabras, ¿cómo debe ser tratado a fin de que cada uno tenga algo distinto que aportar y a la vez el tema se adapte a las deficiencias especiales y los gustos particulares de cada uno?

(pág. 231)

Se requiere de la experimentación para comprender y apropiarse de los conocimientos. La apreciación de lo aprendido incluye la emoción y el valor que se le da. El desarrollo del conocimiento requiere de un contexto implícito y otro explícito. Esto es, va de lo inconsciente a lo consciente. *La inconsciencia da espontaneidad y frescura; la consciencia, dominio y control* (Dewey, 1993, p. 237). El docente puede influir en los estudiantes sin tener que forzarlos a estar conscientes en cada momento de sus actitudes y procesos. A menos que un error continuo lo requiera. Finalmente, John Dewey recalca la importancia de integrar el juego y el trabajo en el aprendizaje. El juego se centra en el proceso o actividad; el trabajo en el resultado. Ambos se complementan permitiendo un estado mental abierto y curioso que permita disfrutar de las actividades y al mismo tiempo, que logre la transformación del aprendiz. Juego y trabajo integrados permiten evitar tanto la disipación como la rutina.

De la misma manera, se requiere de buscar un equilibrio entre lo *nuevo* que provoca el estímulo y la motivación, y que hace uso de la imaginación; y lo *viejo* o familiar que presente aspectos que provoquen la necesidad de investigar. Y se apoya en la observación. No se puede comenzar de algo totalmente nuevo porque no habría punto de partida para su comprensión, ni de algo totalmente conocido, porque se perdería el interés de buscar algo nuevo o diferente a partir de ello. El aprendizaje es un proceso en espiral sin término.

1.6. Aplicación de la teoría de John Dewey a la enseñanza de lenguas

A través de sus obras *Democracia y Educación* (1916) y *Cómo pensamos* (1933), John Dewey resalta la importancia de la reflexión tanto en la enseñanza como en el aprendizaje y nos demuestra como su pensamiento sigue vigente en esta época. Este autor hace diversas sugerencias, las cuales pueden ser aplicables a los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, dando la pauta para seguir el proceso reflexivo a través de los siguientes elementos: indagación, observación e investigación; donde el profesor de lenguas debe conocer a sus alumnos, sus intereses, sus necesidades y el medio en que se desenvuelven, de manera que pueda encontrar elementos de interés que resulten atractivos para los integrantes de sus grupos y que sean el punto de partida para que los propios estudiantes busquen información, se cuestionen y descubran elementos de la lengua y formas de expresarse en distintas situaciones en que pudieran verse involucrados.

Al mismo tiempo, los maestros de lenguas, deben cuestionar sus conocimientos y concepciones, sus hábitos y las tendencias que siguen, estar abiertos a nueva información, sin aceptarla acríticamente, cuestionándose, investigando y reflexionando continuamente. Se busca que los docentes se conozcan y reconozcan a si mismos, a sus alumnos y comunidad escolar, al medio en que se desenvuelven y al medio y cultura que quieren acercar al alumno. Al mismo tiempo, se espera que sean capaces de crear ambientes de aprendizaje que propicien el interés por aprender los temas de estudio e ir más allá de lo propuesto o impuesto por un programa escolar.

Dentro de la presente investigación, es importante observar en los maestros de lenguas, la función pre-reflexiva (identificación del problema), reflexiva (la conclusión y toma de decisión a que se llega) y post-reflexiva (el resultado de lo obtenido tras la reflexión) buscando identificar las fases que integran el pensamiento reflexivo descritos en los cuadros 1 a 4 del presente capítulo, y los elementos de los que parten: observaciones, inferencias, sugerencias; y a los resultados que llegan a través de los datos y el control de las sugerencias y su verificación (cuadro 1). Así como el seguimiento del método sistemático para la reflexión (cuadro 4) y considerando cada una de sus partes, como son el análisis y la síntesis dentro de la investigación.

Los errores que observa Dewey en la enseñanza de su tiempo, también se localizan en la enseñanza de las lenguas en nuestros días, debido a que se tiende a generalizar (en lugar de cuestionarse y buscar semejanzas y diferencias con la realidad del medio en que se vive), fragmentar conocimientos (en vez de enfocarse en procesos de aprendizaje integral), comenzar las clases dando definiciones y contenidos que los alumnos pudieran descubrir o interpretar por ellos mismos y que al dárselos ya no tendrán mayor interés por aprenderlos, o por el contrario, dejando todo el trabajo en manos de alumnos que no tiene conocimientos previos que los acerquen al tema o la lengua y que finalmente se sentirá desmotivado e incapaces de aprender.

Dewey previene el hecho de que entre más civilizada sea una cultura, mayor será el aprendizaje mediante símbolos, material técnico o artificial, de manera que no es asimilado en la vida diaria y se ignora su necesidad social, lo que ocasiona un aprendizaje artificial, que puede no resultar atractivo para el alumno. Si bien, el aprendizaje de una segunda lengua, puede abarcar situaciones desde las más simples, hasta las más complejas, no es necesaria para *sobrevivir* en la vida diaria de nuestro país, puesto que el *español* como nuestra lengua principal, es usada por la mayor parte de la población en México. Esta situación puede ocasionar que el aprendizaje de una lengua diferente a la materna, se considere artificial, al no utilizarse como medio de comunicación principal. Sin embargo, su aprendizaje es útil y tiene varias ventajas para las personas que pueden comunicarse en otra lengua, dándole acceso a mayor información y posibilidades de comunicación en un ambiente cada día más exigente y globalizado.

Por otra parte, cada día hay mayores posibilidades de interacción y cercanía para el uso de otras lenguas, principalmente a través de los medios de comunicación y el uso de tecnologías que ofrecen la posibilidad de acceso a distintas culturas, información y conocimientos que pueden ser comprendidos en un mayor alcance cuando se domina más de una lengua y que para quienes estudian o enseñan dichas lenguas presentan posibilidades de conocer su uso en diferentes contextos reales.

Dewey señala como elemento clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la motivación de los alumnos que permita la comprensión y la libertad de pensamiento encauzada al descubrimiento y la creatividad, evitando los procesos mecánicos y

rutinarios. Así mismo, está a favor de la asignación de proyectos que sean parte juego y parte trabajo, pero mantener el interés dentro del proceso sin perder la finalidad del resultado buscado.

John Dewey afirma que la sociedad existe por y en la transmisión y la comunicación. Siendo la comunicación el medio por el que llegamos a tener cosas en común, tales como: creencias, conocimientos, objetivos y aspiraciones. La comunicación resulta educativa. Así mismo menciona que el lenguaje es el instrumento principal para aprender y expresarse. Es necesario tanto para pensar como para comunicarse. En una cultura avanzada mucho de lo que se aprende está en símbolos, en material técnico y artificial, por lo que aun cuando no recomienda disminuir el uso del lenguaje, sí sugiere que tenga una mayor conexión con la realidad y con actividades cooperativas, que permitan un aprendizaje activo y constructivo, en lugar de solo ser “*contado*”.

En el caso de la enseñanza de lenguas, el propósito es que los estudiantes aprendan a comunicarse a través de una lengua⁴⁵ y del lenguaje⁴⁶, por lo que deben buscarse oportunidades en que los alumnos aprehendan el significado de las expresiones culturales de manera que interioricen el conocimiento y puedan utilizarlo en las situaciones que lo requieran. Se busca que el lenguaje construya significado para quien lo está aprendiendo de la misma manera en que lo usa el nativo de la lengua, para lo cual se pueden aplicar diversas técnicas, proyectos y actividades, que involucren diversas habilidades y conocimientos, no únicamente el lenguaje oral o escrito, sino que además incorpore el lenguaje analógico.

Los procesos de reflexión son trascendentales tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Se requieren docentes que se mantengan atentos a lo que sucede dentro y fuera del aula, que se conozcan a ellos mismos y a sus alumnos, sus necesidades e intereses, que sean capaces de asignar actividades que logren despertar el interés de los estudiantes y que les permitan ir construyendo sus propios conocimientos y criterios. Docentes que sean capaces de complementar los

⁴⁵ Se considera que las lenguas son sistemas de señales lingüísticas que se emplean para comunicarse. Son artificiales, creadas a través de códigos y decodificación únicas del ser humano.

⁴⁶ El lenguaje es natural, se manifiesta en todos los seres vivos, siendo una capacidad física para intercambiar información entre una especie. John Dewey no hace la diferencia entre lenguaje y lengua.

conocimientos teóricos con los prácticos y con su experiencia; y que además se mantengan alertas de su propia práctica, contexto y sucesos a su alrededor, de manera que puedan tomar el rol de líderes dentro del aula, no así de trasmisores de información.

La educación que Dewey propone, no solo es una versión progresista y pragmatista de su tiempo, también puede ser considerada una versión integralista, cognitivista y constructivista, por la manera en que entiende la formación del conocimiento, dentro de un contexto donde se relacionan diversos contenidos y materias en lugar de fragmentarlos y donde centra la enseñanza en el aprendizaje, siendo los estudiantes los actores principales, donde involucra la voluntad de los alumnos y parte de sus experiencias y conocimientos previos con el propósito de que investiguen y descubran nuevos conocimientos que logren internalizar y que sean significativos para ellos. Además reconoce la importancia de las acciones, los pensamientos y los sentimientos en los procesos de aprendizaje y la influencia del medio social en las disposiciones mentales y emocionales, lo cual es relevante no solo para el aprendizaje de lenguas, sino para cualquier otra asignatura, puesto que se busca no solo el conocimiento sino también la libertad intelectual.

De igual manera, Dewey reconoce la relevancia del maestro como guía en el aula y propone el uso de la reflexión en la enseñanza, reconociendo que el docente puede prever, planear y aprender tanto de la experiencia como de la teoría, ajustando su saber al contexto en que se encuentra.

CAPÍTULO II: PRÁCTICA EDUCATIVA REFLEXIVA Y MEDIACIÓN

*“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar
y no por una educación que nos enseñe a obedecer”*

Paulo Freire

2.1. Práctica Reflexiva

La práctica educativa del docente ha sido considerada como una actividad social y dinámica ejercida por cada profesor durante su clase, incluyendo las actividades anteriores y posteriores realizadas para éste efecto. Se reconoce que esta práctica está influenciada por múltiples factores, desde la formación del docente y cada uno de sus estudiantes, hasta el contexto en que se desenvuelve, las características institucionales, las políticas ejercidas por el Estado, la cultura y las exigencias sociales. La práctica docente tiene una función pedagógica que exige tomar decisiones dentro y fuera del aula o del espacio de enseñanza y adecuarse a las circunstancias que se vayan presentando, para lo cual el maestro puede hacer uso de su experiencia y conocimientos, así como de nuevos aprendizajes que vaya adquiriendo e investigando a favor de su propio desarrollo profesional y en beneficio de sus alumnos.

La práctica reflexiva va más allá de las reflexiones sobre las acciones que los docentes realizan encaminadas a mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes; antes, durante o después de una clase. También incluye los procesos que los profesores efectúan para reflexionar sobre su propio desarrollo como docentes. La práctica educativa de los académicos debe convertirse en una praxis⁴⁷, considerando ésta última como una práctica informada y fundamentada a través de distintas fuentes y conexiones incluyendo la proveniente de teorías, investigaciones, expertos, entre otros.

Entendemos a la **práctica reflexiva** como un proceso continuo y sistemático de reflexión de la praxis tomando en cuenta la experiencia, la práctica, la teoría y

⁴⁷ Praxis

contexto para poder hacer un juicio razonado y reflexivo que ayude a la toma **fundamentada** de decisiones y al desarrollo del docente que la ejerce.

También entendemos a la práctica educativa reflexiva del docente como el proceso de reflexión continuo, intencional y sistemático, por el cual el profesor busca el conocimiento sobre sí mismo, el significado de su labor, el del contexto en que se encuentra; y el de la relación con los diferentes sujetos y objetos con los que se relaciona en su quehacer profesional con la intención de resignificar su práctica.

Como ya se ha establecido, nuestro interés está centrado en la reflexión que pueda llevar a cabo el docente de lenguas en beneficio de su propia práctica y el aprendizaje de sus alumnos, por lo que se busca una labor educativa reflexiva que le permita al profesor ver más allá de lo que está acostumbrado y que lo mantenga en constante cuestionamiento y revisión de su quehacer académico con miras a la resignificación de su trabajo y su profesionalización como docente de lenguas.

Anijovich (2009, p. 47) menciona que la reflexión es *“un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente y constituirse como práctica; es individual y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político”*. Concordamos con la idea de que la reflexión requiere cierto distanciamiento para mirarse menos subjetivamente. Discrepamos en la idea de que la reflexión como práctica tenga que ser completamente individual, siendo desde nuestra visión en parte individual y en parte socializada, ya sea a través de otras personas o medios, incluyendo el estudio de la teoría, como una estrategia para alcanzar una visión más objetiva.

Barnett (1992), explica la práctica reflexiva como un procedimiento de formación que requiere incentivarse para producir profesionales reflexivos capaces de utilizar sus capacidades críticas y reflexivas. En sus palabras:

[...] estimular a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos en relación con *todo* lo que piensan y hagan [...] es un procedimiento reflexivo en el que el alumno/a se interroga sobre sus pensamientos y acciones. El resultado

deseado del aprendizaje de cada uno de los estudiantes es el del profesional reflexivo. (p. 198)

En el caso de los profesores, de manera similar, requieren buscar sus propios incentivos que los lleven a la reflexión y cuestionamiento de sus creencias y sus prácticas.

Moon (1999) define la práctica reflexiva como un conjunto de habilidades éticas, dinámicas y basadas en la acción, que se usan para afrontar situaciones reales, complejas y difíciles. De esta definición destacamos la importancia de la parte ética de una práctica reflexiva y su enfoque hacia situaciones reales; y consideramos por otra parte, que no tiene porqué aplicarse a situaciones difíciles, puesto que la complejidad de la práctica docente requiere su atención continua en los diversos elementos, para impedir caer en la costumbre o una rutina de acciones que ya no tengan justificación de ser.

De acuerdo con Donald A. Schön, un cambio sobre las respuestas habituales que *producen una sorpresa o suceso inesperado* nos conduce a la reflexión. Ciertamente, cuando surge un problema o situación inesperada, eventualmente nos vemos en la necesidad de actuar y para ello lo ideal sería reflexionar antes de hacerlo. Schön, busca una preparación profesional adecuada para una epistemología de la práctica que tenga sus fundamentos en la *reflexión en la acción* y hace referencia al *conocimiento en la acción o conocimiento desde la acción* para referirse a los tipos de conocimientos que percibimos en nuestras acciones inteligentes, físicas o mentales, sin que seamos capaces de proporcionar una descripción verbal de estos actos. En palabras de este autor (Schön, 1992):

El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente; y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal. (p. 38)

Por ello, requerimos que la reflexión se convierta en una práctica, con la finalidad de encontrar un significado de nuestras acciones en nuestro quehacer docente, de manera que podamos distinguir los puntos de mejora incluso en situaciones que parecen intrascendentes porque las tenemos como parte de nuestro *habitus* y de alguna manera han funcionado.

Schön hace referencia al *profesional reflexivo* enfatizando la *reflexión en la acción* y la *reflexión sobre la acción*; incluso llega a mencionar la *reflexión sobre la reflexión en la acción*, sin profundizar en esta última idea. La primera, la describe como “el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo” (p. 9); la segunda como *pensar en lo que se ha hecho* y la tercera como *pensar sobre lo que se ha hecho para descubrir como el pensamiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado* (p.36).

Al repensar la idea de Schön, cuando señala que un buen práctico puede integrar la *reflexión en la acción* de manera simultánea, es decir mientras continúa con la tarea que está ejecutando, consideramos que se refiere a un proceso pre-reflexivo. La práctica reflexiva debe tener mayor profundidad. Contrariamente, Dewey (1995, p. 128) señala que donde hay reflexión, hay suspensión. Philippe Perrenoud (2007) también menciona que una reflexión requiere un cierto *distanciamiento* tomando *la propia acción como objeto de reflexión*. Citando a Perrenoud (2007) la reflexión:

[...] solo tiene sentido, *a posteriori*, si es para comprender, integrar lo que ha sucedido. Entonces, reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga. (p. 29)

Es decir, consideramos que la práctica reflexiva no puede sustentarse en pensamientos que pueden considerarse como reflexivos pero que se dan momentáneamente mientras se realiza una acción, como procesos de auto-corrección o tomas de decisión espontáneos. Aun cuando Schön (1998) señala que la *reflexión en la acción* puede ocurrir momentáneamente o a largo plazo, dependiendo de la duración de la actividad que se esté realizando, observamos que, en el primer caso,

puede tratarse de una acción intuitiva, una actividad pre-reflexionada (Eggleston, 1979), un efecto de consciencia pre-reflexiva (Gallagher & Zahavi, 2013) o una reflexión concomitante (Berté, 2014), por lo que no podría considerarse como una reflexión profunda en toda su extensión, sino más bien como la toma de una decisión a corto plazo con base en la experiencia o el conocimiento previo. Este tipo de decisiones, que pueden confundirse con el tipo de reflexión subsecuente que buscamos dentro de una *práctica reflexiva*, pueden verse influenciadas por la emoción o las circunstancias del momento. En el segundo de los casos, la actividad se ve pausada y dependiendo de su duración se puede tener el tiempo de reflexionar *sobre la acción*, más que *en la acción*, debido a que esas pausas permiten *volverse hacia uno mismo* y darse un tiempo para pensar sobre lo que ha sucedido, lo que se ha hecho hasta el momento y como se va a continuar, constituyendo una reflexión que siga un proceso que facilite la posterior toma de decisiones.

La práctica reflexiva al ser llevada a cabo de forma metódica y regular nos permite repensar y cuestionar nuestras acciones cotidianas y los resultados que vamos obteniendo, lo cual es necesario para lograr no sólo la resignificación de la práctica sino también un desarrollo profesional genuino como docentes. Por otro lado, se consideran no sólo los sucesos inesperados que menciona Schön, sino que se incluyen aquellos acontecimientos o actividades que son habituales, de manera que el docente se permita descubrir incluso cambios mínimos en la realidad o el contexto, así como las situaciones cotidianas que pudieran ser mejoradas aunque aparentemente no requieran de una transformación.

Nos damos cuenta que la reflexión implica más allá de eventos, contextos y diversos elementos, a la persona que reflexiona, haciéndola volver hacia sí misma y cuestionar sus acciones y decisiones. Esto lo podemos corroborar citando a Perrenoud (2007) cuando escribe:

Entonces, el reto no solo consiste en estar preparado para actuar de forma distinta la próxima vez, sino de convertirse —en algunos aspectos— en otro distinto. Así vemos como de la reflexión en plena acción, la más centrada en el éxito inmediato, pasamos, a través de estadios sucesivos, a una reflexión del

individuo sobre sí mismo, su historia de vida, su formación, su identidad personal o profesional o sus proyectos. (p. 39)

La cita anterior, también destaca el cambio o transformación del docente y su praxis, que puede ser provocada a partir de procesos reflexivos y que además tiene como objetivo la mejora de los procesos, los actores y los elementos que intervienen. Es decir, la práctica reflexiva no se limita a una situación particular. Mantiene al docente vigilante de lo que sucede y le sucede para corregir o modificar los procesos en caso necesario y utilizar lo aprendido en una situación presente o futura.

De acuerdo con Schön (1998), la práctica de los docentes es compleja, incierta, inestable y presenta un conflicto de valores. Cuando la práctica se considera solamente como una técnica, no se toman en cuenta todos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, Schön (1992) propone un diseño para la preparación de los profesionales que se enfoque en un *prácticum reflexivo* e incluya la tutoría⁴⁸. En el caso de la enseñanza de lenguas, los maestros no deben ser considerados simplemente como técnicos, porque aun cuando requieren del desarrollo de ciertas técnicas para la enseñanza, éstas no pueden ser suficientes si detrás de ellas no hay otros procesos constantes como la definición y revisión de los objetivos de aprendizaje junto con la observación y reflexión de cada uno de los elementos y procesos que intervengan en un grupo determinado.

Schön (1998) argumenta que los profesionales, en la mayoría de los casos, no pueden explicar los procesos más importantes de su competencia profesional y que a menudo no son conscientes de lo que han aprendido a hacer, aun cuando, en ocasiones, lo hayan sido durante su aprendizaje, al internalizarlo, generalmente, pierden la consciencia de ello. La especialización profesional, al igual que cuando una actividad se hace repetitiva y rutinaria, ocasionan una disminución en el pensamiento de lo que se está haciendo dado que el conocimiento en la práctica se vuelve tácito y espontáneo. De ahí que Schön (1998) sugiere que:

⁴⁸ No solo de los docentes sino también de los alumnos, subrayando la importancia que tiene para los estudiantes reflexionar en su acción y después tener un diálogo con el tutor como complemento de la reflexión.

La reflexión de un profesional puede servir como correctivo del sobreaprendizaje. A través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él pueda permitirse experimentar. (p. 66)

Es decir, la reflexión permite al profesional darse cuenta de lo que está haciendo y ver desde otros puntos focales lo que sucede. Donald Schön (1998) agrega que cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, puede reflexionar sobre una infinidad de factores como son las normas y apreciaciones tácitas, las estrategias y teorías implícitas, los sentimientos respecto a una situación, el encuadre de un problema, el papel del profesional mismo, entre muchos otros. Schön explica que cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico, no dependiendo más de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino construyendo una nueva teoría de un caso particular. Aunque consideramos que no por ello, el docente investigador deba dejar a un lado las categorías de teoría y técnica, sino más bien estudiarlas y cuestionarlas.

Por otra parte, Donald A. Schön (1998), junto con Chrys Argyris, reconocen dos modelos en la teoría de la acción. En el *Modelo I* el individuo actúa unilateralmente, tratando de ganar a los demás; en el *Modelo II*, el individuo actúa de forma bilateral, creando condiciones para sí mismo y para los demás en operaciones conjuntas. Este último modelo es considerado por los autores como abierto al aprendizaje. Para nuestro caso de investigación, consideramos que aplicar el primer modelo, no podría ser parte de una práctica reflexiva, pues su actuación es egoísta e irresponsable. El segundo modelo si es de utilidad para una práctica fundamentada si se quiere llegar a una reflexión lo mayor objetiva posible.

De acuerdo con Schön, la práctica reflexiva implica responsabilidad y adopta la forma de una conversación reflexiva, atribuyendo la capacidad de pensar y de planear tanto al profesional (docente) como al cliente (en este caso al alumno) y de hacer

accesibles sus propias comprensiones a los demás. Incluso considera el establecimiento de un contrato reflexivo, con el cual se renuncia a fungir como autoridad, aceptando compartir con el cliente (estudiante) el control de la interacción. Este autor indica que un profesional reflexivo acepta que no es el único que tiene conocimiento relevante, que también está en una situación de aprendizaje; busca conexiones con los pensamientos del cliente (alumno). No necesita mantener una fachada de autoridad. Algunos de los métodos que retoma de directivos son:

- Desafiar al cliente (en nuestro caso, al alumno) y ver cómo responde al desafío.
- Admitir ignorancia y pedir apoyo para la comprensión del tema.
- Preguntar por los orígenes del riesgo que acompañan al curso de acción propuesto.
- Buscar más de una opinión. (Schön, 1998, p. 264)

En nuestro caso, se ha decidido triangular la información tomando en consideración a los diversos agentes que intervienen, considerando como fuente principal al docente y sus pares, obteniendo información de los alumnos y de ser posible también de autoridades. Los métodos tomados de los directivos a que refiere Schön pueden ser utilizados como parte del proceso de entrenamiento para la práctica reflexiva.

Por otra parte, Schön sugiere cuatro tipos de investigación reflexiva para aumentar la capacidad de reflexión a partir de la acción profesional:

1. **Análisis del marco de referencia** – consiste en *el estudio de las vías por las que los profesionales formulan los problemas y papeles a ejercer* (Schön, 1998, p. 270) como una forma de volverse conscientes de sus *encuadres tácitos*, poder criticarlos, experimentar la necesidad de cambio y conocer vías alternas para encuadrar la realidad de su práctica. Cuando se dan cuenta que ellos mismos, como profesionales, son quienes construyen la realidad de su práctica, pueden estar conscientes que existen diversos

marcos de referencia disponibles para ellos y ver la necesidad de reflexionar desde la acción sobre sus marcos de referencia tácitos previos.

2. **Investigación en la construcción del repertorio** – Tiene la función de acumular y describir las situaciones prácticas que no encajan completamente con la teorías que se disponen, pero que pueden verse como *situaciones familiares, casos o precedentes* y que pueden ser útiles a la reflexión desde la acción.
3. **Investigación sobre los métodos fundamentales y las teorías abarcadoras** – Se relaciona con los dos tipos de investigación anteriores. El método y la teoría, asociados, permiten al profesional explicar su práctica y reestructurarla; así como utilizar la reflexión en la acción. Este tipo de investigación puede ser de dos tipos:
 - A. Investigación para tratar de descubrir cómo funcionan los *procesos de reconocimiento y reestructuración mediante el examen de episodios de la práctica*, pudiendo *ayudar a otros profesionales a introducirse en un modo de ver, reestructurar e intervenir que pueden desear hacer por sí mismos* (Schön, 1998, p. 278); y
 - B. Investigación que toma la forma de “*ciencia en acción*”. Se preocupa de situaciones de carácter único, inciertas e inestables. No llevan a la aplicación de teorías ni técnicas derivadas de la ciencia a partir de la racionalidad técnica. De esta manera, *los profesionales pueden construir teorías y métodos por sí mismos*. (Schön, 1998, p. 278)
4. **Investigación sobre el proceso de reflexión desde la acción** – Permite tener en cuenta como se entrelazan las *consecuencias cognitivas, afectivas y de dinámica de grupo*. Posibilita *comprender la naturaleza de la reflexión y las condiciones que la impulsan o la inhiben*. Se estudia el proceso cognitivo el cual está influenciado por las emociones y el contexto social de la investigación. (Schön, 1998, pp. 280-282)

De esta manera Schön propone allegarse de información, contrastar el marco de referencia con la realidad percibida e investigar y reflexionar sobre los anteriores, ya

sea para descubrir y explicar lo que sucede o para construir sus propias teorías y métodos a partir de la información obtenida.

Schön (1998) expone que la mayoría de las organizaciones buscan estabilidad y previsibilidad a través de sus sistemas y supervisión, por lo que en algunas situaciones, en un primer momento, una práctica reflexiva, puede verse como un peligro para su estabilidad, debido a que su proceso ocasiona confusión, e incertidumbre; así como la crítica a los marcos de referencia y las teorías, aun cuando su propósito sea producir cambios conscientes y contribuir a un aprendizaje organizativo significativo. Cuando una organización está abierta a la reflexión, puede soportar la tensión que se produce y convertirla en una investigación pública productiva.

En el caso de las escuelas, los alumnos están sujetos a exámenes y evaluaciones como parte del control, los profesores también son controlados a través del currículo, los programas y la supervisión. Lo anterior permite aparentemente la *objetividad, coherencia, uniformidad, precisión e imparcialidad* del sistema. Sin embargo, puede ocasionar que los docentes hagan lo que se les ordena, cayendo en la rutina y el acomodo, incluso a costa de sacrificar el aprendizaje de sus alumnos. De forma similar, los estudiantes pueden aprender a responder de manera fingida al sistema.

Donald A. Schön, propone que a través de una práctica reflexiva, el programa se convierta en un programa de base aproximado para la acción, donde se respete la individualidad y ritmo de aprendizaje de los alumnos y donde el profesor tenga la posibilidad de comunicar sus problemas y percepciones con sus colegas como punto de contraste y apoyo. Incluso en una práctica reflexiva, los profesores tienden a repetir el sistema de reglas que se les ha impuesto, por lo que deben mantener un cuestionamiento constante.

Anijovich (2009) cuestiona el momento de reflexión de los académicos y sobre el tiempo a que refieren las reflexiones (presente, pasado o futuro) o si es posible sus combinaciones, así como los contenidos que debieran abarcar. Nosotros estamos convencidos de la posibilidad de la relación en el tiempo, puesto que la reflexión como lo indica Perrenoud (2007) es *retrospectiva y prospectiva*, es decir, conecta el conocimiento y experiencia pasados con el presente y futuro. Por lo que es útil para

comprender y explicar las acciones, buscar nuevas posibilidades y al mismo tiempo, nos permite prever, planear y corregir situaciones presentes y futuras, tomando en consideración la información y datos que logremos obtener de diversas fuentes y de nuestra propia práctica y ser. En cuanto a los contenidos de la reflexión pueden ser tan variables como la práctica misma, su contexto, los actores que intervienen y las propias peculiaridades del docente.

Pedroza, Villalobos y Nava (2014) consideran que la práctica educativa es *histórica, autorreflexiva, social y de auto-comprensión filosófica* (p. 23) y explican que la práctica educativa al ser histórica obliga a identificar el tiempo en que se desenvuelve para determinar el tipo de práctica a que se hace referencia y a partir del cual se reflexiona. En sus palabras:

[...] si la práctica educativa es hija de su tiempo, entonces es preciso identificar en que época estamos para determinar de qué tipo de práctica hablamos, desde qué contexto social la referimos, desde dónde la pensamos y desde qué esquema filosófico la reflexionamos. (p. 23-24)

A partir de esta cita observamos la necesidad de una contextualización para entender los motivos de una práctica específica, que pretendemos se vuelva reflexiva y que aun siéndolo se verá afectada por su propio contexto.

Por otro lado, al hablarse de una comprensión filosófica, recordamos que la reflexión no debiera ser atendida como una concepción técnica, lo que Zeichner (1982) argumenta ha causado una *ilusión* de lo que es la reflexión, a pesar de reconocer que se ha dado un movimiento internacional de práctica reflexiva en países como el Reino Unido, Estados Unidos, Australia, Noruega, Holanda, España e India; donde este movimiento trata de eliminar la visión que se tiene de los profesores como técnicos, que transmiten lo que otros (investigadores y autores) señalan debiera hacerse, Es decir, los profesores pueden aprovechar la riqueza de los conocimientos y experiencias que han ido desarrollando a través de su práctica, dentro del contexto en que se desempeñan, sin perder de vista los objetivos y fines

hacia los que se dirige su labor, en lugar de tratar de generalizar su enseñanza y seguir modelos que pueden no ser adecuados para su contexto y tiempo.

Zeichner (1982) reconoce que en algunos lugares, este movimiento ha funcionado como un pretexto político para que los profesores reproduzcan las prácticas sugeridas por investigaciones de terceros, lo que ha ocasionado que en lugar de que los maestros desarrollen sus propias teorías y escuchen las de sus colegas, convierten la enseñanza en una mera actividad técnica. Reflexionando al respecto, Pedroza, Villalobos y Nava (2014) relacionan:

En este movimiento, señala Zeichner, se ha producido la confusión en el significado de la palabra reflexión; el problema ha llegado al extremo de dejar sin contenido a dicha palabra. Lo paradójico es que en el actual movimiento de las competencias, el problema asume otra dimensión, la reflexión es entendida desde una concepción técnica que representa lo opuesto al significado por el cual se plantea la idea de reflexión en sus inicios. (p.37)

Reconocemos en estas palabras la necesidad de una práctica reflexiva que no solo *reflexione* sobre los contenidos que se dan. Sino que estos sean contrastados e investigados; y donde los docentes hagan sus propias observaciones y propuestas.

Un segundo problema estrechamente ligado y mencionado por Zeichner (1982) es:

[...] la reducción del profesor reflexivo a la consideración de las destrezas y estrategias docentes (los medios de instrucción), y la exclusión de la delimitación de la enseñanza de este proceso [...] personas ajenas al aula deciden las importantes cuestiones relativas a lo que debe enseñarse, a quién y por qué. (p. 8)

En este caso, se permite la reflexión pero únicamente sobre aspectos técnicos de la instrucción. En lugar de que el docente pueda reflexionar sobre cada uno de los aspectos que intervienen en la enseñanza/aprendizaje, las necesidades particulares

de los alumnos, y todos aquellos factores con la complejidad misma con que aparezcan en el aula.

Otro error, que menciona Zeichner (1982) en este movimiento, ha sido centrarse en el aula, es decir, centrar las reflexiones de los maestros únicamente en su propia práctica o la de sus alumnos sin considerar los aspectos sociales que influyen en el trabajo que se desarrolla en clase. Un último aspecto considerado por Zeichner es el hecho de que se ha intentado facilitar la reflexión del docente, pidiéndole que se concentre en una reflexión individual sin considerar la importancia de la reflexión como práctica social en la que grupos de maestros pueden apoyarse y sostener el desarrollo profesional de cada participante. Consideramos que la práctica reflexiva debe tomar en cuenta las contribuciones que otros actores, tales como docentes, autoridades, padres de familia y expertos pueden proporcionar.

Dan Liston y Zeichner (1993) describen cuatro tradiciones históricas de la práctica reflexiva: la tradición académica (reflexión sobre la asignatura y los saberes propios sobre la misma), la tradición de la eficacia social (aplicación de determinadas estrategias docentes sugeridas por la investigación), la desarrollista y evolucionista (el maestro reflexiona sobre sus alumnos, sus intereses, pensamientos y crecimiento); y por último, la tradición reconstructivista social (reflexión sobre el contexto social y político de la enseñanza pro equidad, calidad y justicia en la sociedad). Si se observa, debieran darse estas cuatro prácticas de forma conectada para complementarse y centrarse tanto en el ejercicio profesional hacia nuestro interior como hacia lo exterior. Para Zeichner (1982) otro elemento a considerar es el *impulso democrático y emancipador* para evitar los casos de desigualdad e injusticia, por ejemplo en cuestiones de género y clase social que son temas entre muchos otros que generalmente se mencionan en clase. Y por último, señala la importancia del compromiso a favor de la reflexión en cuanto a práctica social, es decir, sugiere construir comunidades de aprendizaje de maestros en las que se apoyen y animen mutuamente con la intención de crear condiciones que permitan el cambio institucional y social (Zeichner, 1982).

Retomando los escritos de algunos autores analizados en el presente capítulo, encontramos coincidencias y aportaciones que nos permiten distinguir las características de una práctica reflexiva, las cuales son enumeradas a continuación:

Cuadro 6: Características de la práctica reflexiva

Característica	Explicación
Es un proceso consciente	El docente pone atención a sus actos y las situaciones que se presentan en el aula y en relación a su práctica.
Es intencional	Es voluntaria y llevada a cabo con un propósito específico: conocer, resignificar y mejorar su práctica.
Es metódica	Sigue un método ⁴⁹ .
Es deliberativa	Considera los distintos elementos y las ventajas y desventajas ante la toma de decisiones. No toma decisiones sin pensar.
Implica distanciamiento y suspensión	Requiere pausar la actividad para pensar en ella y de la suspensión del juicio para su objetividad.
Es ética	Se rige por principios y valores.
Busca el desarrollo profesional	Mejorar el desempeño profesional y alcanzar los objetivos de aprendizaje de sus alumnos es motivo de la práctica reflexiva. Comprende el proceso lógico de construcción del conocimiento en sus diferentes vertientes (disciplinar, pedagógico, didáctico y de gestión), el proceso psicoafectivo (emociones

⁴⁹ Método entendido como un procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla (Real Academia Española, 2012)

	y valores) y el proceso psicomotor (habilidades en ejecución).
Busca el desarrollo humano	En el sentido de que concede libertad a la persona. Impulsa a un sentido democrático y emancipador.
Va encaminada a la intervención	Implica tomar parte activamente en la transformación o cambio de la propia práctica.
Requiere tiempo para volverse explícita	Es un proceso y como tal debe seguir ciertos pasos para poder ser internalizada por el sujeto quien podrá verbalizarla posteriormente.
Comprende una dicotomía práctico-teórica	Existe una unidad dialéctica entre la teoría y la práctica, en la que ambas se necesitan y donde una pone a prueba a la otra y se conectan. Sin teoría no podríamos entender cómo funciona la práctica; y sin ésta última, la teoría serían únicamente palabras.
Es social	Permite construir comunidades de aprendizaje entre pares que se apoyen y alienten mutuamente. Al socializarse se alcanzan inputs que permiten una mayor objetividad en la toma de decisiones.
Requiere competencias de auto-reconocimiento	Exige al docente conocerse y reconocerse a sí mismo respecto a su práctica.
Promueve una cultura de responsabilidad social	Implica conocer la realidad y aceptar la responsabilidad de las decisiones tomadas y los actos realizados.
Es histórica	Ocurre de acuerdo al tiempo y contexto en

	que se desarrolla.
Es retrospectiva y prospectiva	<p>Conecta pasado y futuro. Es producto de un evento o acción pasada y proporciona conocimientos susceptibles de ser utilizados en otra experiencia.</p> <p>Puede también usarse en el momento de la planificación.</p>

Fuente: Dewey (1993, 1995), Argyris (1980), Schön (1998), Zeichner (1982), Barnett (1992), Perrenoud (2007), Pedroza, et.al. (2014), Anijovich (2009)

Aun cuando este tipo de práctica ofrece varias ventajas, Zeichner (1982) previene de lo que él llama un peligro a aferrarse al concepto de práctica reflexiva, tratando la reflexión como un fin desconectado de todo lo demás. Es decir, el profesor debe centrarse en su ejercicio profesional hacia el interior pero también hacia el exterior abarcando las condiciones sociales en que se sitúa. La práctica reflexiva constituye una herramienta para la mejora de la práctica y no la finalidad de la misma.

2.2. Resignificación de la Práctica Educativa

La reflexión se relaciona con el cambio y la transformación porque se requiere de una retrospectión para observarse en el presente y hacer una proyección del futuro. La práctica del docente no puede ser estática. Se mantiene dinámica y compleja debido a todos los sujetos y elementos que intervienen en ella.

La labor del docente en ocasiones se lleva de prisa, de manera que los acontecimientos que ocurren en una clase pueden dejar a los profesores con dudas y situaciones sin revisar. Se considera que cuando los profesionales de la educación se toman un tiempo para sistematizar esta información obtenida de su propia práctica y la cuestionan, se brindan una oportunidad para reconocer las contradicciones, las equivocaciones y los aciertos que han tenido y para proponer mejoras dentro de su propia práctica.

Es recomendable que los docentes tomen distancia de su propia práctica para observarla de manera similar a como la perciben los demás, y al mismo tiempo que

se ubiquen e involucren con su actuar, para analizar las actividades que realizan en función de la educación de sus alumnos y de su propio proceso formativo.

Mediante el uso de una reflexión sistemática se busca dar un nuevo sentido, interpretación o valor a las prácticas de los docentes de lenguas. Esta resignificación puede ir en un doble sentido:

1. **Resignificación del presente o futuro en función del pasado**, esto es, comprender mediante la reflexión como funciona alguna situación pasada para aprovechar el conocimiento obtenido y reestructurarlo en beneficio de la práctica presente o la planeación futura.
2. **Resignificación del pasado en función del presente**, es decir, el uso de la reflexión para entender el porqué de sucesos y acciones pasados.

La resignificación implica un cambio en la percepción del sujeto, no sólo una transformación en la realidad. Luc de Brabàndere (2015) señala que existen dos tipos de cambio: el de la realidad y el de la percepción. El primero se da independientemente de que lo busquemos. Este autor nos recuerda que el mundo no es estático y los seres vivos tampoco. Por tanto, independientemente de nuestros pensamientos y acciones, la realidad cambia continuamente. Citando a Heraclito *“no podemos nadar dos veces en el mismo río”*. Esa es la realidad. El entorno natural y el social (construido) están en constante cambio a pesar de que lo planeemos o no. En cambio, el cambio de percepción presenta mayor dificultad porque es discontinuo y causa confusión. Es al que referimos cuando hablamos de resignificación. Para cambiar la práctica educativa necesitamos modificar tanto la percepción como la realidad. Para cambiar la percepción se requiere del pensamiento reflexivo, la creatividad y procesos inductivos.

La resignificación se relaciona con la formación docente porque no se trata de recibir información de diversas fuentes y aceptarla, sino de indagar, cuestionar y buscar, como lo menciona Esteve (2011):

[...] un desarrollo integral de uno mismo, un desarrollo fruto de la interacción entre lo propio, lo nuevo y lo ajeno, es decir, como constante proceso de reelaboración de las propias ideas y maneras de ver las cosas. (p. 30)

Se ha discutido si la práctica reflexiva produce un cambio, transformación o desarrollo profesional. Consideramos que en la práctica reflexiva cuando se logra la resignificación de la práctica educativa del docente, el profesor estará empoderado para realizar cambios, transformaciones e innovaciones que integra en su práctica, cuando se logra el cambio en la esencia y en la práctica le llamamos transformación y consideramos la transformación como parte continua y necesaria del desarrollo docente.

Coincidimos con Herran (2013) quien considera que la reflexión sobre la práctica no puede mejorarse a menos que haya un cambio en el entendimiento del propio docente y no sólo sobre su práctica. Ello requiere una reconstrucción del ser, es decir se busca al mismo tiempo el desarrollo personal y no solo el profesional. Herrán afirma que para lograr el desarrollo docente se requiere primero de disolver el ego e iniciar a partir del autoconocimiento y la consciencia, las cuales difícilmente son reconocidas como un parte vital de la formación del profesorado y su renovación pedagógica práctico-reflexiva.

2.3. Enseñanza experiencial como elemento de la práctica reflexiva

Mientras los profesores ejercen su práctica como docentes, adquieren ciertas habilidades y conocimientos derivados de las experiencias cotidianas. La experiencia forma parte del aprendizaje y debiera ser tomada en cuenta como uno de los elementos a considerarse en la formación de los docentes.

Cuando las experiencias no son reflexionadas se quedan en un nivel intuitivo o inconsciente, lo que Korthagen (2001) denomina el nivel Gestalt⁵⁰ de conocimiento. Cuando se reacciona *sin pensar* en una situación imprevista en el aula, la reacción

⁵⁰ Kortahen y Kessels definen una Gestalt “*como un elemento holístico que se compone de necesidades, valores, sentimientos, pensamientos, convicciones y tendencias de actuación que se suscitan por una situación especial. Las Gestalts se forman a base de experiencias anteriores en situaciones concretas, y cuando se produce otra situación de características similares, se desencadena la misma Gestalt, y consecuentemente se tiende a reaccionar de forma similar.*” (Melief, et al., 2010, p. 27)

tiene su base en “*necesidades, valores, convicciones, sentimientos y tendencias que se desencadenan inconscientemente...*” (Melief, et al., 2010, p. 28). Para Melief, Tigchelaar y Korthagen (2010) las experiencias obtenidas en la práctica en el aula constituyen el eje para la formación del profesor. De ahí que consideramos que estas reacciones, intuiciones o *gestalts* son naturales e importantes en el aprendizaje del docente pero solo constituyen una parte, la cual debiera ser reflexionada y comparada con otras fuentes para que sean de utilidad en la formación del propio docente.

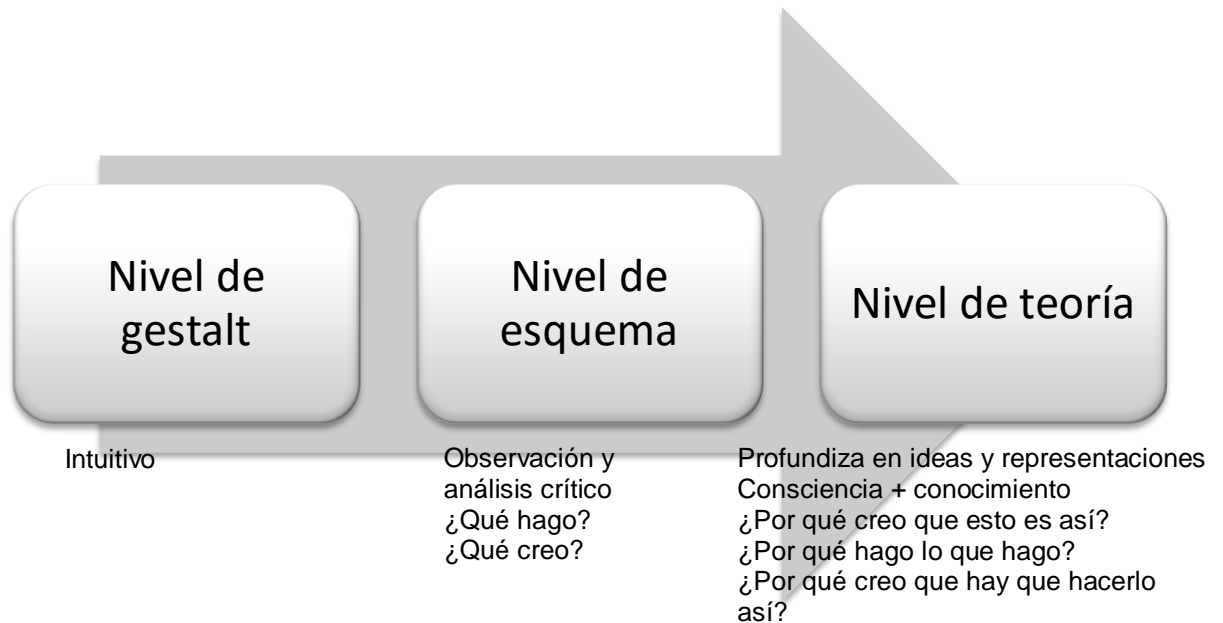
Estos autores (2010) observan tres perspectivas en la formación de los profesores: 1) Aprendizaje a partir de conocimientos teóricos (aprendizaje deductivo), 2) aprendizaje en la práctica (aprendizaje a partir de ensayo-error); y 3) aprendizaje en el que se conectan los conocimientos teóricos y las experiencias en la práctica, a través de la reflexión (aprendizaje realista). Las dos primeras resultan incompletas, en la tercera se complementan, combinando lo que ya ha sido investigado con las situaciones que se presentan en un contexto determinado y se añade la reflexión que permita un conocimiento de la acción contrastado con el conocimiento teórico.

Melief, Tigcheelar y Korthagen sugieren que se parta de las experiencias prácticas, como eje para el desarrollo profesional docente. Las experiencias se pueden reflexionar sistemáticamente utilizando diversos recursos, como son la teoría, diálogo con expertos o entre pares, discusiones en grupo, etc.

El maestro en activo, corre el riesgo de caer en uno de las dos primeras perspectivas. En el caso de los docentes de lenguas, se presupone que en su mayoría, actúan de acuerdo a los conocimientos que van adquiriendo en la práctica.⁵¹

⁵¹ De una entrevista a 8 profesores de lenguas del CELe de la UAEM, se encontró que 7 de ellos manifestaron la importancia de la experiencia práctica como base de su enseñanza.

Figura 1: Formación del profesorado



Fuente: Adaptado de Esteve (2013, pp. 15-17) y Melief, Tigchelaar y Korthagen (2010)

El aprendizaje realista consta de cinco principios:

1. Parte de las interrogantes que surgen con la práctica.
2. Se fomenta una reflexión sistemática.
3. El aprendizaje se considera como un proceso social e interactivo.
4. Se reconoce y trabaja en tres niveles en el aprendizaje (Gestalt, Esquema y Teoría).
5. El docente es considerado como una persona con identidad propia, fomentando así, la autonomía y construcción autorregulada del desarrollo profesional. (Melief, et al., 2010, p. 31).

Se propone que el proceso parta de observaciones concretas del aula en las que se consideran también los pensamientos, sentimientos, necesidades e intereses de los participantes en lugar de comenzar a partir de bases teóricas. Es decir, primero buscamos conocer las necesidades de nuestros alumnos y las propias (como docentes) para ayudarlos en su aprendizaje y a partir de ellas buscamos entender y aprender a partir de la teoría.

Por otra parte, siguiendo a John Dewey (1995), para que la experiencia pueda ser considerada como tal, debe ser recordada e incluir un elemento activo (la acción) y otro pasivo (un resultado o consecuencia). La simple actividad no puede ser considerada como una experiencia. Dewey señala que cuando se aprende a través de la experiencia es porque se establecen conexiones retrospectivas y proyectivas. También enfatiza el uso del juicio en la percepción y no dejarnos guiar únicamente por lo que percibimos a primera vista. Dewey clasifica dos tipos de experiencia: 1) las que se observan como ensayo-error, donde se sabe que una acción tiene consecuencias pero no se analiza el cómo ni el porqué, es decir, se deja *a merced de las circunstancias*; y 2) las experiencias que se reflexionan en cuanto a cómo se conecta la causa con el efecto y que pueden ser llamadas reflexivas.

Este autor añade que lo opuesto a la acción reflexiva es la rutina o una conducta caprichosa. La primera acepta lo acostumbrado como correcto. La segunda, toma una medida de valor arbitraria e ignora las conexiones contextuales. La reflexión en cambio, permite aceptar la responsabilidad de nuestras acciones y sus consecuencias.

En el caso de la enseñanza, el aprendizaje que obtiene el docente y que proviene de su experiencia de enseñar, no puede considerarse como científico (Johnson & Golombek, 2011). Las experiencias se perciben a través de los sentidos y puede estar cargada de emociones y fundamentada en nuestras observaciones y generalizaciones, lo que puede llevar a malinterpretaciones de los sucesos vividos. Por ello es importante reflexionar sobre los sucesos acontecidos y compararlos con los conceptos científicos y la teoría existente que se relaciona con los eventos acontecidos en el aula.

2.4. Zona de Desarrollo Próximo y mediación en la práctica reflexiva

De acuerdo con la teoría socio-cultural de Vygotsky⁵², la actividad mental es la característica principal que distingue al ser humano de otros seres vivos; dicha actividad es el resultado de un aprendizaje social y cultural que implica la internalización de elementos entre los cuales están los símbolos y los signos (Briones, 2006). Los docentes se ven influenciados por el medio en el que se han ido formando desde lo personal, lo social y hasta lo académico y lo laboral.

Garza y Leventhal (2000) señalan que bajo la teoría sociocultural, el aprendizaje se da por reestructuración, es decir, conforme el sujeto recibe nueva información, la organiza de acuerdo con una correspondencia con lo que ya conoce y la transforma dándole un significado e interpretación que genera cambios en su realidad. Estos autores explican que bajo esta teoría se requiere de elementos mediadores para aprender, donde la mediación se da a través de signos (lenguaje) o símbolos (matemáticos, de escritura o señales con algún significado ya definido). En la práctica reflexiva, los docentes son los aprendices de su propia práctica, por lo que se busca una reestructuración del conocimiento de la misma y de su autoconocimiento, en interacción con otros.

Williams y Burden (1999) exponen que para Vigotsky, la relación que tenemos con los demás, desde nuestro nacimiento es lo que permite aprender y desarrollarnos, puesto que nacemos en un mundo social y aprendemos de lo que ocurre en nuestra interacción con los demás. Meece (2000, p. 127) resalta que para Vygotsky “*Los patrones del pensamiento [...] son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales*”.

De ahí que consideramos que la práctica reflexiva se dará en la medida en que el docente esté abierto a recibir información de diversas fuentes como parte de la mediación hacia el conocimiento y reconocimiento de sus actos y saberes.

La práctica del docente es social y personal; por lo que, como fue mencionado en el primer capítulo, no deseamos caer en el sociologismo ni en el mentalismo (Tardif, 2004). Tomamos en cuenta que en la práctica reflexiva hay factores tanto internos

⁵² Lev S. Vygotsky (1896-1934) fue un psicólogo ruso inscrito en el campo de la psicología cognitiva y propuso la teoría sociocultural por medio de la cual se propone que el desarrollo cognitivo se ve influenciado por la interacción social.

como externos al docente que intervienen en su actuar, pensar, en sus conocimientos y en sus reflexiones.

Los factores externos pueden ser relacionados con las estructuras, considerando a estas como las pautas estables y recurrentes que se presentan en un contexto y que harán que los docentes se vea influenciado o limitado en sus elecciones y oportunidades y los factores internos los relacionamos con el término de *agencia* el cual lo entendemos como la capacidad que tenga cada uno de los individuos, en nuestro caso, los docentes, para actuar de forma libre e independiente de la estructura en que se encuentran inmersos, de manera que tome sus propias decisiones de manera autónoma y no dictada por la estructura social, pero si tomándola en cuenta a través del estudio y análisis que hagan de la misma.

Johnson y Golombek (2011) entienden el desarrollo cognitivo como un proceso interactivo mediado por la cultura, la historia, las instituciones, el contexto, el lenguaje y las interacciones sociales. Bajo la teoría socio-cultural, el conocimiento se construye entre las personas mientras interactúan. De manera similar, tomamos en cuenta que en la práctica reflexiva, estos factores sociales, culturales y de contexto interviene en las reflexiones y decisiones de los docentes, pero esta vez son analizados y cuestionados.

A diferencia de lo que señalan las leyes del desarrollo psicológico en las que se establece una transición de lo natural a lo cultural, así como de la transición del comportamiento de lo intra-psicológico a lo inter-psicológico; Lantolf (2015), de acuerdo con la teoría sociocultural, afirma que el desarrollo cultural de una persona aparece primero en un nivel social, inter-psicológico por medio de las relaciones entre los individuos y posteriormente en el nivel individual aplicado a todos los niveles de consciencia, atención voluntaria, percepción, planeación, pensamiento y formulación de conceptos. Es decir, las funciones de orden superior se originan a partir de las relaciones entre los individuos, hasta llegar a internalizar el conocimiento a nivel individual.

Desde esta perspectiva, el desarrollo cognoscitivo consiste en internalizar funciones que ocurren previamente en el plano social. La internalización es un proceso que consiste en construir una representación interna (cognoscitiva) de las

acciones físicas o de las operaciones mentales que ocurren inicialmente en las interacciones sociales (Meece, 2000, p. 129). Esto es, convertimos en nuestro, lo que aprendemos de los demás, sin necesidad de que otros nos asistan más.

Al reconocernos como seres sociales consideramos que el conocimiento llega a través de estímulos externos de forma inter-psicológica, hasta que el sujeto lo internaliza (intra-psicológico) de una manera subjetiva y profunda. Esto puede lograrse a través de la mediación dentro de la Zona de Desarrollo Próximo, conocida como ZDP.

La Zona de Desarrollo Próximo es definida como:

[...] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky, 1978, p. 86)⁵³

Johnson y Golombek (2011) simplifican el concepto entendiendo la ZDP como la distancia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel al que se quiere llegar (la meta) y que puede lograrse a través de la mediación o en colaboración con otros.

Arends (2007) explica que la Zona de Desarrollo Próximo presenta dos niveles:

El nivel de desarrollo real define el funcionamiento intelectual presente del individuo y su capacidad para aprender cosas particulares por sí mismo...

(Y) un nivel de desarrollo potencial, que Vygotsky definió como el nivel al que puede funcionar un individuo o que puede alcanzar con ayuda de otras personas, como maestros, padres o compañeros más avanzados. (p. 386)

⁵³ La ZDP es considerada por Vygotsky como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la resolución de problemas independiente y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. (Traducción propia).

Si el aprendizaje se va alcanzando gradualmente, para que un estudiante o un docente puedan moverse de un punto a otro en su desarrollo, se requiere del apoyo de otros para potencializar dicho aprendizaje y alcanzar su entendimiento en un menor tiempo que si estuviera sólo.

Arends (2007) apunta que de acuerdo con la teoría sociocultural, la interacción social alienta a la construcción de nuevas ideas y mejora el desarrollo intelectual de la persona. Consideramos que cuando los docentes hablan con sus pares de sus preocupaciones relacionadas a su práctica, pueden lograr tener otra visión de lo que ocurre y aprender de las experiencias e ideas de los otros al compararlas con las propias dentro de un contexto similar.

La mediación, por otra parte, se da por medio de herramientas materiales o técnicas; y por herramientas simbólicas o signos (herramientas psicológicas). De acuerdo con Briones (2006):

Los signos orientan nuestra conducta porque tienen *significados*. Se puede decir también que en el mundo en el cual vivimos es un mundo simbólico organizado por sistemas de creencias, convenciones, reglas de conducta y valores, y que, consecuentemente, para vivir en él necesitamos ser socializados por otras personas que ya conocen esos signos y sus significados. (p. 152)

Cada persona le atribuye significados a las personas y a las cosas, variando según el contexto y tiempo en que se encuentra.

En el caso de esta investigación con los docentes de lenguas, la ZDP y la mediación son importantes en dos sentidos:

1. Los docentes sujetos de la investigación recibirán la mediación necesaria para formarse como profesores con una práctica reflexiva.
2. Los docentes, se presupone, ya utilizan la mediación como parte de sus procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula.

Gerardo Hernández Rojas (1998) indica que el maestro debe promover las ZDP y fungir como *andamio*. El andamiaje consiste en crear un *sistema de ayudas y apoyos* para promover el control de los saberes o contenidos al alumno. El andamiaje tiene tres características esenciales:

- Ser ajustable a las necesidades de aprendizaje del estudiante.
- Ser transitorio o temporal.
- Puede ser explícito y posible de tematizar.

Bajo esta perspectiva, el aprendizaje tanto de docentes como de alumnos requiere del uso de herramientas y signos. Las herramientas sirven para cambiar los objetos o dominar el ambiente. Los signos sirven para organizar o controlar el pensamiento o la conducta. El principal signo utilizado es el lenguaje.

Vygotsky, Leóntiv y Luria están a favor del aprendizaje colaborativo y la solución de problemas. En la enseñanza de lenguas se ha destacado el trabajo individualista y técnico. Consideramos que como docentes es de vital importancia conocernos a nosotros mismos para poder compartir y colaborar con los demás, sin olvidar que vivimos en una sociedad donde interactuamos y esa interacción nos lleva a aprender de los demás.

En el paradigma sociocultural la enseñanza da gran importancia a la instrucción formal para el desarrollo de las funciones superiores. Arancibia, Herrera y Stresser (1999) señalan que:

[...] la planificación de la instrucción no debe hacerse para respetar las restricciones del desarrollo real del niño, sino también para sacar provecho de su desarrollo potencial, es decir enfatizando aquello que hay en su ZDP. (p. 101)

En nuestro caso, buscamos que el docente logre desarrollar su potencial a través de una práctica reflexiva mediada. Partimos de la idea que el profesor al igual que el estudiante requieren de apoyo para transitar de un punto a otro, respecto a aquellos

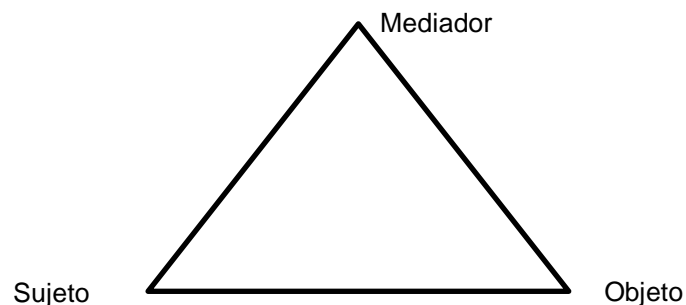
conocimientos, aprendizajes o problemas que se les presenten y que se considera son útiles en su desarrollo profesional.

Esta investigación se basa en la aplicación de un ciclo de práctica reflexiva mediada con la participación de docentes de lenguas, sujetos del estudio, para lo cual se ha requerido de promover y mediar la aplicación de dicho ciclo reflexivo, de manera que pueda observarse si los docentes logran resignificar su práctica.

2.5. Teoría de la actividad y práctica reflexiva

Dentro de la práctica reflexiva de los docentes de lenguas consideramos de relevancia la teoría de la actividad debido a que los profesores realizan acciones y actividades con un fin de mejora de su propia práctica dentro de un sistema de actividad. Engeström (1999) señala que la teoría de la actividad toma sus raíces del trabajo de Karl Marx en su *Theses on Feuerbach* y se desarrolla a partir de las investigaciones de los fundadores del enfoque socio-cultural: Vygotsky, Leont'ev y Luria entre los años 1920-1930. En un principio, la unidad de análisis era la acción orientada hacia un objeto mediado por instrumentos y signos culturales. Es decir, en un inicio se reconocía que la acción humana tiene una estructura triangular en la que el sujeto está orientado hacia un objeto y donde su acción es mediada por factores culturales, herramientas y señales. Su representación más básica, considerada como la unidad mínima de análisis de un sistema de actividad, ha sido la siguiente:

Figura 2: Modelo triangular de acción.

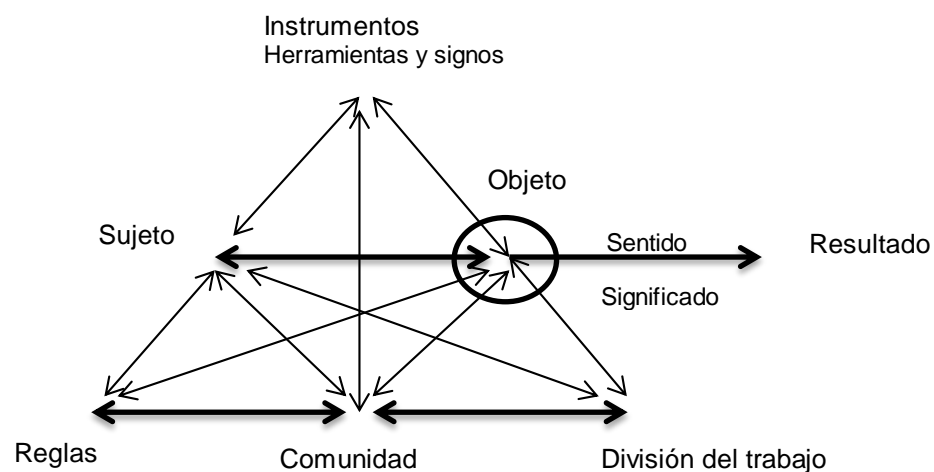


Fuente: Engeström (2001, p. 1)

La mediación por parte de otros seres humanos no fue integrada dentro del modelo triangular de acción, hasta que Leont'ev hizo la distinción entre actividad colectiva y acción individual, al considerar la división del trabajo como parte de una actividad colectiva, proponiendo así un modelo de actividad de tres niveles: la actividad (colectiva), la acción (individual) y la operación; correspondiéndoles el motivo, la meta y las condiciones instrumentales respectivamente. Si aceptamos que hay una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, el primero al transformar al segundo se transforma así mismo. Por lo tanto, en la práctica reflexiva el docente al modificar su práctica desde una nueva visión que ha analizado y probado, también se transforma así mismo.

Engeström propuso un modelo complejo para la teoría de la actividad donde incluye otros elementos como son la comunidad, las reglas y la división laboral. En este modelo se toma en cuenta a otras personas y elementos que intervienen en la acción del sujeto y sus actividades dentro de una comunidad siendo los resultados no momentáneos ni situacionales sino sociales y en un periodo de tiempo. provocando nuevos patrones de interacción por medio de los resultados de su actividad. En el caso de la práctica reflexiva, como un sistema de actividad, los resultados del docente no son únicamente para él sino que pueden tener un impacto dentro y fuera de su propio sistema y en la comunidad en que se encuentra.

Figura 3: Modelo de un sistema de actividad complejo



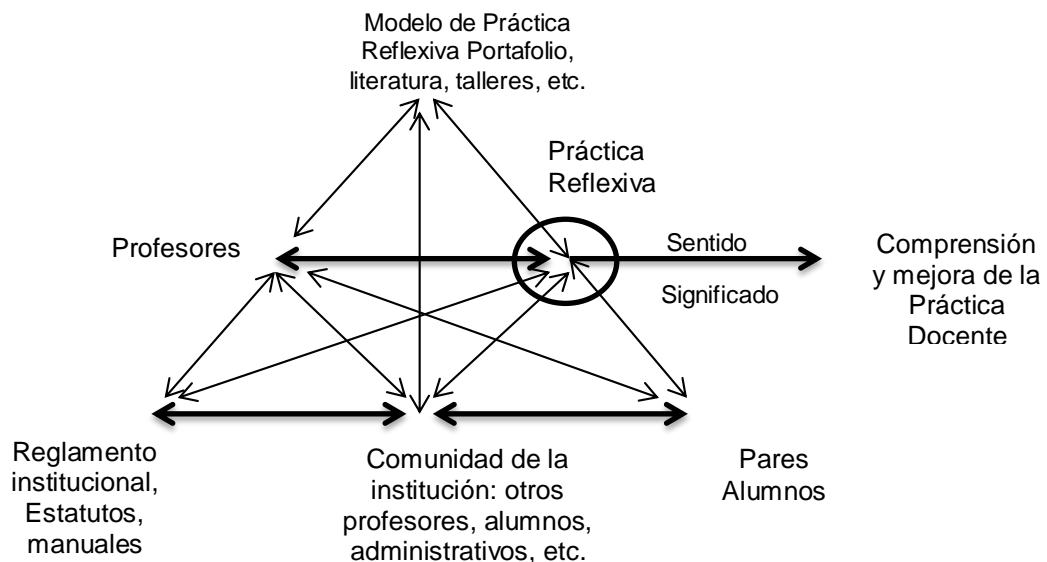
Fuente: Engeström (1987, p. 78)

De acuerdo con Gould (1987) el tiempo de una acción es lineal y finito en cambio el tiempo de una actividad es cíclico y recurrente. De manera similar, podemos considerar la reflexión como una acción, es decir, la reflexión se da en un momento determinado, es decir, es lineal y finita. En cambio, la práctica reflexiva es una actividad, por lo que es cíclica y recurrente.

Engeström considera los ciclos de actividad como expansivos. Esto es, no solo se transmite y preserva la cultura sino que también se transforma y crea cultura. La práctica reflexiva al ser considerada como un sistema de actividad, busca la comprensión de lo que hace con el propósito de mejorarlo, a través de cambios y toma de decisiones que pueden ser creativas y surgir de la propia práctica, reflexión e investigación o incluso puede retomar teorías existentes una vez que son probadas y adaptadas al medio en que se labora.

Si retomamos el modelo de Engeström y lo aplicamos a la práctica reflexiva podríamos tener un sistema de actividad como el siguiente:

Figura 4: Sistema de actividad para la práctica reflexiva



Fuente: Adaptado de Engeström (1987, p. 78)

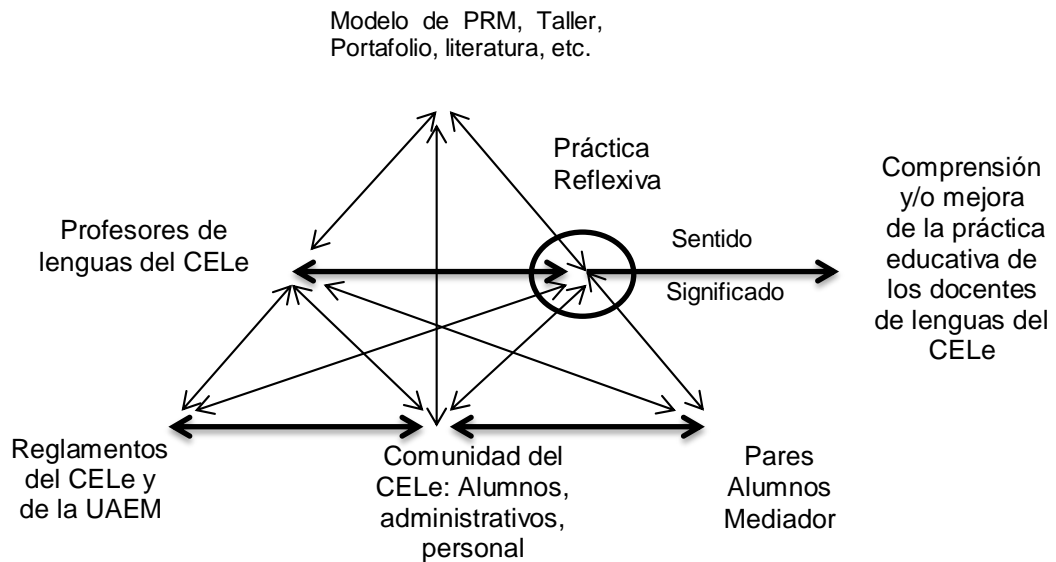
En este modelo podemos observar que para realizar una práctica reflexiva los docentes se encuentran dentro de un sistema en el que intervienen diversos factores

y que se ve afectado o influenciado por elementos como los reglamentos escolares, las personas que laboran en la institución y quienes reciben un servicio de ella, los materiales utilizados, entre otros. La práctica reflexiva va más allá de una acción; es decir, es todo un sistema de actividad que involucra la mediación de otros agentes, no sólo de instrumentos o signos culturales, sino también de otras personas como son sus colegas y alumnos, a través de su participación, planteamientos, opiniones e incluso la observación que se haga de los mismos.

Al aplicar el modelo de Engeström a nuestro particular caso de estudio, nos damos cuenta que el maestro de lenguas que realiza la práctica reflexiva no está sólo, realiza su práctica dentro de un colectivo por lo que el resultado no puede ser momentáneo ni situacional, al contrario, provoca una continuidad tanto en la práctica del docente como en las acciones de quienes intervienen. Se aplica el principio de historicidad, al irse transformando con el tiempo. Al mismo tiempo, esperamos encontrar contradicciones entre los elementos externos que adopten los docentes con algunos de los elementos internos ya existentes, como pudieran ser normas o formas de trabajo a las que están acostumbrados y que de acuerdo con Engeström, sirven como fuentes de cambio y desarrollo. Se considera también la posibilidad de una transformación expansiva en el sistema de actividad. Cuando los docentes comienzan a cuestionar su labor, a observar a otros, así como a pedir su apoyo, pueden verse influenciados por diversos puntos de vista, tradiciones e intereses, lo que puede involucrar a otros y llevarlos a un esfuerzo colectivo y deliberado para el cambio. Por otro lado, aun cuando la práctica reflexiva es el objeto en el que nos enfocamos en un primer momento, esperamos que ésta se convierta posteriormente en un instrumento de mediación para los docentes.

Siguiendo el modelo de Práctica Reflexiva Mediada que se propone, obtenemos el siguiente sistema de actividad:

Figura 5: Sistema de actividad para la práctica reflexiva mediada en el caso de investigación presentado.



Fuente: Adaptado de Engeström (1987, p. 78)

Por otra parte, de acuerdo con Engeström (1999), dentro de la teoría de la actividad se reconocen dos procesos básicos inseparables que operan en todos los niveles de actividad humana: la internalización y la externalización. La primera se relaciona con la reproducción de la cultura y la segunda con la creación de nuevos instrumentos que hagan posible su transformación. Engeström afirma que en un ciclo expansivo se llevan a cabo tanto la internalización como la externalización:

The new activity structure does not emerge out of the blue. It requires reflective analysis of the existing activity structure – one must learn to know and understand what one wants to transcend. And it requires reflective appropriation of existing culturally advanced models and tools that offer ways out of the internal contradictions. However, these forms of internalization or appropriation are not enough for the emergence of a new structure. As the cycle advances, the actual design and implementation of a new model for the activity gain

momentum: Externalization begins to dominate. (Engeström, et al., 1999, p. 33)⁵⁴

En el caso de la práctica reflexiva, considerándola como un sistema de actividad, se pretende conseguir ambos procesos: la internalización y la externalización, en tanto que los docentes logren reflexionar respecto a las teorías existentes y las comparen con sus propias experiencias e ideas, creando sus propios artefactos y teorías de enseñanza.

Según Vygotsky, los artefactos de mediación son estímulos auxiliares. En nuestro caso, los artefactos de mediación ayudaran a los docentes a ser más reflexivos en su práctica y pasar por cada una de las fases propuestas. Además, los profesores crearán sus propios instrumentos para solucionar el problema que elijan dentro de su proceso de práctica reflexiva.

Relacionada con la teoría de la actividad encontramos la teoría del aprendizaje expansivo propuesta por Engeström en 1987 (2010):

So the theory of expansive learning relies on its own metaphor: expansion. The core idea is qualitatively different from both acquisition and participation. In expansive learning, learners learn something that is not yet there. In other words, the learners construct a new object and concept for their collective activity, and implement this new object and concept in practice. (p. 74)⁵⁵

Si trasladamos la teoría del aprendizaje expansivo a la práctica reflexiva, los docentes de lenguas son quienes a través de un proceso expansivo de aprendizaje

⁵⁴ Traducción personal del texto: La nueva estructura de la actividad no surge de la nada. Se requiere un análisis reflexivo de la estructura de la actividad existente – Se debe aprender a conocer y entender aquello en lo que se quiere trascender. Y se requiere la apropiación reflexiva de los modelos existentes culturalmente avanzados y las herramientas que ofrecen formas de salir de las contradicciones internas. Sin embargo, estas formas de internalización o apropiación no son suficientes para el surgimiento de una nueva estructura. A medida que avanza el ciclo, el diseño real y la implementación del nuevo modelo para que la actividad gane su momento: la externalización empieza a dominar.

⁵⁵ Traducción personal del texto: Así la teoría del aprendizaje expansivo recae en su propia metáfora: la expansión. La idea central es cualitativamente diferente tanto de la adquisición como de la participación. En el aprendizaje expansivo, los aprendices aprenden algo que aún no está ahí. En otras palabras, los aprendices construyen un nuevo objeto y concepto para su actividad colectiva y los implementan en su práctica. (Engeström, 2010, p. 74)

buscaban aprender cómo mejorar su práctica y resolver las situaciones que se les presenten por medio del cuestionamiento, análisis, implementación, reflexión y evaluación del ciclo, construyendo así un nuevo objeto y concepto de aquella parte de su actividad en la que hayan trabajado y que afectará al sistema de actividad y por tanto, también a la colectividad que interviene.

Consideramos la teoría del aprendizaje expansivo de Engeström como un modelo reflexivo debido a los pasos que sigue y al hecho de ser cíclico. Engeström (2010) y presenta en su modelo las siguientes acciones de aprendizaje: La primera acción consiste en cuestionarse o preguntar, criticar o rechazar algunos aspectos de la práctica y la teoría que ha sido aceptada y seguida. La segunda acción consiste en analizar la situación de manera que se encuentren las causas y los mecanismos explicativos de lo que se afirma o sigue y al mismo tiempo, cuestionarlos. La tercera acción es modelar la explicación encontrada de manera que se construya un modelo simplificado y explícito de las nuevas ideas y explicaciones a que se llegaron. En la cuarta acción se examina y prueba el modelo propuesto para conocer su posible funcionalidad y limitaciones. En la quinta acción el modelo se implementa de forma práctica, enriqueciéndolo y extendiéndolo conceptualmente. Las acciones sexta y séptima consisten en reflexionar y evaluar el proceso y consolidación de los resultados para convertirlos en una práctica nueva estable.

Figura 6: Secuencia de acciones de aprendizaje en un ciclo de aprendizaje expansivo según Engeström.



Fuente: Engeström (2010, p. 80) Traducción propia.

En el siguiente apartado se explican otros modelos que también se consideran reflexivos por sus características y que aportan diversos elementos que pueden ayudar a realizar una práctica de este tipo.

2.6. Modelos reflexivos

Se han diseñado diversos modelos para poder llevar a cabo una práctica reflexiva. Algunos de estos modelos son:

Argyris y Schön (1974) consideran que la gente forma un tipo de mapas en su mente sobre cómo actuar en diversas situaciones lo que implica como planear, intervenir y revisar sus acciones; por lo que proponen detectar la relación entre las teorías en uso⁵⁶ y las teorías expuestas⁵⁷, de manera que se pueda revisar las

⁵⁶ Se describen las teorías en uso como aquellas implícitas en lo que hacemos de manera tácita.

teorías que efectivamente soportan nuestras acciones en la práctica y contrastarla con las teorías que creemos tener. En el texto original expresan:

When someone is asked how he would behave under certain circumstances, the answer he usually gives is his espoused theory of action for that situation. This is the theory of action to which he gives allegiance, and which, upon request, he communicates to others. However, the theory that actually governs his actions is this theory-in-use.⁵⁸ (Argyris & Schön, 1974, pp. 6-7)

Estos autores afirman que la mayoría de la gente no está consciente de que los mapas que usan para actuar no son los que ellos expresan por lo que un mínimo de personas están conscientes de las teorías que realmente usan para actuar (Argyris, 1980). Es importante resaltar que la distinción en este modelo no es entre teoría y acción sino entre dos teorías de la acción, usualmente diferentes.

Las variables dominantes, las que guían a la persona en su actuar y se mantienen dentro de sus márgenes; las estrategias de acción que usan las personas para mantenerse dentro de su esquema de valores dominantes; y las consecuencias, lo que sucede como resultado de la acción y que afecte a la misma persona o a otros. Cuando el resultado va de acuerdo con la estrategia utilizada y su intención se confirma la teoría en uso.

En este modelo encontramos que una clave para la reflexión consiste en poner al descubierto la teoría en uso y ver si se adecua con la teoría expuesta, si se encuentran conectadas pueden dialogarse y crearse una reflexión dinámica. Para encontrar la teoría en uso, Argyris y Schön (1974) proponen observar tres elementos:

⁵⁷ Las teorías adoptadas son aquellas en las que creemos que nuestro comportamiento se fundamenta y podemos explicar verbalmente, sin importar si las aplicamos o no.

⁵⁸ Lo cual se puede traducir de la siguiente manera: Cuando se le pregunta a alguien cómo se comportaría en determinadas circunstancias, la respuesta que suele dar es su teoría expuesta de acción para esa situación. Esta es la teoría de la acción a la que le da credibilidad, y que, a petición, se comunica a los demás. Sin embargo, la teoría que en realidad dirige sus acciones es la teoría en uso. (Traducción propia).

1. **Las variables reguladoras:** Se refiere a las dimensiones dentro de las cuales tratamos de mantenernos, para no infringir los límites, pero que se pueden ver afectadas por alguna acción que desencadene otras.
2. **Estrategias de acción:** Son los planes que usa la gente para mantenerse dentro de las variables que lo rigen.
3. **Consecuencias:** Son los resultados de las acciones, sin importar si son intencionados o no; y las cuales pueden afectar a quien realiza la acción o a otros.

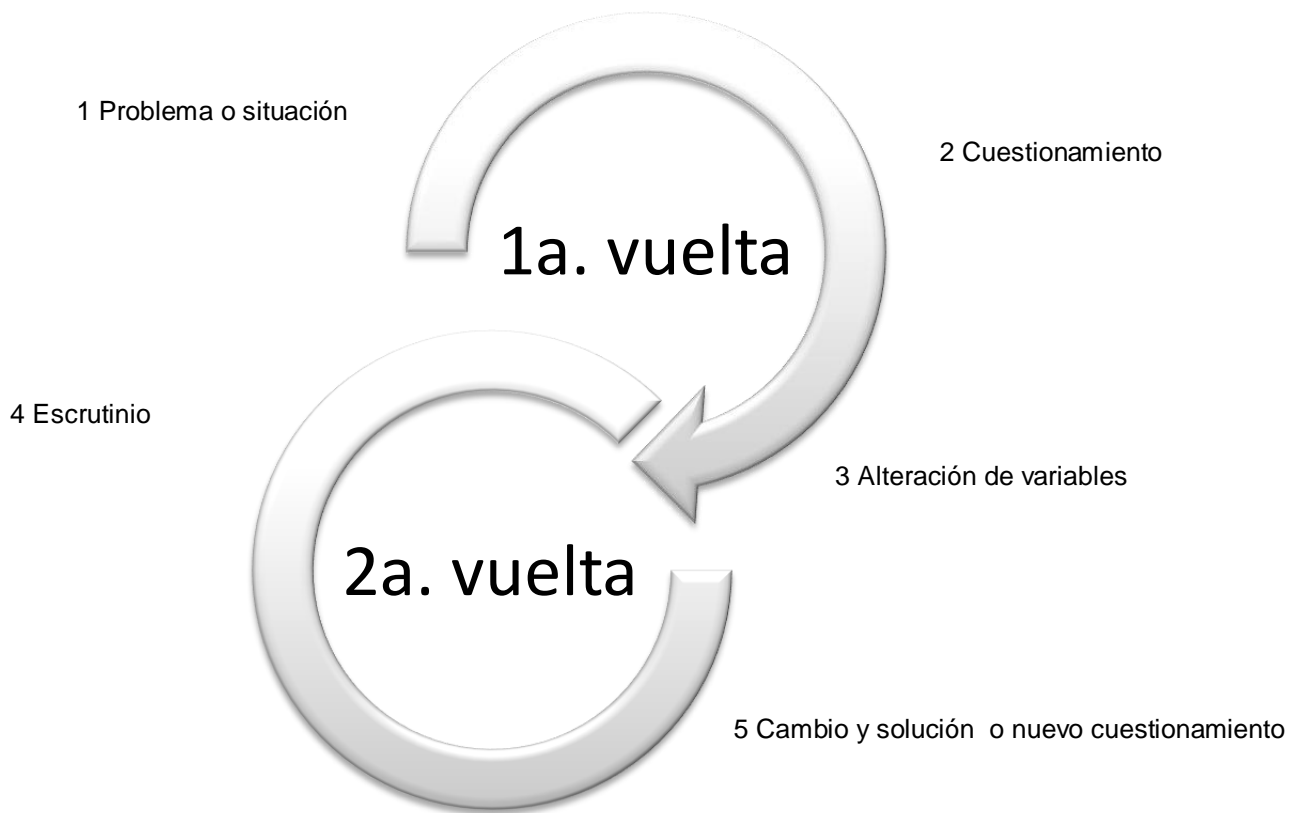
Argyris y Schön reconocen dos modelos: 1) El *aprendizaje de una sola vuelta* (*single loop learning*) en el cual el aprendizaje involucra la detección y corrección de errores. Esto es, los objetivos, planes y valores, en lugar de cuestionarse se vuelven operativos. En este tipo de aprendizaje lo que sucede se da por hecho y lo que importa es la técnica que se utilice sin buscar el cambio de variables. 2) El *aprendizaje de doble vuelta* (*double loop learning*), consiste en cuestionar las variables reguladoras y someterlas a verificación. Esta opción puede modificar o alterar las variables reguladoras y por tanto la forma en que se enmarcan las estrategias y sus consecuencias. Argyris propone moverse del primer al segundo modelo.

Figura 7: Aprendizaje de una vuelta



Fuente: Adaptado de Argyris y Schön (1978)

Figura 8: Aprendizaje de dos vueltas

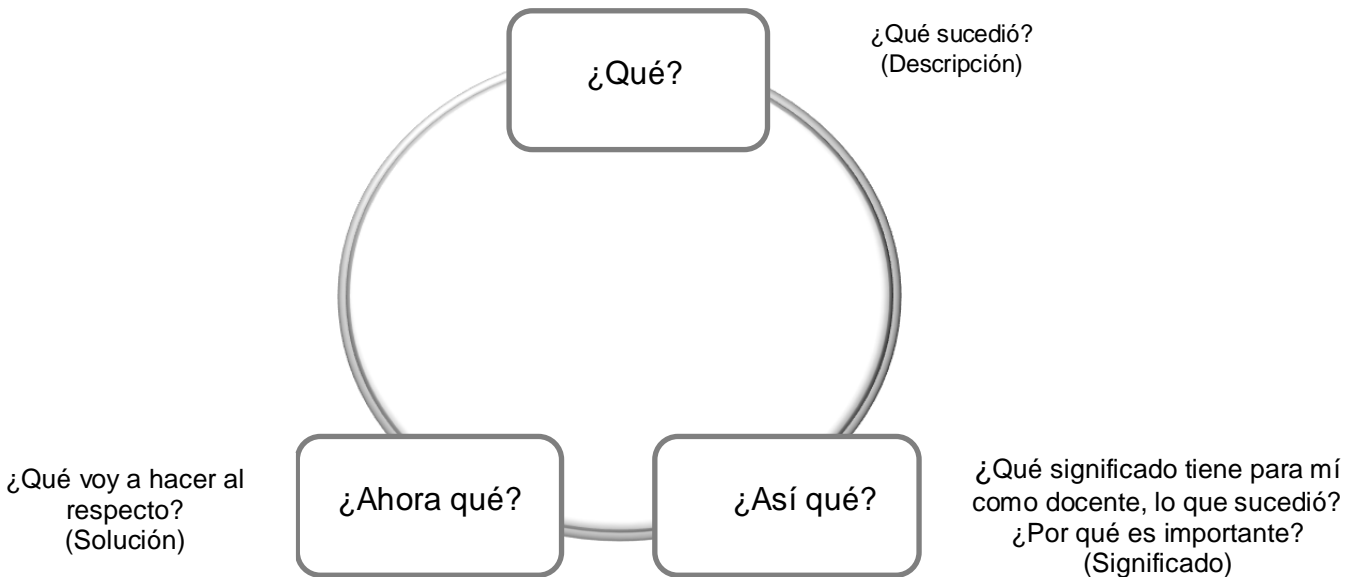


Fuente: Adaptado de Argyris y Schön (1978)

Rolfe, Freshwater y Jasper (2001) proponen un marco de reflexión basado en tres preguntas: ¿Qué o cuál?, ¿Y entonces qué? y ¿Ahora qué?⁵⁹ Las cuales pueden completarse de varias maneras. La primera sirve para describir la situación, logros, consecuencias, respuestas, sentimientos y problemas. La segunda es útil para definir lo que se aprendió de la experiencia, las reacciones de uno mismo, de los otros, de las actitudes, las acciones, los pensamientos, la comprensión y la mejora alcanzada. La tercera se enfoca en identificar lo que debe hacerse para mejorar situaciones futuras similares y sus resultados.

Figura 9: Modelo de reflexión de Rolfe, Freshwater y Jasper.

⁵⁹ Las preguntas en el idioma original son: What? So what? & Now what?



Fuente: Adaptado de Rolfe, Freshwater y Jasper (2001)

Consideramos que este modelo al ser tan reducido sirve para una reflexión superficial, puramente experiencial, puesto que no toma en consideración datos y reflexiones provenientes de otras fuentes que pudieran ser contrastadas. Se realiza de manera individual y no requiere socializarse. Se ha recomendado usarlo de manera escrita, comenzando por introducir el problema sobre el cual quiere reflexionarse, en un segundo paso se incluyen las observaciones y por último se escribe lo que se cambiaría para mejorar la situación. Podría ser de utilidad como un ejercicio para conocer la percepción del docente respecto a una experiencia vivida en el aula, pero debiera ser reforzado con un análisis más profundo y de ser posible su socialización, dependiendo de la importancia del asunto tratado.

Otro modelo de un proceso de práctica reflexiva es el propuesto por Roth (Imel, 1992), el cual se resume en los siguientes pasos:

Preguntarse el qué, porqué y cómo de nuestras acciones en el aula y el qué, porqué y cómo de las acciones de los otros en nuestra aula o en sus aulas.

Buscar alternativas.

Mantener una mente abierta.

Comparar y contrastar.

Buscar las bases teóricas para racionalizarlo.

Observarlo desde varias perspectivas.

Preguntarse “¿Qué sí...?”

Preguntar el punto de vista e ideas de otras personas.

Utilizar modelos prescritos únicamente si son adaptados a una situación concreta

Considerar las consecuencias

Hacer hipótesis

Sintetizar y probar

Buscar, identificar y resolver los problemas

(Roth, 1989⁶⁰ c.p. Imel, 1992)

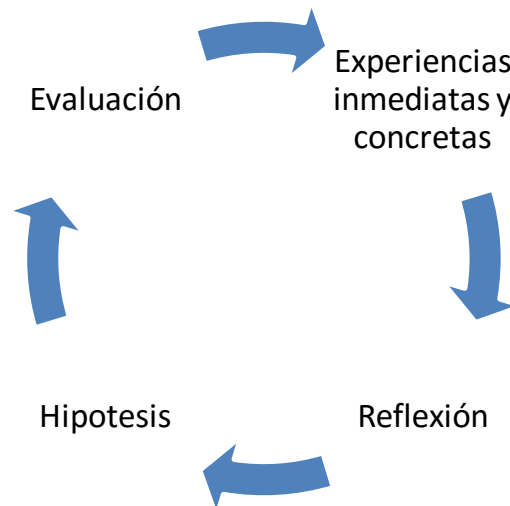
Observamos que en el modelo de Roth es importante la retroalimentación de otros así como el proceso de análisis y síntesis, tratando de anticipar las posibles consecuencias de las decisiones tomadas. Imel también describe el modelo *DATA* propuesto por Peters (1991, pp. 91-95 c.p. Imel, 1992) el cual consiste en cuatro pasos: 1) Describir (el problema o incidente que se desea modificar, el contexto, sentimientos y razones para cambiar); 2) analizar (los factores que contribuyen a la situación actual e identifican las suposiciones que se tienen para descubrir las creencias, reglas y motivos que los generan así como las teorías que los soportan); 3) teorizar (formas alternativas de aproximarse a la enseñanza por medio de teorías que se derivan de los pasos previos, formando una nueva); y 4) actuar (probar la nueva teoría y evaluarla). De esta manera se pretende minimizar las discrepancias entre la teoría expuesta y la teoría en uso por medio de una reflexión posterior.

David A. Kolb postula que el aprendizaje se da en ciclos en los cuales los estudiantes se involucran, posteriormente reflexionan sobre la experiencia y la expresan en una teoría, deduciendo a partir de ella, otras implicaciones que pudieran

⁶⁰ Citado por Imel como: Roth, R. A. "Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice through the Dialectic." *Journal of Teacher Education* 40, no. 2 (March-April 1989): 31-35.

darse en una situación similar futura. Kolb con su ciclo de aprendizaje experiencial toma en consideración las experiencias inmediatas y concretas como base para la observación. Estas observaciones son reflexionadas y con ellas se empieza a teorizar el significado de la información obtenida. De ahí se forman conceptos y generalizaciones basados en las hipótesis desarrolladas, finalmente se prueban dichas hipótesis en situaciones nuevas.

Figura 10: Aprendizaje experiencial de Kolb



Fuente: Adaptado de <http://www.actualidadenpsicologia.com/la-teoria-de-los-estilos-de-aprendizaje-de-kolb/>

Otro autor, Graham Gibbs,⁶¹ propone un ciclo reflexivo que consta de 6 pasos: 1) Se describe el evento lo más objetivamente posible (¿Qué sucedió?); 2) Se identifican los sentimientos que se tuvieron durante el suceso y los que se tienen posteriormente (¿Qué sentimientos tuviste y tienes al respecto?); 3) Se hace una evaluación subjetiva (¿Qué estuvo bien? ¿Qué estuvo mal?); 4) Se analizan los datos obtenidos y se consultan diversas fuentes con la finalidad de explicar lo sucedido (¿Qué aseveraciones puedes realizar acerca de lo que pasó?); 5) Se generan conclusiones generales y específicas (¿Qué conclusiones generales puedes obtener de la experiencia? ¿Qué conclusiones específicas puedes obtener de tu respuesta

⁶¹ Graham Gibbs es profesor en la Universidad de Oxford, Inglaterra. Propuso su ciclo reflexivo en su libro: *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods* (1988).

individual?); y 6) se toman decisiones para casos similares posteriores, a través de un plan de acción (¿Qué harías diferente en el futuro? ¿Cuál es tu plan de acción ahora?).

Figura 11: Ciclo reflexivo de Gibbs

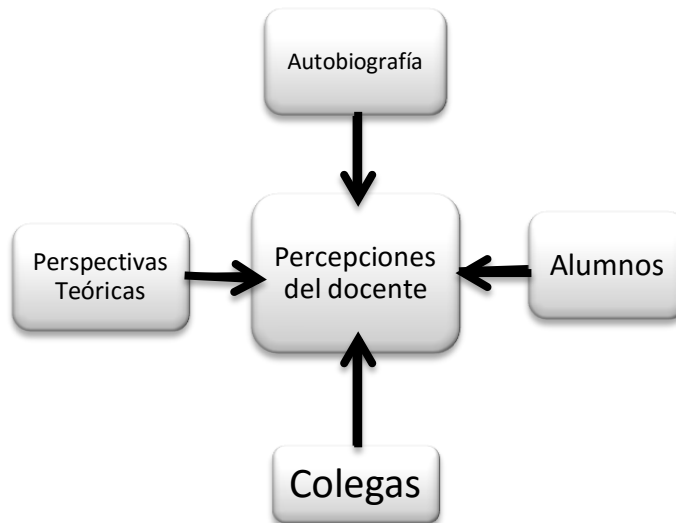


Fuente: http://www.bradford.ac.uk/wimba-files/skill-space/Reflective_Writing_HTML/page_04.htm

Brookfield (1995), en su obra *Becoming a Critically Reflective Teacher* sugiere usar cuatro lentes críticos bajo los cuáles el docente pueda reflexionar sobre su práctica. El primero es la autobiografía, es decir el análisis de nuestro propio punto de vista, experiencias y vivencias tanto como estudiantes como docentes. Cuando el docente observa cómo fue como estudiante se pone en el lugar del otro, lo que puede permitirle un mejor entendimiento de la experiencia de sus alumnos con respecto a él en su carácter de profesor; al mismo tiempo que le permite entender el porqué de su actuar con sus alumnos, que posiblemente tiene que ver con su propia experiencia como estudiante y lo que le ayudo o afecto de sus profesores. Cuando el docente analiza su historia como tal, está en la posibilidad de entender sus intenciones en el aula, sus fortalezas y debilidades como maestro y se encuentra en posibilidad de cuestionar su propia práctica. El segundo es el lente de los alumnos, es decir su punto de vista y cómo interpretan las acciones y decisiones del docente, además de

la variedad de interpretaciones que una misma acción o palabra puede suscitar en diversos alumnos, por lo que Brookfield recomienda apelar al anonimato del alumno para que se sienta libre de expresar sus pensamientos y sentimientos; el tercero son las percepciones del equipo docente o colegas; quienes pueden compartir sus propias versiones de situaciones similares que han enfrentado en las aulas, por lo que en ocasiones contribuirán con ideas distintas o posibles soluciones que no se nos hubieran ocurrido o que nos pueden motivar a busca mayor información y posibles soluciones; y por último son las perspectivas teóricas que han sido propuestas y que se relacionan con la enseñanza y el ámbito educativo; las cuales pueden ayudar al docente a entender que existen múltiples perspectivas de una situación que pensábamos única en el aula. Nos dan pautas para entender e interpretar las situaciones a que se enfrenta el profesor en clase, considerar otro tipo de factores como son los políticos, sociales y culturales, así como aceptar responsabilidades sin victimizarse.

Figura 12 Lentes críticos para reflexionar sobre la práctica docente

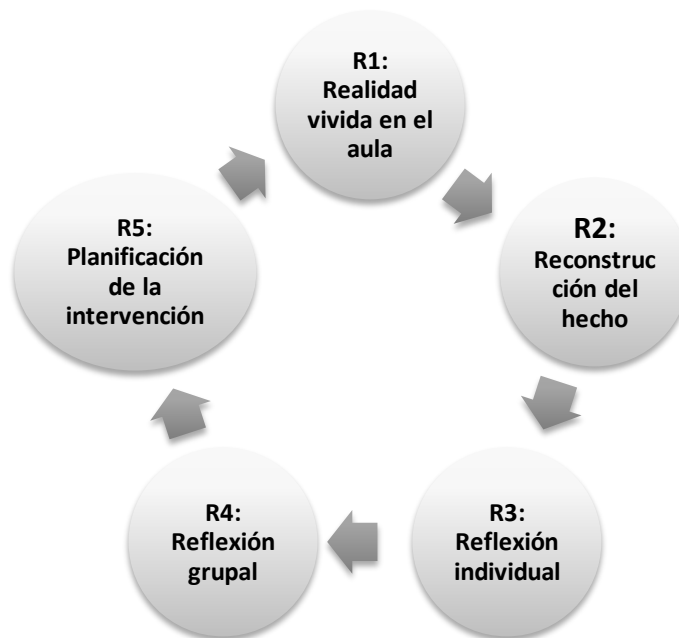


Fuente: Adaptado de Stephen Brookfield (1995, p. 30)

Domingo y Gómez proponen dos modelos: el modelo ATOM y el R5. El primero consiste en el análisis de un incidente y su descomposición en cada uno de los elementos que lo integran: 1) el imaginario docente, 2) los aspectos curriculares y didácticos, 3) los conocimientos teóricos, 4) las emociones y sentimientos; 5) los

aspectos éticos y 6) la intencionalidad. A partir del análisis y descomposición de cada una de estas partes se reflexiona con el apoyo de tres preguntas ¿Qué se ha aprendido? ¿Qué se concluye del análisis? Y ¿Qué se desea mejorar? El R5 consiste en 5 fases para mejorar la práctica a partir de la reflexión individual y grupal. Su primera fase consiste en seleccionar una situación del aula que se desee analizar, la segunda, es la descripción de dicha situación, la tercera corresponde a la reflexión individual de lo sucedido, la cuarta es la reflexión en grupo y por último, se planifica una nueva intervención con base en la información obtenida en los puntos anteriores.

Figura 13: Modelo R5

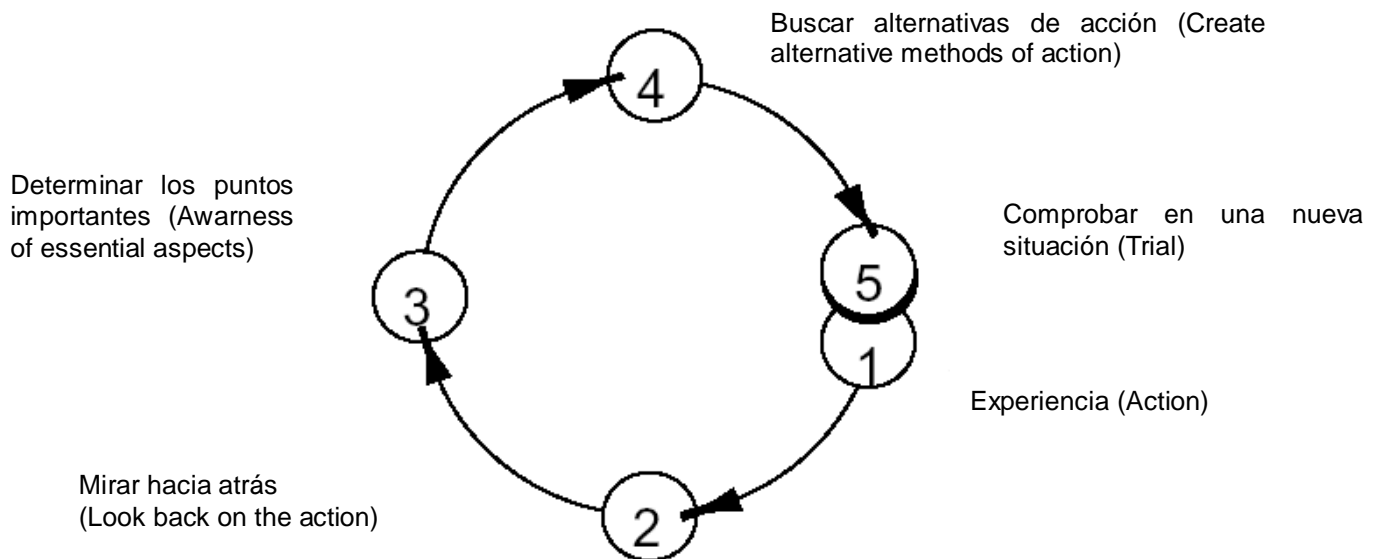


Fuente: Domingo y Gómez (2014)

Uno de los modelos reflexivos reconocidos actualmente en Europa y otras partes del mundo, es el presentado por Korthagen, el cual parte del aprendizaje realista descrito en el apartado de *Enseñanza experiencial* y por el cual se considera que la reflexión del docente debe pasar por una *gestalt* o pre-reflexión del suceso, el desarrollo de un esquema basado en la reflexión de la experiencia y una Teoría que se desarrolla al comparar los sucesos reflexionados con las teorías científicas ya desarrolladas. Korthagen propone un ciclo reflexivo sistemático donde alterna la acción y la reflexión. Este modelo consta de cinco fases: 1) Experiencia (Action), 2) Mirar hacia atrás (Look

back on the action), 3) determinar los aspectos importantes de la propia actuación (Awareness of essential aspects), 4) buscar alternativas de actuación (Create alternative methods of action); y 5) comprobar su eficacia en una nueva situación (Trial). En este modelo se toman en cuenta los cinco principios de la formación realista, por lo que se inicia a partir de la experiencia del docente por medio de interrogantes y observaciones sistemáticas donde existe una condición de constante supervisión o reflexión. El aprendizaje del docente se considera social y activo y debe pasar por los tres niveles de aprendizaje, el de Gestalt, el de Esquema y el de Teoría (ver páginas 79-80).

Figura 14: Modelo ALACT de Korthagen



Fuente: Korthagen (2001)

Korthagen reconoce que un ciclo reflexivo no siempre es suficiente y una de las condiciones que parecen influir en su posible falta de efectividad con algunos docentes, proviene de la necesidad de una reflexión central, que él llama *core reflection* (reflexión central o nuclear) la cual requiere del acompañamiento de un supervisor o colega que le apoye en cada uno de los pasos para facilitar su transición, entendimiento y crear empatía de manera que el docente que lleva a cabo el ciclo reflexivo se sienta acompañado y apoyado para lograr un cambio en su práctica.

Esteve, Melief y Alsina (Esteve, 2011) adaptan el ciclo reflexivo propuesto por Korthagen para la formación inicial en 3 fases y seis acciones, iniciando por las experiencias, ideas e inquietudes de la persona en formación y los contrasta con los saberes teóricos y la interacción entre pares. La primera fase corresponde a un autoanálisis donde se verbalizan las ideas e inquietudes del futuro docente respecto a la profesión elegida (acción 1 del ciclo). La segunda fase consiste en contrastar las propias ideas sobre cómo trabajar en el aula con planteamientos teórico-práctico fundamentados, así como con otros docentes, sus ideas y acciones (acciones 2-4 del ciclo). La tercera fase corresponde a la re descripción de los planteamientos de partida (acciones 5-6 del ciclo).

Figura 15: Adaptación del ciclo reflexivo ALACT de Korthagen por Esteve, Melief y Alsina

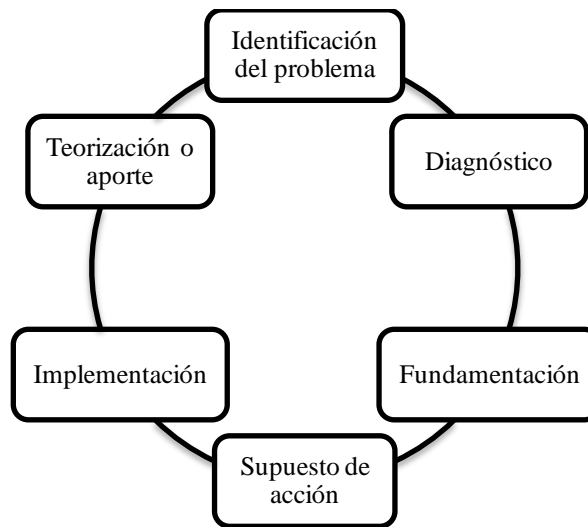


Fuente: Adaptado de Esteve (2011, p. 32)

Pedroza (2014), observa la práctica reflexiva como un movimiento circular entre la teoría y la práctica, donde si es llevada a cabo sistemáticamente se dará un círculo virtuoso con saltos cualitativos entre la teoría y la práctica que pueden operar adecuadamente cuando son planeados y organizados en un triple proceso: 1)

conocimiento (consiste en aprehender el significado de la propia práctica en su contexto, texto (acción) y pretexto (intención), así como, categorizar la experiencia con apoyo de registros y otros instrumentos, al mismo tiempo que se desarrollan y evalúan las significaciones y resignificaciones) 2) significación y resignificación (consiste en la formulación de un modelo de intervención, su puesta en acción por medio de una práctica resignificada, su valoración y revalorización de la práctica resignificada); y 3) emancipación (que permite la síntesis de la relación entre la teoría y la práctica del nuevo conocimiento al que llega el docente). Sin embargo, advierte del peligro de un círculo vicioso cuando la construcción de los saltos cualitativos es espontánea y por tanteo. La propuesta del círculo reflexivo virtuoso consta de seis etapas, las cuales se muestran en un diagrama y son explicadas someramente a continuación:

Figura 16: Ciclo reflexivo de Pedroza



Fuente: Pedroza, R. (2014, p. 97)

- **Identificación del problema** – Se refiere a la manera en que el docente percibe su propia práctica. Es conocerse y conocer a través de herramientas como la observación, registros, narración, cuestionamiento (pregunta de inclusión) y lectura de los mismos.
- **Diagnóstico** – Se refiere al proceso por el cual el docente reconoce lo significativo de su propia práctica educativa. En este paso el docente es

capaz de referirse acerca de sí mismo como espectador, actor y realizador de los registros. Permite evidenciar los significados de la práctica educativa.

- **Fundamentación** – Se refiere a la búsqueda de literatura especializada que se relacione con las categorías naturales y el problema que se busca resolver dentro de la práctica educativa, procurando delimitar la búsqueda a la pregunta de inclusión. Posteriormente se trabaja el aparato crítico, concluyendo con el análisis y síntesis de ambas categorías y se construye el texto que fundamente nuestra investigación creando así una teoría resignificada.
- **Supuesto de acción** – Fundamentándose en la teoría resignificada, se escribe un enunciado *que cuestiona y a su vez establece una acción intencional*.
- **Modelo de intervención** – Se refiere a la toma de decisiones. Lo que se va a hacer. Se diseña y planea tomando en consideración los resultados de los elementos anteriores, el qué y el cómo, que incluyen la concepción teórica y la intención de la acción.
- **Implementación, imprevistos y ajustes** – Al mismo tiempo que se pone en práctica el modelo de intervención formulado, se va realizando una evaluación continua para responder a los imprevistos, implicando autorreflexión, análisis, reconceptualización y resignificación de la práctica, implicando regresar a momentos previos para ir revalorizando cada una de las etapas anteriores y plantear nuevos supuestos que se irán resolviendo en la acción mediante los ajustes a la intervención.
- **Teorización** – Se elabora conforme el proceso y los resultados de la investigación-acción realizada, sintetizando los aportes descubiertos a través de cada uno de los pasos teóricos y prácticos.
- A partir del último punto el ciclo se reinicia.

(Pedroza, 2014)

Todos los modelos antes mencionados contienen aspectos relevantes para una práctica reflexiva. La mayoría se presentan como un ciclo en el que se parte

de un problema o incidente localizado, para el cual se busca una solución a partir de la reflexión del suceso, la búsqueda de información y teorías que ayuden a su comprensión, se crea un plan de acción que es puesto en marcha y se evalúa para saber si el problema inicial es resuelto y poder teorizar al respecto.

En el siguiente capítulo se presenta una propuesta de modelo reflexivo en el que se toman en cuenta algunos de los elementos mencionados, con ciertas particularidades que lo hacen una nueva propuesta de ciclo reflexivo al dividirlo en ciclos y tomar en cuenta la mediación y la reflexión a lo largo de todo el proceso.

CAPÍTULO III: MODELO DE PRÁCTICA REFLEXIVA E IMPLEMENTACIÓN

*“No hay enseñanza sin investigación,
Ni investigación sin enseñanza.
Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro.
Mientras enseño continuo buscando, indagando.
Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago.
Investigo para comprobar, comprobando intervengo,
Interviniendo educo y me educo.
Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”*
Paulo Freire⁶²

La práctica reflexiva involucra un proceso de auto-observación, auto-cuestionamiento, pensar en lo que el docente hace en el aula, el por qué y para qué de sus acciones, si logra o no los objetivos de enseñanza-aprendizaje, así como conocer y reconocer los factores, contexto y personas que intervienen, con el propósito de mejorar su práctica.

Consideramos que una práctica reflexiva debe ser cíclica y sistemática como lo mencionan Kemmis y McTaggart (1988), Latorre (2003), Mertler (2009), Perrenoud (2007), Whitehead (2008), Korthagen (2001), Esteve (2011), Pedroza (2014) y Domingo (2014), de manera que este tipo de práctica, como lo indica Pedroza (2014), se organice para seguir un círculo virtuoso en el que confluyan la teoría y la práctica siguiendo un método ordenado y continuo, y no un círculo vicioso, que sea manipulado de forma caprichosa por el docente que se dice reflexivo, sin serlo.

El modelo de práctica reflexiva que proponemos parte de la idea de un aprendizaje realista como es descrito por Melief, Tigcheelar y Korthagen (2010) (cfr. p. 88-90); de un ciclo reflexivo en el que se busca la significación y resignificación de los conceptos (Pedroza, 2014) y de una co-construcción de conocimientos a través de un proceso

⁶² Fuente: Freire (2004, p. 30)

dialógico y dialectico entre teoría y práctica a través de la mediación (Esteve 2011) por lo que se incorporan tres elementos que consideramos importantes:

El primero es la mediación de un tutor, quien debe ser experto en práctica reflexiva y actuar como guía y apoyo del docente a lo largo del proceso. El mediador debe estar pendiente de las acciones del profesor y de la relación de éste último con sus pares, en cuanto al proceso reflexivo que lleven a cabo cada uno dentro de un grupo de práctica reflexiva. La función principal del mediador es facilitar la transición del docente desde el punto en que se encuentra y hasta el que desea llegar para la resolución de un problema que afecta su práctica. El mediador, aun cuando guía y apoya al docente, respeta la visión, hallazgos y crecimiento del mismo en su proceso de práctica reflexiva.

El segundo, es por el hecho de que el ciclo reflexivo mediado, se ha planeado para ser inducido y no a petición de los docentes, los profesores involucrados no necesariamente conocen o han realizado procesos de este tipo, por lo que se considera el punto de partida, no un problema manifiesto por los maestros sino el análisis de su propia práctica, para que encuentren un área o problema que deseen mejorar, una vez habiendo valorado su importancia.

El tercero, se refiere a que este modelo se enfoca primero en la persona del docente y luego en su práctica. Es decir, consideramos que en tanto el docente logre cambiar su forma de percibir los hechos, estará en la capacidad de cambiar su forma de actuar. De lo contrario, se lograría un cambio superficial y limitado.

A diferencia de otros modelos como el de Schön (1992), partimos de la idea de que el ciclo reflexivo debe cubrir no solo los incidentes o problemas previamente localizados, sino también el cuestionamiento de la práctica en general, las creencias que acompañan al docente, sus valores e ideas; los hábitos que no han sido cuestionados, sus intenciones e ideales; con el propósito de encontrar puntos de mejora que pueden no haber sido considerados anteriormente.

El proceso reflexivo implica un proceso individual, pero también grupal y mediado. Individual porque el docente que lleva a cabo este proceso tiene que regresar constantemente a buscar el significado de sus experiencias, creencias o ideas respecto al objeto sobre el que está reflexionando. Consideramos que el docente

puede cambiar en tanto se comprenda a sí mismo y sus acciones. Es parte de un proceso metacognitivo en donde le da un significado a su persona como docente y a partir de ese significado puede buscar como resignificarlo para lograr su desarrollo profesional, el cual deberá ser continuo y permanente.

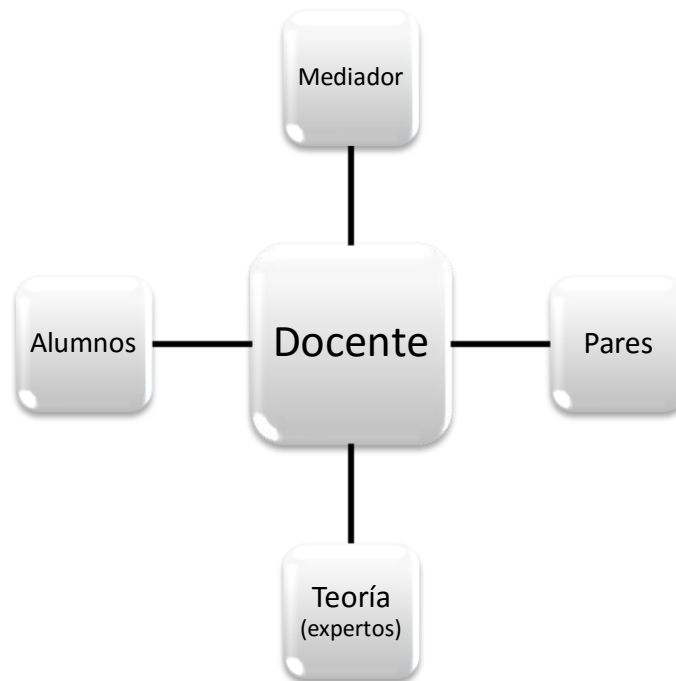
Los modelos de práctica reflexiva actuales se enfocan en un proceso individual o entre pares. A diferencia de estos modelos, el nuestro se refiere a un proceso reflexivo mediado que consiste en realizar un ciclo de práctica reflexiva con el apoyo de un tutor, que acompaña al docente y le proporcione retroalimentación a lo largo del proceso para ayudarlo a transitar por su propia ZDP (zona de desarrollo próximo) (cfr. p. 84) Es decir, desde el punto en que se encuentra y hasta el que desea llegar respecto a la problemática elegida para ser solucionada en el aula.

Este modelo también considera la participación de otros agentes como colegas, alumnos y otros sujetos relacionados, quienes pueden compartir con el docente sus propios marcos de referencia y acompañarlo en alguna de sus partes del proceso.

Nuestra propuesta es un modelo de práctica reflexiva mediada, en la que sea más fácil transitar por un ciclo reflexivo mediado con la intervención de cuatro agentes a lo largo del ciclo reflexivo:

1. Un tutor o acompañante, que guíe al docente en el seguimiento del modelo reflexivo y lo anime a transitar por el camino de una transformación reflexiva.
2. Otros docentes, que permitan una reflexión entre pares, al mismo tiempo que una posible identificación entre ellos y las situaciones que se les presentan.
3. Las aportaciones teóricas existentes por autores que han realizado investigaciones reconocidas relacionadas a la situación analizada.
4. Los alumnos, por la información que pueden otorgar al docente, con su retroalimentación, reacciones y percepciones.

Figura 17: Agentes que intervienen en la mediación del modelo reflexivo



Fuente: Elaboración propia

El modelo de práctica reflexiva mediado se enfoca en la resignificación de la práctica educativa del docente desde dos sentidos: la perceptual y de la realidad. La resignificación perceptual se refiere a la forma en que el docente modifique mediante uno o más ciclos reflexivos mediados la manera de mirar o percibir los hechos. La resignificación de la realidad, consiste en que el docente modifique sus acciones en la práctica. Es decir, consideramos que para que los docentes logren un cambio real en su práctica deben cambiar a partir de un nivel mental que les permita darse cuenta cómo son las circunstancias en que se encuentra el aspecto a resolver y en segundo lugar que apliquen las soluciones de acción a las que lleguen, de manera que haya concordancia entre lo que piensen y lo que efectivamente realicen.

Dentro del modelo propuesto se considera la integración de la teoría y la práctica en un proceso dialógico y dialéctico debido a que el docente parte de un conocimiento teórico y práctico que lo acompaña a lo largo de su formación.

Figura 18 Relación Teoría-Práctica en el modelo propuesto



Fuente: Elaboración propia. Imágenes tomadas de <https://www.google.com/>

El modelo de práctica reflexiva que proponemos ha sido dividido en 3 fases con tres ciclos cada una. Las fases representan los estadios por los que se va pasando dentro del ciclo reflexivo mediado, comenzando por el propio conocimiento del docente y su práctica, de modo que en una segunda fase, el docente pueda otorgar un significado a su práctica y finalmente esté en condiciones de lograr su resignificación y cambio.

Las partes en que se divide cada fase han sido consideradas como ciclos porque se considera que cada uno de ellos está conformado a su vez por etapas que deben recorrerse para pasar de una a otra y que requieren de revisión para una nueva consideración conforme se vayan obteniendo nuevos datos a lo largo del proceso.

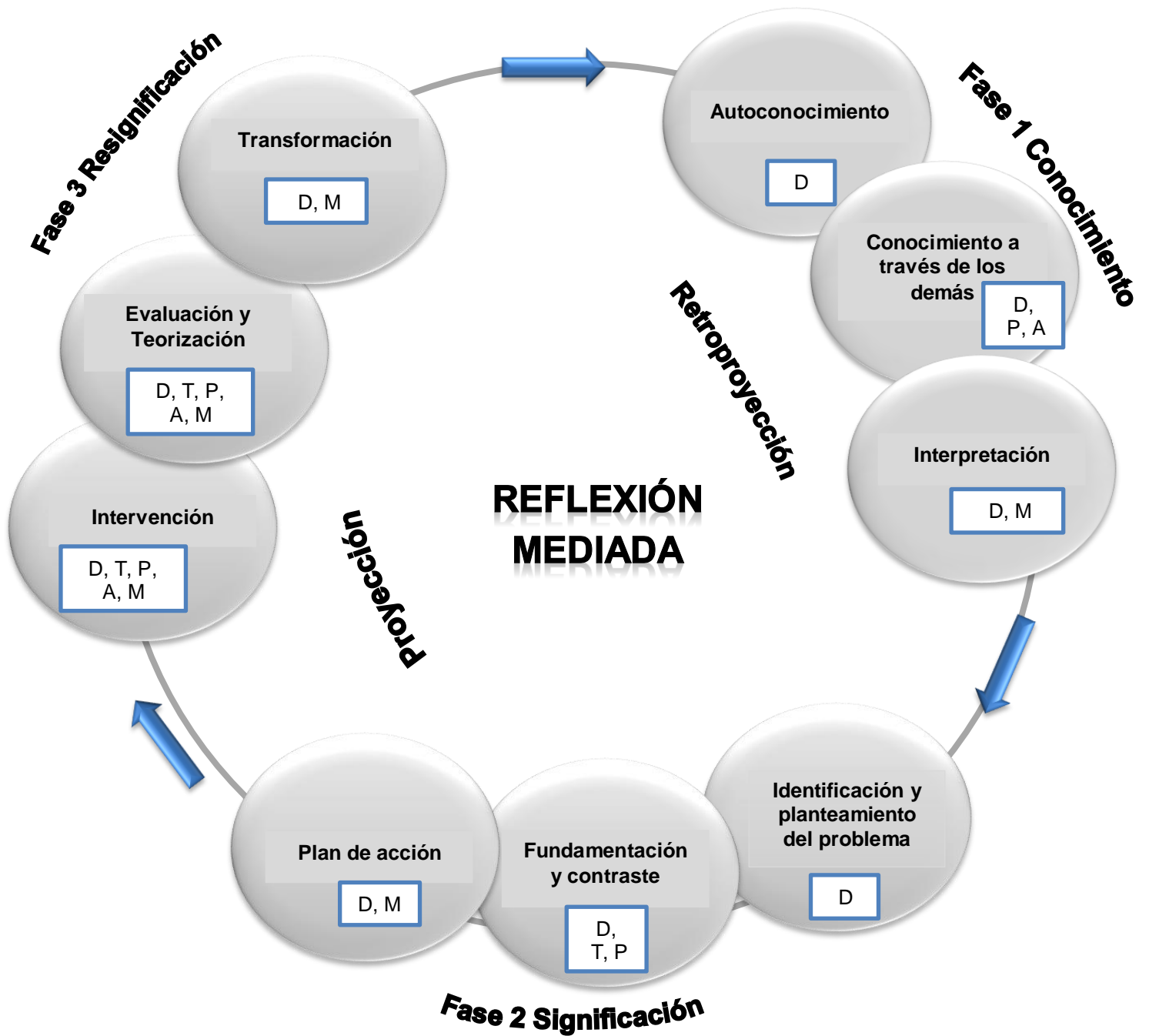
En el siguiente cuadro se presentan las fases del modelo reflexivo mediado, los ciclos en que se divide, los recursos por los que se ha de transitar y las personas que intervienen en cada uno de los mismos.

Cuadro 7: Fases del modelo de práctica reflexiva mediado

Fases	Ciclos	Categorías	Intervienen
Fase 1 Conocimiento	1. Autoconocimiento	Introspección	Docente (D)
	2. Conocimiento a través de los demás	Consideración	Docente (D), Pares(P), Alumnos (A)
	3. Interpretación	Verbalización	Docente (D), Mediador (M)
Fase 2 Significación	4. Identificación y planteamiento del problema	Descripción	Docente (D)
	5. Fundamentación y contraste	Análisis	Docente (D), Teoría (T), Pares (P)
	6. Plan de acción	Síntesis	Docente (D), Mediador (M)
Fase 3 Resignificación	7. Intervención	Acción	Todos (D,P,A,M,T)
	8. Evaluación y teorización	Revalorización	Todos (D,P,A,M,T)
	9. Transformación	Emancipación	Docente (D), Mediador (M)

Fuente: Elaboración propia

Figura 19: Modelo de práctica reflexiva mediado



Fuente: Elaboración personal

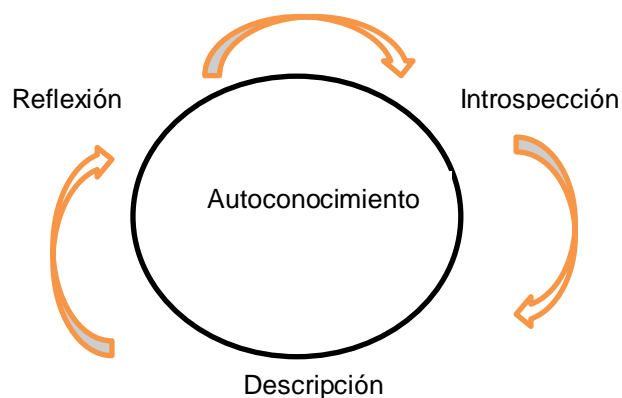
3.1. Conocimiento. Primera Fase

Esta fase está encaminada al entendimiento consciente del propio docente y su práctica a partir de la introspección⁶³ y de la percepción de los demás respecto a él mismo y lo que hace, por lo que se parte de explorar lo que el propio docente conoce de él mismo y su trabajo, cuestionándose y contrastando la información obtenida, de manera que identifique e interprete verbalmente quien es como docente y cómo ha sido su labor en el aula. Esta fase se divide en tres ciclos:

Ciclo 1 Autoconocimiento: En este ciclo el docente es primero encaminado a conocerse como tal, por medio de la introspección, analizando aspectos de su pasado (como estudiante/docente), su presente (como profesor de lenguas) y su futuro (sus expectativas de desarrollo profesional), a través de la descripción y de un proceso reflexivo individual.

Por medio de este proceso el docente adquiere nociones de quien es, de sus cualidades y características, a través del análisis de su autopercepción, autoobservación, memoria (autobiográfica), autoestima y autoaceptación. El autoconocimiento permite analizar el autoconcepto que se han formado y conocer el grado de autoestima logrado, que influye en sus propias decisiones y actuación.

Figura 20. Ciclo de Autoconocimiento

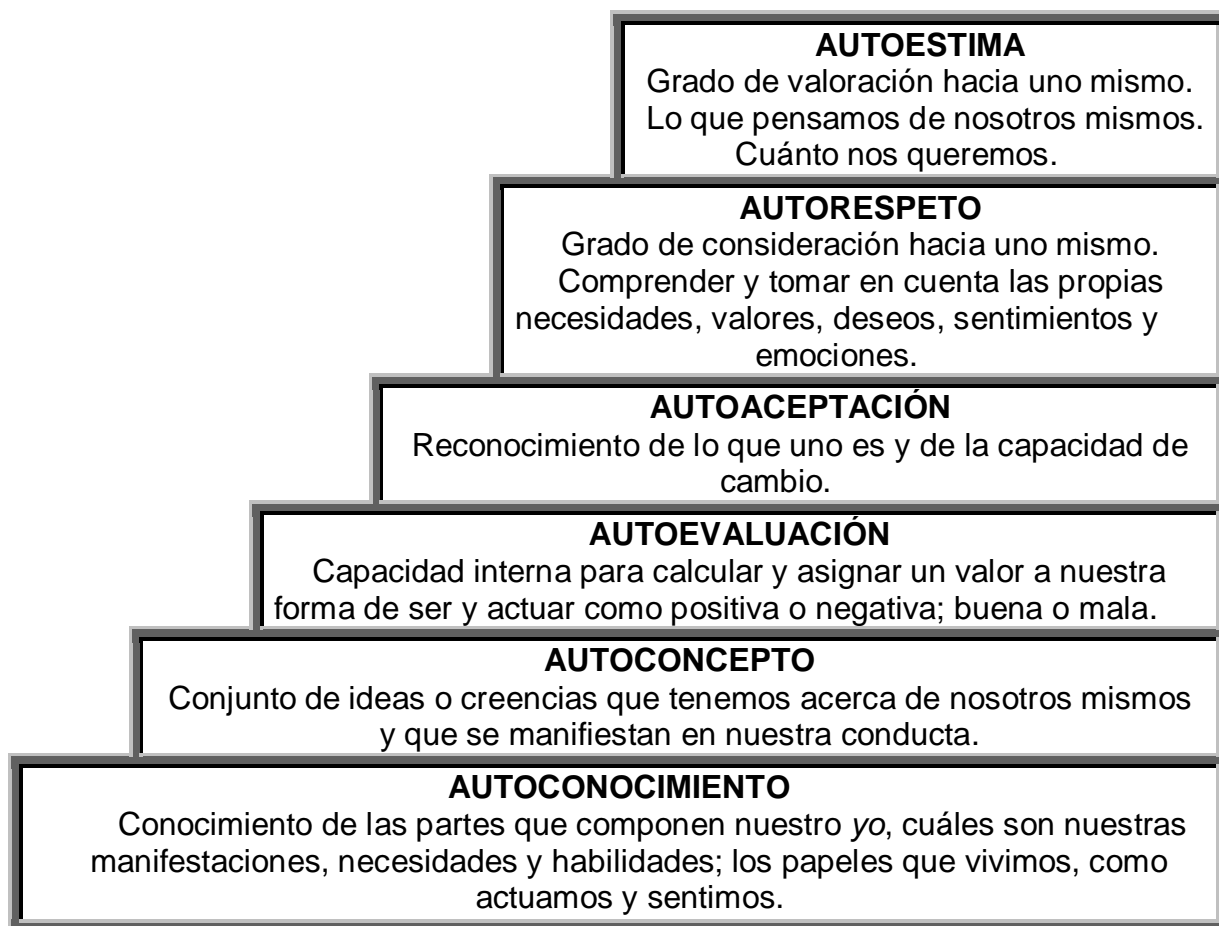


Fuente: Elaboración propia

⁶³ La introspección es entendida como una *mirada interior que se dirige a los propios actos o estados de ánimo*. (Real Academia Española, 2012)

De acuerdo con la teoría sobre las jerarquías de las necesidades humanas, Abraham Maslow (Williams & Burden, 1997) expone que el hombre tiene dos tipos de necesidades, las de “deficiencia” o “subsistencia” y las de “ser” o “crecimiento”; las primeras son esenciales para subsistir y necesarias para poder obtener las de orden superior. Entre las primeras se encuentran las necesidades fisiológicas, las de seguridad y protección, las de pertenencia y las de autoestima. Entre las segundas, se encuentran las necesidades cognitivas, estéticas y de auto-actualización. Cuando estas necesidades no son cubiertas, la persona, en este caso el profesor, puede presentar dificultades en su actuación como docente. El autoconocimiento se considera un elemento esencial para llegar a la autoestima. De hecho, dentro de la escalera de la autoestima propuesta por Mauro Rodríguez Estrada se ha identificado el autoconocimiento como el primer escalón para llegar a ella, como se muestra en la siguiente imagen:

Figura 21 Escalera de la autoestima



Fuente: Adaptado de López y Recabarren (2007, pp. 3-6)

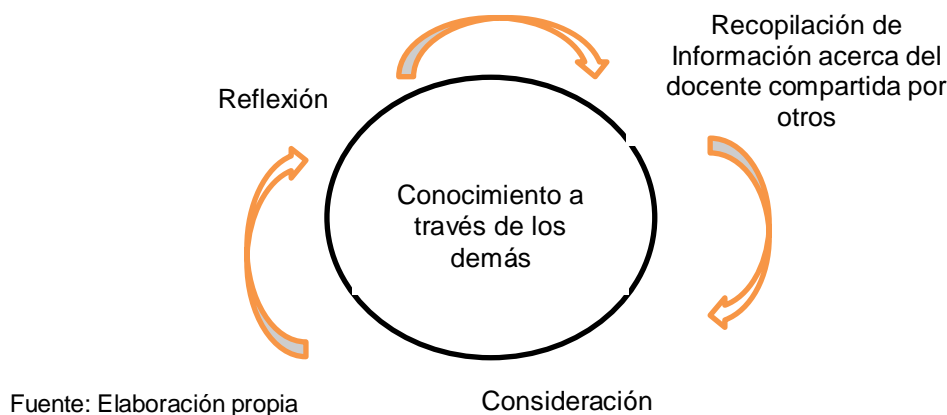
Ciclo 2 Conocimiento a través de los demás: En este ciclo el docente busca conocerse a través de los demás por medio de las observaciones y consideraciones que hagan de su persona. Esto le permite integrar y contrastar los datos obtenidos a partir de la introspección.

En el ciclo anterior el docente puede lograr conocerse a sí mismo conforme su propia percepción, observaciones y recuerdos. En este segundo ciclo se permite obtener una retroalimentación de otros docentes respecto a la percepción que tienen de él. Es decir, se proporcionan nuevos datos a partir de la imagen que proyecta y que puede ser cuestionada y confrontada con las ideas propias del profesor.

Para lograr este conocimiento deberá haber la suficiente apertura y confianza para entender que cada persona tiene diferentes percepciones de acuerdo a sus propias referencias, experiencias y circunstancias, lo que ocasiona que la información que cada uno de los participantes proporcione, sea una nueva referencia para lograr una percepción menos subjetiva.

El ciclo de conocimiento a través de los demás comienza con la recopilación de información que se compartan entre pares y por medio de otras personas involucradas, como son sus alumnos. La información obtenida es considerada⁶⁴ por el profesor a quien va dirigida y se reflexiona sobre ella para entender la validez de la misma.

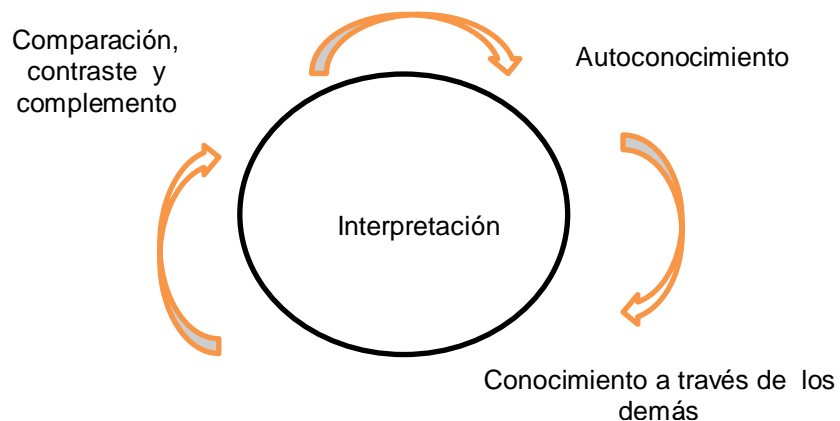
Figura 22: Ciclo de conocimiento a través de los demás



⁶⁴ *Consideración* entendida como el tomar en cuenta la opinión que alguien tiene sobre otra persona o su actuar.

Ciclo 3 Interpretación: En este ciclo el docente interpreta la información obtenida a partir de su propia introspección comparándola, contrastándola y complementándola con la percepción de los otros sobre sí mismo y su práctica; y reflexionando acerca de la validez de la información reunida, por medio de su verbalización.

Figura 23 Ciclo de interpretación



Fuente: Elaboración propia

Vazine (2010) afirma que existen algunos *puntos ciegos* en el autoconocimiento de una persona. Su investigación sugiere que una persona puede identificar mejor sus propios pensamientos y sentimientos que lo que pueden percibir los demás. Sin embargo, encontró que en la mayoría de los casos, los otros pueden percibir mejor el comportamiento y habilidades de una persona que la persona misma.

Esta fase con sus tres ciclos requiere de registros donde se vayan anotando las descripciones, observaciones y descubrimientos. Se considera la fase más difícil de realizar por el docente porque implica indagar sobre sí mismo, cuestionarse, remover sentimientos, darse cuenta de sus fortalezas y debilidades, aciertos y errores y descubrir como los demás lo visualizan. Este proceso puede causar desestabilidad, confusión e incomodidad en un principio, pero conforme se avance en el proceso permitirá obtener datos con mayor objetividad, traerá claridad y nuevas expectativas para el desarrollo del docente en cuanto a su persona y su práctica.

3.2. Significación. Segunda Fase

Una vez que el docente logra conocer datos sobre sí mismo y su práctica, está en condiciones de plantear un problema relevante que le interese resolver para mejorar algún aspecto de la práctica educativa en el aula. Posteriormente buscará información que le ayude a entender la situación a través de distintas fuentes analizándola y contrastándola con la información que ya tiene, de manera que le otorgue un significado y pueda desarrollar un plan de acción donde sintetice sus hallazgos. Esta fase se divide en tres ciclos:

Ciclo 4 Identificación y planteamiento del problema: En este ciclo el docente parte de los datos y registros obtenidos en la primera fase, a partir de los cuales se encuentra en condiciones de identificar una situación que afecte el logro de objetivos en el aula y en la cual se encuentre en posibilidad y disposición de intervenir para solucionarlo.

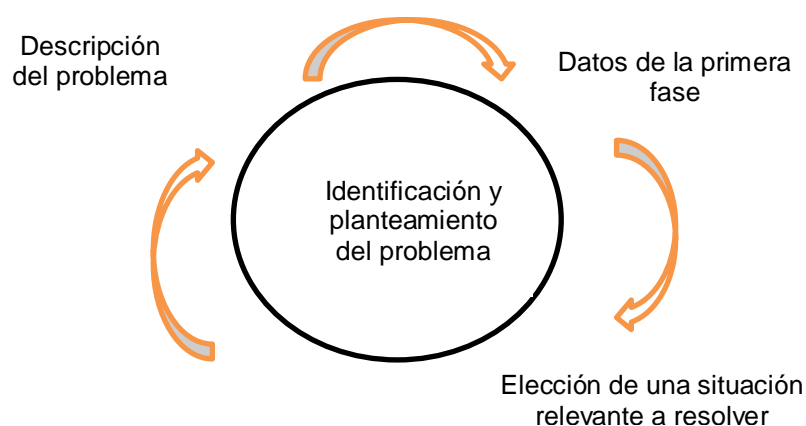
Los problemas encontrados pueden ser de diversas índoles e involucrar a distintas personas, por eso, el docente debe elegir un problema que sea significativo tanto para él como para el resultado de su práctica, consciente del alcance al que tiene acceso y de quienes podrán estar involucrados. Los datos de la fase anterior ayudarán a identificar uno o más problemas reales, de los cuales podrá elegir uno y describirlo de forma detallada.

Se selecciona, estructura y delimita el problema con base en las percepciones y observaciones, a partir de las anotaciones y registros de la fase anterior. Se cuestiona la representación del problema a través de una pregunta de investigación con apoyo de los datos obtenidos. Retomando a García-Cordoba (2005):

La pregunta es fundamental en el proceso de investigación, de ella partirán todos los esfuerzos para lograr obtener la información acerca de lo que quiere conocer el investigador. La pregunta es una directriz que sugiere el sentido de la búsqueda; las acciones, los medios, los recursos y procedimientos implicados serán apropiados en la medida en que contribuyan a la obtención de los datos que permitan configurar la respuesta. (p. 10)

Después de formular la pregunta de investigación se puede problematizar. De acuerdo con Sánchez (1993) la problematización constituye el proceso que desencadenará la generación del conocimiento científico, implica la desestabilización y cuestionamiento del investigador (en este caso, el docente en carácter de investigador de su práctica), clarifica el objeto de estudio, localiza el problema y lo construye gradualmente. Por tanto, una vez descrito el problema se procederá a su fundamentación a través de la búsqueda de información teórica como parte del siguiente ciclo.

Figura 24: Ciclo de identificación y planteamiento del problema



Fuente: Elaboración propia

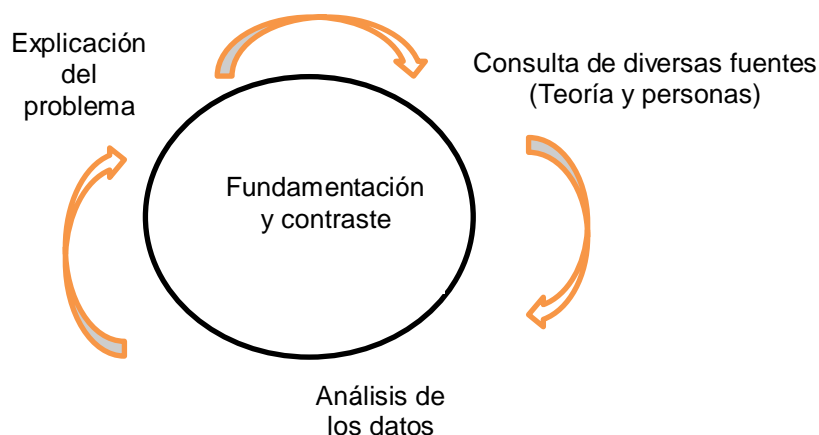
Ciclo 5 Fundamentación y contraste: Una vez identificado y planteado el problema, el docente habrá de centrarse en buscar información específica proveniente de distintas fuentes y teorías para fundamentarlo y entenderlo, así como hablar con colegas y otras personas expertas o involucradas concretándose en el tema en cuestión, para analizar los nuevos datos obtenidos y no desviarse del problema a resolver.

La literatura consultada permite revisar y ahondar en la problematización y delimitación del tema, al mismo tiempo que proporciona información que puede ser útil en el diseño del plan de acción. De acuerdo con Johnson (2008) la revisión de

literatura provee una oportunidad para conectar la teoría existente con la práctica real del aula; lo cual será de utilidad en los siguientes ciclos.

La información reunida será de utilidad para cuestionarla y cuestionarse de manera que se contraste con los datos previamente obtenidos. Además, esta información será analizada para llegar a una conclusión previa de la situación dentro de un panorama más amplio e intersubjetivo.

Figura 25: Ciclo de fundamentación y contraste



Fuente: Elaboración propia

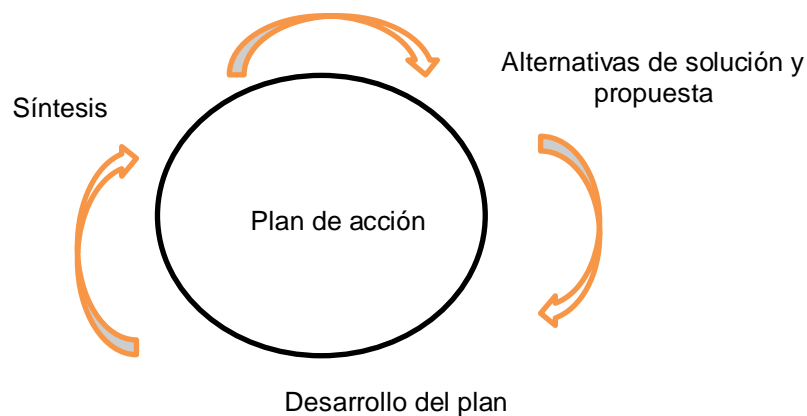
Ciclo 6 Plan de acción: A partir de la información fundamentada y analizada se realiza un plan de acción buscando alternativas para la solución del caso. El plan puede ser propuesto por el propio docente o en colaboración con los otros participantes. El plan fija el curso concreto de acción, estableciendo qué y cómo se hará; en qué pasos, con qué recursos y en qué tiempo; debe incluir la prevención de lo que pueda suceder, para ello es necesario fijar los objetivos y metas que se persiguen e identificar los posibles factores que puedan facilitar u obstaculizar su consecución. Como lo explican Kemmis y Mc Taggart (1988) la acción prescrita por el plan debe considerar los riesgos que implica y sus limitaciones; así como ayudar a los profesionales a actuar más eficazmente y a comprender la acción educativa.

Consideramos que las alternativas de solución encontradas deben ser construidas y/o compartidas con el mediador y colegas para considerar otros posibles enfoques, obtener retroalimentación y para profundizar en la reflexión, pudiendo surgir nuevos

cuestionamientos y aspectos a considerar hasta que el docente esté en posibilidad de elegir la alternativa que resulte más adecuada de llevar a la práctica con éxito con base a la fundamentación planteada.

El plan debe ser flexible y dinámico para poder adaptarlo al ponerlo en práctica de acuerdo con los imprevistos que surjan o en tanto se encuentren nuevos datos a considerar para hacer algún cambio significativo que se considere necesario o adecuado al ponerlo en marcha.

Figura 26: Ciclo del Plan de acción.



Fuente: Elaboración propia

3.3. Resignificación. Tercera Fase

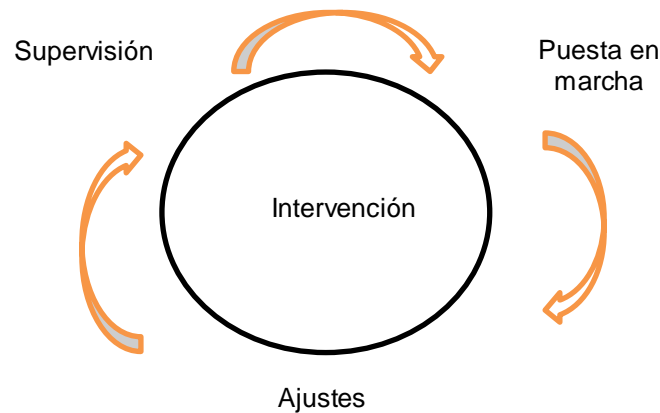
En esta fase el docente pone en práctica el plan diseñado llevando un control del mismo a través de observaciones y registros. Posteriormente reflexiona sobre los resultados y su desempeño, observando si hubo algún cambio en su percepción y actuación dentro del aula; finalmente, evalúa los resultados, de manera que pueda llegar a ciertas conclusiones y formule una teoría como producto del proceso realizado. Se considera que el docente llega a la resignificación de su práctica si es capaz de otorgarle un nuevo sentido, en el que ha logrado integrar los conocimientos teórico-prácticos producto del ciclo reflexivo.

Ciclo 7 Intervención: Una vez tomada la decisión sobre cómo se puede resolver el problema planteado, deberá llevarse a la práctica monitoreando, observando y registrando el proceso y los resultados obtenidos. Durante la intervención se procura tener la suficiente flexibilidad y apertura para adaptarlo en caso de ser necesario y de

acuerdo a las circunstancias que se vayan presentando. Al mismo tiempo se lleva un control de las acciones efectuadas. Es decir, se somete a un proceso de supervisión que le permita estar atento de lo que sucede y como se está desarrollando.

Autores como Kemmis y Mc Taggart (1988); McNiff y Whitehead (2010); y Latorre (2003), exponen que la acción debe ser deliberada y controlada porque se lleva a cabo de manera intencional y con un propósito, nosotros consideramos que si es controlada porque que se mantiene bajo observación para poder valorarla; pero no coincidimos con la idea de que sea deliberada, sino más bien experiencial por el hecho de que se forma en co-construcción con otros sujetos, respetando la voluntad de los mismos y no imponiendo la nuestra. Kemmis, Mc Taggart, McNiff y Whitehead coinciden también en considerar a esta práctica como reflexiva y al mismo tiempo arriesgada porque se considera con detenimiento antes, durante y después de ponerla en práctica, pero al mismo tiempo se lleva a cabo en tiempo real y se enfrenta a limitaciones que pueden ser inesperadas, además de que posiblemente requiera tomar decisiones en el momento de la acción lo que constituye un riesgo; es tentativa y provisional porque permite probar los supuestos y soluciones planteadas y al mismo tiempo se sabe que la solución encontrada no es única ni definitiva y puede requerir modificaciones de acuerdo al contexto y circunstancias del momento; es abierta al cambio y flexible porque no se puede predecir con exactitud lo que sucederá y requiere de atención para tomar decisiones instantáneas y actuar con presteza; es críticamente informada y vinculada a una acción anterior porque se ha planeado con base a saberes teóricos y otras fuentes que han sido evaluadas, al mismo tiempo que se ha construido a partir de experiencias vividas; es fluida y dinámica porque se debe poder seguir con facilidad y mantenerse activa; finalmente, es comprometida porque lleva implícita un compromiso de mejora.

Este ciclo constituye la parte experimental del plan de acción, implica su revisión constante y persigue la comprobación de la solución expuesta para el problema planteado, busca la obtención de datos para la comprobación de los resultados alcanzados a través del uso de instrumentos y observaciones; genera procesos de reflexión y discusión con los sujetos que intervienen y posibilita los siguientes ciclos de evaluación, teorización y transformación.

Figura 27: Ciclo de intervención

Fuente: Elaboración propia

Ciclo 8 Evaluación y teorización: En este ciclo Una vez implementado el modelo, se revisan, analizan y evalúan los procesos, registros y acciones pudiendo reflexionar sobre los resultados y por tanto elaborando un aporte teórico basado en una resignificación de los conceptos y acciones a partir de la información recabada, la experimentación realizada, su comprobación y la reflexión compartida con los otros agentes que han intervenido.

En este ciclo se busca identificar si se ha logrado la consecución de la meta y cuáles fueron los cambios, con base en las evidencias recabadas y los criterios previamente establecidos. Se analizan e interpretan los resultados. Si los resultados no han sido los esperados, igualmente son útiles para iniciar una nueva búsqueda de soluciones.

Previo a la evaluación, hay que focalizar, reducir y hacer manejable la información obtenida, codificándola y categorizándola. Lincoln, Guba (1985) y Latorre (2003) sugieren seguir cuatro criterios regulativos para validar la calidad de los datos obtenidos:

Credibilidad (¿Qué tan veraz es?)

Transferibilidad (¿Puede aplicarse a otros sujetos y contextos?)

Dependencia (¿Los resultados son consistentes?)

Confirmabilidad (¿Se pueden confirmar la información, la interpretación y la generación de conclusiones?)

Entre los aspectos a tomar en cuenta para validar los datos, estos autores incluyen el tiempo que dura el estudio, una observación continua, la triangulación de los datos, el uso de materiales de referencia, la revisión por pares, el uso de teoría, descripciones, la recogida de información, auditorías y ejercicios de reflexión.

McNiff y Whitehead (2010) proponen validar el proceso a través de una validación personal (autovalidación) confrontando los hallazgos con sus propios valores; y una validación social con base en las evidencias presentadas. Estos autores reconocen que la validez puede ser otorgada por diversos actores: el propio docente que ha realizado el ciclo reflexivo, sus pares, un grupo de validación, una validación académica (en caso de involucrar un estudio formal) y/o una validación pública; dependiendo de la rigurosidad con que se quiera realizar el estudio. McNiff y Whitehead retoman a Habermas (1976) para identificar cuatro criterios de validez:

Comprensibilidad (¿Los resultados son comprensibles o tienen sentido para el lector?)

Veracidad (¿Es verdad lo que se dice?, ¿Hay suficientes evidencias que lo prueben?)

Autenticidad (¿El docente muestra cómo, a través de la interacción y en el tiempo, se ha comprometido a vivir los valores expuestos?)

Propiedad (¿La propuesta es apropiada de acuerdo al contexto en que se ha aplicado?)

En el caso de nuestro modelo y retomando las propuestas de validación de los autores anteriores consideramos que el proceso puede ser validado a través de los siguientes criterios: Veracidad (¿Es real?), Comprensibilidad (¿Es entendible para el propio docente como para los demás actores? ¿El docente ha mejorado la comprensión del problema?), Coherencia (¿Existe una relación coherente entre las distintas fases y procesos?) y Propiedad (¿Es apropiado al contexto aplicado?).

Una vez evaluado el ciclo reflexivo, se procede a la teorización. Entendemos por teorización las concepciones e interpretaciones teóricas fundamentadas producto del proceso reflexivo a partir de la aplicación de teoría y práctica en el aula, siguiendo un proceso reflexivo sistemático y crítico.

La parte de teorización puede presentarse a manera de informe y corresponde a la recuperación resumida por escrito del proceso reflexivo y los resultados obtenidos, incluyendo los aciertos y fracasos; nuevos cuestionamientos y cambios de percepción. Esta parte constituye una síntesis de cada fase y ciclo; donde se describe, explica, interpreta y evalúa el problema presentado y los resultados alcanzados, así como nuevas propuestas que pudieran examinarse a futuro o inquietudes que hayan surgido a partir del mismo proceso y con las cuales se quiera comenzar un nuevo ciclo.

Cuando un docente lleva a cabo su práctica intervienen muchos factores y teorías previas aprendidas a lo largo del tiempo. Cuando el docente teoriza acerca de su práctica, esta surge de sus experiencias, conocimientos previos y nuevos hallazgos teórico-prácticos, por tanto, consideramos que teoría y práctica se presentan simultáneamente aun cuando alguna de ellas no sea visible, puesto que una pueda resaltar más que la otra dependiendo del momento en que se presenten.

Como lo menciona Lantolf (2007) *la característica fundamental del concepto de praxis en la actualidad es la unidad dialéctica entre la consciencia (conocimiento/teoría) y la acción que resulta de la creación de un objeto* (p. 2). Este autor ha planteado que en la praxis, la teoría y la práctica son inseparables. Es decir, existe una unidad dialéctica entre ellas, en la que ambas se necesitan pudiendo ayudarse a construirse o a probarse una a la otra. En nuestro caso, al aplicarse un ciclo reflexivo, en un primer momento, la teoría permite entender como funciona la práctica que se ha tenido, en un segundo momento la práctica permite modificar la teoría y el surgimiento de nuevas propuestas teóricas. Como lo argumenta Pedroza (2014):

La práctica educativa supone un movimiento circular entre teoría y práctica: no se concibe práctica sin sustento teórico ni teoría sin referencia a la práctica. Aunque no siempre se reconoce la teoría que está implícita en la práctica, el reconocimiento depende del tipo de movimiento circular que puede ser vicioso o virtuoso. El movimiento circular vicioso carece de resignificación porque en la práctica educativa prevalecen rasgos asociados con la improvisación, la

tradición, el amateurismo, la reproducción y el tecnicismo. El movimiento circular virtuoso posee resignificación porque en la práctica educativa está presente un continuo de autorreflexión (2014, p. 76).

Más adelante, Pedroza (2014) explica que los círculos viciosos al ser espontáneos o por tanteo, no buscan una sistematización ni teorización, sino simplemente surgen como una forma de solucionar imprevistos, sin ninguna comprobación; en cambio los círculos virtuosos se construyen de forma organizada y sistemática por lo que pueden ser la base para producir teorías; además de apoyar al docente en su *emancipación de la consciencia reflexiva*. Este autor, retomando a Gaytan (2008) destaca que esta vinculación entre teoría y práctica es lo que nos permite *objetivar lo subjetivo* y construir categorialmente los significados por medio de la teoría sustantiva (relacionada con lo empírico) y la teoría formal (asociada a lo desarrollado en el campo del conocimiento) que retoma de Strauss y Glaser.

Al aplicar un ciclo reflexivo la información se vincula con resultados científicamente fundados y la participación de otras personas involucradas, por lo que consideramos que la teoría resultante va encaminada a aplicarse dentro del contexto para el cual ha sido llevada a cabo, considerando su transferibilidad dentro de un contexto similar, como pudiera ser en otras aulas y por otros profesores, dentro de la misma institución en que se ha aplicado.

La teorización debe tomar en cuenta la audiencia a la que va dirigida, en nuestro caso, va dirigida a otros docentes de lenguas, principalmente de la misma institución u otras que resulten interesadas en los temas tratados. La teorización puede incluir la presentación oral de los resultados dentro de la institución en que fue realizada. Este paso permite al docente expresar de manera verbal los cambios conceptuales teóricos y prácticos a los que ha llegado de manera que comparta los alcances y efectos de sus acciones tanto intencionales como inintencionales y tenga la oportunidad de considerar otras opiniones y preguntas al respecto.

Figura 28: Ciclo de evaluación y teorización

Fuente: Elaboración propia

Ciclo 9 Transformación: Este ciclo se logra a partir de las acciones y reflexiones producto del proceso reflexivo mediado. La transformación del docente se va desarrollando a lo largo del proceso, conforme el profesional va conociendo, significando y resignificando su práctica y conforme va evolucionando en la comprensión de su práctica y de sí mismo profesionalmente. Cada fase le permite darse cuenta de algo, que probablemente le aporte nuevos datos para entender el problema planteado con mayor profundidad o desde una nueva perspectiva. Concordamos con Campechano (2008) quien entiende la transformación de la práctica educativa como el:

[...] proceso a través del cual una práctica cambia, reorganiza o introduce nuevos elementos tanto conceptuales como en la acción que la conducen a obtener mejores resultados educativos. (p. 34)

La transformación del docente se observará al terminar el ciclo reflexivo mediado. Dicha transformación busca la emancipación del profesor, entendida como la liberación mental del docente para convertirse en un ser crítico y reflexivo, que pueda tomar decisiones fundamentadas a favor de su práctica, de su desarrollo profesional, el de sus alumnos y de la comunidad en que interviene. La transformación se considerará lograda si se identifica el cambio del modelo mental del docente y de las acciones en su práctica, conforme a los aprendizajes teórico-prácticos aplicados. Se

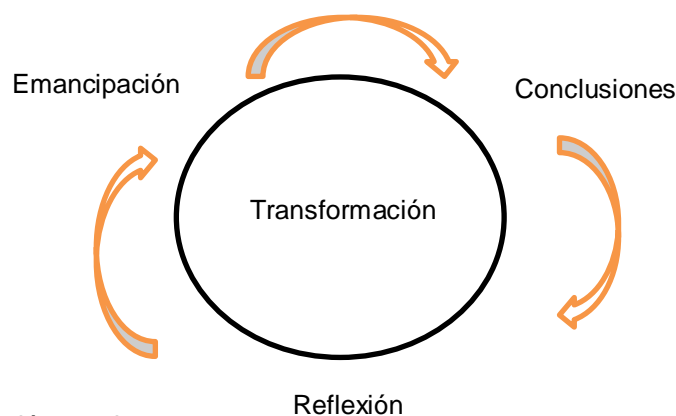
espera que el profesor logre cierto empoderamiento respecto a los aspectos trabajados, al mismo tiempo que una mayor autonomía y capacidad crítica, de manera que se sienta capaz de seguir participando en la transformación de la realidad en que se encuentra inmerso.

La transformación es personal pero también implica una proyección colectiva, hacia los alumnos y colegas, así como otras personas involucradas o interesadas en el proceso efectuado. Como lo menciona Paulo Freire (1973) “*Nadie libera a nadie. Nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión*” (p. 29).

En el momento que el docente logra conocer y otorgar un significado a su práctica por medio de las diferentes acciones ejecutadas a lo largo de cada fase y de haber reunido información con base a la experiencia práctica y teórica, está en condiciones de otorgar un nuevo significado a su quehacer docente, no solo respecto a sus acciones en el aula sino también respecto a su ser, tanto como profesional como en lo personal, lo que le permitirá avanzar en su transformación, lo que se considera un proceso continuo y no acabado, al igual que su emancipación, la cual se irá construyendo conforme cambie sus patrones mentales a unos de mayor flexibilidad, apertura, reflexividad y criticidad.

Se debe tomar en cuenta que el propósito del ciclo reflexivo está en el desarrollo docente y la mejora de la práctica profesional, es decir, su propósito es crear mejoras en los resultados de enseñanza/aprendizaje en el aula.

Figura 29: Ciclo de Transformación



Fuente: Elaboración propia

La transformación lograda por el docente marca el término de un ciclo reflexivo, no así el final de su transformación. Ambos se consideran continuos y permanentes para que tengan una repercusión en el desarrollo profesional del docente.

Es importante aclarar que el orden de los pasos considerados en el ciclo reflexivo puede verse modificado de acuerdo a las necesidades que se vayan presentando. Por ejemplo, se puede regresar a una revisión de los significados otorgados a la práctica o a una reformulación del problema que se quiere resolver, conforme a los hallazgos que se vayan dando.

En el siguiente capítulo se presenta la argumentación de cómo trasladamos el modelo teórico al de intervención, la planeación para aplicar la parte empírica de la investigación propuesta y el contexto en que se desarrolla. Mostrando como se guiará a un pequeño grupo de docentes a ejecutar un ciclo reflexivo, con la finalidad de conocer en qué medida el modelo propuesto puede provocar una resignificación en los docentes de lenguas expuestos a dicho ciclo.

3.4. Modelo de intervención en la práctica

Trasladar el modelo de práctica reflexiva mediada al modelo de intervención significa un proceso de operacionalización al pasar de lo abstracto a lo concreto que consiste en guiar a un grupo de docentes para que realicen un ciclo de práctica reflexiva mediada completo siguiendo el modelo descrito en el capítulo anterior.

Un primer punto de la operacionalización del modelo es el de identificar a los sujetos con los que trabajaremos, en este caso profesores que deben reunir una serie de características como ser profesores en activo de inglés, tener experiencia docente mayor a dos años, tener una o más certificaciones internacionales de la lengua que imparten, tener estudios mínimos de licenciatura y trabajar en uno de los planteles del Centro de Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (CELe, UAEM) ubicado en la ciudad de Toluca de Lerdo.

Al elegir profesores que trabajan en una misma institución se garantiza que compartan un contexto social, político y económico similar dentro de la institución, tengan condiciones de trabajo semejantes, sean sujetos de los mismos reglamentos y obligaciones, tengan alumnos dentro de un mismo rango de edad, utilicen las mismas

series de libros y programas, sigan las mismas formas de evaluación y están sujetos al mismo calendario. Por otra parte, también deberá considerarse que los docentes tienen grupos, alumnos, horarios, niveles y número de clases diferentes. Además, los profesores tienen antecedentes, creencias, actitudes, percepciones y hábitos particulares, aunque en algunos puntos coincidan.

Un segundo punto de la operacionalización del modelo se refiere a la forma de trabajo con los docentes seleccionados. Se cuenta con un grupo de tres docentes del CELe de la UAEM quienes aceptan participar en un taller dividido en seis sesiones donde aprenderán a llevar a la práctica un ciclo reflexivo mediado. Las sesiones estarán divididas siguiendo la secuencia de las fases y ciclos del modelo e incluirán la asignación de actividades entre cada sesión.

Un tercer punto de la operacionalización del modelo se enfoca en la instrumentación del proceso reflexivo. Entre las actividades e instrumentos seleccionados se encuentran la filmación de una clase durante el proceso, para realizar una técnica de confrontación y observar si se dio algún cambio a partir del ciclo reflexivo, llevar una bitácora o diario en la que los docentes puedan anotar sus observaciones, dudas, sentimientos y percepciones; se llevarán registros, cuestionarios, etc. Que serán descritos más adelante y para los cuales cada docente integrará un portafolio de evidencias, en el que incluirá cada uno de los instrumentos utilizados durante el proceso.

Al inicio del ciclo reflexivo los docentes parten de sus propias experiencias (práctica) y conocimientos (teoría) siendo algunos tácitos y otros manifiestos. Por esta razón, la primera fase de *conocimiento* tiene como finalidad apoyar al docente a auto-conocerse y conocer su práctica por medio de una serie de actividades, organizadas y guiadas por el mediador, que le permitan al docente identificar y describir quién es en su función como profesor de lenguas, cómo es su práctica, cuál es la percepción que otros tienen de él (pares y alumnos), qué sabe, qué ignora, que creé y qué duda respecto de si mismo y su práctica en función de los recuerdos de sus experiencias pasadas y recientes, sus observaciones presentes, así como a través de identificar sus intenciones y expectativas futuras. Se les solicitará a los docentes llevar un registro de sus observaciones, percepciones y sentimientos y

filmar una de sus clases con el propósito de que puedan auto-observarse como parte de un proceso de auto-confrontación, el mediador apoyará en este proceso observando el video con el docente en cuestión y sin compartirlo con el resto del equipo a menos que el docente esté dispuesto a hacerlo, en dicho caso sólo se elegirán fracciones del mismo que se quieran discutir con el grupo. Se considera que en el transcurso de esta fase los docentes pueden sentirse un tanto incómodos e incluso desestabilizados, debido a que sus creencias, pensamientos e ideas serán hasta cierto punto cuestionadas y expuestas, lo que puede hacerlos sentir vulnerables ante sus compañeros y mediador, por lo que se tratará de crear un ambiente de respeto, confianza y cordialidad en el grupo participante.

Una vez terminada la primera fase, los docentes estarán en condiciones de pasar a la segunda fase, conocida como de *significación*, en ésta los docentes podrán identificar un problema relacionado con su práctica, el cual debe ser lo suficientemente relevante para elegirlo, pero al mismo tiempo que requiera un proceso corto para su solución; de manera que puedan hacerlo dentro del periodo en que se lleva a cabo el taller completo. En un primer momento, el docente describirá el problema de acuerdo a sus observaciones y percepciones, para después buscar una fundamentación teórica con el apoyo de diversas fuentes y de sus colegas. Una vez, obtenido el soporte teórico para la problematización, cada docente procederá a diseñar un plan de acción para su resolución, una parte de forma individual y otra parte con la participación de sus pares. Cuando el plan esté terminado lo presentará ante sus compañeros y mediador, para obtener la retroalimentación correspondiente y hacer los ajustes que el docente considere pertinente.

En la tercera fase (*resignificación*) los docentes llevarán a la práctica el plan diseñado y revisado, anotando sus observaciones, percepciones y sentimientos; y recabando evidencias donde muestre que están llevando a cabo la implementación de su plan. Una vez implementado el plan, el proceso es analizado y evaluado con el apoyo de los registros y presentando el análisis al grupo de reflexión para nuevamente obtener una retroalimentación y en caso necesario hacer los ajustes correspondientes. Finalmente, cada docente prepara un informe describiendo de forma resumida el proceso que siguió, las decisiones tomadas, los cambios

realizados, las conclusiones a las que llego y que sirven como aportes a la práctica educativa de lenguas. Dicho informe es presentado ante el grupo, con lo que se considera terminado un primer ciclo de práctica reflexiva mediada.

Las funciones del mediador serán:

- Presentar el modelo de práctica reflexiva mediada a los docentes e involucrarlos en el proceso.
- Coordinar y orientar a los docentes en el proceso reflexivo mediado.
- Acompañar, ayudar y proporcionar a los participantes herramientas que les permitan transitar de un ciclo a otro, incentivando a los docentes a que sean ellos mismos quienes generen la información, identifiquen el área problemática a resolver y busquen alternativas de solución.
- Potenciar el poder creativo, la autonomía y la toma de decisiones conscientes de los participantes a través de las diversas actividades y diálogos.
- Estimular la reflexión entre los participantes.
- Fungir como un tercero imparcial que ayude a los docentes a que asuman su responsabilidad de las decisiones que tomen.
- Gestionar la comunicación entre los pares y evitar conflictos entre los mismos.
- Generar una escucha activa entre los participantes que les permita sentirse valorados y apoyados, así como reflexionar sobre cada uno de los procesos a que se sometan.
- Generar un clima de confianza, respeto y cordialidad en el grupo.

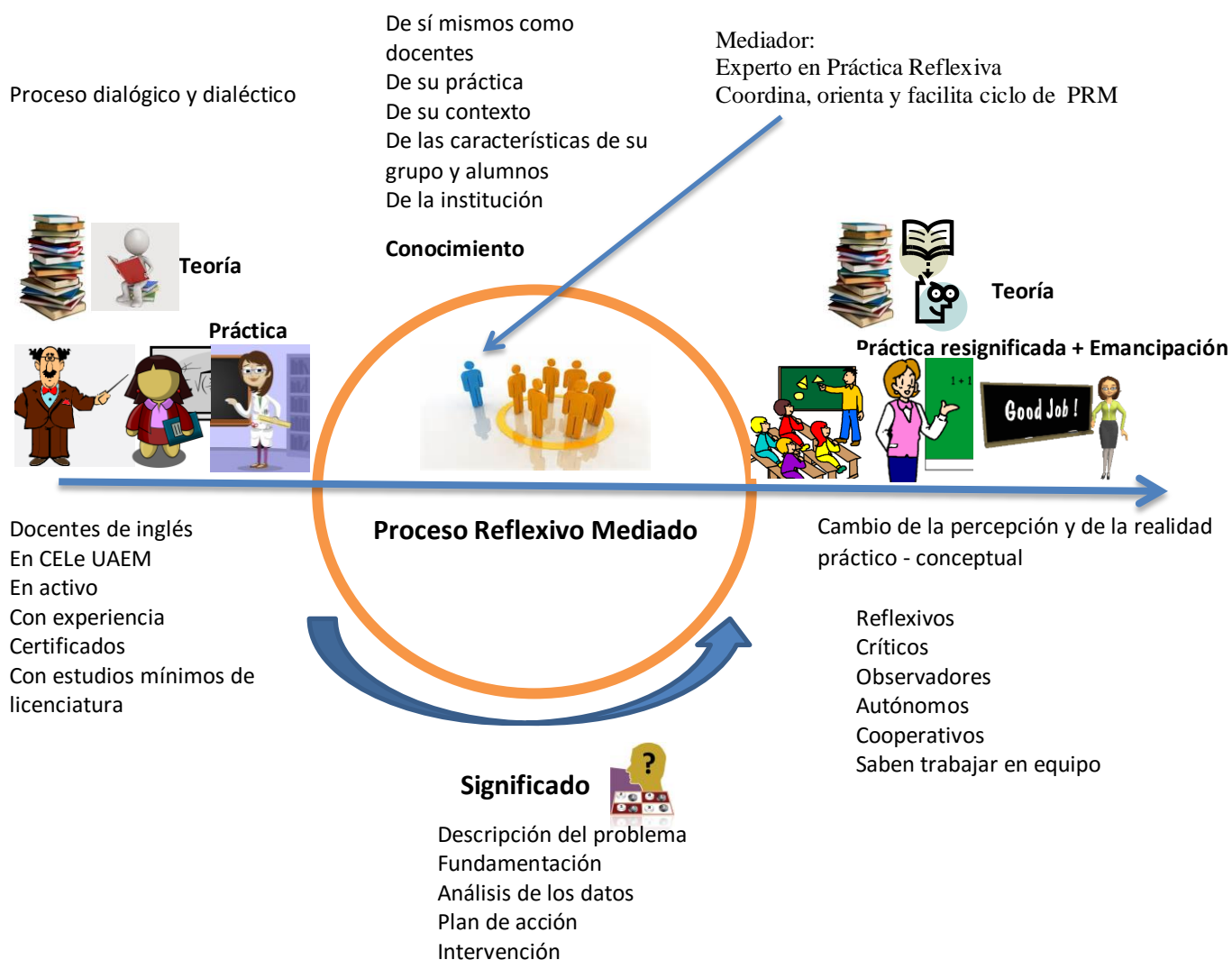
Las funciones de los participantes serán:

- Participar en cada una de las fases del ciclo reflexivo mediado.
- Llevar un seguimiento de sus actividades y procesos.
- Buscar la comprensión de su realidad como profesores de lenguas.
- Tomar decisiones personales responsables en cuanto a los cambios que desee realizar en su práctica educativa.

- Reflexionar a partir de su propia experiencia, conocimientos teóricos y la experiencia de otros.
- Auto-valorar su actuación docente y los aprendizajes logrados.
- Integrar los conceptos y aprendizajes alcanzados en un informe final.
- Compartir los hallazgos a los que llegue en cada fase con el grupo formado.
- Apoyar a sus pares con la retroalimentación solicitada.
- Interactuar y trabajar en equipo con los otros participantes.
- Sostener una relación de respeto, sinceridad y cordialidad dentro del grupo.

En la siguiente figura se muestran las características de los docentes participantes, las condiciones de selección, las tres fases por las que transitarán y los cambios esperados a través de la aplicación del modelo de práctica reflexiva mediada, así como la inclusión del papel del mediador para ayudar al docente en su proceso de transformación.

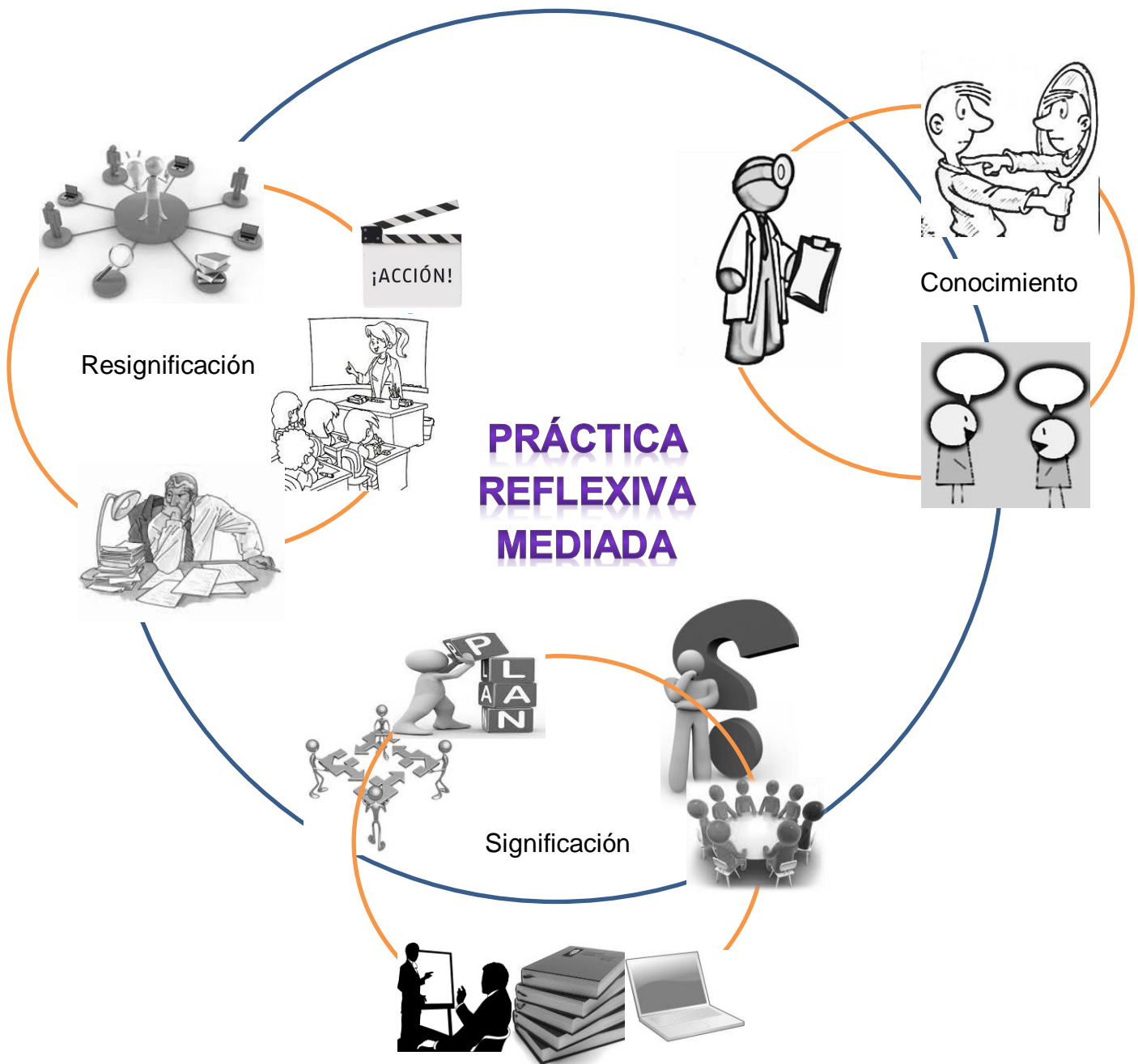
Figura 30: Modelo PRM empírico



Fuente: Elaboración propia. Imágenes tomadas de: https://www.google.com/imghp?gws_rd=ssl

El diagrama del modelo de práctica reflexiva mediada se presenta para su implementación como una infografía con el propósito de hacerlo más atractivo y fácil de recordar para los participantes, quedando de la siguiente manera:

Figura 31: Infografía del modelo de práctica reflexiva mediada



Fuente: Elaboración propia. Imágenes tomadas de https://www.google.com/imghp?gws_rd=ssl

3.5. Planeación y organización de la intervención

La planeación y organización de la intervención es esencial para posteriormente poder evaluar el logro de los objetivos de la investigación y de la aplicación del

modelo de práctica reflexiva mediada. La planeación es dividida en dos partes. La primera parte está dedicada a la planeación y organización del ciclo de práctica reflexiva mediada con el apoyo de un taller para los docentes participantes que les permita tener el conocimiento necesario para llevar a cabo un ciclo reflexivo completo. La segunda parte se relaciona con el cómo se reunirán los datos para el meta-análisis de los procesos de resignificación de la práctica de los docentes de lenguas, para lo cual se definen las variables y categorías que nos interesa investigar y los procedimientos y técnicas de recogida de información por parte del investigador con el propósito de obtener los datos para el análisis correspondiente.

Planeación y organización del ciclo de práctica reflexiva mediada: Se planea su aplicación por medio de una serie de talleres⁶⁵ diseñados para un grupo de docentes de lenguas del CELe de la UAEM.

La planeación de los talleres se realiza en función a dos aspectos:

1. Recabar los datos para sustentar la parte empírica de nuestra investigación.
2. Guiar a los docentes en la ejecución de un ciclo reflexivo mediado, con el propósito de que lo vivan y experimenten sus posibles beneficios.

Los docentes sujetos de estudio no inician el ciclo reflexivo de manera espontánea, sino a petición del investigador, por medio de una invitación verbal directa, previa autorización y validación del Director del Centro, para que asistan a un taller de práctica reflexiva mediada, dividido en seis sesiones de cuatro horas cada una, por medio del cual se les muestre:

- Qué es la práctica reflexiva mediada y cuáles son las fases y ciclos de este modelo.
- La inmersión de los docentes participantes en cada una de las fases a través de actividades y reflexiones, apoyadas en el uso de instrumentos de observación, recopilación de información y reflexión.

Al final del taller se les otorgará una constancia de participación por el número de horas que correspondan a las sesiones que asistieron. Dicha constancia será otorgada por el CELe de la UAEM. Nuestro papel será fungir por una parte como

⁶⁵ El taller se ha diseñado como un espacio de reflexión, construcción, de conocimientos, interacción, y coparticipación entre los integrantes del grupo con el propósito de mejorar la práctica de los docentes a través de la práctica reflexiva mediada.

investigadores y por otra parte, como mediadores para facilitar el proceso, organizando las sesiones reflexivas dentro de los talleres, proporcionando apoyo durante cada fase y formando a los profesores en el uso de las técnicas que serán aplicadas. Se busca lograr el apoyo entre los docentes y su integración como grupo, promoviendo, en lo posible, la creación de una micro red de práctica reflexiva entre los profesores participantes.

Se programa el desarrollo del ciclo reflexivo completo en seis sesiones. Se incluirán actividades a desarrollar entre una sesión y otra. Las sesiones serán semanales y abarcarán:

Cuadro 8: Número de sesiones y contenido

Sesión	Fase	Ciclos
1	Introducción al modelo de PRM ⁶⁶ Fase 1	1
2	1	Revisión de 1; 2 y 3
3	1 y 2	Revisión de 3; 4
4	2	Revisión de 4; Inicio de 5
5	2	Revisión de 5, Inicio de 6, Explicación de 7
6	3	Revisión de 7; 8 y 9 (Se comparten exiones a las que se han gado).

Fuente: Elaboración propia

Generalidades del taller:

Duración: 6 sesiones de 2 horas cada una

Horario: Martes, 13:00 - 15:00 horas

Metodología: Basado en el modelo de práctica reflexiva mediada

⁶⁶ PRM = Práctica Reflexiva Mediada

Costos: Mínimos (papelería)

Institución que promueve: CELe, UAEM

Lugar: Cubículo en Biblioteca Central

Requisitos: Ser docente de lenguas del CELe, UAEM y aceptar la filmación de una clase, durante el taller; para llevar a cabo un ejercicio de auto-confrontación mediada.

Filmación de clase:

Se acuerda con cada docente participante la filmación de una de sus clases con el propósito de realizar un ejercicio de auto-confrontación mediada. Posteriormente, el docente se reúne con el mediador para ver el video. El papel del docente será ir comentando el video como un medio de auto-confrontación por medio del cual pueda reflexionar sobre su actuación y la de sus alumnos, procurando reconocer aspectos positivos y otros de posible mejora. Se le proporcionará un formato para que pueda hacer anotaciones al respecto (Ver anexo 2). El papel del mediador es acompañarlo en su reconocimiento y hacerle preguntas que puedan ayudarlo a darse cuenta o reflexionar sobre diferentes aspectos de su práctica. Se selecciona una parte del video para compartir con el grupo y recibir su retroalimentación.

La auto-confrontación, de acuerdo con Mollo y Falzon (2004), es una herramienta útil para la actividad reflexiva que consiste en proporcionar a los docentes la video filmación o grabación de su práctica, de manera que puedan comentarla, lo que permite la reflexión a partir de la práctica filmada, respecto a la misma (auto-análisis) y para el desarrollo o mejora de su propia práctica docente.

. La auto-confrontación permite el análisis de la actividad desde la perspectiva interna y externa del propio participante. Es decir, el docente actúa como actor y espectador, lo que le da la posibilidad de externalizar su conocimiento, explicar sus acciones, descubrir datos acerca de si mismo, sus alumnos, las acciones y el contexto.

Mollo y Falzon (2004) reconocen tres tipos de confrontación, las cuales pueden usarse por separado o combinarse:

- La confrontación individual – aquella en que el participante verbaliza las grabaciones de su propia actividad.
- La *allo-confrontación*⁶⁷ – aquella en que el participante verbaliza acerca de la actividad de sus colegas, sin la presencia de estos últimos, pero con su consentimiento. Este tipo de confrontación permite a los docentes un cambio de representación. Esto es, pueden verse reflejados en los otros sin manifestarlo por lo que resulta más fácil hablar de las situaciones que le atañen. También puede realizarse de forma *cruzada*, en este caso, un docente intercambia su video con otro y ambos se retroalimentan.
- La confrontación colectiva – aquella donde un grupo de participantes verbalizan acerca de la grabación de uno o más de sus pares. Este tipo de confrontación permite la construcción de un conocimiento compartido y la explicación de las representaciones de los miembros del grupo. Permite el desarrollo colectivo (p. 533).

En nuestro caso, optamos en primer lugar por lo que llamaremos una *auto-confrontación mediada* en la que el docente ve la filmación en compañía del mediador, de modo que tenga con quien comentar lo que hizo, sus intenciones, percepciones y cómo visualiza lo que aconteció en el aula. El mediador apoyará al docente por medio de preguntas que le ayuden al docente a profundizar y reflexionar sobre lo que haya comentado y algún otro aspecto que hubiera pasado por alto y pudiera ser de interés.

En un segundo momento, se presentará una parte del video previamente acordada entre el docente y el mediador, con el resto de los participantes, con el propósito de obtener una mayor retroalimentación, lo que constituye una confrontación colectiva.

Sesiones 1 y 2:

Las primeras dos sesiones tendrán por objetivo dar a conocer el modelo de práctica reflexiva, motivar a los docentes a llevarlo a cabo e iniciar con la fase 1

⁶⁷ Alo- ó allo- es una preposición que da el significado de otro o diferente. Indica una variación o variante (Real Academia Española, 2012). Por lo tanto, allo-confrontación lo interpretamos para éste documento como una variación para la auto-confrontación.

(Conocimiento), ciclo 1, 2 e inicio del 3; a partir de actividades de autoconocimiento y conocimiento a través de los demás.

Se busca que los docentes logren conocer cómo son, en relación con su profesión y su práctica; enfocándose en sus experiencias, sus creencias, sus hábitos y sus expectativas. Y al mismo tiempo, contrastando lo que expresan con lo que hacen, es decir sus teorías expuestas con sus teorías en uso, como lo manifiestan Argyris y Schön (1974).

Las actividades para la primera y segunda sesión comprenden:

1. Actividad de integración y bienvenida (primera sesión); o revisión de la tarea asignada (segunda sesión).
2. Introducción al modelo de PRM. (primera sesión)
3. Presentación de la fase 1 del modelo de práctica reflexiva mediada (primera sesión)
4. Actividades para desarrollar cada uno de los ciclos de esta fase (primera y segunda sesión).
5. Despedida y asignación de proyecto semanal.

Se inicia con una actividad de integración y bienvenida. Debido a que los docentes trabajan en la misma institución se prevé que ya se conozcan por lo que se les pedirá presentarse dando algún dato que los demás no sepan de él/ella y que pueda sorprender a los demás. Se preguntará porqué están asistiendo al taller y que esperan del mismo con el propósito de conocer el punto de partida y motivación de los docentes. El objetivo es romper el hielo y comenzar a integrarse como grupo; así como sentar las bases para una convivencia respetuosa, agradable y de confianza.

Después se introduce el modelo de práctica reflexiva mediada por medio de una explicación breve y preguntas como: ¿Qué entiende por PRM?, ¿Qué beneficios podría traer a su práctica? En esta sesión también se inicia la presentación de la primera fase del MPRM y sus tres ciclos. Las actividades a realizar comprenden la elaboración de una autobiografía (Ver anexos 1 y 2) donde los docentes se enfoquen en su formación profesional y describan cómo fueron como estudiantes, cuáles son los momentos que más han influido en su aprendizaje y formación, cómo llegaron a

ser docentes de lenguas, cómo fue su práctica educativa en un principio, qué cambios ha tenido, cómo es ahora. Al final de la actividad, cada docente comenta alguna parte de su autobiografía que considere significativa y desee compartir con los demás. Esta actividad tiene el propósito de que los profesores conozcan cómo ha influido su formación educativa en su labor como docentes.

Otra actividad consiste en pedir a los profesores que escriban las características positivas y negativas de dos profesores que hayan tenido (Ver anexos 1 y 2): el que recuerden en ese momento como el mejor y el que recuerden como el peor. Después comparten y comentan lo escrito. Finalmente, se les pide escribir las características de los docentes mencionados que pueden encontrar en ellos mismos o que les han hecho actuar de una manera similar o contraria a partir de su experiencia. Se comenta la actividad entre todos los participantes. Esta actividad les permite reconocer que todos los docentes (y personas) tienen fortalezas y debilidades y que quienes han sido nuestros profesores pueden influir hasta cierto punto en nuestro proceder.

A fin de identificar los valores que los docentes consideran importantes en su vida profesional, se pide a los docentes ordenar tarjetas de valores, de acuerdo a la importancia que tienen para ellos en el aula. Se les entrega una fotocopia (Ver anexos 1 y 2) y se les pide escribir los 5 primeros valores que ordenaron por su importancia y escribir la razón de su decisión. Se comenta en el grupo. Una parte de la fotocopia se designa a observaciones, donde los docentes escriban si considera que ellos actúan de acuerdo con esos valores y cómo lo saben o si pueden justificarlo.

Se utiliza el análisis FODA o DAFO (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), también conocido como SWOT⁶⁸ (por sus siglas en inglés). Esta herramienta consiste en elaborar una matriz, dividida en 4 cuadrantes, que permite a los profesores anotar sus fortalezas y debilidades (como factores internos que pueden ayudarle o perjudicarle en el logro de sus objetivos) y sus oportunidades y amenazas (como factores externos que les permitan identificar el entorno en que se encuentran) (Ver anexos 1 y 2).

⁶⁸ SWOT = Strengths, weaknesses, opportunities, threats

La autoestima es un punto vital, que debe considerarse en el proceso de autoconocimiento y desarrollo del docente. Si se logra tener una autoestima alta, se tendrá una mayor eficacia en lo que se realice y por tanto se podrá apoyar a los estudiantes de una manera más asertiva. Por ello se presentaran en forma resumida la escalera de la autoestima sugerida por Mauro Rodríguez Estrada (López, & Recabarren, 2007) y los seis pilares de la autoestima, aportación de Nathaniel Branden (1995). En seguida los docentes, por medio de una lluvia de ideas, propondrán algunas actividades que puedan incorporar a su vida diaria como formas de mejorar su autoestima, agendándolas en un calendario para que puedan llevarlas a cabo de forma sencilla y rápida entre las sesiones que dure el taller (Ver anexos 1 y 2).

Un elemento para que el docente logre conocerse mejor, es saber cómo lo perciben los demás y compararlo con lo que él/ella piensa de sí mismo. Una actividad para obtener información al respecto consiste en pedir a un compañero del grupo que conteste una serie de preguntas como si fuera el docente que quiere auto-conocerse. Después los dos profesores comentan si están de acuerdo o no y porqué; y si se dieron cuenta de algo más mientras lo comentaron (Ver anexos 1 y 2).

Otro instrumento de autoconocimiento en el que se toma en cuenta la opinión de los demás es la ventana de Johari, diseñada por Joseph Luft y Harry Ingham, como un esquema que permite dar y recibir retroalimentación acerca de nosotros mismos y los demás e identificar los aspectos que conocemos y desconocemos de nosotros mismos; y los aspectos que los demás conocen y desconocen de nosotros. Este esquema muestra que en la medida que se amplían las áreas conocidas y libres, se reducen las restantes y se puede mejorar la comunicación entre las personas, además de lograr un mayor entendimiento de nosotros mismos y nuestro entorno (Ver anexos 1 y 2).

El ciclo de interpretación consistirá en comparar, contrastar y complementar la información que se ha obtenido hasta el momento para lo cual se pedirá a los profesores que observen y estudien los formatos que han llenado, cuestionándose si a sí mismos y preguntando a sus pares si tienen dudas respecto a la retroalimentación recibida o algún punto en que deseen obtener mayor información. Al

final del ciclo escriben un resumen de los puntos que consideran más importantes, las reflexiones e interpretaciones realizadas (Ver anexos 1 y 2). Se les pedirá acrecentar la información a lo largo de la semana, conforme a lo que hablen con otras personas que los conocen y lo que ellos mismos recuerden y se den cuenta a través de sus observaciones en el aula.

La última parte de la primera sesión estará enfocada en la habilidad de observación. Se propone comenzar con un video tomado de internet en el que mediante un ejercicio se muestra que no es fácil darse cuenta de algo que uno no busca.

Finalmente, se asignan las actividades a realizarse durante la semana para enriquecer y completar la primera fase del ciclo reflexivo mediado. Se explica el uso del diario como un instrumento de observación y reflexión y otros formatos a completar. (Ver instrumentos p. y anexos 1 y 2).

Sesiones 3 y 4:

La tercera sesión se inicia con la verbalización⁶⁹ del conocimiento logrado por los profesores con el propósito de concluir la primera fase del modelo de práctica reflexiva y para tener las bases para identificar un problema y planear una mejora educativa. Durante las sesiones 3 y 4, la fase de conocimiento permite a los docentes conocer en donde se encuentra, con qué recursos internos y externos cuentan, comprender lo que hacen, saber que lo que hacen está influido por diversos factores como teorías y experiencias; conocer cuáles son sus valores educativos que influirán en sus acciones futuras y le permite saber a dónde quiere dirigirse.

La segunda fase tendrá por objetivo que cada docente identifique un problema significativo en su práctica, que esté dispuesto a resolver en un tiempo corto. Una vez definido y descrito el problema de acuerdo a lo que el docente sabe, percibe y siente, procederá a buscar información de referencia en libros, revistas, internet u otras fuentes que considere adecuadas, también pedirá la opinión de sus pares y de expertos, de manera que reúna información suficiente para otorgar un significado a la

⁶⁹ Verbalización es entendido como la expresión de una idea o un sentimiento por medio de palabras.
(Real Academia Española, 2012)

situación expuesta y a partir de esto pueda desarrollar un plan de acción para la resolución del problema planteado.

Las actividades para la tercera y cuarta sesiones se organizan considerando el siguiente orden:

1. Revisión de tareas asignadas en la sesión anterior.
2. Actividad de seguimiento de la primera sesión: Verbalización.
3. Actividad para diferenciar creencias, hechos y percepciones.
4. Presentación de la fase 2 del modelo de práctica reflexiva mediada
Actividades para desarrollar cada uno de los ciclos de esta fase.
5. Despedida y asignación de proyecto semanal.

Las primeras dos actividades de la segunda sesión servirán para cerrar la primera fase y para que los docentes sepan de donde parten y con que cuentan, por lo que se comentará lo que hicieron en la semana y los documentos que fueron solicitados como parte del proyecto semanal y la exposición oral de cada uno de los docentes respecto a cómo pueden definirse y definir su práctica a partir de las reflexiones de su conocimiento realizadas.

Una vez concluida la primera fase, se presentarán dos fragmentos de videos de Internet donde se muestre un parte de una clase de lenguas para que los docentes evalúen las actuaciones de los docentes, de sus alumnos y de los diversos elementos y procesos de las clases, esperando que se sientan en libertad de externar lo que piensan son los puntos a favor y en contra de las clases que observan. En seguida, se mostrarán los fragmentos de las filmaciones de los docentes participantes, compartiendo cada docente su opinión, respecto a los puntos positivos y los de posible mejora, recibiendo la retroalimentación de sus compañeros.

Después de las actividades anteriores, es posible que los docentes ya tengan en mente alguna situación o problema que deseen resolver, por lo que se les pedirá hacer una lista de problemas que les gustaría resolver respecto a su práctica, comentarlo con sus pares y priorizarlos para lograr identificar el que consideren más importante y viable de resolver total o parcialmente en el tiempo que dure el taller de práctica reflexiva mediada.

Posteriormente, se entrega a los docentes un formato (ver p. y p.) para que anoten algunas especificaciones del problema, tales como sus posibles causas y consecuencias, las evidencias que hacen que el profesor se dé cuenta de que el problema efectivamente existe, a quién y cómo les afecta y que se ha hecha al respecto hasta el momento.

Con esta información los profesores podrán describir el problema con el apoyo de una serie de preguntas guía (ver Anexos 1 y 2) y formularán la pregunta de investigación (ver anexos 1 y 2). Autores como McNiff y Whitehead (2011) sugieren que la pregunta inicie con la palabra *cómo* porque lo que se busca es mejorar un área de la práctica y no sólo obtener información. Además, la pregunta será en primera persona, porque es el docente quien iniciará las acciones para lograr el cambio, aun cuando involucre la participación de otros. Por ejemplo, podría iniciarse de la siguiente manera:

¿Cómo puedo hacer que (yo mismo o alguien más haga algo)?

¿Cómo mejoro (algo)?

¿Cómo logro que (suceda algo)?

¿Cómo cambio (algo)?

¿Cómo apoyo (a alguien para que logre algo)?

O bien, ¿Qué puedo hacer para que (suceda algo)?

Antes de comenzar la búsqueda de referencias, se hará un ejercicio en el que se mostrarán algunas oraciones y se les pedirá a los profesores decidir si la información mostrada es cierta o falsa. El propósito de esta actividad es mostrar que la información que encuentren no es necesariamente cierta o falsa para todos, depende de varios factores y circunstancias. Es decir, lo que puede ser cierto para algunos autores, no necesariamente lo será para otros y cada uno tendrá argumentos de soporte. De manera similar, los docentes llegarán a sus propios resultados, aportando determinadas conclusiones.

Una vez planteado el problema, se procederá a buscar información en diferentes fuentes y se pedirá la opinión de los pares y de ser posible, también de otras personas que se consideren expertas en el tema. La información servirá de

fundamentación y soporte para poder entender y resolver la situación elegida. Se proporciona un formato de apoyo para la recopilación de información (ver p. y p.).

La búsqueda de diversas fuentes permite aumentar el conocimiento del tema, obtener distintos puntos de vista con un sustento sólido y compararlo con lo que el docente ha experimentado y piensa al respecto. No se espera que los profesores estén de acuerdo con todo lo que lean sino más bien que lo cuestionen y les sirva para probar lo que consideren pertinente, pudiendo surgir nuevos planteamientos e ideas de acuerdo a su experiencia y creatividad, de manera que, elaboren sus propias conclusiones y no sean una copia o repetición de lo que ya se ha dicho.

La información obtenida de las fuentes servirá para que cada participante, analice y sintetice los argumentos de apoyo o en contra de lo que ha expuesto; así como para encontrar posibles soluciones. A partir de la información reunida, el docente puede imaginar sus propias soluciones y analizarlas, decidiendo cuál es más factible. Después, deberá formular un plan de acción para probarlo durante la semana siguiente. Las acciones deben ser controladas para poder evaluarse y ver su funcionalidad, por lo que los docentes reunirán evidencias a través de observaciones y registros.

El plan de acción será resumido y comprenderá los procesos o acciones que se llevarán a cabo para lograr el objetivo planteado, especificando el tiempo, lugar, las personas involucradas y los recursos necesarios. Se proporciona un formato de apoyo para la recopilación de información (ver p 290. y p.333). Los participantes deben estar comprometidos y bien informados para poder llevar a cabo las acciones que ellos mismos han propuesto, así como muy atentos para hacer cambios si se requiere en el momento de la acción y para recabar información suficiente para evaluar los resultados del plan en acción. En resumen, los docentes habrán hecho una investigación previa de la situación que desean resolver, habrán creado un plan de acción, elegido o diseñado los instrumentos con que recabarán la información, puesto en marcha el plan y observado su propia actuación y las de las personas involucradas entre el periodo de la segunda sesión y la tercera.

Cuando el plan es puesto en marcha, los docentes deberán ser flexibles de acuerdo a como se presenten las circunstancias y podrán tomar decisiones en el

momento de la acción si así se requiere, así como hacer los ajustes que consideren correspondientes, supervisando o llevando un control de las acciones realizadas.

En esta semana, si hay tiempo, se agendará una segunda video filmación de una de sus clases donde puedan observarse los cambios realizados. Esta parte constituirá el segundo paso de la auto-confrontación mediada siguiendo la misma secuencia que en la primera, es decir, se filma la clase, el docente y el mediador acuerdan reunirse para ver la filmación y comentar los cambios observados, esta vez enfocándose en el problema y el plan trazado, para en la siguiente sesión comentarlo con los pares y obtener la retroalimentación correspondiente.

Sesiones 5 y 6:

La quinta sesión tendrá por objetivo concluir el plan de acción e iniciar su seguimiento, así como realizar los ajustes correspondientes. La sexta sesión tendrá como propósito analizar y reflexionar sobre los resultados de la intervención. Los docentes tendrán la oportunidad de integrar los conocimientos teórico-prácticos que han desarrollado a lo largo del ciclo reflexivo. Se espera que los profesores elaboren su propio aporte teórico con base en los procesos, registros y acciones realizadas, además de mostrar si hubo un cambio mental y conceptual en lugar de únicamente una secuencia de acciones.

Se busca que los docentes logren la resolución del problema planteado en todo o en parte. En caso de no ser así, también se espera una reflexión del porque no resulto como ellos lo planearon, dándose cuenta que, de igual manera, los resultados serán útiles para buscar otra solución o hacer modificaciones e iniciar desde un punto distinto, con una mayor comprensión del problema.

Las actividades para la quinta y sexta sesiones se organizan considerando el siguiente orden:

1. Revisión de tareas asignadas en la sesión anterior.
2. Actividad de seguimiento: Comentarios y ajustes del plan de acción.
3. Confrontación grupal.
4. Análisis de los resultados y preparación del informe (Teorización).
5. Presentación oral del proceso y los resultados.

6. Despedida.

La primera actividad de la tercera sesión consistirá en llevar a cabo la confrontación grupal, proyectando un fragmento de la clase de cada docente video grabada o presentando las evidencias recabadas por los docentes del seguimiento de su plan. Esta vez se pedirá a los docentes enfocarse principalmente en las acciones propuestas por cada docente para la resolución del problema planteado, teniendo la oportunidad de retroalimentarse en los resultados obtenidos, nuevamente señalando los puntos fuertes y los de posible mejora.

Cada docente, con la retroalimentación obtenida y toda la información recabada a lo largo de las tres fases del ciclo reflexivo, estará en condiciones de tomarse un tiempo para analizar sus resultados y preparar un informe en el que muestre el proceso que siguió a través de cada fase, las decisiones que tomo y sus razones, los cambios que realizó y las conclusiones a las que llegó; así como si fueron de utilidad los comentarios y retroalimentación de sus compañeros y la utilidad de las fuentes consultadas. Se proporciona un formato de apoyo para la elaboración del informe (ver p. 335-337).

Una vez terminado el informe, lo presentarán de forma oral ante sus compañeros, con lo que se determinará si hubo alguna transformación en el docente el que se identifique un cambio del modelo mental y de sus acciones respecto a la temática elegida, así como cierto empoderamiento respecto a las áreas en que se trabajó durante las semanas que duró el taller.

Al final, se dará un tiempo de retroalimentación y reflexión general sobre el modelo de práctica reflexiva, su posible utilidad y beneficios, los pasos y elementos importantes de ser considerados, así como lo que opinan del taller.

Al término del taller, se espera que los docentes se encuentren motivados y hayan iniciado la resignificación de su práctica y encontrado en sus compañeros y mediador un apoyo e intercambio de puntos de vista e información, así como la posibilidad de seguir en contacto para continuar con el proceso de transformación a través de la práctica reflexiva.

Instrumentos para la recolección y análisis de datos durante la PRM

Algunas herramientas que los docentes pueden utilizar para obtener información sobre su práctica y que se planea que utilicen durante o en algún momento del ciclo de su práctica reflexiva mediada son:

Video filmación de clase(s). Este instrumento permite observar lo que efectivamente sucede dentro del aula. La filmación puede llevarse a cabo por el propio docente, por sus pares o por el mediador. Puede filmarse una clase completa o sólo una parte, de acuerdo a los objetivos que se persigan. Un video permite observar gestos, movimientos y aspectos que pueden pasar inadvertidos por el propio docente durante la clase. En nuestro caso, la video filmación se utilizará en un primer momento para conseguir una idea general de lo que sucede en el aula del docente, su contexto, los procesos que se llevan a cabo y la actuación de las personas involucradas. Esto permitirá un proceso de auto-confrontación del docente que le ayudará a conocer su propia práctica.

Aun cuando la filmación puede resultar de utilidad en este proceso de auto-confrontación, tiene algunas limitaciones como la posibilidad de que durante la filmación, el docente y su grupo se sientan presionados y por tanto su actuación no sea la natural, otro peligro es la distracción que puede producir la cámara, por lo que se procurará mantenerse en un mismo lugar, evitando mayores distracciones. Por otra parte, un video muestra parte de lo que sucede, pero no puede captarse con una sola cámara todos los detalles ni sonidos dentro del aula. A pesar de lo anterior, creemos que es un instrumento válido para la auto-confrontación del docente y si se logra la confianza y cohesión del grupo de docentes, puede haber un intercambio de retroalimentación que beneficie a todos los participantes.

Otro uso que le daremos al video será la filmación de los talleres como parte de evidencia y reflexión para la presente investigación.

A continuación se presentan los formatos que se usarán para el proceso de auto-confrontación del docente por medio del uso del video. Estos formatos contienen columnas donde el profesor podrá anotar sus percepciones, observaciones, sentimientos y descubrimientos respecto a su propia clase y las de sus compañeros a partir del video. En el primer formato se observa la clase en general, para encontrar

algún punto de posible mejora. En el segundo formato se pretende que el docente sea capaz de reconocer sus hábitos, rutinas, intenciones, creencias y acciones.

Cuadro 9: Formato de auto-confrontación (con video de clase)

Filmación de clase			
Grupo:	Fecha:	Horario:	
Percepciones	Observaciones	Sentimientos	Descubrimientos

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 10: Formato para auto-confrontación (hoja 2)

AUTOCONOCIMIENTO INTROSPECCION					
	HABITOS	RUTINAS	INTENCIONALIDADES	CREENCIAS	ACCIONES
Descripción					
Reflexión					

Fuente: Elaboración propia

Diario del docente y del investigador. De acuerdo con Latorre (2003):

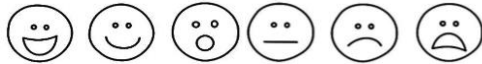
El diario del investigador recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación. Como registro es un compendio de datos que puede alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica. El diario es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurre o justo después proporcionando así <<una dimensión del estado de ánimo>> a la acción humana. (p. 60-61)

En nuestro caso, reconociendo la importancia de la información que proporciona esta herramienta para facilitar la introspección, la reflexión, la observación y la autoobservación, la utilizaremos por medio de un formato en el que los docentes puedan escribir notas breves sobre sus observaciones y reflexiones diarias respecto a los sucesos en el aula o relacionados con su práctica.

Se aconsejará a los docentes anotar únicamente situaciones que consideren relevantes y no una descripción de toda su clase, como lo mencionan Kemmis y McTaggart (1988) *temas de interés o preocupación* para el docente. Por ejemplo relacionadas con acciones y reacciones de los alumnos, el funcionamiento de alguna técnica o material, el manejo de la clase, el desarrollo y resultados de la práctica de las habilidades en los alumnos, el grado de comprensión de un tema, los resultados de la planeación en la práctica, las actitudes del propio docente o de sus alumnos, etc.

El formato que diseñamos para el diario del docente incluye la fecha, como se sintió el maestro con la situación descrita, sus observaciones, percepciones, decisiones tomadas durante la acción y su reflexión después de la misma. Lo hemos organizado de esta manera para simplificar el análisis de la información y la reflexión por el propio docente.

Cuadro 11: Diario del docente

Fecha:	Me sentí: 
Observaciones:	
Percepciones:	
Reacciones/decisiones durante la clase:	
Reflexión:	

Fuente: Elaboración propia.

Formato para la identificación del problema. A fin de apoyar a los docentes a identificar los rasgos que caracterizan al problema elegido se propone el uso de un formato en el que escriban ideas clave que le permitirán al docente describirlo con mayor detalle y profundidad más tarde.

El docente comienza por definir el problema con los elementos que tiene hasta el momento (su experiencia, sus observaciones, percepciones, etc.) dividiendo la información en columnas para facilitar su comprensión al analizarla, como se muestra a continuación:

Cuadro 12: Identificación del problema

Problema	Evidencias en mi práctica ¿Cómo se da?	Posibles causas ¿Por qué sucede?	¿A quién y cómo afecta?	¿Qué he hecho al respecto hasta el momento?

Fuente: Elaboración propia

Formato para la fundamentación. Debido al corto tiempo que se ha planeado para llevar a cabo el ciclo de práctica reflexiva mediada, decidimos auxiliar a los docentes con formatos que le permitan ir recabando información de forma resumida, para facilitar su análisis y evitar que se sientan desmotivados por la cantidad de acciones que deberán realizar para poder transitar por cada fase del ciclo de PRM. En este formato se resumen los argumentos encontrados sobre cada categoría del tema elegido a resolver, las ideas contrarias, algunas soluciones que proponen los autores, los comentarios que el docente tiene al respecto y la referencia de donde se obtuvo la información.

Cuadro 13: Fundamentación

N°	Tema/subtema	Argumentos de apoyo	Contradicciones	Soluciones propuestas	Comentarios	Referencia
1						
2						
3						

Fuente: Elaboración propia.

Formato para el plan de acción. En éste se espera que el docente se concentre en definir y describir de forma resumida las acciones o primeros pasos que habrá de realizar para la resolución del problema planteado, dependiendo de la dificultad del mismo. Se contempla que tome en cuenta el tiempo que dedicará, los recursos que utilizará si requiere de alguno, que evidencias puede obtener que demuestren el cambio que busca y las observaciones de lo que puede prevenir o debe tomar en cuenta.

Cuadro 14: Plan de acción

PLAN DE ACCIÓN					
Objetivo:					
Fecha:		Grupo(s):		Horario:	
N°	Acciones	Recursos	Tiempo	Evidencias a recolectar	Observaciones

Fuente: Elaboración propia.

Preguntas de análisis Las preguntas son una herramienta básica para la reflexión, que se usan a lo largo de todo el proceso reflexivo. Éstas permiten generar ideas, aclarar dudas, identificar discrepancias entre los pensamientos y las acciones. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), las preguntas, al igual que otras herramientas analíticas, pueden evitar maneras estereotipadas de pensar, estimulan el proceso inductivo, se centran en los datos sin dar nada por supuesto, permiten aclarar o desenmascarar suposiciones, ayudan a una mejor comprensión de los datos y a pasar de un nivel de descripción a otro de abstracción, entre otros beneficios.

En nuestro caso utilizaremos las preguntas no sólo en cada una de las fases del ciclo reflexivo, sino también para interpretación de los datos de la investigación. Las palabras interrogativas con que se iniciarán las preguntas son:

¿Quién? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Con qué? ¿Por qué? ¿Para qué?

Notas de campo. Aquellas notas que se escriben en el momento de observar un *incidente crítico*, alguna idea que surge de momento, o cualquier pensamiento u observación que se presenta y se registra por este medio porque es importante considerarlo posteriormente.

Por otra parte, el diseño y selección de procedimientos de recogida de información para el modelo de interpretación se dará conforme a los instrumentos utilizados en cada taller integrándose un portafolio por cada docente. También se considera el uso de instrumentos utilizados por el investigador, como la filmación de las sesiones del taller, notas de campo, observaciones de clase, recopilación documental, lista de control, entre otros. Esto es, los registros de los docentes y del investigador/mediador; así como el producto de cada sesión del taller, sus aportes y las actividades realizadas por los profesores entre una semana y otra serán la fuente de información principal para el meta-análisis de la práctica reflexiva de los docentes.

La duración de un ciclo reflexivo completo puede variar dependiendo de la naturaleza de la problemática que se aborde. Sin embargo, en nuestro caso se ha decidido que sea corto, considerando que éste será un primer acercamiento a la práctica reflexiva para los profesores, por lo que puede resultar más positivo para los participantes observar sus ventajas a corto plazo. Una temática de largo alcance, como lo advierten Kemmis y McTaggart (1988), requeriría de ciclos largos donde es más difícil mantener el grado de compromiso y visualizar los progresos. Por ello, si los docentes eligieran un problema que requiera de gran cantidad de tiempo para su solución, únicamente se iniciará el proceso, considerando un plan de acción para llevar a cabo pequeños pasos como un inicio a la búsqueda de su solución.

3.6. Contexto e identificación de los sujetos de investigación

La parte empírica de la investigación se lleva a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (CELe, UAEM), espacio que oferta cursos de lenguas nacionales y extranjeras, tanto para la comunidad universitaria como para el público en general. Su finalidad es la enseñanza/aprendizaje de lenguas a un nivel de comunicación general, desarrollando las habilidades de expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura. La sede principal del CELe se ubica en la ciudad de Toluca de Lerdo. Además, tiene presencia en las unidades académicas de la UAEM, en diferentes puntos del Estado de México y convenios con diferentes instituciones privadas; contando con una matrícula total aproximada de 10,000 alumnos por semestre.

Los **sujetos de investigación** son tres docentes del CELe, quienes son elegidos de manera voluntaria, es decir, fueron invitados directamente a participar en el taller de Práctica Reflexiva Mediada por cumplir con determinadas características:

1. Son profesores en activo.
2. Tienen una trayectoria docente superior a cinco años.
3. Cuentan con licenciatura o maestría.
4. Han vivido en o los países en que se habla el idioma que enseñan.
5. Tienen un dominio competente de la lengua que enseñan.

Los tres profesores imparten una o más clases en el edificio principal del CELe (ubicado en Ciudad Universitaria en el Cerro de Coatepec s/n en Toluca, Estado de México), dos de ellos también imparten clases en otro edificio de CELe (ubicado en la calle de Rafael M. Hidalgo esquina con Matamoros) dentro de la misma ciudad. Los profesores tienen horarios y cargas laborales distintas. La coincidencia en CU hace posible la asistencia de los docentes al taller el cual se realiza en un cubículo de la Biblioteca Central de la propia universidad en un horario de 13:00 a 15:00 horas, martes y jueves, con un total de 6 sesiones.

El taller de Práctica Reflexiva Mediada fue dividido en 6 sesiones (dos por semana) de 2 horas cada una en un periodo de 4 semanas, dejando una semana entre la sesión 5 y 6 para dar tiempo de iniciar el ciclo de intervención.

A fin de respetar la identidad y anonimato de los docentes, los identificaremos como A1, A2 y A3 (Académico 1, Académico 2 y Académico 3).

A1 es mujer. Tiene una licenciatura en la enseñanza del inglés con una universidad británica (Thames Valley) y una maestría en enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas (Master of Arts in Teaching English to Speakers of Other Languages); vivió en Estados Unidos durante su niñez y parte de su juventud, su nivel de inglés es avanzado superior y cuenta con certificaciones internacionales. A1 tiene cuarenta y un años de experiencia como docente de inglés, ha laborado y estudiado tanto en Estados Unidos de Norteamérica como en México, en diferentes instituciones; y ha trabajado en el CELe de la UAEM por veintidós años. En el transcurso de su carrera docente fue dueña de su propio instituto de inglés. Dentro

del CELE ha colaborado tanto en puestos administrativos como de docencia. Es maestra definitiva.⁷⁰ Este semestre tiene 6 grupos presenciales de lunes a viernes, con clases de 50 minutos cada una, en el edificio de CU. Su horario es matutino, todas las clases son seguidas con un descanso de 10 minutos entre una y otra y todas las horas las imparte en la misma aula.

Este semestre, A1 imparte clases de los niveles 1, 2 y 4. Los niveles 1 y 2 corresponden a un nivel elemental de acuerdo con el Marco Común Europeo. El nivel 4 corresponde a un nivel pre-intermedio. En el nivel 1 está piloteando un nuevo libro, mientras que con los niveles 2 y 4 lleva la serie de English File que se han manejado por varios años.

El aula que A1 tiene asignada es rectangular, alargada, tiene ventanas a los lados de la puerta de entrada y en la parte superior de la pared izquierda, éstas últimas están cubiertas de posters con temas de vocabulario como materiales periféricos. Esta aula tiene una capacidad aproximada para 15-20 alumnos, cuenta con un pizarrón blanco, un proyector y una computadora portátil. Las bancas tienen su propia paleta cada una, son de metal, en color gris; se observan muy pegadas unas con otras.

A2 es hombre. Es profesor de inglés y de francés. Tiene la licenciatura en Lengua Inglesa de la UAEM, actualmente está estudiando la maestría en Educación en una universidad privada reconocida en la ciudad de México. Tiene un nivel de competencia avanzada superior tanto en inglés como en francés, idiomas que aprendió en Estados Unidos y Francia, respectivamente. Cuenta con las certificaciones internacionales que avalan su nivel de las lenguas mencionadas. Ha laborado como profesor por veinticuatro años, veintidós de los cuales ha también trabajado para la UAEM. Además, ha trabajado en otras instituciones públicas y privadas y es consultor de una editorial de libros de inglés.

Este semestre únicamente está dando clases de inglés. Su plaza no es definitiva. Tiene tres grupos presenciales de dos horas y media cada uno, dos veces por semana; y estuvo sustituyendo un grupo intensivo de primer nivel, dos horas diarias

⁷⁰ Se les llama maestros definitivos en la UAEM, a aquellos que cuentan con una contratación permanente o base. Los profesores que no la tienen son maestro interinos.

(de 7:00 a 9:00 am lunes a viernes) por dos meses y medio. Su horario es de 9:00 a 11:30 lunes y miércoles y de 15 a 17:30 de lunes jueves. Los niveles que maneja este semestre son: uno de nivel intermedio superior (octavo nivel), otro de nivel pre-intermedio y uno más de primer nivel (elemental).

A2 trabaja tanto en el edificio de RMH como en el de CU por lo que su horario es alterno, es decir las clases no son seguidas. El aula en que imparte clases en RMH tiene capacidad aproximada para 20 alumnos, cuenta con laptop, pizarrón interactivo, proyector, pizarrón blanco, una mesa y bancas con paleta para los alumnos. A2 también está piloteando el nuevo libro con un grupo de primero.

A2 tiene asignadas 3 aulas, cada una cuenta con proyector, laptop, pizarrón blanco, mesa, silla y pupitres. Una de las aulas es grande con capacidad para 20-25 alumnos, otra es mediana 15-20 alumnos y una más es pequeña para 10-15 alumnos. Sólo el aula más grande cuenta con dos pizarrones blancos y mimio,

A3 es mujer. Vivió en los Estados Unidos por cuatro años, donde estudió inglés y después sus estudios de preparatoria. Cuenta con la licenciatura en lenguas de la UAEM. Tiene 19 años de experiencia docente dentro de la misma Institución. Inició trabajando en una de las extensiones del CELe en Amecameca, Estado de México. Antes de trabajar para el CELe, fue alumna de la institución por un año. Tiene experiencia en trabajos administrativos dentro de la Secretaría de Educación Pública. Actualmente sólo trabaja en el CELe y le asignaron los niveles 1, 3 y 6 este semestre. No cuenta con definitividad. Tiene horas asignadas a grupos presenciales y semi-presenciales, así como al diseño de actividades para los grupos semi-presenciales. Trabaja en ambos edificios. El grupo semi-presencial lo trabaja con dos horas presenciales a la semana y tres horas a distancia a través de la plataforma SEDUCA. Su horario es de lunes a viernes de 8:00 a 9:00 am (tercer nivel), de 10:00 a 11:00 am (6° nivel) y de 19:00 a 20:00 hrs (tercer nivel). El grupo semipresencial lo atiende los sábados de 7:00 a 9:00 am (primer nivel).

Los programas que usan para cada curso los docentes sujetos de investigación, al igual que el resto de los profesores en el espacio educativo, se basan en los libros de texto utilizados actualmente: Serie English File, 3rd edition. Estos libros se cambian

cada determinado tiempo por cuestiones de actualización y metodología, es por ello que ahora se está piloteando una nueva serie.

El tipo de enseñanza que se promueve en el CELe es comunicativa, respetándose la libertad de cátedra de los docentes.

Los exámenes internos no los elaboran los docentes que los aplican. Estos son elaborados por un grupo de profesores del mismo Centro; el resto de los profesores únicamente los aplican y califican.

Todos los alumnos que tienen son mayores de 16 años o con secundaria terminada. Entre sus alumnos se encuentran estudiantes de preparatoria, universitarios, profesionistas, trabajadores, amas de casa e incluso personas jubiladas. Es decir, todos los grupos son heterogéneos y ninguno rebasa los 20 alumnos. Los motivos que generalmente tienen para estudiar un idioma radican principalmente en las necesidades laborales, exigencias escolares, estudios de posgrado, apoyo a familiares (hijos), búsqueda de información en otras lenguas, deseos de viajar o radicar en otro país, o simplemente porque les agrada el idioma y el ambiente de la Institución.

Los profesores pueden imparten uno o más niveles de la lengua cada semestre, siendo asignados por el área académica y generalmente cambian de niveles de enseñanza entre uno y otro semestre.

En cada período intersemestral, el CELe ofrece cursos de actualización para sus profesores o les permite tomar cursos de actualización docente en otras instancias de la universidad, como son las ofrecidas por la Dirección de Desarrollo del Personal Académico de la UAEM (DIDEPA).

Las características e información relacionada con la práctica actual de cada uno de los docentes, sujetos de investigación, se resume en el siguiente cuadro:

Cuadro 15 Datos generales de los participantes y sus clases.

Factor	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Sexo	Femenino	Femenino	Masculino
Edad	58 años	48 años	44 años
Nivel de estudios	Maestría TESOL	Licenciatura en	Licenciatura en

	(Master of Arts in Teaching English to Speakers of Other Languages)	Lenguas.	lengua inglesa. Actualmente estudiando Maestría en Educación
Años de experiencia docente	41 años	24 años	19 años
Años trabajados en la UAEM	23 años	20 años	23 años
Lengua que enseña	Inglés	Inglés	Inglés y francés
N° de grupos a su cargo durante el semestre 2016-A	6	3 y 1 sustitución	4
N° de alumnos por grupo, sexo y rango edades	14, 18, 9, 5 y 2 Mayoría mujeres Edades: 15 – 61	13, 7, 17 y 12 Mayoría mujeres Edades: 17 – 40	9, 15, 7 y 5 Mayoría hombres Edades: 16 – 40
Horario laboral	Lunes a viernes de 07:00 – 13:00 hrs.	Lunes y miércoles de: 9:00 a 11:30 am 15:00 a 17:30 hrs. Martes y jueves de 15:00 – 17:30 hrs. Sustitución: Lunes a viernes de: 7:00 – 9:00 am	Lunes a viernes de 8:00 – 9:00 am 10:00 – 11:00 am 19:00 – 20:00 hrs Sábados de: 7:00 – 9:00 am
Niveles que imparte este semestre	1°, 2° y 4°	1°, 4°, 8°	1°, 3°, 6°
Libros de texto que maneja este semestre	New Destinations: Elementary, English File: Elementary, Pre- Intermediate	New Destinations: Elementary English File: Elementary, Pre- Intermediate Upper-Intermediate	English File: Elementary Pre-Intermediate Intermediate
Características de la clase elegida	Grupo de primer nivel, con quienes se pilotea libro. 14 alumnos: 7 hombres y 7	Grupo de octavo nivel. Clase de 9:00 a 11:30 am. 7 alumnos: 6 mujeres y 1	Grupo de tercer nivel. Clase de 7:00 a 8:00 pm. 15 alumnos entre

	<p>mujeres. El rango de edad va desde los 15 hasta los 61 años. Algunos son estudiantes de preparatoria o facultad, el resto son profesionistas: un administrador, un ingeniero, un abogado/músico, una psicóloga y docente de la UAEM. Estudian porque lo necesitan para sus estudios o trabajo, o bien porque les gusta el idioma. A1 considera que es un grupo entusiasta e interesado en aprender.</p>	<p>hombre El rango de edad es entre 18 y 40 años, Son estudiantes y una es ama de casa. Sus intereses son diversos, algunos presentan problemas personales. Es un grupo agradable y bien integrado <i>“como una pequeña familia”</i>.</p>	<p>los 16 y 40 años de edad: 6 mujeres y 9 hombres. Son estudiantes de preparatoria y facultad. Otros trabajan como ingenieros, psicólogos, etc. Algunos intereses de los alumnos son la música, la lectura, la danza y el karate.</p>
Condiciones favorables	<p>Conozco a la participante, tengo una buena relación de compañerismo con ella, lo que puede permitirme obtener un poco más de información fuera del taller.</p>	<p>Recientemente conocí a la participante, por lo que no tengo ideas preconcebidas sobre ella y su actuación como docente.</p>	<p>Conozco al participante por el trabajo, aunque no ha habido la oportunidad de tratarlo. Es una persona que dice lo que piensa.</p>
Condiciones desfavorables	<p>Conocerla como compañera de trabajo y amiga podría intervenir en mis interpretaciones por lo que debo evitar que esta situación afecte.</p>	<p>Le cuesta trabajo hablar de sí misma y de otras personas. Requiere de mayor tiempo para escribir acerca de sus experiencias.</p>	<p>Le gusta llamar la atención y puede abarcar la mayor parte de la conversación si se le permite.</p>

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO IV: MODELO DE INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS E INTERVENCIÓN

*Siempre he pensado que las acciones de los hombres
son la mejor interpretación de sus pensamientos.*

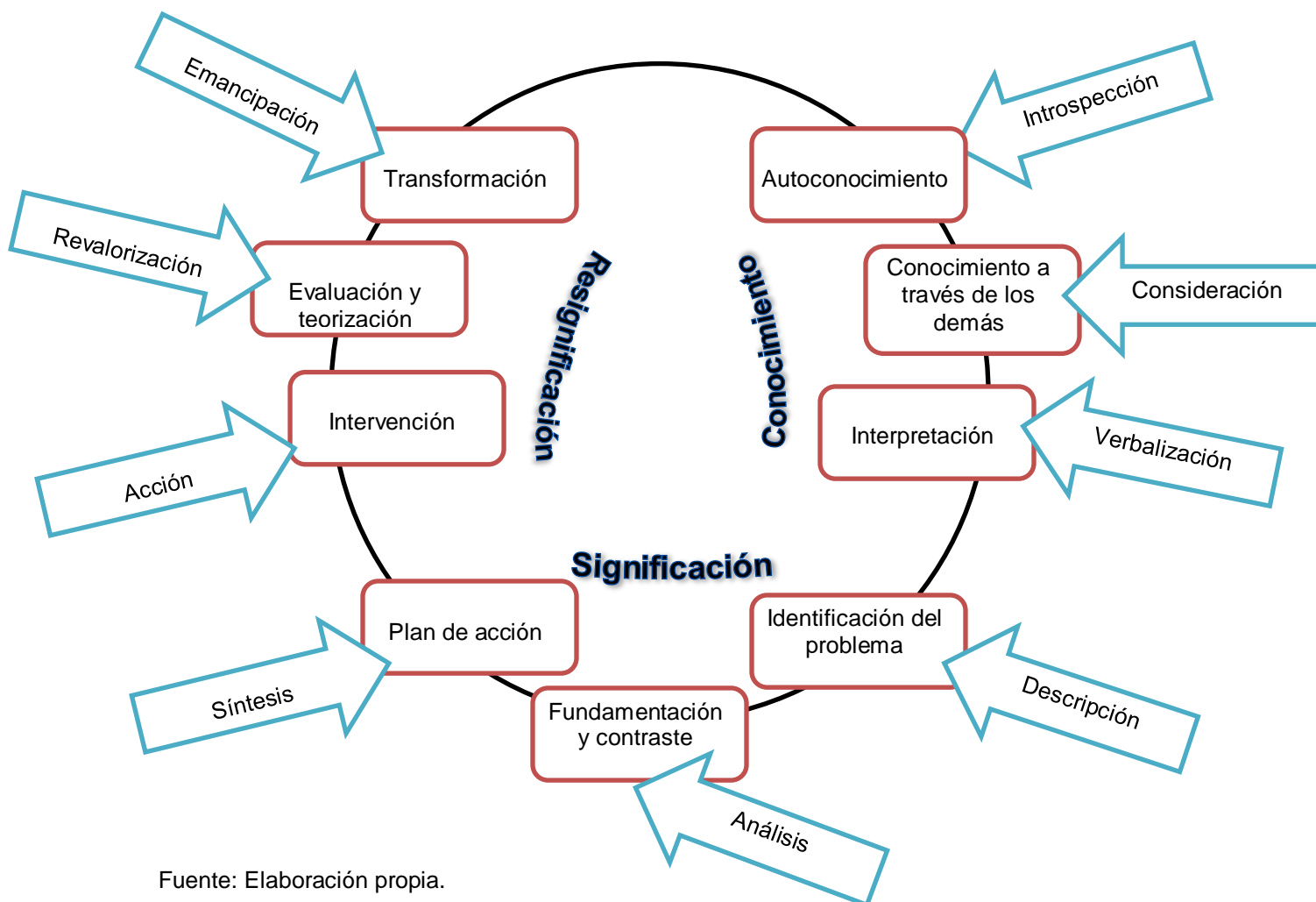
John Locke

A fin de interpretar los resultados de investigación abordaremos el análisis de nuestros datos, tomando como eje articulador a la práctica reflexiva que nos permitirá explicar el proceso de resignificación de la práctica educativa de los docentes de lenguas a partir de la aplicación del modelo presentado.

La intervención permite conceptualizar la práctica reflexiva a partir de un meta-análisis del proceso reflexivo al que se sometan los docentes. Es decir, la intervención permite explicar cómo se da el proceso de resignificación pasando por cada una de las fases de la práctica reflexiva. Nuestro interés está centrado en la explicación de cómo se lleva a cabo la práctica reflexiva hasta llegar a su resignificación. Teóricamente hemos definido a la práctica reflexiva como un proceso reflexivo continuo y sistemático por medio del cual el docente toma en cuenta la teoría, la experiencia, la práctica, el contexto y las referencias de otras personas, para conocerse y conocer su práctica, otorgarle un significado y finalmente, resignificarla; de manera que pueda tomar decisiones fundamentadas que le permiten desarrollarse profesionalmente y mejorar su práctica, al mismo tiempo que logra su emancipación.

Por lo anterior, nos situamos en el modelo de práctica reflexiva mediada para explicar la fundamentación teórica de las categorías de análisis que se derivan directamente del modelo de intervención presentado.

Figura 32: Categorías de análisis a partir del MPRM



Estas categorías siguen una secuencia lógica del proceso de práctica reflexiva mediada, el cual se divide en tres fases (conocimiento, significación y resignificación) y nueve ciclos (autoconocimiento, conocimiento a través de los demás, interpretación, identificación del problema, fundamentación y contraste, plan de acción, intervención, evaluación y teorización; y transformación) de donde obtendremos las categorías. Las categorías, como aspectos concretos de estudio que nos interesa investigar a partir del ciclo reflexivo mediado a que se sometan los docentes, son:

1. Introspección
2. Consideración
3. Verbalización

4. Descripción
5. Análisis
6. Síntesis
7. Acción
8. Revalorización
9. Emancipación

4.1. Categorías para el conocimiento del docente

Introspección

Esta palabra proviene del latín *introspicere* que significa *mirar en el interior*. De acuerdo con el diccionario de psicología (Echegoyen Olleta, 2016) la introspección o inspección interna, es el conocimiento que el sujeto logra de sus propios estados mentales.

Los modelos que hemos estudiado inician a partir del conocimiento de un problema o incidente crítico argumentando que los docentes pueden iniciar un proceso de investigación-acción o de práctica reflexiva cuando se encuentran en una situación problemática o de disonancia.

En nuestro caso, hemos decidido iniciar con el conocimiento del propio docente y de su práctica a través de la introspección para que el profesor se dé cuenta y reflexione acerca de lo que ha sucedido a lo largo de su práctica y hasta donde ha llegado, teniendo la posibilidad de hacer una revisión de sus hábitos y rutinas, sus intencionalidades, sus creencias y sus acciones, que posiblemente no cuestiona detenidamente a profundidad porque está inmerso en sus actividades diarias y acostumbrado a trabajar de una forma determinada, que por su experiencia le ha funcionado, sin ello significar, que sea la forma óptima de trabajo o que no se pueda mejorar.

La fase de conocimiento la comparamos con la parte del *check-up médico*, que puede prevenir enfermedades o detectarlas antes de que se manifiesten como enfermedades de riesgo. Esto es, en el aula no hay razón para esperar a que se manifieste un problema importante que nos mueva a actuar. El trabajo del aula está

en constante cambio por todos los factores que intervienen: los actores, las acciones, el contexto, entre otros. Si permitimos consciente o inconscientemente, que la práctica se vuelva rutinaria, entonces el profesor no podrá darse cuenta de algunas situaciones comunes o problemas crónicos que pudieran mejorarse. Es decir, se recomienda iniciar un proceso de práctica reflexiva desde la primera fase (conocimiento) porque ésta permite a los docentes conocer o revisar cada una de las áreas de posible mejora.

Al conocer su práctica por medio de la introspección, los docentes podrán identificar en su propia persona los recursos con que cuentan y las áreas de posible mejora que tal vez han pasado desapercibidas así como situaciones o problemas que sean realmente significativos en su práctica y que no han sido valorados.

Los docentes en activo, por su experiencia, aprenden a resolver problemas conforme se les van presentando. Sin embargo, puede ser que las decisiones tomadas solo les ayuden a salir del problema en el momento. Algunos docentes no se dan el tiempo de analizar lo sucedido y saber si las acciones que tomaron fueron las que pudieran darles los mejores resultados para lograr sus objetivos y no para resolver la situación por un momento. A través de la introspección, se puede lograr poner atención en cómo nos sentimos, cuales fueron nuestros pensamientos y nuestras reacciones, como fue la experiencia. De este modo, el investigador puede observar la actividad del sujeto de estudio.

La información que queremos obtener a través de esta primera categoría son los antecedentes de la práctica de los docentes para entender cómo perciben su situación actual; y cuáles son sus creencias, ideas, sentimientos y percepciones respecto a ellos mismos y su práctica, para observar si hay algún cambio durante el proceso de práctica reflexiva que lleven a cabo.

El formato diseñado para el análisis de la introspección incluye el reconocimiento y descripción de hábitos, rutinas, intencionalidades, creencias y acciones; así como la reflexión de estos rubros por parte del docente. (ver p.326)

Consideración

Entendemos por consideración⁷¹ la atención que el docente pone a los comentarios y percepciones de los demás, en este caso, sobre él mismo. Los autores reconocen que los profesores debieran escuchar la opinión de los demás, trabajar colaborativamente y ayudarse entre ellos. No obstante lo anterior, la mayoría de ellos inician, como ya se ha mencionado, con la identificación de un problema y no desde la observación general de su práctica y de sí mismo.

Conocer las opiniones que los demás tienen sobre el profesor y su práctica, puede servirle a éste último, para revisar y reflexionar sobre la imagen que proyecta, independientemente de que la información recabada sea cierta o no.

La información que deseamos obtener a partir de esta categoría son las percepciones y observaciones que los pares tienen del profesor con el propósito de conocer como el docente interpreta y evalúa la información que recibe de sus colegas y si esa información le permite darse cuenta de algo más, de forma que lo retroalimente en su autoconocimiento.

Verbalización

En este ciclo entendemos la verbalización⁷² como el proceso por medio del cual se traduce el conocimiento de lo abstracto⁷³ a lo concreto⁷⁴ por medio de la reflexión y es expresado a través del lenguaje oral o escrito.

Dentro del proceso de autoconocimiento por medio de la introspección por parte del propio docente y de la comprensión de lo que otros piensan del él, el profesor se encuentra en condiciones de valorar la información obtenida y reflexionar sobre ella, con el propósito de mejorar su persona y su práctica.

⁷¹ Consideración viene del latín *consideratio*, que proviene del prefijo *con* que significa *junto*; y de la raíz *sider* que significa *astros*. Por lo que ha sido interpretado como un *examen conjunto* (Etimologías de Chile, 2016). De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2012) considerar es *pensar sobre algo analizándolo con atención*.

⁷² El Diccionario de la Real Academia Española (2012) define la verbalización como la expresión de una idea o sentimiento por medio de palabras.

⁷³ Referimos por abstracto aquello que es inmaterial, que se entiende con la mente pero no se puede percibir con los sentidos y en nuestro caso, aquello que se conoce pero no se sabe expresar verbalmente.

⁷⁴ Entendemos por concreto aquello que puede percibirse a través de los sentidos como algo real y puede explicarse a través del lenguaje.

Johnson y Golombek (2011) llaman *verbalización vacía* al hecho de poder mencionar conceptos sin haberlos internalizados de manera que no pueden ser utilizarlos como herramientas para pensar. Estos autores señalan que para lograr una verbalización verdadera se requiere de la internalización de los conceptos por medio de la transformación del conocimiento de lo externo (social) al conocimiento interno (psicológico); para lo cual dependerá de la organización y las acciones del *aprendiz* (en nuestro caso del docente) y de sus alcances y limitaciones. Además, se requiere de tiempo, participación en actividades sociales, un propósito claro y un contexto social específico, elementos que nosotros tomamos en cuenta a través del taller.

Los participantes tienen cierto conocimiento sobre sí mismos, sin que necesariamente lo externen o lo utilicen como una herramienta en su práctica. A través de la mediación y las actividades propuestas para esta fase se pretende que recuerden, describan, interpreten, descubran y compartan información acerca de ellos mismos como docentes, sus experiencias, sus expectativas, sus fortalezas y sus áreas de mejora, de manera que puedan reflexionar y expresar sus pensamientos, ideas y sentimientos y puedan posteriormente utilizar el conocimiento desarrollado a su favor.

De acuerdo con Galperin (Haenen, 2001) el discurso o verbalización funciona como un medio de comunicación que permite al alumno (o al docente) comprenderse a sí mismo y ser comprendido por los demás. Galperin llama a este paso *pensamiento comunicado* y lo describe como una acción teórica. Es decir, los docentes pueden expresar lo que saben o son sin necesidad de realizar acciones que lo prueben. Esto ha sido vinculado con lo que Vygotsky (Haenen, 2001) llamó *discurso social*, que consideró como la fuente del pensamiento. A través de la verbalización, intentamos descubrir hasta qué punto el docente logra comprender algo de sí mismo y como lo comparte con sus pares.

Además del *pensamiento* comunicado, Galperin introduce el *pensamiento dialógico*, en el cual los maestros por medio del uso de bitácoras u otros registros pueden reflexionar sobre las experiencias de clase para formular nuevos objetivos. A través del pensamiento comunicado, primero; y del dialógico después, los profesores pueden profundizar en la estructura de lo que piensan y que está en proceso de

internalización. Con base en lo anterior, consideramos que la interacción verbal en el grupo puede producir un efecto favorable en el entendimiento de los docentes y en su aprendizaje sobre sí mismos, su práctica y su contexto.

A partir del proceso de *introspección* del primer ciclo de la fase de conocimiento y de la *comprensión* por medio de la interacción social con los otros participantes, se espera que los docentes logren valorar la información obtenida y sean capaces de expresar las conclusiones a las que han llegado en cuanto a su autoconocimiento y reflexiones de su práctica. Se espera también que al final de esta primera fase, los docentes logren tomar consciencia de quienes son como docentes y de cómo es su práctica, con un nuevo y mayor entendimiento de cómo pueden ir transformando algunos aspectos de ellos mismos, influir en sus alumnos y modificar sus actividades de enseñanza. Este proceso comienza a posibilitar la reflexión por la cual los profesores externalizan sus hallazgos y como lo menciona Johnson (2009), pueden comenzar a reconceptualizar y recontextualizar sus entendimientos y formas de desarrollo alternativo en las actividades asociadas con la enseñanza de una segunda lengua. Más allá de ello, pueden comenzar a reconceptualizarse a sí mismos y modificar aspectos de su propia conducta, actitudes o comportamiento buscando una coherencia entre lo que piensan, dicen y hacen.

4.2. Categorías para la significación de la práctica

Descripción

La descripción es entendida como el discurso o la representación a través del lenguaje, en el que se explica cómo es alguien o algo con el propósito de dar una imagen o idea de aquello que se describe, pudiendo ofrecer diferentes grados de detalle.

En nuestro caso, una vez que el docente identifica un problema significativo que interviene en su práctica y que desea resolver, se pide que lo describa por medio de una explicación clara de lo que sucede, contestando, en un primer momento, a siete preguntas que lo sostengan: ¿Quién? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? y ¿Para qué?

A través de los formatos utilizados durante el taller (ver p.) se busca identificar las características del problema, su contexto, el significado que tiene para el docente y como le afecta en su práctica, quienes más se ven afectados, que causa el problema, cuales son las consecuencias, algunas evidencias y cuál sería la situación ideal si no existiera el problema. También se le pide formular su pregunta de investigación con el propósito de que el docente se mantenga centrado en el tema que desea resolver, considerando que puede ir delimitándola conforme progresa en su investigación.

Con esta información podemos identificar la significación que el docente le da al problema. Latorre (2003) argumenta que la descripción del problema explícita los valores y creencias del docente, la necesidad que siente o la dificultad encontrada en su práctica. En esta parte, de acuerdo con el mismo autor, el docente debiera describir cómo es el problema, explicar por qué lo es y cuál sería la situación deseable.

De acuerdo con Elliot (2000), el problema debe describirse con la mayor exactitud posible, conociendo diversos aspectos del mismo, lo que ayudará a aclarar la naturaleza del problema, clasificar los hechos importantes, generar categorías y conducir a una mejor y tal vez diferente comprensión de la idea original.

Debido a la duración del taller, se ha tomado en consideración que el problema no podrá ser resuelto en su totalidad durante el tiempo comprendido por las sesiones del taller de práctica reflexiva mediada. En este tiempo sólo se identificará el problema y se iniciará la búsqueda de soluciones y desarrollo de un plan que permita aplicar al menos algunas estrategias diseñadas por los docentes para comenzar a resolverlo.

Análisis

En la práctica reflexiva mediada, los docentes después de describir y explicar el problema en su práctica, se les pide buscar información relacionada con el problema a resolver, sus causas, consecuencias y posibles soluciones, de manera que puedan analizar⁷⁵ la información y contrastarla entre los diversos autores y sus propias experiencias y conocimientos.

⁷⁵ De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2012) un análisis es el *estudio detallado de algo*, o bien, la *distinción y separación de las partes de algo para conocer su composición*.

Johnson y Golombek (2011) explican que los profesores basan su enseñanza principalmente en su experiencia práctica, proveniente de su experiencia como estudiantes y luego, como docentes, con lo que forman los *conceptos cotidianos* que pueden resultar limitantes si están basados en observaciones y generalizaciones superficiales, lo que puede ocasionar malinterpretaciones o información que no es suficiente para hacer afirmaciones y tomar decisiones. Incluso cuando se trata del conocimiento de uno mismo, se puede caer en los mismos errores, pues los docentes tienen ideas y creencias preconcebidas, que no necesariamente son correctas por lo que deben ser cuestionadas y analizadas. En cambio, si se forman conceptos científicos a través del estudio de textos científicos e investigaciones relacionadas con el tema en cuestión, se puede ampliar el rango de conocimiento y conectar el conocimiento cotidiano con el científico para contextualizarlo, comprobarlo y llegar a sus propias conclusiones.

Gibbs (2007) indica que el análisis implica el manejo de datos y su interpretación. En nuestra investigación, los datos serán recogidos a partir de la investigación documental y las evidencias que cada docente vaya recolectando en el aula, a través de las observaciones, el diario, las notas o los registros que cada profesor decida construir.

Strauss y Corbin (2002) resaltan el análisis como un paso importante que permite pasar de un nivel de descripción a un nivel de abstracción y que además obliga a un examen minucioso previo a la construcción de la teoría porque al examinarse los datos se pueden descubrir nuevos conceptos y relaciones.

Se busca que el análisis hecho por los docentes genere nuevas explicaciones en las que incluya sus propios conocimientos y hallazgos, de manera que su análisis sea inductivo más que deductivo. En esta parte, buscamos encontrar el camino que sigue el docente al enfrentarse con sus propias creencias, conocimientos y observaciones; y aquellos que encuentra en los documentos de referencia, de manera que nosotros analicemos si logra utilizar las referencias consultadas, contrastarlas con sus conocimientos cotidianos y hacer sus propias reflexiones para aplicarlas en el aula.

Síntesis

La síntesis es el resultado de reunir las partes analizadas en un todo. En nuestra investigación se busca que sea expresada por los docentes por medio del diseño del plan de acción.

Autores como Elliot (2000), Kemmis y Mc Taggart (1988), Latorre (2003), McNiff y Whitehead (2011), Mertler (2009), Esteve (2011) y Pedroza (2014) resaltan la importancia de trazar un plan porque éste no solo indica el camino a seguir sino que también mantiene al docente en el objetivo y permite llevar un control de lo sucedido para posteriormente poder evaluar las acciones y logros alcanzados o en caso contrario, comprender porque algo no funcionó.

Después del análisis de la información, los docentes están en posibilidad de resumir los conocimientos encontrados, analizados y comparados para formular su propio plan de acción con el propósito de solucionar el problema elegido. Esto es, los docentes reducen los datos focalizándose en la situación a resolver, volviéndolos manejables y específicos al contexto que se aplicaran.

Debido al tiempo en el que se aplicará la práctica reflexiva mediada a través del taller, únicamente se iniciará el proceso de resolución del problema. Esto es, el diseño de la planeación y estrategias a aplicar durante el taller de PRM son parciales, como un primer paso, de varios encaminados al logro del objetivo. El plan podrá abarcar algunos puntos que ayuden a la solución del problema, de manera que los docentes puedan probarlos en un tiempo corto y hacer los ajustes correspondientes tanto en el momento que los lleven a la práctica como después, producto de la reflexión.

Los parámetros a considerar en cuanto a la elaboración del plan son que las propuestas de los docentes sean medibles, alcanzables, significativas, específicas y que tengan un tiempo definido para su realización.

Los profesores deberán tomar en cuenta varios factores en su planeación, como son: sus objetivos, las actividades y las estrategias a aplicar, los recursos necesarios, los tiempos considerados para lograr el objetivo, la prevención de algunas situaciones que pudieran presentarse y las evidencias que se van a recoger.

4.3. Categorías para la resignificación de la práctica

Acción

Entendemos la acción como llevar a la práctica el plan formulado. El docente interviene aplicando las estrategias que ha diseñado para resolver el problema en el aula.

La práctica reflexiva se enfoca fuertemente en la acción porque su finalidad es mejorarla. La acción es planeada y por tanto debe ser controlada para conocer su efectividad. Al planearse se han tomado en cuenta las limitaciones del contexto en que se va a desarrollar.

El plan en la acción debe ser flexible y abierto al cambio debido a que no todo se puede prever, pero al mismo tiempo se debe llevar un control y un proceso sistemático que permita registrar evidencias de como se ha llevado a cabo el plan y los cambios que se han realizado. Los datos que se obtengan servirán para saber si el plan es útil y como puede mejorarse.

Los docentes actúan como actores y observadores de lo que ocurre durante la intervención, con el propósito de conocer si su plan es adecuado para resolver el problema elegido o si el plan debe ser reestructurado. Es decir, además de llevar a cabo el plan mediante la intervención en el aula, el docente también funge como observador y supervisor de su práctica mediante el uso de técnicas de observación y recolección de evidencias, de manera que los docentes vayan probando la efectividad del plan trazado.

Mertler (2009) resalta que el proceso de observación es atípico al comúnmente realizado por los docentes en el cotidiano, el cual es casual y no sistemático; en cambio, en la investigación-acción (o en la práctica reflexiva) las observaciones tienen como propósito mejorar o informar la práctica del docente, por lo que además de tener un propósito, se realizan constantemente por el propio académico, aun cuando se lleva a cabo simultáneamente con otras actividades de la clase, pudiendo tomar algunas notas o llevando algún tipo de registro, pero sin descuidar sus actividades.

La observación de la puesta en marcha del plan implica la autoobservación del docente y de sus acciones respecto a lo planeado, la revisión de sus intenciones y motivos, así como la identificación de sus emociones y reflexiones durante la acción.

Además, el docente deberá supervisar las acciones y reacciones de los implicados (sus alumnos) y recoger datos sobre el proceso. Esto permitirá evaluar los resultados del plan establecido.

A lo largo de la fase de significación, nuestro interés es observar y analizar como el docente procesa la información y de qué manera la proyecta en su plan de acción para comprender que significados y resignificados va obteniendo y modificando en cuanto es expuesto a una mayor información y la va probando en su propio contexto del aula.

Revalorización

Entendemos por revalorización, el nuevo valor o valor enriquecido que el docente le da a su práctica o a una parte de ésta, una vez que ha concluido su acción planeada.

Los datos recabados durante las fases y ciclos anteriores son usados no solo para evaluar si el docente logró su objetivo descrito en el plan de acción, sino también para ver cómo han evolucionado las ideas con las que comenzó el proceso. Es decir, si hubo una resignificación de los conceptos, percepciones y acciones del docente con respecto a las que tenía cuando inició el ciclo.

Los registros obtenidos a partir de la intervención son analizados y evaluados para identificar si hubo alguna mejora y/o que otros cambios pudieran llevarse a cabo para la solución del problema planteado.

De acuerdo con Pedroza, et. al. (2014) la evaluación de los resultados:

Es un momento significativo, porque es cuando se dimensiona el aporte de la experiencia de haber investigado e intervenido en un problema de la propia práctica educativa.

También es momento de valorar lo realizado en comparación con el pasado. De verificar el aporte teórico que se pueda plantear en relación con la teoría heredada. Aunque se pretende la generalización, sí es posible hacer aportes teóricos y metodológicos en el diseño de modelos de intervención de la práctica educativa. (p. 56)

Una vez interpretados y evaluados los resultados de las acciones propuestas, los docentes deben ponerlo por escrito constituyendo éste su contribución teórica y metodológica producto del ciclo reflexivo al que se han sometido. El informe resultante puede ser de utilidad al docente para replantear el problema o identificar otro e iniciar un nuevo ciclo. Los resultados de la evaluación pueden o no ser satisfactorios. Es decir, el plan no necesariamente tiene que ser exitoso en la práctica pero aún en este caso, aportará datos que permitan reinterpretar la situación y crear un nuevo planteamiento.

Entre los autores consultados, Strauss y Corbin (2002) señalan que cuando el investigador se encuentra en la etapa de escritura, la literatura puede ayudarnos a confirmar los hallazgos o estos últimos nos pueden ayudar para entender donde la literatura consultada es contraria a nuestros resultados o puede explicarse de distinta manera.

Mertler (2009) recomienda incluir en el escrito, la fundamentación resumida de los aspectos más relevantes que se han considerado para la investigación, el propósito del estudio, la metodología empleada, los resultados, las conclusiones; y lo que se hará a continuación como parte de un nuevo plan de acción.

Elliot (2000) sugiere elaborar un informe escrito, narrando el desarrollo cronológico de los hechos, incluyendo datos sobre cómo fue evolucionando la idea inicial, la comprensión del problema, las etapas emprendidas, las acciones propuestas, los imprevistos, las técnicas de recolección de datos y los problemas encontrados a lo largo del ciclo.

Burns (1999) propone comenzar el reporte con la finalidad del mismo, seguido por la contextualización de la investigación, los pasos tomados, los descubrimientos alcanzados, las respuestas a lo largo del proceso y por último, las referencias, reconocimientos, anexos y materiales utilizados como técnicas de análisis.

Consideramos que la evaluación y la teorización pueden llevarse a cabo de diversas maneras porque son procesos creativos que implican la elaboración conceptual de la información obtenida permitiendo alcanzar cierta abstracción sobre el tema de estudio de manera que sea posible para los docentes expresarlo y comunicarlo. Por lo tanto, en esta parte, buscamos conocer cómo los docentes

evalúan los resultados de su práctica reflexiva y a que conclusiones llegan a partir de un breve escrito o informe del proceso de práctica reflexiva efectuado y de su correspondiente comunicación en el grupo, siguiendo el análisis del formato en el que describen cada una de las fases de manera resumida (ver p.338).

Emancipación

Ha sido entendida como la liberación de la subordinación o dependencia de algo o de alguien.

Zeichner (1982) refiriéndose a la práctica reflexiva, afirma que los profesores deben centrarse tanto en su propio ejercicio profesional hacia el interior (su persona) como al exterior (lo social), siguiendo *un impulso democrático y emancipador*; reconociendo que el trabajo de los docentes tiene un carácter político dentro y fuera del aula, en el que se tratan distintos tipos de situaciones entre los actores que intervienen. Por tanto, la práctica reflexiva no debe centrarse únicamente en el aspecto académico o en lo técnico, ni sólo en los alumnos o en el docente mismo, sino más bien, en todos los aspectos anteriores más el contexto social y un compromiso comunitario, en el que los maestros se apoyen mutuamente.

Por otra parte, Pedroza (2014) reconoce la profesionalización de la práctica educativa como un proceso de resignificación cuyo propósito es *la emancipación del docente de sus ataduras tradicionales que lo anclan a obstáculos pedagógicos*, enfatizando que los profesores deben estar comprometidos con una continua profesionalización en la que la teoría y la práctica vayan de la mano.

En nuestro caso, la práctica reflexiva tiene como finalidad lograr la emancipación del docente entendida como la independencia intelectual del profesor tomando en consideración los conocimientos y experiencias propios y de los otros, la aceptación de responsabilidades, la búsqueda autónoma y en equipo para la resolución de problemas y la toma de decisiones informada. Es decir, nos lleva a una disciplina intelectual que nos permite la transformación del docente por el propio docente a través del cuestionamiento de la teoría existente y de su propia práctica, tomando en cuenta a sus compañeros, expertos y demás actores que puedan apoyarle; así como la continua reflexión y supervisión de sus acciones y pensamientos, con el propósito de mejorar su propia práctica y contribuir con los demás.

En esta categoría no sólo se busca conocer si el docente logra generar nuevos conocimientos que le sean útiles en su contexto, sino también si el docente logra algún cambio mental, en cuanto a sus ideas y percepciones.

A continuación se presenta un cuadro que resume como se ha planeado trabajar las categorías a lo largo del taller, la información que se busca obtener de cada una, el propósito de recabar la información y como se registrará la misma:

Cuadro 16: Datos a recabar en cada categoría del MPRM.

Categoría	¿Cómo hemos trabajado conceptualmente cada categoría?	¿Qué información queremos obtener?	¿Para qué queremos la información obtenida?	¿Cómo vamos a registrar la información?
Introspección	Se inicia con el autoconocimiento del docente y de su práctica: Autobiografía académica, Características de sus grupos, Experiencias con docentes y como docentes, Sentimientos Creencias Expectativas Valores, FODA, Autoestima	Hábitos. Rutinas. Intencionalidades Creencias. Acciones. Antecedentes de la práctica docente. Situación actual. Experiencias. Sentimientos. Percepciones.	Para saber de donde parten y entender cómo perciben y sienten su situación actual. Para posteriormente observar si tienen algún cambio en su práctica a partir del ciclo de PRM.	Formatos del taller. Video del taller (sesión 1) Video de clase. Cuadros de análisis
Consideración	Cómo es visto por sus pares. Ventana de Johari	Percepciones u observaciones del docente y su práctica.	Para conocer como el docente interpreta la información que recibe de otros y si le permite darse cuenta de algo o modificar su pensamiento respecto de sí mismo.	Formatos del taller. Video del taller (sesión 2). Notas. Cuadro de análisis.
Verbalización	Resumen de autoconocimiento	Valoración del proceso de introspección y consideración	Conocer las reflexiones a que llegan después de	Exposición oral de su reflexión. Video del taller (Sesión 3).

CAPÍTULO IV: MODELO DE INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS E INTERVENCIÓN

			pasar por los dos primeros ciclos de la primera fase.	Notas. Cuadro de análisis.
Descripción	Lista de problemas Identificación del problema a enfrentar Planteamiento del problema Pregunta de investigación	Como identifica el problema, como lo describe, como le afecta y porque lo elige.	Que significado le da el docente al problema elegido.	Formatos del taller. Video del taller (Sesión 3). Notas. Cuadro de análisis.
Análisis	Búsqueda de referencias para encontrar causas, consecuencias y posibles soluciones al problema descrito	A que referentes recurre el docente y como los procesa y compara con su propia información	Significados y resignificaciones hechas por el docente a través del análisis de contrastar los autores y sus conocimientos cotidianos	Formato del taller. Video del taller (Sesión 4). Notas. Cuadro de análisis
Síntesis	A través del plan de acción	Cómo procesa la información obtenida durante el análisis y como la expresa en su plan	Identificar si el docente logra utilizar la información obtenida y como la maneja para formular su plan	Formato del plan de acción Video del taller (Sesión 5) Notas Cuadro de análisis.
Acción	Exposición de cómo se llevó a cabo la intervención, ajustes y resultados	Como lleva a cabo su plan, que observa el mismo durante su intervención en el aula, que modificaciones hace, que evidencias obtiene	Conocer cómo lleva el docente a la práctica el plan formulado, que modificaciones hace en la marcha y cómo interpreta y registra sus evidencias	Plan de acción. Evidencias presentadas. Video del taller (sesión 6) Notas Cuadro de análisis
Revalorización	Informe resumido de las tres fases	Las explicaciones y conclusiones a que llega el docente	Conocer como el docente interpreta el proceso al que se ha sometido y si lo considera útil en su desarrollo como docente.	Informe Video del taller (sesión 6) Notas Cuadro de análisis
Emancipación	Reflexiones	Si hay una reconceptualización mental en el	Conocer si a través de la práctica	Portafolio Video del taller (sesión 6)

		docente que le lleva a una libertad de pensamiento y de acción responsable y fundamentada.	reflexiva mediada el docente logro manifestar algún cambio en su percepción de la realidad en el aula y en su propia práctica.	Notas Cuadro de análisis
--	--	--	--	-----------------------------

Fuente: Elaboración propia.

4.4. Intervención en la práctica educativa

La intervención se inicia con las sesiones del taller. Los primeros instrumentos utilizados, *Datos del docente*, *Características generales del grupo*, *Autobiografía* y *Línea del tiempo*, nos sirvieron para conocer el contexto laboral de los docentes y sus propias características y formación alcanzada.

Por medio del primer documento también nos dimos cuenta que los docentes están acostumbrados a enfocarse en los problemas generados por otros o en las condiciones del ambiente de trabajo. Por ejemplo, en las preguntas que se les pidió describir las condiciones del aula y el contexto de trabajo, mencionaron la falta de mantenimiento de las aulas, su espacio, tamaño y organización poco adecuados; la falta de compañerismo entre los pares, la falta de trabajo en equipo, la falta de mando del área administrativa y el abuso de poder de algunos empleados. De lo anterior, percibimos una falta de empoderamiento de los docentes, al responsabilizar a los demás de los problemas que se les presentan, en lugar de enfocarse en lo que ellos mismos pueden hacer para mejorar el ambiente del Centro.

En la primera fase del taller nos enfocamos en su autoconocimiento para lo cual nos ayudamos de la introspección, la consideración y la verbalización. El primer instrumento utilizado para el análisis de la introspección fue la escritura breve y guiada de su autobiografía. En estos instrumentos encontramos el concepto, la formación y los ejes que cada uno de los docentes otorga a la *docencia*.

Descubrimos que los docentes participantes de esta experiencia han aprendido conceptos fundamentales para su práctica a partir de su formación y experiencia, primero como estudiantes y luego como maestros. De lo que ellos redactan y

comparten respecto a su autobiografía y primeros documentos podemos deducir, por ejemplo, como entienden a la *docencia*; encontrando que una de los docentes la entiende como la acumulación de información y su transmisión. Otro profesor la interpreta como cognición aunada al desarrollo de competencias, mientras que uno más, la comprende como una construcción.

Por otro lado, los profesores entienden el proceso de formación de forma coherente con sus conceptualizaciones de docencia, ya sea, en uno de los casos como la acumulación de información en el sentido de que entre más información se posea, mayor conocimiento se logra; otro docente asimila la formación como proveniente de la influencia de otros, es decir como una construcción social; y un docente más observa a la formación como resultante de la experiencia. Citando algunas de sus palabras encontramos:

[...] Los momentos que más han influido en mi aprendizaje y formación son aquellos que me daban más información. [...] (Profesor 1)

[...] somos formadores y modelos [...] he transitado por distintas experiencias y cambios notorios que me han llevado a aprender de los demás y a aprender enseñando. (Profesor 2)

[...] tuve la oportunidad de estudiar en USA, entrar al CELe como alumna y después como profesora empírica [...]

[...] (Mi práctica educativa en un principio fue) Totalmente empírica, a diferencia de ahora que cuento con conocimiento y experiencia [...] (Profesor 3)

De lo anterior, concluimos que cada uno de los docentes va construyendo sus propios conceptos donde tiene un peso significativo la parte de la historia de cómo aprendió a ser docente y sus experiencias por lo que se le dificulta introducir las nuevas tendencias y actualizar su práctica de acuerdo con las necesidades y cambios que se van dando en el momento. Esto sucede porque los docentes continúan

retomando sus experiencias pasadas y no las reformulan de acuerdo a la situación actual y el contexto que se presenta y que seguirá cambiando en el tiempo.

En su autobiografía también encontramos los ejes de la docencia que identifica cada uno de los profesores. Para el primero son la dedicación, la responsabilidad y la pasión por la docencia; para el segundo son el descubrimiento y la motivación; mientras que para el tercero son el compromiso, la disciplina y la responsabilidad. De lo anterior se observa coherencia entre el concepto, la formación y el eje de la docencia expresados por cada uno de los profesores. Y nos damos cuenta que su edad, tiempo, experiencias y circunstancias bajo las cuales han vivido, estudiado y laborado, influyen en la forma en que construyen sus conceptos y creencias.

Otro elemento encontrado durante la primera sesión del taller es la vocación de los profesores desde su niñez a partir del juego, o bien, su inserción en la educación por influencias de los medios (TV) o por las oportunidades presentadas.

Al observar los videos de clase, los docentes llenaron dos formatos, *Filmación de clase* y *Autoconocimiento con video* (ver p. 325-326) que relacionamos con la parte del autoconocimiento y la introspección.

A partir de los documentos, observaciones y videos se pudo distinguir su estilo de aprendizaje. Dos de los docentes muestran con sus acciones en el video de clase y sus escritos de auto-confrontación que tienen un estilo de aprendizaje kinestésico/auditivo y uno que es mayormente auditivo. Aquí sería importante corroborar si hay una relación entre un estilo de enseñanza/aprendizaje auditivo y la enseñanza/aprendizaje de las lenguas.

En el primer formato se incluyen sus percepciones, observaciones, sentimientos y descubrimientos. Por medio de la auto-confrontación y el uso de este formato encontramos que los docentes se enfocan primordialmente en los alumnos, es decir su figura queda nulificada u opacada por los estudiantes, lo que atribuimos a que es difícil para ellos hablar de ellos mismos y auto-observarse, prefiriendo enfocarse en los demás; como si ello los liberara de su propia responsabilidad. De esta manera, encontramos aseveraciones como la siguiente:

[...] los alumnos quieren participar y aprender pero algunos necesitan más práctica; no fue suficiente.

Sabemos que la práctica es usualmente organizada por el docente, ¿por qué no reconocer directamente que *él/ella como docente percibe que no les dio suficiente práctica del tema a sus alumnos?* Si los docentes toman el papel de agentes activos que pueden mediar y utilizar herramientas de mediación para ayudar a sus alumnos en su aprendizaje como lo mencionan Engeström (1987) y Leóntiev (Motealegre, 2005)

En el análisis de este mismo formato encontramos que en ocasiones los docentes no hacen una distinción real entre lo que son sus percepciones y sus observaciones, cuando las primeras debieran referirse a las sensaciones o impresiones que tienen y las segundas a un examen detenido y minucioso de algo. Esto muestra una falta de cuidado del docente al confrontarse y por tanto también una falta de reflexión.

Durante la observación de clase nos dimos cuenta que, como era esperado, todos los maestros se sintieron hasta cierto punto nerviosos al saberse observados. No obstante lo anterior, después de la filmación únicamente uno de los docentes afirmó haberse sentido nervioso, durante la confrontación otro más lo escribió, pero un tercero afirmó haberse sentido confiado y a gusto, sin embargo su lenguaje corporal lo delataba, su actuación en clase no parecía natural, pues trataba de aparentar lo que por conocimientos y experiencia se esperaba de él. Concluimos que se pueden verificar parte de los sentimientos y emociones de los docentes a través de su lenguaje corporal, en nuestro ejemplo lo notamos a través de acciones como cruzar brazos y piernas, la manera en que se acercaban a sus alumnos o la posición que tomaban, en algunas de sus acciones parecían que cuidaban de ser aceptables, es decir, no actuaban de forma natural, pues se veía como cuidaban aspectos como caminar alrededor del aula, pararse, sentarse, etc.

A diferencia de sus observaciones, percepciones y sentimientos; en el apartado de sus descubrimientos se enfocaron en ellos mismos principalmente, anotando como hallazgos, por ejemplo, alguna palabra que repiten con frecuencia como “*very good*”, el tiempo que hablan en clase o incluso su grado de concentración.

En el segundo formato utilizado para su auto-confrontación se les pidió observarse nuevamente en el video y apuntar los hábitos, rutinas, intencionalidades, creencias y acciones que podían distinguir; así como anotar su reflexión al respecto. Dentro de sus hábitos pudimos observar que uno de los docentes se enfocó en su movimiento y los demás en el ambiente de aprendizaje que crean.

Encontramos que sus rutinas van desde una rutina lineal planeada, es decir que se presenta en el aula con técnicas mecanizadas que tienen una secuencia, en su caso de, introducción, práctica y cierre; hasta la improvisación de otros profesores, de acuerdo al contexto de su clase donde le dan mayor importancia a la participación y contextualización o al uso de técnicas. Es decir en uno de los profesores hay mecanización y en los otros hay improvisación, lo cual nuevamente concuerda con su tipo de docencia.

En cuanto a sus intencionalidades encontramos que también concuerdan con su forma de enseñar, es decir uno de ellos quiere fungir como ayuda, otro como mediador y uno más como guía.

Dentro de sus creencias encontramos que para cada docente, el eje de la enseñanza/aprendizaje es distinto, para uno es la confianza, para otro es la motivación y para el tercero, el conocimiento a través del uso de diversos recursos.

Sus acciones, también son distintas para cada docente, viéndose en nuestro caso, determinadas por su posición, tiempo y espacio respectivamente. Esto es, cada uno de los docentes se enfocó en un aspecto diferente de sus acciones, pudiendo resaltar el tiempo que dedican a los alumnos, los movimientos y lenguaje corporal del propio maestro o la posición en que se sitúa dentro del aula.

Las reflexiones que los docentes hicieron a través de la auto-confrontación incluyen el darse cuenta de sus propios movimientos y posición; y como estos pueden ayudar o afectar al ambiente de la clase; conocer las necesidades de sus alumnos, el tiempo que hablan, la importancia de una buena relación con los alumnos, el ritmo de la clase (no ir de prisa ni demasiado lento), la claridad de las instrucciones y explicaciones, y la importancia de la motivación para el aprendizaje.

En la observación de clase se percibe que para los docentes es importante ganar la confianza de los alumnos y relacionar los temas con el contexto en que se

desenvuelven. También observamos que los maestros utilizan más de una herramienta para enseñar, entre ellas encontramos, además del libro de texto, el uso de audio, video y recursos de Internet, aunque en diferente proporción de acuerdo a sus propios objetivos e intencionalidades. Aun cuando los docentes utilizan las nuevas tecnologías manifestaron que no las utilizan de manera suficiente y que su conocimiento es limitado, sin embargo, se encontró que dos de los tres profesores utilizan las TIC⁷⁶ y las TAC⁷⁷ con frecuencia y de diversas maneras.

Los docentes nombraron algunas de sus características sobre lo que ellos consideran son, saben y les gusta; así como sus contrarios, es decir lo que no son, lo que no saben y lo que les disgusta (ver p. 303). A través de este instrumento encontramos ciertas contradicciones por ejemplo, uno de los docentes manifiesta ser entregado a su trabajo, innovador y feliz en clase, pero al mismo tiempo declara que le disgusta que los alumnos no tomen la clase en serio, no traigan tarea, no pongan atención y no participen en clase. Al ser situaciones que le disgustan, podemos entender que son situaciones que se presentan en el aula. Otro ejemplo es quien manifiesta ser responsable y disciplinado y por otra parte señala que es desorganizado y no saber trabajar bajo estrés. Sus declaraciones y contradicciones nos permiten verificar que hay situaciones que se presentan en la práctica de los profesores, que no reconocen, no se han dado cuenta o no quieren que los demás las perciban, posiblemente porque les haga sentirse susceptibles de ser criticados o se auto-engañen como una forma de evadir sus problemas. La información compartida queda en lo formal, es decir, únicamente permiten conocer una parte de ellos. Aunque en diferente medida, los tres docentes se conocen parcialmente, mostrando un conocimiento intersubjetivo de sí mismos, sin que profundicen y por tanto, sin llegar a su propia intrasubjetividad.

Con este instrumento también logramos conocer algunos de los valores de los profesores como son la puntualidad, la creatividad y la responsabilidad; así como algunas de sus preocupaciones relacionadas con ellos mismos o a sus alumnos como son incumplimiento en tareas, alumnos flojos, la propia desorganización del

⁷⁶ TIC = Tecnologías de la información y la comunicación.

⁷⁷ TAC = Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.

docente o el aceptar que no saben decir “no” o trabajar bajo estrés. Estas preocupaciones podrían ser tomadas como áreas de oportunidad para los docentes.

Otro instrumento utilizado fue respecto a los sentimientos y estados de ánimo de los académicos en clase. Por medio de esta herramienta descubrimos que los docentes, en la mayoría de los casos, no se reconocen a sí mismos, esto es, otorgan el poder de sus emociones y estados de ánimo a sus alumnos. Por ejemplo, ellos describen que se sienten satisfechos cuando los alumnos participan; molestos cuando los alumnos faltan; o tristes cuando los alumnos obtienen calificaciones reprobatorias. Es decir, sus estados de ánimo dependen de las acciones y resultados de sus alumnos, en lugar de enfocarse en sus propias acciones y reacciones, lo que muestra un desconocimiento y falta de manejo de sus propias emociones supeditándose a los demás y a factores externos, en lugar de tomar su propia responsabilidad y aceptar que dichas emociones provienen de sí mismos, sus pensamientos, acciones y resultados.

En cuanto a los procesos enseñanza/aprendizaje cada docente le da un mayor peso a un elemento distinto, en nuestro caso uno de los docentes se refiere al aprendizaje significativo y hace énfasis en que no tiene que ser apegado al libro de texto, otro da mayor importancia a los ambientes de aprendizaje; y uno más a diversos factores como la motivación, la vocación por la enseñanza, la formación, el conocimiento, el reconocimiento del trabajo y el uso de tecnologías. Aquí observamos dos puntos: El primero, que los docentes se refieren a lo que conocen y han estudiado, independientemente de que lo pongan en práctica, con lo que podemos corroborar la existencia de las teorías en uso y las teorías expuestas mencionadas por Argyris y Schön (1974) (ver p. 111) En segundo lugar, que los docentes responden de acuerdo a sus creencias, intereses y preocupaciones.

Dentro de este ejercicio encontramos que uno de los docentes no manifestó tener alguna duda respecto a los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas; cuando se le pregunto si efectivamente no tenía dudas respecto a este tipo de procesos, el profesor mencionó que seguramente las tenía pero que no se le había ocurrido alguna, lo que interpretamos como una falta de interés o reflexión por parte del mismo. Los otros docentes se encaminaron uno hacia la motivación y el otro hacia la

validez de los exámenes internacionales respecto al aprendizaje de las lenguas, la autenticidad de los diálogos y el contexto de lo que se estudia en los libros de texto y la correcta actualización en cuanto a los conocimientos del idioma del propio docente. Las expectativas de los docentes son principalmente encaminadas a lo que puede lograrse con los alumnos, ya sea el ayudarlos a comunicarse, que haya empatía, trabajo en equipo o a mantenerse actualizados con respecto a las expectativas de los propios alumnos.

El instrumento de *Conocimiento* incluye 3 tipos de preguntas: 1) sobre el conocimiento del docente, como tal; el conocimiento de la institución, su personal y alumnos y de su propia práctica. Por medio de este instrumento encontramos que cada docente reconoce tener un talento distinto, como el saber escuchar y explicar; la motivación; o bien, la dedicación a su trabajo. Conocen el dominio que tienen del idioma, que en su caso puede ser comprobado por las certificaciones que cada uno sustenta y por tanto pudimos comprobar la veracidad de sus aseveraciones al respecto.

Cada docente manifiesta mantener la disciplina de una forma distinta, ya sea manteniendo a los alumnos trabajando, manteniendo su atención; o bien, con el ejemplo; lo cual muestra que cada profesor sigue un tipo de acción educativa distinta encontrando en el primer de los casos una acción tradicional (de acuerdo con Weber, Health, etc.); en el segundo caso, una acción afectiva (de acuerdo con Freud, Nill, Rogers, etc.); y en el tercer caso una acción instrumental (según Watson, Skinner, Gagné, etc.) (cfr. p. 40).

En cuanto a las oportunidades de desarrollo profesional encontramos interés en la investigación y en el manejo de las TIC; sin embargo uno de los profesores no especifica alguna preferencia y aunque menciona que son amplias las oportunidades, no muestra ninguna reflexión al respecto. Cuando no hay reflexión los docentes dan respuestas vacías, carentes de significado.

Respecto a su responsabilidad como docentes, todos los participantes tienen claro que su objetivo principal es lograr que los alumnos aprendan. Uno de los maestros también incluye la promoción de valores. De acuerdo con Kemmis la práctica del docente es compleja y por tanto dentro de su responsabilidad debe cuidar el

funcionamiento de interdependencias entre las relaciones sociales, el lenguaje, las actividades, la organización y la práctica para el logro de sus objetivos.

Se les preguntó sobre la filosofía del Centro. Dos profesores repitieron frases ya elaboradas como: *Enseñanza con docentes capacitados y responsablemente morales*; o bien, *Humanismo* que si bien, son parte de documentos ya escritos en la Universidad, muestran un conocimiento superficial y poco reflexivo. Otro de los docentes muestra cierta desmotivación respecto a la Institución con su respuesta en esta y otras preguntas relacionadas:

(Oportunidades) *Ninguna porque no se han dado las condiciones que yo espero. Fuera del centro muchas – me gusta mucho la investigación.*

Respecto a la actitud de los pares, los docentes mencionan que existe cierto compañerismo, compromiso y responsabilidad de algunos compañeros; pero al mismo tiempo competencia, hostilidad, impuntualidad o falta de interés en otros. Declaran que aún hay maestros tradicionales y con una actuación mecánica.

La información que conocen de los alumnos va en relación a lo que se dedican, los motivos por los que estudian un idioma, su gusto por el mismo y el cumplimiento de sus tareas. Al comparar la información proveniente de este instrumento con el de *Características generales del grupo*, así como sus comentarios durante el taller, observamos que según la personalidad del docente, algunos prefieren mantener cierta distancia con los alumnos respecto a temas personales, mientras otros consideran que entre más sepan de ellos, más podrán ayudar en su motivación hacia el aprendizaje. Además de reconocer que saben más de algunos estudiantes que de otros, posiblemente por el acercamiento o empatía que con ellos mantengan, pero que podría ocasionar cierta desigualdad en el trato con los alumnos.

Todos los docentes manifestaron un ambiente favorable en sus aulas, describiéndolos como amigable, cordial o empático. El docente es considerado responsable del funcionamiento y ambiente de su clase por lo que a través de este rubro logramos conocer la importancia del mismo en el salón de clase.

El conocimiento de las condiciones del aula fue reducido a su tamaño, las ventanas, los recursos con que cuenta, la incomodidad de las sillas y a la mención que pueden mejorar las condiciones, pero no de qué manera. Como lo sugiere Anne Burns (1999) pudiera ser provechoso hacer un mapa del aula que incluyera no sólo los muebles y recursos tecnológicos y materiales, sino también la organización social de los alumnos y el docente. Este tipo de diagramas pueden mostrar patrones de interacción, organización, tipos de cultura y ethos⁷⁸ de aprendizaje dentro del aula por lo que debiera ir más allá de la descripción del mismo considerando personas y cosas, en el caso de las primeras su posible interacción y movimiento; y en el caso de las segundas su posición, utilidad y funcionalidad.

Las rutinas expuestas muestran la clase tradicional o la improvisación confirmando lo observado en el video y su autoconfrontación, por lo que hay coherencia en este aspecto.

Cada docente enfatiza el uso de un recurso distinto, de acuerdo a su tipo de enseñanza y actualización de la misma, encontrando por ejemplo el docente que refiere al libro y al audio como sus recursos principales, el que se refiere a los visuales e impresos para desarrollar la habilidad oral y quien hace uso del Internet como un recurso que le otorga mayores posibilidades.

La evaluación de los alumnos se realiza de acuerdo a los propios estatutos del Centro, por medio de un examen por cada habilidad (comprensión de lectura, expresión escrita, comprensión auditiva, expresión oral y uso de la lengua) en dos períodos parciales. Sin embargo, los docentes tienen libertad de cátedra por lo que algunos incluyen otros factores como son la participación en clase, proyectos, etc. No hay un consenso entre todos los docentes ni un seguimiento de las formas de evaluación aplicadas.

La manera más común en que los profesores colaboran con sus pares es a través de pláticas informales en los pasillos o sala de maestros donde comparten sus experiencias, ideas y conocimientos con aquellos otros docentes con quienes tienen una relación de compañerismo, amistad o empatía. En el menor de los casos hacen

⁷⁸ Entendemos ethos como el comportamiento que conforma el carácter o identidad del grupo dentro del aula.

equipo para llevar a cabo un proyecto que puede ser dirigido por la institución o acordado por ellos mismos.

Al describir a su mejor y a su peor profesor, los docentes se enfocaron tanto en las fortalezas como en las debilidades de cada uno, dándose cuenta que cada docente tiene aspectos positivos y negativos que han logrado influir en ellos como maestros, en particular tratando de corregir aquellas actitudes o acciones que les fueron molestas o por las que se vieron afectados; y logrando descubrir a través de la reflexión algo que ellos reconocen de sí mismos, como por ejemplo, uno de los profesores manifestó que se daba cuenta que buscaba que todos sus alumnos aprendieran al parejo, otro señaló darse cuenta de ser ansioso; mientras que otro académico mencionó querer aprender a ser reflexivo.

Otro instrumento utilizado fue la descripción del *maestro de lenguas ideal* para lo cual se les pidió en un primer momento enlistar diez características del docente ideal, después anotaron en una segunda columna por qué consideraban que fuera importante dicha característica y finalmente si ellos estimaban que tuvieran esa cualidad. Entre las características incluyeron valores como respeto, responsabilidad, puntualidad, paciencia, entre otros; actitudes como disposición, liderazgo, dinamismo; y también mencionaron como rasgos importantes su formación y conocimientos. Los resultados arrojaron que los docentes consideran cuentan con todas (10 de 10) o la mayoría (9 de 10) de esas características, reconociendo en uno de los casos que le falta saber escuchar y en otro que no es lo suficientemente exigente.

Dentro de la fase de conocimiento se les pidió a los docentes ordenar una lista de valores universales, encontrando que para el maestro tradicional su valor principal es el amor y para los docentes cognitivista y constructivista fue la felicidad, lo cual corresponde a su tipo de docencia. En cuanto a los demás valores coincidieron en algunos o los mantuvieron cerca, principalmente: la humildad, el respeto, la responsabilidad y la tolerancia. Coincidentemente, con este instrumento los docentes lograron reconocer algunas áreas de oportunidad en valores como el respeto, la humildad y la tolerancia, así como uno de los profesores manifestó su falta de control de emociones.

En el análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) encontramos una reflexión superficial donde los docentes logran reconocer de una a cinco fortalezas, una a tres diferentes oportunidades y debilidades; y una sola amenaza, la cual es atribuida a otras personas, en uno de los casos. Este ejercicio fue realizado en casa, por lo que consideramos los docentes pudieron tener mayor tiempo para realizarlo reflexivamente, sin embargo, el número de características señaladas, muestra esa falta de reflexión y autoconocimiento. Los docentes comentaron durante el taller la dificultad de hablar de sí mismo y reconocerlo ante los demás y lo atribuyeron a una situación cultural, señalando que en nuestro país es mal visto el decir nuestras cualidades o logros, pues pudiera parecer una forma de pedantería o alarde; y se comparó con sus experiencias en otros países, como el caso de Francia, Por ejemplo, uno de los docentes relató haber trabajado en un liceo, donde en las juntas mensuales los docentes iniciaban expresando sus aciertos durante el mes, así como los problemas que se les habían presentado. A partir de esta charla entendemos que en otras culturas las personas están acostumbradas a hablar tanto de sus fortalezas como de sus debilidades, sin ninguna pena, pero en nuestra sociedad no lo hacemos por miedo a lo que puedan pensar de nosotros.

Durante el taller se habló sobre la importancia de la autoestima como una característica esencial que puede ayudar al docente a sentirse seguro en sus conocimientos y acciones frente a los alumnos; así como en el respeto y trato digno que les dé y que por tanto se podrá ver reflejado en la confianza y respeto que le puedan tener sus alumnos. La autoestima ayuda al docente en su proyección frente a grupo.

Se aplicaron dos test sobre autoestima. El primero, del Instituto Americano de Formación e Investigación (IAFI) en Argentina, el cual fue diseñado por Persello (2016) y está basado en presupuestos de programación neurolingüística. En el cual se equipara la autoestima con el amor propio. Según Persello, la autoestima es la opinión que tenemos de nosotros mismos, a diferencia del ego que está basado en la opinión que tienen los demás sobre nosotros. El test consta de 7 preguntas con cuatro opciones cada una. Los resultados obtenidos mostraron una autoestima alta para dos de los docentes y uno, con autoestima media. El segundo test elegido fue la

Evaluación de la Autoestima Sorensen (2005), adaptación de la misma autora de su libro *Romper las Cadenas de la Baja Autoestima*. Este test consta de 50 aseveraciones de las cuales se deben elegir aquellas que sean verdaderas para el sujeto que lo está respondiendo. Dos de las afirmaciones en el test están repetidas (14 y 15). El test se respetó cómo está presentado. Los resultados obtenidos mostraron una baja autoestima moderada para dos de los participantes y una baja autoestima leve para uno de ellos. Las docentes coincidieron en 5 oraciones elegidas, mientras que el docente eligió números distintos. Consideramos que el segundo test es más confiable por el número de ítems que examina y por su origen, aunque ambos nos dan un parámetro de dónde se encuentra cada docente y en qué áreas de su autoestima pueden mejorar. Concluimos que la autoestima es un elemento que varía a lo largo de la vida de acuerdo a nuestras experiencias, reacciones, percepciones y actitudes; y que además es fundamental para la proyección del docente y su participación como líder en el aula.

Después de hacer los test, los docentes leyeron un resumen de los 6 pilares de la autoestima de Nathaniel Branden (1995) y se continuó con una actividad para aprender a mejorar la autoestima. Se les explicó a los profesores que una manera de aumentar o mantener la autoestima es llevar a cabo acciones que les hagan sentir bien con ellos mismos y con los demás. Se les pidió escribir una lista de aquellas ideas que se les ocurrieran en ese momento sobre actividades que les gustaría hacer, que no consumieran mucho tiempo ni dinero. Se les dieron algunos ejemplos. El resultado fue que escasamente pudieron anotar algunas ideas. En la siguiente sesión se les dio un artículo (Copeland, 2016) con algunas ideas fáciles de realizar y a partir de éste escribieron las suyas y se les dio un calendario donde se comprometían a realizar una actividad diaria durante un mes. Los resultados mostraron que uno de los docente completo, 5 semanas, declarando haber realizado las actividades escritas en su calendario, uno más lo hizo por 4 semanas y otro por escasamente semana y media comentando que se le dificultaba tener tiempo para dichas actividades. Encontramos que los docentes que realizaron las actividades fueron aquellos que son más organizados y disciplinados en sus hábitos. Es decir, concordamos con Branden (1995) en que los docentes que tienen una mejor

autoestima lo muestran en su eficacia personal y el respeto a sí mismos. En cambio, quienes tienen una autoestima menor son aquellos que tienen mayor dificultad en organizar sus tareas y una menor variedad de propuestas, considerando incluso actividades que debieran ser cubiertas como necesidades de subsistencia según la pirámide de Maslow.

Cuando analizamos su conocimiento a partir de otros, observamos que los docentes al ponerse en el lugar de sus compañeros, contestaron enfocándose principalmente en aspectos positivos, en lo que habían escuchado opinar a los otros profesores, en lo que ellos mismos deducen; o incluso en lo que se ven reflejados. Los docentes estuvieron de acuerdo con lo que pensaban de ellos sus colegas respecto a su labor docente entre un 70 y un 90%. Una práctica más significativa y opcional fue pedir a los maestro que pidieran a sus alumnos, les escribieran en un papel lo que ellos observaban fueran sus fortalezas y debilidades. A partir de este ejercicio encontramos que los estudiantes tienen en algunos puntos percepciones similares y en otras, contrarias. En caso de las ideas similares entendemos que son evidencias de lo que ocurre y que corroboramos con el propio docente quien hizo la práctica. En cambio, las opiniones contrarias muestran percepciones que los alumnos tienen de acuerdo a sus propias experiencias específicas directamente con el docente o que pudieran trasladar de otros sucesos en su vida.

La ventana de Johari (Fritzen, 1982), cuyo nombre proviene de la combinación de los nombres de sus autores, Joseph Luft y Harrington Ingham, es un instrumento que tiene como finalidad crear autoconciencia y entendimiento de uno mismo, así como mejorar la comunicación que se tiene con los demás. El modelo consiste en una matriz dividida en 4 cuadrantes.

El primer cuadrante conocido como área libre o arena, constituye el área en la cual se anotan datos (experiencias, aptitudes, actitudes, habilidades, intenciones, puntos de vista, etc.) que la persona conoce de sí misma y que sabe que los demás también conocen. Es un área en que se considera la persona se siente segura y con plena confianza.

El segundo cuadrante refiere el área ciega, es decir aquella que refiere a lo que los otros saben de la persona, pero ella desconoce de sí misma y donde la persona a

través de indagar y pedir retroalimentación, puede llegar a conocer esta área y cambiar la información al área libre.

El tercer cuadrante está destinado al área oculta, donde se anotan los secretos o datos que únicamente la persona en cuestión sabe (sentimientos, percepciones, opiniones, etc.) y que por algún motivo (por ejemplo, miedo al rechazo) no los ha compartido con alguien más. Se busca que la persona le permita a los otros conocer esta área, haciendo posible agrandar el área libre y disminuir el área oculta.

El cuarto cuadrante es el área desconocida, es decir, todo aquello que la persona no es consciente, ni los otros tampoco, pero que en algún momento puede surgir, como pensamientos, sentimientos o reacción y que surge en un momento determinado permitiéndole entender algo en forma de idea espontánea.

El propósito de la ventana de Johari es trasladar la mayor información posible de cada una de las áreas, al área libre, con el propósito de que la persona actúe con mayor confianza, evitando malentendidos y mejorando la comunicación y cooperación entre las personas que la conocen.

En nuestro caso, los docentes llenaron cada uno de los espacios de la ventana de Johari y después compartieron su información para ampliar el área libre. Encontramos que los docentes se enfocaron únicamente en sus características tanto en el área libre como en el área ciega. En la primera, ellos anotaron adjetivos como: responsable, organizado, amigable, estricto, tenaz y activo. A fin de llenar el segundo cuadrante, los docentes pensaron en lo que otros les han dicho e hicieron preguntas a sus compañeros para conocer su área ciega, escribiendo palabras como: enérgico, estricto, facialmente predecible, impulsivo, enojón y permisivo; en su mayoría con una connotación negativa. En el área oculta sólo se develaron hechos poco importantes como sus gustos por alguna actividad; únicamente uno de los docentes se atrevió a comentar un hecho importante para ella como es un período en su vida en que sufrió de depresión, escribiendo dicha palabra en un primer momento y borrándola después, al ver que las respuestas de sus compañeros eran menos íntimas, lo cual demuestra que no se alcanzó la confianza deseada en el grupo, únicamente parcialmente. En el área desconocida surgieron pensamientos sobre sus reacciones en eventos inesperados, pero no hubo la respuesta a alguna idea

espontánea. Sin embargo, durante la siguiente sesión uno de los participantes mencionó haber pasado por un momento inesperado debido a la reacción que tuvo por parte de un profesor de la institución, después de haberle hecho un favor y cuando en lugar de agradecerle, le respondió de mala manera; así como la reacción que tuvo y cómo se sintió. Por medio de este ejercicio todos los participantes lograron pasar al área libre la información compartida.

Los docentes comparten mayor información y detalle de forma oral que escrita, por dos motivos principalmente: Primero porque la escritura requiere mayor tiempo y segundo, porque queda como evidencia. Lo anterior, nos da como resultado que los docentes no desean un compromiso mayor al que tienen.

Al final de la fase de conocimiento se realizó un resumen en el que los docentes anotaron palabras clave que después explicaron verbalmente. Los profesores resaltaron el hecho de estar en proceso de conocerse a sí mismos y a los otros; la importancia de compartir y sentirse comprendidos en un ambiente de confianza y saber que mucho de lo que viven como docentes, también lo viven sus colegas; aceptando que pueden apoyarse unos a otros y que a pesar de su experiencia no se termina de aprender. Como lo señalan McNiff y Whitehead (2010) cuando se dan relaciones laborales apropiadas entre los pares, éstas pueden promover el apoyo mutuo y el logro de las metas educativas.

Posterior al primer periodo de exámenes en la institución, se llevó a cabo un registro de reflexión de los resultados, encontrándose que dos de tres docentes no obtuvieron los resultados esperados ya sea porque los profesores consideraban que los alumnos ya dominaban un tema o habilidad y no fue así. En el tercer caso, el docente declara haber confirmado sus predicciones respecto a los resultados globales obtenidos por sus alumnos. Los maestros atribuyen algunos de los resultados específicos por habilidad, a errores en la elaboración de los exámenes como el uso de audios o ejercicios gramaticales no apropiados para el nivel o para un examen; así como a la falta de dedicación al estudio por parte de los alumnos. Los docentes tomaron decisiones diferentes al evaluar: Uno de los profesores suprimió los ejercicios de audio que consideró no adecuados y cambio ejercicios de gramática; otro de los profesores le asignó un porcentaje de calificación a los proyectos de clase

y el último utilizó las tablas de evaluación proporcionadas por la institución. Todos los docentes se sorprendieron de las calificaciones de algunos alumnos de forma positiva o negativa. Se encontraron algunos errores en los exámenes y carencias en la evaluación de ciertos contenidos. La preocupación y atención que los docentes ponen a los exámenes nos recuerda la siguiente cita de Díaz Barriga:

El examen se ha convertido en un instrumento en el cual se deposita la esperanza de mejorar la educación. Pareciera que tanto autoridades educativas como maestros, alumnos y la sociedad considerasen que existe una relación simétrica entre sistema de exámenes y sistemas de enseñanza. De tal suerte que la modificación de uno afectara al otro. De esta manera se establece un falso principio didáctico: a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza. Nada más falso que este planteamiento. El examen es un efecto de las concepciones sobre el aprendizaje, y no el motor que transforma la enseñanza. (Díaz Barriga, 1994, p. 161)

A partir de la cita anterior, nos damos cuenta que los exámenes no solo son una gran preocupación y objetivo de los docentes sino también una forma de justificar el conocimiento alcanzado sin que necesariamente se muestre un verdadero aprendizaje; además de ser una forma de ejercer poder más allá de buscar el conocimiento.

Por otro lado, se solicitó el llenado de 10 días de un diario de clase, conforme a un formato en el que los docentes anotaron información respecto a sus sentimientos, observaciones, percepciones, reacciones o decisiones al momento de la clase y sus reflexiones al respecto.

En general, los docentes declaran sentirse muy felices o contentos al dar clase, excepto cuando tienen algún problema o preocupación externa. Únicamente uno de los docentes aceptó sentirse mal, regular, triste y desmotivado en algunas clases, relacionando dichos sentimientos o emociones a su situación personal o a la apatía de sus grupos, en un determinado momento. En el caso de los demás maestros, aun

cuando afirman, que en general, en sus clases se sintieron bien, se perciben algunos problemas que se presentan en sus aulas que contradicen dicha afirmación.

Se puede distinguir a través de los diarios que se presentan algunos problemas que preocupan a los docentes, como la falta de tareas de algunos alumnos, la inasistencia de algunos otros, que le hace retrasarse en lo visto en clase, el cansancio acumulado de sus alumnos por causa de otras actividades como son los estudios universitarios o trabajo, eventos organizados por la institución independientes a la clase; e incluso el estrés ocasionado por el tráfico que aumenta con las obras públicas.

Se observa que los profesores no distinguen entre observaciones y percepciones, mezclando ambas. Entre las observaciones y las percepciones mencionadas encontramos algunas positivas como el interés o entusiasmo de los alumnos por la clase, su entendimiento del tema, su participación y sus avances; o por el contrario el cansancio de los alumnos, su timidez, su inasistencia o apatía para trabajar en clase atribuida a un puente o días no laborables, su falta de energía, su falta de participación, problemas que traen de casa, entre otros. En general, los docentes se centraron en sus alumnos, sólo uno de ellos manifestó nostalgia y desmotivación por situaciones externas a la clase, así como el apoyo positivo que generaron sus alumnos.

Entre las decisiones tomadas en clase por parte de los docentes se incluyeron hacer participar a los alumnos que no lo habían hecho o por el contrario, darles mayor libertad para comunicarse o trabajar de forma relajada, es decir, sin ejercer tanto control; tomar diferentes criterios de distribución de los alumnos para trabajar, como son: formar pares o grupos de trabajo y plenarias; dar explicaciones de tema o instrucciones a quienes llegaron tarde o habían faltado; improvisar o por el contrario continuar con su plan inicial, motivarlos ya sea a través de palabras o de un cambio de actividad. En todos los casos, los profesores se centran en sus alumnos para la toma de decisiones.

Las reflexiones de los docentes también se centran en sus alumnos. Se incluye la necesidad de un cambio de metodología para hacer participar a los más tímidos; hacer que los estudiantes se responsabilicen de su aprendizaje: apoyarlos cuando

sucedan situaciones ajenas a ellos que intervienen en su aprendizaje o asistencia; hacer que se sientan relajados, motivados y crear un ambiente de confianza y respeto; cumplir los objetivos de aprendizaje; ser espontáneos, dinámicos y saber improvisar. Uno de los docentes reconoce la utilidad que presta con su servicio al mismo tiempo que su trabajo le motiva. Otro de los docentes considera importante continuar investigando sobre su propuesta encontrada. A pesar de las reflexiones manifiestas, encontramos que los profesores analizan su situación superficialmente y principalmente como algo ajeno a ellos mismos.

Diversos autores, tales como Burns, Elliott, Mc Niff, Whitehead, Latorre, Kemis y McTaggart, concuerdan en la importancia del uso de diarios como un instrumento que permite recolectar datos valiosos de la práctica en el aula y obliga al docente a revisar los sucesos y acciones de clase, así como a reflexionar acerca de los mismos. Cada autor propone su propia versión y extensión de diario, desde los más generales, como por ejemplo, dividiéndolos en dos columnas: una de sucesos y otra de reflexiones; hasta otros más elaborados anotando reflexiones sobre cambios en el lenguaje, en las actividades, en las relaciones sociales y en el modo de participación de su grupo. Algunos autores sugieren que se escriba lo esencial de forma resumida y otros recomiendan la escritura de narraciones, tan detallada como sea posible. Algunos autores mencionan que deben escribirse al finalizar la clase, mientras que otros sugieren hacerlo al final del día, aunque todos coinciden en que entre más pronto se escriban la reconstrucción de los hechos será más exacta.

Consideramos que el diario es un instrumento flexible que puede ayudar a los docentes a reflexionar sobre lo que hacen, sienten, piensan, cómo reaccionan, si logran sus objetivos y como podrían mejorarse sus clases en una siguiente ocasión. También puede ayudar a encontrar nuevas áreas de posible mejora o de oportunidad en los procesos de enseñanza/aprendizaje y/o en el desarrollo profesional del docente. Sin embargo, encontramos que los profesores requieren de un mayor grado de involucramiento y consciencia de la escritura de los mismos, así como de darse un tiempo para escribirlo. Entendemos que los diarios son instrumentos personales, que en ocasiones son difíciles de compartir, por lo que sí tienen que hacerlo, los docentes no expresan todo lo que sienten o sucede.

Antes de filmar las clases de los docentes sujetos de la investigación, se presentaron dos videos de dos clases de inglés de distintos niveles y escuelas. Se les pidió a los profesores observarlos detenidamente y comentar los aspectos positivos y negativos de la clase, la actuación del docente y de sus alumnos, su lenguaje verbal y corporal de tanto de los profesores como de los alumnos; si fueron claros los objetivos de la lección, que método de enseñanza utilizó cada profesor, cómo era su lenguaje en el idioma que enseña, los recursos que utilizó y la organización de su clase; todo esto con la finalidad de que los docentes se dieran cuenta de diversos aspectos que se pueden observar y que permiten ver las diferencias y similitudes entre las situaciones y los problemas que se pueden presentar en el aula; siendo más sencillo poder hablar de la actuación de otros que de uno mismo, al mismo tiempo que se pueden relacionar algunas situaciones con las propias de los docentes que observan y es más fácil hablar de ellas, refiriendo a otros que a ellos mismos. Entre los comentarios realizados, encontramos algunas contradicciones entre las percepciones de un maestro y otro, por ejemplo, mientras uno de los docentes describió a uno de los profesores del video como pasivo, otro lo considero entusiasta y positivo. Los objetivos de las lecciones no fueron claros, pero si sus métodos de enseñanza, identificando a uno de los docentes como expositivo y al otro como comunicativo.

Al observar a los docentes sujetos de la investigación en el aula nos dimos cuenta que resulta difícil para los profesores sentirse observados, lo que les hace actuar de acuerdo a como ellos creen que es la forma ideal. No obstante lo anterior, se puede distinguir parte de la realidad por medio de su lenguaje corporal, lenguaje oral, relaciones con sus alumnos, atmósfera de clase y las reacciones y acciones de ellos mismo y de los estudiantes.

Al inicio de la segunda fase del modelo de Práctica Reflexiva Mediada, cada docente se enfocó en la identificación de problemas que se dan en sus aulas. Como lo señala Pedroza (2014), estos pueden ser identificados a través de la experiencia y los registros de observación, o bien, como lo sugiere Burns (1999) pueden aparecer a partir de las diferencias encontradas entre lo planeado y lo ocurrido en clase, surgiendo de una intersección entre la teoría y la práctica. Al mismo tiempo, Kemmis

y McTaggart (1988) retoman de Joseph Schwab cuatro categorías básicas para la comprensión de *cualquier situación educativa*, las cuales nos permiten centrarnos en cuatro aspectos a partir de los cuales pueden identificarse los problemas: los enseñantes, los alumnos, los temas de estudio y el entorno.

Por otra parte, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) recomiendan iniciar con un análisis de cada una de las dimensiones que componen la práctica educativa y que ellas identifican como: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica, de valores y pedagógica. A partir de este análisis, los docentes podrán decidir en qué área han localizado un problema a resolver. Burns (1999), trabajando concretamente con la investigación-acción en la enseñanza de lenguas, divide las áreas sobre las cuales se puede definir un problema e investigar en: factores afectivos, agrupamientos o distribución de la clase, diseño del curso, explotación de materiales y recursos, estrategias de aprendizaje, dinámicas de clase, desarrollo y enseñanza de habilidades específicas; así como su evaluación.

Todas las formas mencionadas en el párrafo anterior son válidas para identificar un problema, dependiendo de los objetivos de cada docente. En nuestro caso, consideramos la fase de conocimiento como una parte importante de donde el docente puede partir, al mismo tiempo, les pedimos considerar su conocimiento en las diferentes áreas como docentes y recurrir a su experiencia para identificar los problemas que le aquejan respecto a su práctica.

Los problemas señalados por los docentes durante el taller de Práctica Reflexiva Mediada, en su mayoría se enfocaron en los alumnos, el tiempo del curso, los materiales y la institución. Los profesores evitaron casi en su totalidad hacer un encuadre en ellos mismos. Entre los problemas identificados por los docentes, se encontraron la interferencia de la lengua materna y la *necesidad* de traducir por parte de los alumnos; la falta de participación y expresión oral en el idioma objetivo; tener que cubrir el libro de texto, su aplicación real del mismo e ir de prisa para abarcar todos los temas y ejercicios correspondientes a un curso, las formas de evaluación y su validez, la inestabilidad laboral, la falta de asertividad identificada por parte de uno de los docentes; alumnos que son aplicados y sin embargo no aprenden, otros que se consideran tímidos y no participan, alumnos con un nivel más bajo al que están

estudiando, aquellos que tienen problemas de aprendizaje o que se distraen con facilidad, así como su falta de motivación. A pesar de que los docentes ya habían identificado algunos problemas inherentes a su propia práctica o persona, todos decidieron enfocarse a los problemas referentes a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes evitando así confrontar directamente su propia actuación en el aula.

A partir de la lista de problemas identificados, los docentes eligieron uno, el que les pareció más relevante a su situación del momento en el aula; conscientes de que únicamente se iniciaría un primer paso hacia su solución dentro de un ciclo de práctica reflexiva que duraría entre uno y dos meses aproximadamente; y que por tanto pudiera ser considerado como un primer acercamiento a la práctica reflexiva y un primer paso hacia la búsqueda de una solución al problema planteado.

A fin de identificar el problema elegido se pidió a los docentes llenar un formato donde expusieran brevemente el problema elegido, como ellos lo entendían en ese momento, las evidencias de la existencia del problema encontradas en su práctica, las posibles causas, quienes se ven afectados por dicho problema y de qué manera; así como las acciones ejecutadas al respecto.

Dos de los docentes eligieron investigar acerca de la interferencia de la lengua materna, uno de ellos argumentó que los alumnos traducen para sentirse seguros de lo que dicen. Otro de los docentes afirmó que los alumnos sobre usan su lengua materna, por inseguridad o costumbre.

El tercer maestro refirió como problema los *periodos de silencio* partiendo de lo que recordaba de la teoría de Krashen y mencionó que hay alumnos, principalmente de los primeros niveles, que se resisten a hablar en clase; y que cuando lo hacen no logran transmitir sus ideas, lo que es atribuido a su falta de conocimiento y vocabulario del idioma. Estos problemas, de acuerdo con lo expresado por los docentes, afectan a los alumnos, al docente y/o al proceso enseñanza aprendizaje. Cada uno de los docentes manifestó haber tomado algunas acciones previas no sistemáticas para atacar el problema descrito, como por ejemplo, dar algunos *consejos*⁷⁹ a sus alumnos para la elaboración de su propio diccionario o fomentar el uso de la lengua a través de exponer a los alumnos a material auténtico.

⁷⁹ Referidos por el docente como *tips*.

Este ejercicio permitió conocer la forma en que cada docente interpreta el problema seleccionado, partiendo de sus experiencias, reflexiones y observaciones no formales. Sus escritos fueron comentados durante el taller y encontramos que los docentes se sentían identificados con las situaciones descritas por sus compañeros, contribuyendo con sus propias experiencias e ideas.

De acuerdo con López Ruiz (1999) se pueden lograr aportaciones relevantes cuando se parte de las creencias, teorías implícitas y conocimiento práctico para la elección e identificación de los problemas. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1988) sugieren que partir de las teorías y creencias de los profesores permite *calar* el modo como cada profesor da sentido a su práctica docente; que en nuestro caso, será el propio docente quien evalúe su propia práctica con el apoyo de sus pares y mediador.

Posteriormente, se pidió a los docentes investigar un poco más respecto al problema encontrado y plantearlo, describiéndolo e incluyendo sus causas y efectos, cómo se presenta, su frecuencia, a quienes afecta, cuándo, cómo y dónde; y porqué es importante resolverlo. El propósito de este paso fue que los profesores profundizaran y tuvieran la oportunidad de reflexionar acerca de lo que sabían y pensaban del problema identificado, así como crear nuevas preguntas respecto al mismo problema, sus posibles soluciones y como les afecta. Como Pedroza lo indica (2014):

Sostengo que para comprender el problema deben entenderse sus elementos y para conocer los elementos es necesario que el relato avance de lo aparente (consciencia en sí) al trabajo de las intencionalidades que contienen significaciones (consciencia para sí). (p. 99)

Esto es, cuando el docente pone por escrito sus pensamientos respecto al problema, tiene la oportunidad de repensar la situación y cada uno de sus elementos, reflexionar acerca de sus creencias y analizar si el problema es real y hasta qué medida lo conoce, otorgándole así una primera significación y definiendo sus intenciones para la resolución del problema.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), a partir de la descripción del problema, se requiere de una preocupación temática que es identificada dentro de la narración, la cual debe ser expresada en forma de pregunta de manera que se vayan determinando las ideas o inquietudes del docente conforme se analiza el propio relato. Por lo tanto, se pidió a los profesores formular una pregunta de investigación para ayudarlos a delimitar la misma y tener un punto de partida. Además, siguiendo las sugerencias de McNiff y Whitehead (2002) se les pidió iniciar su pregunta incluyéndose a sí mismos como sujetos de la misma, comenzando, por ejemplo, con: ¿Cómo (yo) puedo...? De manera, que el docente se centrara como actor de su propia investigación, es decir, a partir de sus acciones se puede ocasionar un cambio en su práctica. Encontramos que dos de los docentes dirigieron sus preguntas al apoyo de los alumnos para evitar la traducción o interferencia de la lengua materna, un tercer docente la limitó a tres alumnos que identificó con problemas en la producción oral. Las acciones destinadas a identificar el problema, constituyeron el primer ciclo de la segunda fase del modelo de PRM. La segunda parte de esta fase se enfocó en su fundamentación y contraste.

La fundamentación resultó ser la parte más difícil para los docentes sujetos a la investigación, por una parte el tiempo fue limitado, por otra, los conocimientos y creencias que ya tienen los profesores fueron su punto de partida y su limitante para la búsqueda de nueva información que les permitiera contrastar lo que ya saben, con el pensamiento y las experiencias de otros autores. Consideramos que fue difícil porque notamos una resistencia de los docentes a buscar fuentes para contrastar la información conocida.

Como lo mencionan Pedroza, Villalobos y Nava (2014, p. 53): con la fundamentación teórica “[...] se *ponen en juego las propias construcciones teóricas derivadas de la experiencia al contrastarlas con las elaboraciones conceptuales existentes de la teoría heredada.*” Por ello, consideramos que para que los docentes puedan transitar por este ciclo, deben estar abiertos al cambio, dedicar tiempo a la búsqueda de información, lectura y comprensión; así como compartirla con sus pares y contrastar su conocimiento con el de los demás.

En este ciclo, se pidió a los docentes llenar un formato como resumen de la fundamentación a su problema, en el que se incluyeron los siguientes rubros: tema y subtemas a consultar relacionados con el problema a resolver, argumentos de apoyo encontrados con respecto a su propio pensamiento y conocimiento, argumentos en contra, soluciones propuestas por los diversos autores, comentarios de los docentes respecto a la información consultada y las referencias correspondientes. Los docentes dividieron su tema en dos a cinco puntos relacionados y a partir de ellos iniciaron la búsqueda de información. Por medio de las contradicciones encontradas los docentes se dieron cuenta de los distintos puntos de vista y alternativas de solución. En el caso de los profesores que investigaban la transferencia de la lengua materna pudieron asimilar la importancia de la misma en el entendimiento de la segunda lengua y comenzaron a verla como una herramienta que puede apoyar en los procesos de aprendizaje si se mide su uso. El docente que refirió su problema a los periodos de silencio, se dio cuenta que no sólo son causados por la falta de conocimiento del idioma sino también por aspectos como la personalidad, algún grado de timidez, falta de motivación, entre otros. Los docentes refirieron de tres a cinco propuestas de solución y en sus comentarios mencionaron algunos aspectos que reflexionaron a partir de las lecturas.

El siguiente paso, fue el diseño del plan de acción, partiendo del análisis de la información obtenida en los ciclos anteriores, tal como el conocimiento del propio docente, sus intereses y preocupaciones, la identificación del problema, su descripción; y su fundamentación y contraste.

Pedroza, Villalobos y Nava (2014) resaltan que en el diseño del modelo de intervención, deben quedar definidos: *los alcances, tiempos, estrategias e impactos que se puedan lograr* (p. 54). McNiff y Whitehead subrayan la importancia de reunir evidencias que muestren los cambios logrados en el aprendizaje de los alumnos; y Mertler (2009) destaca la necesidad de monitorear, evaluar y revisar el plan de acción conforme se lleva a la práctica. Esta información, no sólo permitirá evaluar los resultados obtenidos al final del proceso reflexivo, sino también modificar acciones conforme se lleve a cabo el plan, con base en los resultados parciales y las situaciones imprevistas que se presenten.

Durante el taller, los docentes comentaron sus hallazgos a partir de la fundamentación, intercambiaron opiniones y comenzaron la formulación de su plan de acción de manera individual. Uno de los docentes decidió aplicar su plan con un sólo alumno de cuarto nivel, quien expresamente le había pedido ayuda y a quien el docente había observado con problemas significativos de interferencia de su lengua materna, para lo cual decidió pedir la elaboración de tarjetas de vocabulario incluyendo un dibujo y la palabra en inglés como forma de relacionarlos sin tener que traducirlos, posteriormente tendría que formar frases y enunciados incluyendo cada palabra, para después formar párrafos y llegar a hacer una pequeña historia con la palabra elegida. El docente decidió no ponerle un límite de tiempo al alumno para la elaboración de las tarjetas ni un número específico de tarjetas, argumentando que no quería presionarlo porque sabía que su alumno es un profesionalista con diversas ocupaciones.

Otro docente decidió elaborar su plan de acción para todos sus alumnos de primer nivel y llevar a cabo varias acciones como contrastar la lingüística, animar a sus alumnos a hacer presentaciones cortas frente a sus compañeros, hacer mapas mentales en el pizarrón, llevarles tarjetas con imágenes, hacerles pequeños test, ponerles videos en la lengua objetivo, crear un blog y hacer juegos.

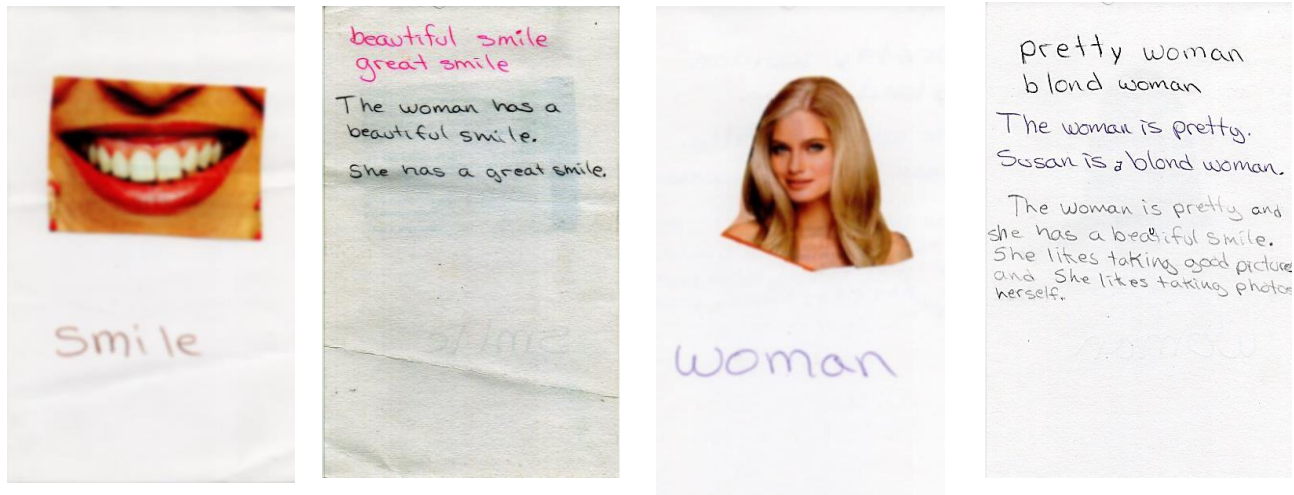
El tercer docente diseñó su plan específicamente para ayudar a tres alumnos de tercer nivel asignándoles algunas tareas individuales como filmarse o grabar su voz. Decidió implementar una página para sus alumnos en la plataforma de *Edmodo*⁸⁰ de manera que pudiera llevar un registro de sus alumnos y mantener las evidencias.

El plan de acción se llevó a cabo conforme a lo planeado por los docentes, con algunas variaciones, que los profesores comentaron durante las sesiones. En el caso del primer docente, el alumno elegido mostro un cambio de conducta, al sentir la atención personalizada de su profesor, lo que resultó en una mayor participación del alumno en clase; sin embargo, el estudiante manifestó no poder avanzar en el proyecto de las tarjetas como lo esperaba, por falta de tiempo. En el transcurso de un mes entrego algunas tarjetas con las especificaciones señaladas por su maestro,

⁸⁰ Edmodo es una plataforma educativa gratuita que permite a los docentes comunicarse con sus alumnos y compartir materiales, así como llevar un registro de trabajos o tareas desarrollados en un área específica y privada para el grupo. Su sitio es: www.edmodo.com/

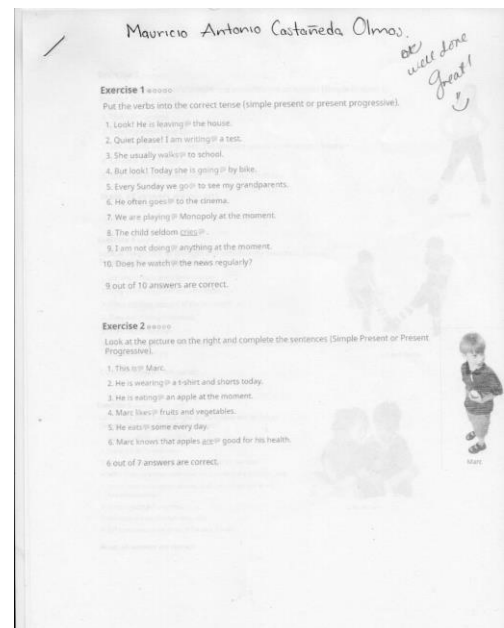
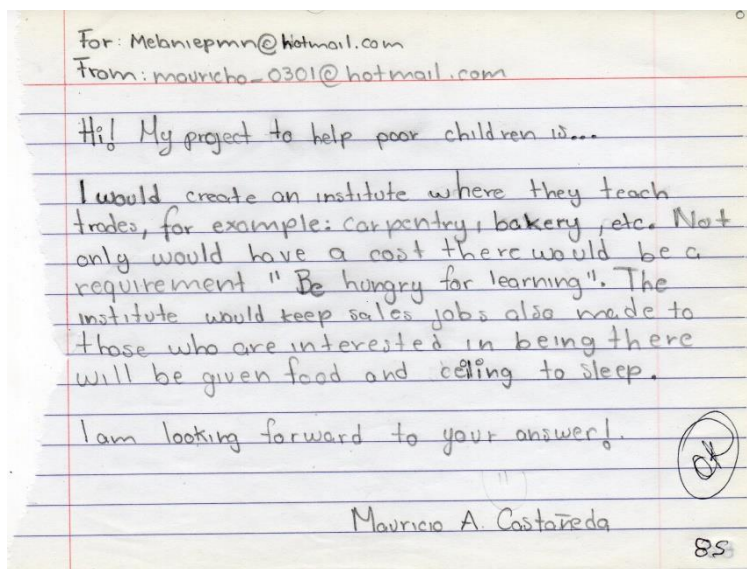
logro concretar las dos primeras fases, únicamente con un primer paquete de 5 tarjetas. Un ejemplo se presenta a continuación:

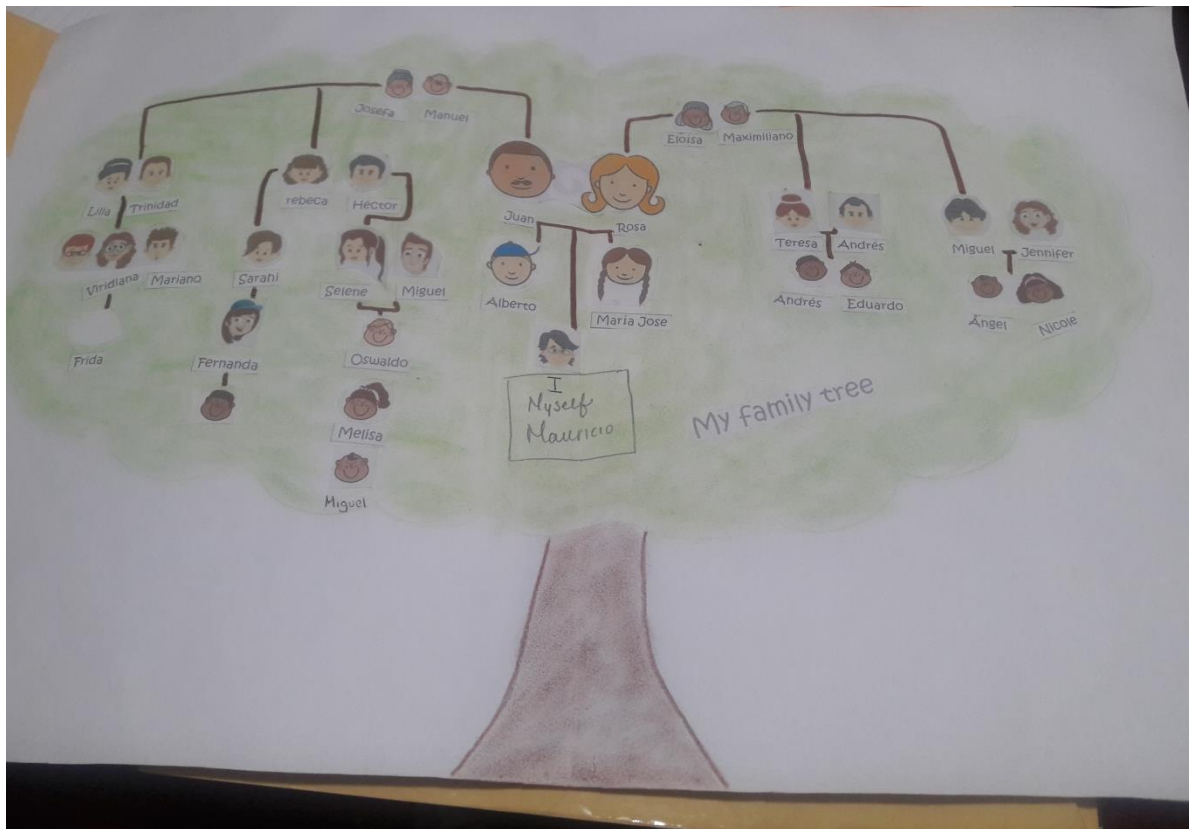
Ilustraciones 1-4: Ejemplo de tarjetas realizadas por alumno de tercer nivel.



En el caso del segundo maestro, sus alumnos integraron un portafolio de evidencias, con una o dos actividades diarias, el cual fue presentado con ejercicios gramaticales de internet, composiciones y diagramas con vocabulario, como los ejemplos que se muestran a continuación:

Ilustraciones 5-7: Ejemplo de 3 actividades realizadas por alumno de primer nivel:

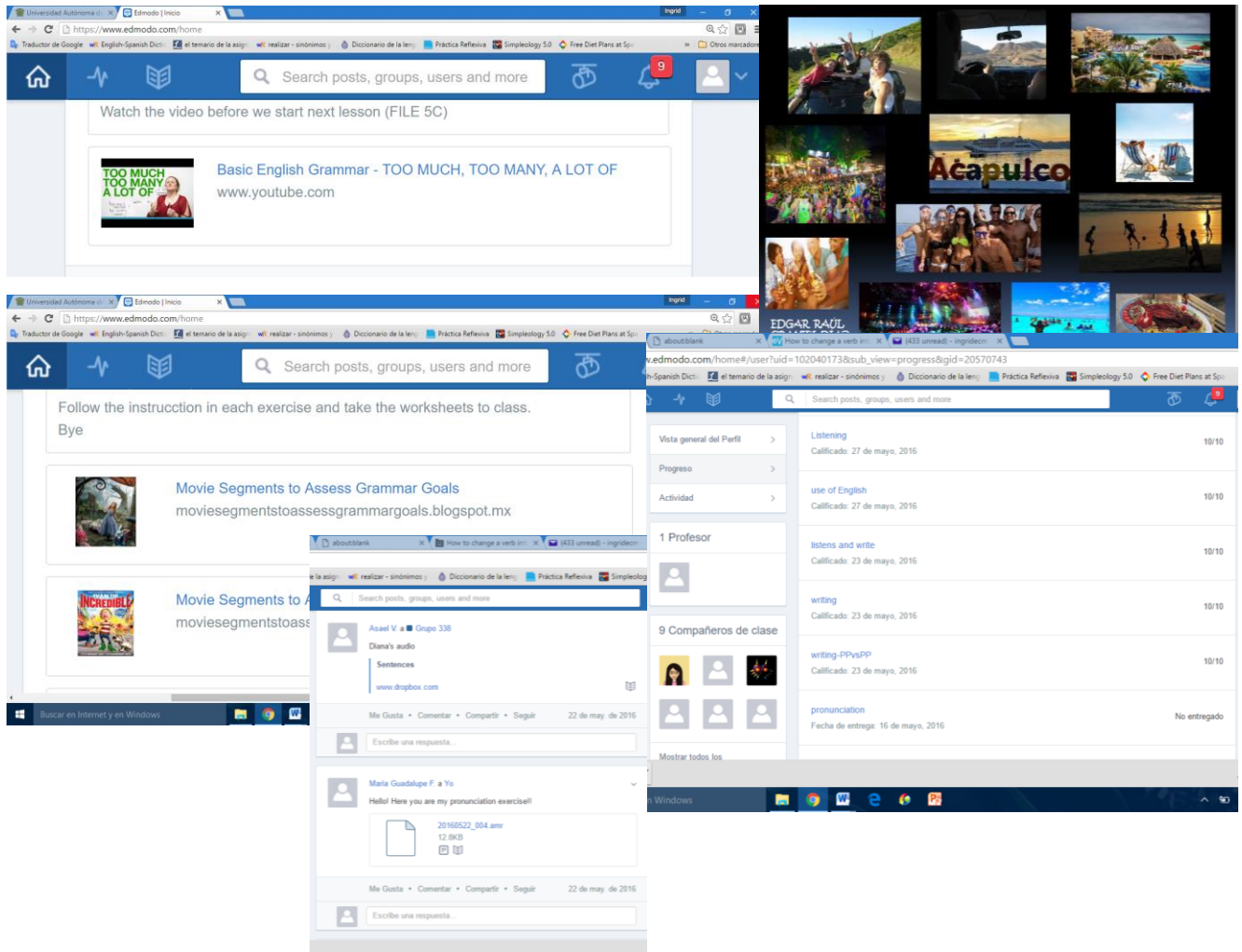




El tercer maestro se apoyó principalmente en la página de *Edmodo* y aun cuando su interés principal estaba centrado en tres alumnos, decidió que las actividades serían asignadas con carácter voluntario a todos los estudiantes de su grupo, como una forma de apoyarlos en su aprendizaje sin que se sintieran presionados. Las actividades fueron variadas, entre las que se incluyeron grabación de audios y video, ver videos con explicaciones gramaticales o fragmentos de películas con ejercicios específicos, lectura de un libro a elección de los estudiantes, presentaciones orales con apoyo del programa Power Point, entre otros. Además de las actividades anteriores, con los alumnos previamente elegidos, el docente observó su conducta y realizó algunas pruebas como cambiarlos de lugar, elogiarlos cuando participaran y darles una atención más personalizada.

Ilustración 8-12: Ejemplos de actividades asignadas en la página del grupo en Edmodo.

CAPÍTULO IV: MODELO DE INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS E INTERVENCIÓN



De acuerdo con McKernan (2001) para realizar el análisis del proceso deben buscarse ideas recurrentes y registrarse la frecuencia en que se produce un asunto. McNiff y Whitehead acentúan monitorear la práctica a través de diversas técnicas por medio de las cuales se reúnan evidencias de lo sucedido. Gibbs (2007) se enfoca en la reflexividad como una forma de análisis cualitativo argumentando que:

[...] la reflexividad es el reconocimiento de que el producto de la investigación refleja inevitablemente parte de los antecedentes, el medio y las predicciones del investigador. El modelo científico afirma que la buena investigación es objetiva, precisa y carente de sesgos. Sin embargo, los que hacen hincapié en la reflexividad de la investigación defienden que ningún investigador puede garantizar una objetividad de esta índole. El investigador cualitativo, como

todos los demás investigadores, no puede afirmar que es un observador objetivo, inapelable y políticamente neutral situado externamente y por encima del texto de sus informes de investigación. (p. 125)

En nuestro caso y tomando en cuenta los autores antes mencionados, el análisis de los datos que hicieron los docentes fue a través de la recopilación de datos, comparación y reflexión de los sucesos que se fueron realizando conforme llevaron a la práctica su plan. La evaluación y teorización dentro de la tercera fase, se llevó a cabo mediante la elaboración de un breve informe y su exposición frente a sus compañeros.

De acuerdo con McNiff y Whitehead (2010) en la comunicación del proceso reflexivo los participantes deben incluir sus observaciones, descripciones y explicaciones, siendo las últimas las más importantes porque incluyen la información anterior e involucran el significado encontrado. En nuestro caso, los docentes escribieron un informe resumido y lo expusieron frente a sus compañeros. Los docentes explicaron las tres fases del modelo de PRM por las que transitaron, reconociendo que lograron identificar algunos aspectos que desconocían de ellos mismos, otros que recordaron y otros más que antes se negaban a aceptar. Los docentes coincidieron que fue agradable y provechoso trabajar con sus pares y recibir su retroalimentación. También se dieron cuenta que su personalidad, experiencias y creencias influyen en su práctica educativa.

Dos de los tres docentes manifestaron haber elegido y retomado un problema que habían identificado con anterioridad, ambos aceptaron haber intentado hacer algo al respecto en ocasiones anteriores, sin ningún seguimiento formal ni algún tipo de documentación o evidencia que lo respaldara. Todos los docentes coincidieron en que el proceso de Práctica Reflexiva Mediada fue provechoso, logrando sentirse más seguros, libres e informados respecto a las decisiones que tomaron.

Contradictoriamente, el primer docente mencionó que no pudo llevar a cabo la evaluación del logro alcanzado por el alumno seleccionado, debido al poco tiempo en que se llevó a cabo el proceso. Sin embargo, señaló que pudo encausar al estudiante hacia formas de práctica para la solución del problema de interferencia de

la lengua materna. El docente declara que no permitía la traducción en clase y que una modificación que hizo fue permitir la traducción de palabras, únicamente cuando consideraba que afectaban la comprensión de los estudiantes. El profesor señala que para una próxima ocasión podría pedir la elaboración de un diccionario personalizado a sus alumnos, de acuerdo a las propias necesidades de cada uno. Además, comentó que como resultado del curso, había introducido la reflexión con sus alumnos, por medio de preguntas orales, como parte de su clase, para crear consciencia de lo que ellos estaban aprendiendo del idioma, ayudarlos a deducir algunas respuestas a sus dudas y como se estructura la lengua; así como respecto al uso de estrategias, hábitos para mejorar su aprendizaje y su autonomía, aunque sin el uso de papel, porque por su experiencia considera que los documentos les causan mucho trabajo a los alumnos.

El segundo docente, decidió que para lograr el uso adecuado de la lengua extranjera, los alumnos debían verse inmersos en actividades que fueran de práctica para conseguir que los estudiantes se sintieran cómodos y tranquilos de poder usar la segunda lengua sin la interferencia de la lengua materna, en lugar de enfatizar que no debían usar su primer idioma. El docente llegó a la conclusión que entre más actividades entretenidas, motivantes y diversas hiciera con su grupo, lograría una mejor respuesta de los alumnos. Se dio cuenta que el uso de cognados no es tan sencillo para los alumnos como él lo asumía. El profesor mencionó que a través de la práctica reflexiva se sintió empoderado para realizar diversos tipos de actividades y probar lo que sucedía en el aula. Al final, él docente consideró que logro resignificar su práctica sintiéndose más motivado para diseñar y probar nuevas estrategias para que los alumnos utilicen la lengua que están aprendiendo la mayor parte del tiempo.

El tercer docente, después de someterse a la lectura del tema a resolver y observar a los alumnos elegidos, se dio cuenta que el problema inicial no era en su totalidad de “periodos de silencio en el aprendizaje” descubriendo que la falta de participación se estaba dando por dos motivos diferentes: la personalidad introvertida de uno de los alumnos, sin que ello afectara su aprendizaje; y la falta de conocimientos previos para estar en el nivel asignado, de los otros dos, por lo que necesitaban un trabajo remedial. Las actividades de su plan las llevo a cabo con

todos sus alumnos de forma voluntaria, como lo había decidido en un principio. Sin embargo, se sintió desmotivado por la participación de pocos estudiantes en la plataforma, aun así decidió no dejar de utilizarla y logró sentirse motivado al ver los avances de los alumnos que si participaban y sus resultados. La siguiente ilustración muestra como algunos alumnos fueron constantes en participar, mientras que otros prácticamente no lo hicieron o su participación fue mínima.

Ilustración 13: Ejemplo de una parte del control de participaciones en plataforma Edmodo.

Progreso / Grupo 303 Exportar

Notas Insignias

Calificación nueva

Estudiante	Total	Comparative: Adv.	Comparatives adj.	as...as and comparatives	Listening	use of English	listens and write	writing	writing-PPvsPP	pronunciation	crossword past participle	listening and writing
Laura Angeles	0%											
Adolfo Gomora	0%											
Carlos Mejia	0%											
cecilia Mendoza	100%	Turned In	Turned In		10/10	10/10	10/10	10/10	10/10		10/10	10/10
Octavio Mondragon	0%											
Armando Rodriguez...	100%				10/10					10/10	10/10	10/10
Claudia Rodriguez...	100%	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10		10/10	10/10		10/10	10/10
Itzel Adriana Sol...	100%				10/10	10/10		10/10		10	10/10	10/10
Oscar Uribe	0%									Turned In	0/10	
adolfo vilchis	0%											

Durante la intervención, integró la lectura extensiva como parte de la solución, después de leer que ésta puede mejorar el aprendizaje del idioma, no sólo su comprensión sino en todas sus habilidades, incluyendo la oral, debido a la exposición de los alumnos a la lengua en un ambiente agradable, interesante y relajado. El uso de la plataforma Edmodo en un principio tuvo la finalidad de apoyar a los alumnos en su producción oral. Posteriormente el docente se dio cuenta que además les podía apoyar con práctica de todas las habilidades previa o posterior a las actividades de clase, además de fomentar su autonomía. Con los estudiantes elegidos, decidió ayudarles a través de una atención más personalizada, animándolos a participar y

con el alumno introvertido cambiándolo de lugar para trabajar con distintos compañeros hasta encontrar alguien con quien se sintiera más cómodo. En sus resultados, logro que los tres alumnos participaran más e incluso aprobaran el nivel. El profesor comprobó un mayor rendimiento en el grupo que participo en la plataforma que en sus otros grupos. Los alumnos que tuvieron mayor participación en las actividades optativas lograron mayor aprovechamiento y desempeño en los exámenes. Una de las conclusiones a las que llegó el docente fue que los alumnos aprenden mejor a través de la exposición a la segunda lengua, la cual debe ser significativa interesante, auténtica y significativa. Otra conclusión fue que las actividades extras resultan de gran utilidad para los alumnos que las realizan, dándoles mayor conocimiento y seguridad aunque al mismo tiempo no todos los alumnos son autodidactas ni quieren responsabilizarse de su aprendizaje, por lo que hay algunos que si no se les obliga a participar no lo hacen. También afirmó que las redes sociales como WhatsApp, Twitter, Facebook y la plataforma unieron a su grupo creándose un mejor ambiente, mientras que las actividades diversas les hicieron mantenerse interesados.

A partir del relato de la experiencia de intervención podemos transitar a la teorización de la misma para conocer el aporte teórico de las categorías trabajadas y cómo la suma de ellas pueden permitir a los docentes un mayor conocimiento y entendimiento de su práctica, así como realizar algunos cambios en la búsqueda de su mejora, como lo veremos en el siguiente apartado.

4.5. Teorización de la experiencia

De la introspección al autoconocimiento

La introspección, afirma Mora (2007), ha sido estudiada por diversos autores a lo largo del tiempo, como es el caso de Wundt y Titchener con la introspección experimental enfocándose en el uso de estímulos para obtener un resultado como parte de un método científico, o la introspección fenomenológica de Brentano donde se pretende acceder a los procesos cognitivos complejos a base de identificar los procesos mentales que el sujeto utiliza para la resolución de un problema; o bien, la

introspección contemporánea que usa reportes verbales para acceder a la consciencia por medio de la resolución de problemas, toma de decisiones, inferencias o predicciones, con representantes como Ericsson y Simon. En nuestro caso, la introspección utilizada se encuadra dentro de la introspección fenomenológica contemporánea, utilizando protocolos verbales y recurriendo no sólo a la introspección, sino también a la retrospección y a la obtención de información específica.

La introspección llevada a cabo a través del primer ciclo de la fase de conocimiento del modelo de práctica reflexiva mediada, nos muestra que los docentes de lenguas no están acostumbrados a realizar procesos de introspección o los hacen superficialmente. Dan por hecho que ellos saben quiénes son, como son y por qué son así, asumen que son de una manera determinada, ya preconcebida. Es decir, los profesores no hacen un registro imparcial ni objetivo sobre sí mismos, por el contrario se ven afectados por creencias introyectadas, sus prejuicios y sus expectativas, siendo difícil mostrarse como son ante los demás, en este caso, ante sus compañeros, lo que atribuimos a la apariencia que quieren mantener y al miedo a ser criticados o juzgados cuando se sienten dentro de una situación vulnerable, en nuestro caso, por encontrarse con sus compañeros de trabajo.

Conforme se va integrando el grupo, la confianza entre los participantes aumenta y esto provoca que los docentes expresen con mayor apertura sus pensamientos, sus experiencias y sus opiniones sobre lo que han hecho, los éxitos y fracasos en su práctica educativa, así como sus defectos y virtudes.

Esta categoría muestra resultados subjetivos y parciales, en los que los participantes hacen interpretaciones e inferencias sobre ellos mismos y lo que han vivido, mostrando algunas de sus creencias, sus prejuicios y sus expectativas. A través de las actividades de introspección en que participan, los docentes van logrando reconocer algunas características de ellos mismos, que no tenían presentes, que habían olvidado o que no conocían. Al mismo tiempo, por este medio, los profesores pueden cuestionar sus creencias e interpretaciones de los hechos vividos y de quienes son o como se autodefinen.

A través de la introspección, los profesores logran reconocerse primero como entes individuales y luego a partir de sus roles sociales, tales como en su papel de docentes, alumnos, padres, hijos, amigos, etc. Este primer ciclo de autoconocimiento no termina, puesto que mientras el individuo este vivo, estará sujeto a cambios, emociones y diversas situaciones. Los docentes reconocen que conforme tienen nuevas experiencias y conocen nuevas cosas, van cambiando sus pensamientos, actitudes y acciones.

La introspección es un medio al que pueden acudir los docentes para distanciarse de sus experiencias cotidianas y darse un momento para conocer, entender y revalorar sus pensamientos, creencias, sentimientos, emociones, experiencias y expectativas. La introspección no lleva al docente a su trascendencia, pero si le sirve como un preámbulo de conocimiento y reconocimiento de sí mismo a través de la reflexión.

La introspección es una herramienta en los procesos de autoconocimiento y muestra, en un primer momento, la percepción del docente. Una vez que éste se somete a su auto-observación, autoevaluación y reflexión, la introspección permite al sujeto adquirir una noción de sí mismo y un entendimiento de las congruencias o incongruencias entre sus creencias, sus palabras y sus acciones.

En nuestra investigación observamos que las actividades de autoconocimiento resultan atractivas para los docentes y que como seres humanos sienten la necesidad de conocerse más. También observamos, que al inicio de este ciclo los profesores se sienten más vulnerables e incluso entran en conflicto consigo mismos; frustración que pueden ir transformando en un deseo de cambio y superación, o bien, de comprensión y seguridad. Carlo Magno citó:

Conocerse a uno mismo es la tarea más difícil porque pone en juego directamente nuestra racionalidad, pero también nuestros miedos y pasiones. Si uno consigue conocerse a fondo a sí mismo, sabrá comprender a los demás y la realidad que lo rodea.⁸¹

⁸¹ Se dice que fueron las palabras de Carlo Magno estando ante el santuario de Apolo, al leer la inscripción de Sócrates: “*Conócete a ti mismo.*” Fuente: <http://recursosyhabilidades.com/contenidos.php?familia=115&num=3&subnum=4>

Estando de acuerdo con esta cita, insistimos: el autoconocimiento a través de la introspección no sólo permite comprendernos a nosotros mismos, a los otros y a nuestra realidad, sino también nos proporciona la oportunidad de cambiar y mejorar.

El autoconocimiento es considerado como un ciclo o espiral porque no termina, o si lo hace, vuelve a comenzar. El docente debe recurrir a la introspección tantas veces como sea necesario con revisiones periódicas o antes si observa algún cambio o malestar en cuanto a si mismo o a su práctica.

De la consideración al conocimiento a través de los demás

La categoría de consideración ha sido entendida como el tomar en cuenta o valorar el punto de vista de los demás y su retroalimentación en cuanto a la persona del docente y su práctica. Ésta tiene como propósito permitir a los docentes tener una visión más amplia y menos subjetiva de sí mismos y de la imagen que proyectan.

Considerar la perspectiva de los pares, los alumnos y otras personas relacionadas con el docente, permite al profesor, en un primer momento conocer la imagen que proyecta, para después contrastar los datos obtenidos, con aquellos provenientes de la introspección. Si bien, la introspección constituye un análisis de la autoimagen; la consideración lo es de la imagen proyectada por el docente. Sin que necesariamente, esas imágenes muestre la realidad, sino más bien las percepciones de los otros respecto al docente y su práctica, a partir de las referencias que cada sujeto tenga.

Los sujetos deben ser cuidadosos en la interpretación y valoración que hagan de la información proporcionada por sus pares y demás personas involucradas. Para lograr lo anterior requieren de un pensamiento flexible, como es entendido por Riso (2016):

[...] Las mentes flexibles muestran, al menos, las siguientes características: a) no le temen a la controversia constructiva y son capaces de dudar de ellas mismas sin entrar en crisis (aceptan con naturalidad la crítica y el error y evitan caer en posiciones dogmáticas); b) no necesitan de solemnidades y formalismos acartonados para ponderar sus puntos de vista [...] c) no se inclinan ante las normas irracionales ni la obediencia debida [...] d) se oponen

a toda forma de prejuicio y discriminación [...] e) no son superficiales y simplistas en sus análisis y apreciaciones [...], y f) rechazan todo tipo de autoritarismo y/o totalitarismo individual o social. (p. 18)

El tipo de pensamiento flexible que describe Riso, es aquel que se busca a través de la práctica reflexiva porque es el tipo de pensamiento que toma en consideración las aportaciones de los demás sin ser líquido ni rígido, de acuerdo con la propia clasificación de Riso, quien describe el pensamiento rígido como aquel que no acepta un punto de vista diferente al propio, que es dogmático y se escuda en argumentos simplistas; y el pensamiento líquido que el mismo autor describe como aquel al que todo le da igual, el que acepta todo, es indolente y no duda de nada porque no tiene puntos de referencia ni fundamentos claros.

La consideración del punto de vista de los otros debe ser cuidadosa y dentro de un marco de respeto, en donde haya sinceridad y al mismo tiempo se tomen en cuenta los sentimientos del participante, donde tanto el mediador como sus colegas deberán estar atentos del impacto que puedan producir para no afectar negativamente al docente. Es decir, los participantes deben apoyarse unos a otros siendo justos en sus reflexiones entre ellos.

La consideración puede verse beneficiada si se aplican algunas habilidades y estrategias de comunicación. Vernon, Schumaker y Dehler (1993) proponen cinco habilidades para que se pueda dar una comunidad de aprendizaje, las cuales son conocidas como SCORE por sus siglas en inglés: S (share) compartir ideas, puntos de vista, creencias C (compliment) elogiar, O (offer) ofrecer apoyo, R (recommend) recomendar cambios; y E (exercise) ejercer un buen control de emociones y acciones. Estos autores incluyen el uso de la voz con un tono adecuado y apacible, el uso consciente del lenguaje corporal, mirar a quien se habla, escuchar con atención y activamente. Esto es, a fin de que se dé la consideración debe haber una buena comunicación y crearse un ambiente de confianza y respeto entre los integrantes y demás personas que hagan alguna aportación. El docente es quien al final del ejercicio deberá realizar un consenso de la información obtenida y reflexionar sobre la

veracidad de la misma, así como identificar si está dispuesto a cambiar algo de aquello que podría mejorar a favor de su práctica educativa o de su persona.

La consideración promueve la interacción e identificación entre los miembros del grupo reflexivo. Cuando los docentes intercambian dentro de un marco de respeto, algunos puntos de vista, creencias y cierta información que podría ser considerada personal, se puede crear un ambiente de comprensión, cooperación y empatía entre los participantes, existiendo un acompañamiento en el proceso reflexivo de autoconocimiento y conocimiento.

De la verbalización a la interpretación

Una vez que los docentes han llevado a cabo los procesos de autoconocimiento y conocimiento a través de la introspección y la consideración, pueden llegar a la interpretación de los que son y de cómo es su práctica a través de la verbalización. Galperin, según lo descrito por Podolskiy (2014) y Haenen (2001), subraya la representación verbal de los elementos estudiados en la formación del lenguaje interno, estableciéndose una relación entre el sonido y el significado que se le otorga. Es decir, por medio de la verbalización se transita de la acción mental a su materialización o viceversa.

La verbalización como categoría en este ciclo de interpretación, dentro de la fase de conocimiento, puede ser entendida como la expresión oral o escrita que permite al docente expresar los conceptos que ha logrado internalizar sobre sí mismo, a partir de la investigación realizada.

De acuerdo con Onrubia (1993) el lenguaje constituye un instrumento básico en la Zona de Desarrollo Próximo que los estudiantes deben transitar porque les ayuda a reorganizar y reestructurar sus experiencias y conocimientos. De manera similar, los docentes pueden verse beneficiados al transitar por la ZDP utilizando la verbalización como un instrumento que puede ayudarlos a evaluar e interpretar la información obtenida sobre ellos mismos y su práctica, de forma que puedan darle un significado a la misma.

Poner el nuevo conocimiento en palabras provoca que el docente se vea en la necesidad de entender primero, para sí mismo, las situaciones analizadas y las

conclusiones a las que ha llegado, de manera que pueda explicarlas verbalmente. Como lo mencionan Johnson y Golombek (2011), se requiere que los docentes logren internalizar aquello que aprenden, en este caso sobre sí mismos, de lo contrario, únicamente se estará dando una *verbalización vacía*, es decir una repetición de lo que creen conocer sin introducir el nuevo conocimiento como ha sido comprendido.

La verbalización permite ampliar el margen de confianza del profesor. Al expresar lo que piensa y poder explicar porque piensa de un modo determinado, está asumiendo la responsabilidad de conocerse y actuar de acuerdo a quien sabe que es.

Al término de esta fase de conocimiento y revisando los pilares de la autoestima propuestos por Branden (2010) se espera que el docente logre una mayor autoestima a través de la práctica de vivir conscientemente, de autoaceptarse, tomar la responsabilidad de sus decisiones y acciones, autoafirmándose a través de vivir sus valores y siendo auténtico, teniendo determinación en cuanto al establecimiento y cumplimiento de sus objetivos y propósitos; y mostrando su integridad con la coherencia de lo que piensa, dice y hace.

En nuestra investigación, pudimos observar que los docentes de lenguas participantes, preferían expresarse de forma oral que escrita, sintiendo mayor confianza conforme interactuaban y reflexionando sobre algunas de las características que descubrieron de sí mismos, a través de las experiencias que contaban o las observaciones de sus compañeros; en la mayoría de los casos con una visión momentánea y en otros con reflexiones más profundas. Al mismo tiempo, nos dimos cuenta que los participantes tendían a responsabilizar a otros, principalmente a sus alumnos o a las autoridades de la Institución, de las situaciones negativas que ocurrían en sus aulas o de la falta de aprendizaje de los estudiantes, haciendo comentarios como “*Si ellos no van (o no participan, o no hacen la tarea), yo no puedo hacer nada, no es mi culpa*”, por lo que se trabajó en crear consciencia de que uno de los propósitos de la práctica reflexiva es el empoderamiento del docente al darse cuenta de cómo él, en su carácter de mediador en el aula, puede influir para cambiar las situaciones que afectan el aprendizaje de los alumnos, como por ejemplo, para motivarlos a participar, asistir a clase, etc. en lugar de culpar a otros. Esto es, si los docentes se hacen responsables de lo que si pueden cambiar en el aula y de su

papel como mediadores en el aprendizaje, se empoderan a ellos mismos, en lugar de depender de los demás, al mismo tiempo que inician un proceso de liberación de aquellas ataduras que tienen derivadas de sus creencias anteriores.

La verbalización durante la fase de conocimiento, puede ayudar al profesor en la interpretación que él mismo hace de su realidad, ubicándose en el presente y ordenando sus pensamientos sobre el pasado y como se ha formado en su persona en su carácter de docente. El docente a través de la verbalización puede registrar e internalizar aquellos eventos y datos importantes que va conociendo o reconociendo sobre sí mismo para comprender quien es y dónde se encuentra, autoaceptándose y al mismo tiempo responsabilizándose de sus acciones y decisiones; de manera que sea capaz de tomar nuevas acciones con base en la reflexión del conocimiento aprendido teóricamente a lo largo del tiempo y de lo vivido a través de su experiencia laboral.

Cuando los profesores hablan a sus pares, acerca de ellos mismos y su situación en el aula, pueden visualizar aquello de lo que hablan y surgir nuevas ideas u opiniones sobre cómo mejorar aquello que les preocupa. Al compartir información, obtienen retroalimentación, aclaran cómo se sienten, valorar sus pensamientos, analizan y contrastan sus hábitos, creencias, actitudes, aptitudes y valores. Además, se dan cuenta del peso que tienen sus vivencias e historia personal, académica, laboral y social; así como de las coincidencias con otros maestros, lo que crea confianza y lazos entre los participantes. Al final de esta fase, los profesores empiezan a identificar problemas específicos de su práctica que podrían retomar en la siguiente fase si así lo desearan.

Siguiendo a Engeström (1999), consideramos que para que los docentes reconozcan quienes son y cómo se han formado, a través de la internalización; así como para que generen nuevas ideas y posibles instrumentos para su transformación por medio de la externalización; requieren de la verbalización como una forma de expresar y poner en orden sus ideas, pensamientos, descubrimientos y reflexiones no sólo en esta etapa de conocimiento, sino a través de cada una de las fases dentro del ciclo de práctica reflexiva. El proceso de exponer o explicar lo que se sabe, lo que se piensa y las evidencias encontradas puede ayudar a los docentes tanto a desarrollar

su propio conocimiento, como para comprender el problema que elijan resolver y cada uno de los procesos de la práctica reflexiva mediada.

De la descripción a la identificación y planteamiento del problema

Diversos autores, tales como McKernan (2001), LaTorre (2003) y McNiff (2002) subrayan la importancia de la descripción para lograr la formulación del problema, su definición, delimitación y sus objetivos. Estos autores resaltan que la elección del tema es un trabajo intelectual que relaciona las vivencias del docente, con su posición ética y teórica; y que además corresponde a sus intereses, al mismo tiempo que busca mejorar una situación que ha identificado en el aula. Es decir, se enfoca en un problema real y de posible solución para el docente que lo ha elegido.

Por otro lado, Kemmis y McTaggart (1988), señalan que la descripción permite comprender lo que se está haciendo en la práctica y como dichas acciones van siendo moldeadas y justificadas por las teorías que los docentes han aprendido a lo largo de su historia. Estos autores indican que para poder describir la situación a resolver, los profesores necesitan conocerse y comprenderse a sí mismos, a sus propios valores educativos, su autobiografía y el contexto escolar en que se encuentran y la historia de la escuela en que laboran. Sin embargo, lo que ellos proponen como una reflexión inicial anterior a la planeación, para nosotros constituye toda una fase de conocimiento del docente y un paso decisivo y necesario previo a la descripción del problema.

Kemmis y McTaggart (1988), proponen partir de preguntas relacionadas específicamente con el problema con el propósito de aclarar la naturaleza del mismo, para posteriormente continuar con la explicación de los hechos, es decir, pasar de la descripción de los hechos al análisis crítico del contexto en que surgen. De manera similar, Gibbs (2007), señala que el problema puede describirse apoyándose en preguntas que definan la situación, y que éste debe ser descrito en detalle, con el propósito de conocer lo que ha ocurrido (o está ocurriendo), sin necesidad de inferir alguna conclusión.

Al igual que los autores mencionados, nos apoyamos en preguntas para la descripción del problema. Las preguntas sugeridas abarcan la contextualización del

problema recurriendo a preguntas básicas como: quién, qué, cómo, cuándo, dónde y por qué. Al mismo tiempo, consideramos que durante la descripción puede ser de utilidad hacer ciertas inferencias, sobre las posibles causas y resultados, siempre y cuando los profesores estén conscientes de que la información descrita en este ciclo de identificación y planteamiento del problema se está trabajando la parte de conocimiento experiencial de los propios docentes, incluyendo sus percepciones, las cuales son puestas a prueba más adelante.

La descripción debe incluir con la mayor precisión posible las percepciones, observaciones y conocimientos del docente en cuanto a cuál es el problema, como se manifiesta, que lo causa, a quién afecta y como, en qué situación y contexto se da y cuál es el propósito de resolverlo. La descripción, no sólo ayuda a los profesores a identificar un problema, también influye en cómo se llevará a cabo el planteamiento de solución y la dirección que tomará su estudio.

En el modelo de práctica reflexiva mediada, al finalizar la fase de conocimiento, el docente ha tenido la oportunidad de identificar algunas situaciones que le han causado conflicto en su práctica, además de que ha comenzado a observarse, empezando a actuar en el aula con una consciencia de sí mismo y de lo que hace. Al inicio de la segunda fase, los docentes se apoyan en la descripción, por medio del uso de algunos formatos y la videograbación de una de sus clases, que les ayudan, en un primer momento, a contextualizar su práctica y en un segundo momento, a identificar el problema a resolver.

Entre los formatos utilizados, que ayudan a los profesores a contextualizar su práctica, están los datos del docente y la características generales de sus grupos actuales; y para identificar el problema, además de la filmación de su clase, hacen uso de un diario en el que describen sus emociones, observaciones, percepciones y decisiones durante el tiempo que están activos en el aula, así como las reflexiones a las que llegan como resultado del análisis de sus clases.

A partir de los diarios, observamos contradicciones entre lo que afirman sentir y lo que sucede en el aula. Por ejemplo afirman sentirse contentos en clase aun cuando algunos alumnos no hayan trabajado como ellos mismos lo esperaban o cuando se ausentan de clases. Los maestros nuevamente responsabilizan a los alumnos de sus

acciones y actitudes respecto al aprendizaje de la lengua inglesa, quitándose el poder que tienen para realizar algún cambio en su modo de ver las cosas o actuar.

Aun cuando a través de los formatos, surgieron otros posibles temas a investigar, los docentes retomaron como problema de investigación, situaciones que ya habían pensado con anterioridad y que no han podido resolver. Este hecho marca su preocupación por temas particulares desde una visión general; y al mismo tiempo una posible falta de apertura para ver más allá de una idea que ya tienen en mente. Por otra parte, centran los problemas en los alumnos, lo que muestra cierto temor o evasión a elegir un problema relacionado con ellos mismos.

El planteamiento del problema realizado por los profesores, fue una descripción resumida del mismo, atendiendo a su disponibilidad de tiempo y a la duración del taller. Sin embargo, se procuró que los maestros pensarán en situaciones reales e importantes para ellos, creando así un primer escenario para su investigación, conscientes de que podrían seguir desarrollando y modificando su tema de estudio conforme tuvieran nuevos datos.

Como lo menciona González (2007):

[...] el problema representa la primera aproximación del sujeto a lo que quiere estudiar, representación que estará alimentada de dudas, reflexiones e incertezas.

[...] la formulación del problema [...] debería considerarse un momento borroso que permita al investigador la entrada al campo de investigación de la forma más abierta y flexible posible. (pp. 63-64)

Partiendo de la cita anterior, entendemos que el planteamiento del problema no es definitivo, por el contrario, se irá adaptando y modificando de acuerdo a los hallazgos que se vayan dando. Por lo tanto, la descripción permitirá la asociación de ideas y relaciones lógicas de la información que ya se tiene y de la que se va observando, enriqueciéndose su contenido conforme se buscan datos y se analizan. En este ciclo, el interés principal es lograr la identificación del problema y plantearlo de forma

empírica, para posteriormente buscar un sustento teórico que apoye las afirmaciones expuestas o las contradiga, de manera que pueda diseñarse un plan para su solución.

Del análisis a la fundamentación y contraste

Una vez definido el problema, con base en las observaciones, registros y experiencias identificadas, se propone iniciar la búsqueda de información relacionada con el problema, sus causas, consecuencias; así como temas afines que pudieran apoyar en la comprensión del mismo.

Elliot (2000) sugiere pasar de la descripción del problema al análisis crítico del contexto en que éste surge, a través de hipótesis explicativas y una comprobación de las mismas por medio de la descripción de determinados factores contextuales, de la mejora que se busca y de la explicación de las relaciones entre los factores que intervienen. Resumiendo, pasa de las hipótesis a su comprobación. En nuestro caso, antes de comprobar lo expuesto en la descripción del problema, proponemos recabar información confiable proveniente de investigaciones que se han realizado por diversos autores; y con apoyo del análisis, verificar si son aplicables o que parte de ellas pueden auxiliar a los docentes al entendimiento y explicación de su problema y hasta qué punto pueden compararse con su situación real.

Consideramos el análisis como un examen detallado de cada una de las partes que constituyen la información encontrada a partir de las teorías existentes y las que provienen de aquellos que se consideran expertos en la materia que se está examinando.

El contraste de información y datos que se han recabado, juega un papel fundamental para aumentar el conocimiento del tema y encontrar puntos que no habían sido considerados a partir de la experiencia, así como posibles contradicciones entre los autores y con las mismas ideas a que han llegado los docentes a través de sus conocimientos previos y experiencias, de manera que puedan formar su propio criterio acerca del problema y su posible solución.

Al igual que Burns (1999), consideramos que el análisis es una herramienta que debe ser utilizada a lo largo del proceso de investigación y no es exclusiva de una sola fase, lo que permite ir definiendo los datos y comprobando la veracidad de

algunos supuestos previamente realizados. Asimismo, consideramos esencial llevar a cabo este proceso durante este ciclo de fundamentación y contraste porque, por medio del análisis, el docente tiene la posibilidad de poner a prueba sus propias suposiciones en relación con lo que otras personas han estudiado sobre una situación similar, probablemente en contextos diferentes. El hecho de encontrar y exponerse a distintos pensamientos y conclusiones permite profundizar en el tema y dar a los profesores la oportunidad de cuestionar sus creencias y suposiciones.

El análisis de la información recabada por los docentes de lenguas fue resumida en un formato para tal efecto. Encontramos que los docentes no profundizaron en su investigación por lo que en la mayoría de los casos, su análisis mostro cierto sesgo hacia las creencias previamente expresadas por ellos mismos; lo que muestra una falta de análisis a profundidad determinada por la falta de tiempo para llevarlo a cabo o a dogmas que los rigen basados en argumentos simplistas derivados de sus propios puntos de vista y su formación.

Como lo plantean Pedroza, Villalobos y Nava (2014) por medio de la fundamentación teórica:

[...] se ponen en juego las propias construcciones teóricas derivadas de la experiencia al contrastarlas con las elaboraciones conceptuales existentes de la teoría heredada. El momento de contraste entre las categorías naturales y las categorías heredadas se complementa con la posibilidad de construir, a partir de la articulación entre ambos tipos de categorías, el marco conceptual específico de la propia experiencia, que en cierto sentido es parte de la originalidad de la investigación en torno de la propia práctica educativa. (p. 53)

Coincidiendo con la cita anterior y a fin de llevar a cabo un análisis de la información recabada, consideramos ubicar la perspectiva de cada estudio encontrado, las causas y consecuencias representativas atribuidas al problema, los argumentos de apoyo a la tesis expuesta, las contradicciones encontradas y las soluciones propuestas; así como un comparativo posterior de cada uno de los estudios, entre estos y con la definición del problema expuesto por el propio docente,

lo que permitirá obtener una nueva y más amplia visión del problema previamente planteado.

Las conclusiones a las que llega el docente a partir del análisis realizado son utilizadas para crear un plan de acción, basado en la nueva comprensión y significación otorgada al planteamiento del problema.

De la síntesis al plan de acción

Después del ciclo de fundamentación y contraste apoyado en el análisis, se espera que los docentes logren tener los elementos necesarios para diseñar una propuesta de solución y su correspondiente plan de acción auxiliándose en un proceso de síntesis.

La síntesis, de acuerdo con el modelo de Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL) propuesto por Campirán (1999), es una habilidad crítica y creativa del pensamiento que sigue al análisis. Sánchez y Aguilar (2009, p. 106) la definen como *el proceso por el cual se integran las partes, propiedades y relaciones de un conjunto delimitado para formar un todo significativo*. Estos autores reafirman que la síntesis está implícita en la mayoría de operaciones del pensamiento, por ejemplo para generar conclusiones, profundizar en el conocimiento de un tema, identificar los elementos esenciales en una totalidad, describir situaciones, integrar esquemas o estructuras, abstraer las características que definen a un grupo y obtener conocimientos generales. Esto es, la síntesis comprende la integración de un todo que ha sido previamente analizado.

Desde nuestro punto de vista, el plan de acción es el resultado de la síntesis del estudio realizado y consiste en determinar los pasos a seguir tomando en consideración procedimientos, tiempos y recursos necesarios para su consecución.

A partir de la síntesis, los docentes que siguen el modelo de práctica reflexiva mediada, están en posibilidades de integrar los datos recabados y proponer alternativas de solución al problema previamente descrito y analizado, por medio de un plan de acción.

Como lo menciona Pedroza (2014), la planeación corresponde a un momento de diseño en el que se elabora la *concepción teórica de la acción* y se presenta la

intencionalidad de la misma. Por lo tanto, por medio de la planeación se están creando nuevos supuestos teóricos que consideran lo que el docente desea y espera que ocurra para mejorar algún aspecto de su práctica, bajo ciertos parámetros que serán puestas a prueba durante la implementación del plan elaborado.

Autores como Kemmis y McTaggart (1988) proponen partir de la pregunta: *¿Qué debe hacerse?* Con la finalidad de iniciar la construcción del plan e ir incluyendo otras preguntas como: *¿qué debe hacerse acerca de qué?, ¿por parte de quién?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿dónde?*; para ir generando un plan a detalle. Este proceso incluye pensar en las posibilidades y limitaciones de la situación a resolver, restringiendo las acciones que proponga el docente, a lo que puede hacer desde el punto donde se encuentra, tomando decisiones estratégicas para ir mejorando las condiciones tanto objetivas (relacionadas con el espacio, tiempo, recursos, etc.) como subjetivas (por ejemplo, la forma de pensar de la gente involucrada) en el proceso. Consideramos que si los docentes se aseguran de tomar en cuenta tanto la parte observable de las acciones como el pensamiento de las personas involucradas, esto constituirá una transformación real y duradera, lo cual no puede ocurrir si los cambios son únicamente en las acciones y no en el pensamiento de los individuos. Así mismo, las acciones planeadas además de ser estrategias deben ser secuenciales y divididas en pequeñas tareas, para que sean manejables y evitar que los implicados se sientan abrumados.

En nuestro caso, los docentes sujetos a investigación tomaron sus propias decisiones en cuanto a cómo resolverían el problema y al diseño de su plan, compartiendo sus elecciones con el resto del grupo en el taller y escuchando las opiniones de los integrantes. Ésta interacción permitió a los profesores cuestionarse nuevamente e incluso obtener algunas ideas de sus colegas. Esto es, aun cuando los docentes tomaron la decisión final de cómo llevar a cabo su plan, se vieron beneficiados por la retroalimentación recibida, previa a su ejecución.

Una vez más, su plan fue resumido, incluyendo el objetivo, las acciones, los recursos, los tiempos, las evidencias a recolectar y sus propias observaciones o reflexiones a partir de su revisión. El plan únicamente fue redactado para una primera etapa hacia la solución del problema, debido al tiempo establecido para el mismo.

Observamos que los docentes otorgaron mayor peso a las decisiones tomadas con base en sus experiencias previas, que en la fundamentación encontrada; en algunos casos, no logrando la precisión sugerida en su diseño.

De acuerdo con Reyes Ponce (1966) la eficiencia de una acción no surge de la improvisación, al contrario, requiere de la planeación y la organización. Además, este autor señala como principios de la planeación: la precisión, la flexibilidad y la unidad. Es decir, los planes deben ser precisos y provisorios porque rigen acciones concretas, de lo contrario serían vagos o genéricos, lo que ocasionaría incertidumbre y azar; deben ser flexibles porque aun cuando se prevean diversas circunstancias, puede haber cambios o situaciones imprevistas; y deben estar en unidad porque cada una de sus partes se integra con las otras para lograr un objetivo y por tanto, el objetivo se convierte en el eje central de la planeación. Además, el plan de acción permite posteriormente llevar un control de lo que se hace y sus resultados.

Una vez terminado el plan, debe llevarse a la práctica sin perder de vista su constante revisión y si es necesario su reformulación, como será expuesto a continuación.

De la acción a la intervención

El propósito del plan de acción es poder llevarlo a la práctica para lograr un cambio en beneficio de la misma y de los sujetos que intervienen. Entendemos a la intervención como una serie de acciones intencionales⁸² encaminadas al logro de un objetivo y donde intervienen uno o más sujetos. La intervención se apoya en acciones considerando éstas últimas, como aquellos actos, operaciones o actividades que implican cambio o movimiento; y uno o más sujetos que las llevan a cabo.

Consideramos que la intervención propuesta puede ser de diversos tipos: educativa, pedagógica, social, personal o institucional, dependiendo del alcance y el área o problema que se pretendan resolver. La intervención educativa puede comprender a los demás tipos mencionados y sucede cuando las acciones van encaminadas al desarrollo integral del educando o del educador, dentro o fuera del

⁸² Entendiendo la intencionalidad aquí, no como la voluntad de la persona que realiza el plan, sino como una decisión en la que se considera la voluntad y participación de los implicados, es decir, en co-construcción con ellos.

aula; es pedagógica cuando interviene en la relación del estudiante con el saber disciplinar y su aprendizaje; se considera social cuando va encaminada a un cambio planificado en la sociedad o en más de un individuo incluyendo aspectos económicos, políticos, sociales o culturales; es personal cuando se busca un cambio en la propia persona que realiza la acción y es institucional cuando involucra a la comunidad escolar.

En nuestro caso, de acuerdo a las condiciones del taller de práctica reflexiva mediada, se esperaba que la intervención fuera educativa/personal, o bien, educativa/pedagógica; encontrando que los docentes se enfocaron en una intervención del segundo tipo en todos los casos, lo cual muestra dos posibles aspectos: primero, su interés en ayudar a sus alumnos y que ellos alcancen un mayor aprovechamiento en el aprendizaje de la lengua, es decir, están centrados en los estudiantes; o segundo: una posible falta de consciencia sobre su propio valor e influencia que pueden ejercer en el aula si cambian algún aspecto respecto a ellos mismos y su práctica. Esto es, observamos que los profesores evitan inconscientemente responsabilizarse directamente de sus acciones personales en el aula, posiblemente porque esto puede implicar cierta incomodidad al mostrarse como son frente a los demás o porque prefieren evadir su responsabilidad como mediadores en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Durante la intervención es necesario que los educadores tomen ciertos momentos de observación, revisión, supervisión y reflexión de manera que tomen en cuenta situaciones imprevistas y giros que pudiera tomar la situación a que se enfrentan. Por lo tanto, es útil el uso de registros como diarios y notas, así como recabar ciertas evidencias, por ejemplo a través de video filmaciones o documentos elaborados que proveerán con mayor información y nuevos datos a los educadores, expandiendo el conocimiento conceptual de la temática elegida, como lo señala Engeström (1999) en su propuesta del aprendizaje expansivo.

A fin de llevar a cabo la intervención se requiere de dirección, comunicación, supervisión y control, los cuales funcionan de manera interdependiente. Mediante la dirección se coordinan las acciones para llegar al objetivo. La comunicación es vital entre los involucrados durante el proceso para evitar confusión y propiciar un trabajo

acorde a lo esperado. La supervisión consiste en *vigilar*⁸³ que las acciones previstas se lleven a cabo conforme a lo que ha sido planeado; mientras que el control permite medir los resultados en relación con lo previsto en el plan de acción, es decir, comparando lo planeado contra los resultados que se van obteniendo.

Kemmis y McTaggart (1988) recomiendan no desviarse demasiado del plan, pudiendo tratarlo como una primera impresión de lo que sucede. Además sugieren que la intervención tenga una duración acorde a la temática elegida. A diferencia de estos autores, en nuestro caso, consideramos que la intervención, aun cuando sigue un plan de acción diseñado específicamente para resolver el problema o una parte de éste; debe ser flexible e irse corrigiendo conforme sea necesario tanto en sus acciones como en su duración, permaneciendo sensibles al contexto y a las reacciones de los afectados, en tanto que el plan sólo es una guía o parámetro de apoyo para actuar que irá cambiando al ser puesto en práctica, en la medida que sea necesario, si surgen eventos inesperados o nueva información que permita mejorarlo.

Por otro lado, coincidimos con los autores en que debe ponerse especial cuidado en los cambios que se observen, tanto del lenguaje como de las acciones del grupo en que se lleva a cabo el plan y estos deberán registrarse. Estas acciones permitirán ver la correspondencia entre los hechos y las palabras de quienes intervienen, así como la lógica del plan que se está llevando a cabo.

La intervención puede considerarse como la parte de mayor criticidad en la práctica reflexiva mediada puesto que el trabajo previo se realiza para su construcción y el posterior para su evaluación.

De la revalorización a la evaluación y teorización

Diversos autores, tales como: McNiff y Whitehead (2002); Mertler (2009), Gibbs (1988), Esteve (2011) y Pedroza (2014) consideran la evaluación como un punto primordial en los procesos de investigación y en la práctica reflexiva sustentando que la evaluación permite conocer los resultados y aprendizajes durante el proceso, provenientes del estudio realizado.

⁸³ Vigilar en el sentido de estar atentos en cómo se llevan a cabo las acciones, sin implicar ningún tipo de sanción en la ejecución de las mismas.

La categoría de revalorización constituye nuestro eje para la evaluación de la práctica reflexiva y refiere al proceso de otorgar un nuevo valor, o entendimiento a los conceptos estudiados teórica y prácticamente con el propósito de evaluar si hubo algún cambio y resignificación que se haya logrado incorporar en la práctica en el aula. La revalorización conceptual implica un cambio de la realidad y un cambio de la esencia, lo que nosotros llamamos una transformación del docente al lograr no solo los cambios llevados a cabo en su práctica sino también un cambio de consciencia en cuanto a la comprensión del fenómeno estudiado.

La revalorización permite estimar los alcances del proceso reflexivo. Es decir, durante el ciclo de evaluación y teorización, mediante la interpretación de los resultados, se valoran nuevamente los supuestos bajo los cuales se diseñó el plan de acción. Esto implica un nuevo análisis de la información, que puede lograrse por medio de la triangulación de los datos provenientes de la revisión teórica y la experiencia previamente analizada; esta vez, con los resultados obtenidos a partir de la implementación del plan. Durante la evaluación se verifica la eficacia de la solución propuesta, los logros alcanzados; o bien, se localiza dónde y por qué falló el plan y se crean nuevos supuestos para un nuevo ciclo de práctica reflexiva, avanzando así en el conocimiento de la situación estudiada y en la resignificación del proceso de práctica reflexiva en que se haya participado a partir de la nueva comprensión del problema planteado.

Carr (2007) señala que la reflexión de los resultados obtenidos que se lleva a cabo a partir de la práctica misma constituye un ejercicio de autoevaluación que es el objetivo de la investigación-acción (o de la práctica reflexiva) y que convierte al docente en un investigador de su propia labor educativa. Esta evaluación implica la revisión y análisis de marcos teóricos, presupuestos y posiciones valorativas. Carr refiere la evaluación final del ciclo, misma que tratamos en este apartado. Sin embargo, consideramos que la evaluación debe ser un proceso continuo, que se va dando conforme el avance de cada uno de los ciclos del modelo de práctica reflexiva de manera que se vayan recolectando evidencias e información relevante para alcanzar la comprensión del tema al final del ciclo e ir haciendo las modificaciones que se encuentren convenientes a lo largo del mismo.

En esta fase la evaluación se lleva a cabo en dos niveles: primero se evalúa el plan de acción y sus resultados; y después se evalúa todo el ciclo de práctica reflexiva. De esta manera se logra una visión global de la práctica y otra específica del caso a resolver. Ambas evaluaciones servirán tanto para tener un conocimiento más profundo de la situación bajo la cual se está actuando, como para comenzar nuevas investigaciones y revisar en ciclos posteriores los cambios que se vayan dando.

Las conclusiones a las que el docente haya llegado durante la evaluación, lo llevan a la teorización de su práctica. Como lo afirman McNiff y Whitehead (2002) al interpretar los datos se generan evidencias que respaldan los resultados y que pueden ser generalizados por el docente para probarlos en situaciones similares. Esto es, los docentes pueden teorizar a partir de las evidencias que se obtienen como producto del ciclo reflexivo. Si los profesores dan a conocer los entendimientos y conclusiones a que llegaron después de la evaluación, validan así el nuevo conocimiento alcanzado para ser probado en otras situaciones similares, dentro de su propia práctica o incluso en otros contextos y con otros docentes si la información es compartida.

Por medio de la revalorización del tema investigado, el docente con el apoyo de sus pares u otros interesados, puede analizar la veracidad de su estudio, su comprensibilidad, su coherencia y su propiedad (cfr. 144). Es decir, pueden validar el conocimiento alcanzado, no solo por medio de la triangulación de la información obtenida a partir de la teoría-experiencia-práctica reflexiva; sino también presentándola a otros docentes quienes lo reconozcan.

La teorización es un proceso que permite integrar el conocimiento adquirido centrándose en el aspecto específico elegido, relacionado con la práctica educativa del docente. De acuerdo con Achilli (2006), la elaboración de un documento escrito permite recuperar la *memoria* del proceso. Desde nuestro punto de vista, la teorización va más allá del registro de lo sucedido y su recuerdo; implica la resignificación de la práctica y el modo de percibirla.

En nuestro caso, consideramos que la resignificación que se dio fue parcial. El ciclo realizado fue muy corto, lo que impidió profundizar en cada tema elegido por los

docentes. Sin embargo se alcanzaron algunos resultados parciales que podrían generar en nuevos proyectos. Uno de los docentes decidió continuarlo más allá del primer ciclo realizado, eligiendo estudiar uno de los puntos encontrados (lectura extensiva), después de observar los efectos en algunos de sus alumnos. Este maestro mostró un genuino y especial interés en la práctica reflexiva mediada llevando su proceso más allá del fin del semestre y obteniendo mejores resultados que los demás durante el mismo. En cuanto a la teorización, los docentes comentaron el proceso y los resultados alcanzados frente al grupo, sin embargo, se encontró cierta pereza o resistencia a la escritura, por lo que consideramos es un aspecto en el que no están acostumbrados a trabajar y que requiere mayor tiempo; por lo que en una ocasión posterior debiera trabajarse en su proceso.

En el caso de la práctica reflexiva se crea una teoría sustantiva⁸⁴ la cual requiere de una reflexión previa que incorpore los conocimientos que se fueron desarrollando a través de cada etapa. Durante este ciclo los profesores sacan conclusiones específicas relacionadas con el problema estudiado, reconociendo los resultados alcanzados y los límites que encontraron, así como sugerencias para futuros estudios.

Durante la teorización, los docentes deben buscar la claridad de su escrito para que sea entendible a otros docentes en situaciones similares, exponer con precisión lo que se buscó y su relevancia; la precisión o detalle de cada uno de los pasos que se siguieron, el significado que se le otorgo a los hallazgos, las alternativas encontradas, la profundidad del estudio y la congruencia de los resultados, así como sus implicaciones.

De la emancipación a la transformación

La parte más significativa del proceso de práctica reflexiva es la transformación del docente que puede lograr a través de su propia emancipación. Entendemos por emancipación a la autonomía que el educador logra cuando sus pensamientos y acciones no se ven influenciados por los de otros, pudiendo ratificarlos, modificarlos,

⁸⁴ La práctica reflexiva no busca la elaboración de teorías generales sino sustantivas; a menos que se convierta en un estudio más formal involucrando a más personas y en diversos contextos. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002) tanto en la teoría sustantiva como en la general el proceso es similar, sin embargo una teoría sustantiva es individual (micro) e independiente a diferencia de una teoría general que es a mayor escala, entre diferentes áreas sustantivas y no limitada a una pregunta.

combinarlos o crear los propios, porque se encarga de buscar por sí mismo la verdad que explica y que se adapta a su contexto y realidad.

Por medio de la práctica reflexiva mediada se busca el cambio del actor y de la manera en que lleva a cabo su práctica educativa, pero más allá de esto, se busca un cambio mental que lo libere de viejas ataduras a las que ha sido expuesto a lo largo de su vida y de su formación como docente. Esto no quiere decir, que vaya en contra de cualquier teoría existente o de todos sus conocimientos y creencias, sino más bien, que estudie y cuestione las teorías relacionadas y las compare con su realidad, de forma que encuentre una explicación al problema expuesto, avanzando en su conocimiento dentro de su contexto y circunstancias. Como Carr (2007) lo manifiesta, la práctica reflexiva requiere de compromiso y responsabilidad con la transformación social (y personal) por lo que es necesaria la construcción de marcos de interpretación por parte del mismo docente a partir de su contexto.

Un ciclo reflexivo únicamente puede constituir el inicio de la transformación del docente y de su práctica, sobre la cual deberá continuar trabajando de forma continua y permanente. Es decir, la práctica reflexiva es recurrente y sistemática, por ello se vuelve en una forma de vida académica del docente que le permita cuestionar, cuestionarse, innovar, buscar soluciones y mantenerse atento a los cambios y problemas que se le presentan.

Cuando el educador logra cambiar la percepción del problema que expone, está en posibilidades de encontrar o crear una o más soluciones, diseñar nuevos escenarios, usar nuevas estrategias y cambiar la realidad del aula en que participa, de manera que pueda ayudarse a sí mismo, a sus estudiantes y a otros docentes. Como Brabandere e Iny (2013) lo explican, cuando pensamos, usamos simplificaciones del mundo, lo que ocasiona que solo veamos una parte de la realidad (percepciones), a lo que estos autores llaman *casilleros* (boxes). Cuando el docente logra salir de ese casillero, el panorama de la realidad es demasiado amplio para lograr verlo, por lo que el educador necesita encontrar un nuevo casillero que sea descubierto, elegido o construido por el mismo y que se adecue más a su propia realidad. Además, estos autores afirman que en el mundo, la realidad es inestable, incierta, diversa, compleja y oculta, por ello consideramos que los educadores deben

crear sus propios modelos para cada uno de sus escenarios, e insistimos en que el cambio que buscamos en los profesores es doble: tanto de la realidad como de la forma en que ésta se percibe.

Por otro lado, Zeichner (1982) afirma que la atención del maestro debe centrarse tanto en el interior de su propio ejercicio profesional como en el exterior, teniendo un impulso democrático y emancipador, además de un compromiso a favor de la reflexión como práctica social. De ahí que, la práctica reflexiva mediada inicia con el conocimiento de sí mismo, para continuar con la observación y análisis de su práctica y el estudio del grupo y su contexto.

Emanciparse en la práctica educativa, es aceptar ser el protagonista de su propia práctica, saber que tiene el derecho y el poder de tomar decisiones junto con aquellos que intervienen y también es aceptar la responsabilidad de sus acciones. Es actuar en favor del aprendizaje de sus estudiantes, estando consciente que como docente puede influir en su motivación y aprendizaje, tomándolos en cuenta y reflexionando con ellos, en lugar de creer que todo lo que ellos hagan depende solo de una de las partes. Esto es, el profesor debe crear situaciones en las que apoye el aprendizaje de sus estudiantes y el suyo propio, ayudándoles y ayudándose a transitar por la Zona de Desarrollo Próximo descrita por Vygotsky, considerando los conocimientos que logre a través de la investigación de su práctica.

La emancipación implica el empoderamiento del docente, en el sentido de la capacidad que adquiere para dialogar con la teoría y/o expertos, formar juicios basados en evidencias y tomar decisiones referidas a su actividad y a su profesión. Implica una mente abierta a diferentes puntos de vista para cuestionarlos y probarlos; reconocer que puede equivocarse y que tiene la oportunidad de volver a intentar; estar motivado para actuar; ser observador y estar dispuesto a construir y reconstruir su conocimiento; así como una necesidad de autorregulación para organizar y controlar sus acciones.

En nuestra investigación encontramos que los participantes lograron un primer paso hacia su transformación por medio de expresar sus ideas, sentimientos y conocimientos, argumentando y buscando soportes teóricos, así como opinando respecto a las experiencias de los demás integrantes. Los profesores mostraron

distintos niveles de reflexión, partiendo de una pre-reflexión o reflexión concomitante hasta llegar a una reflexión subsecuente (cfr. Berté p. 53). Notamos cambios en la profundidad de sus reflexiones debido a factores como su interés, estado de ánimo y compromiso durante el proceso de práctica reflexiva. Consideramos que sus reflexiones cada vez fueron menos superficiales, pero aun requieren de seguir trabajando en cada uno de los problemas expuestos, profundizar en su comprensión y buscar aportes que puedan consolidar y compartir con sus colegas.

La transformación de la práctica docente se puede ir desarrollando progresivamente por medio de la suma de las categorías trabajadas, permitiendo al educador un conocimiento de sí mismo y de su labor docente en su propio beneficio, el de su práctica, de sus alumnos, de la institución que labora y por tanto también de la sociedad.

CONCLUSIONES

*No soy producto de mis circunstancias,
Soy producto de mis decisiones.⁸⁵*

Stephen Covey.

Al concluir la investigación titulada: “Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas” y de haber reflexionado sobre el proceso realizado, podemos formular algunas conclusiones que consideramos de relevancia en los diferentes momentos de la investigación:

Práctica reflexiva dentro de la teoría socio-crítica

La práctica reflexiva, al igual que la investigación-acción, surgen a partir de la teoría socio-crítica, aun cuando su propósito no sea un cambio de lucha social, si refiere a un cambio de consciencia de quienes participan en ella, lo que conlleva a variaciones en las acciones de los docentes y de sus estudiantes, iniciando pequeños cambios en el aula, un análisis de significados y la búsqueda de nuevas alternativas al permitir ver otros aspectos de la realidad que posibiliten modificaciones en el pensar y actuar de los involucrados y por tanto, también, directa o indirectamente de quienes les rodean.

A diferencia de la investigación-acción que busca resolver un problema y ayudar a un determinado sector, la práctica reflexiva no solo pretende mejorar la labor educativa del docente e influir positivamente en los demás, sino que comienza con el propio educador que la lleva a cabo. Es decir, los cambios que pueden provocarse son iniciados y supervisados por el docente con un doble propósito: por un lado, apoyar a sus alumnos en cualquier área que intervenga con sus procesos y ambientes de aprendizaje, y por el otro, provocar el desarrollo del profesor y la mejora de su práctica educativa, en el conocimiento de que educadores y educandos son

⁸⁵ Traducción de la en inglés por Stephen Covey: *I am not a product of my circumstances. I am a product of my decisions.*

parte de un sistema en el que si se modifica cualquiera de las partes, se afecta o influye en las demás.

Relación teoría-práctica

En la práctica reflexiva, el proceso dialógico entre teoría y práctica es necesario e indisoluble. Los docentes de lenguas manifiestan sus saberes, creencias y pensamientos no sólo a partir de sus experiencias sino también basados en la interpretación e internalización de teorías estudiadas a lo largo de su formación educativa, sin que forzosamente hayan sido cuestionadas. A través de la práctica reflexiva tienen la oportunidad de replantear lo que saben, cuestionarlo y buscar alternativas para mejorar en su calidad personal y como profesionistas, resolver los problemas que se presentan en el aula, en su propia formación y/o para innovar los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Teoría y práctica se construyen en comunión, aun cuando una predomine visiblemente en cada fase o ciclo de la práctica reflexiva. Es decir, tanto la teoría como la práctica se apoyan y complementan: Una puede generar, corregir o comprobar a la otra. Ninguna de las dos puede ser totalmente objetiva o neutra, pues parten de la percepción de la realidad que alcanza el sujeto que la propone o interpreta en el contexto y época en que se desenvuelve.

Seguimiento de la investigación

A fin de dar un soporte teórico a nuestra investigación estudiamos la relación dialógica entre teoría y práctica, como se ha comprendido la reflexión y que es la práctica reflexiva. Encontramos diferentes modelos relacionados tanto con la investigación-acción como con este tipo de práctica. Sin embargo, en la mayoría de los casos van dirigidos a profesores noveles o alumnos en su formación docente durante su periodo de prácticas. Nuestra investigación se enfoca en profesores de lenguas en activo, con una experiencia consolidada, porque consideramos que este tipo de educadores necesitan renovarse para seguir creciendo profesionalmente y porque, además, cuentan con un sinfín de experiencias y conocimientos tácitos que pueden compartir y convertir en teorías sustantivas.

Además, proponemos un modelo que surge a partir de la revisión de modelos existentes, retomando algunos de sus conceptos básicos, como son la significación, resignificación y emancipación a que refiere Pedroza (2014); y la co-construcción de conocimientos que destaca Esteve (2011). A diferencia de otros modelos, el nuestro inicia formalmente con el conocimiento del docente y su práctica, en lugar de ir directamente a la identificación de un problema. Por otro lado, incluye la mediación promoviendo un trabajo asistido por los pares y un mediador. Esto es, se toma en consideración la parte del desarrollo personal del profesor y su autoconocimiento, como sujeto de cambio; sin descuidar el estudio de la parte social y cómo influye en él; por lo que damos soporte a nuestra propuesta, por un lado, por medio de la fenomenología para entender como el docente percibe su mundo; y por el otro, por medio del enfoque sociocultural para apoyarlo a transitar su propia zona de desarrollo próximo y lograr llevar a cabo el proceso de práctica reflexiva al mismo tiempo que comparte sus saberes y participa con otros.

Se da un peso importante al autoconocimiento del docente considerando que a partir del mismo, se pueden lograr efectos beneficioso para su práctica, porque al conocerse o reconocerse adquiere consciencia de sí mismo, lo que le permite identificarse como agente de cambio y ser responsable de sus decisiones.

Se introdujo la mediación en el modelo de práctica reflexiva, principalmente por tres motivos: Primero, los docentes se mantienen ocupados en sus actividades, manifestando no tener tiempo para actividades extras a su labor acostumbrada. Segundo, los profesores sujetos de la investigación afirman no saber cómo llevar a cabo este proceso; y tercero, la práctica reflexiva mediada se ve enriquecida por el acompañamiento y la participación de un mediador y los pares del docente al escuchar otras experiencias, cuestionamientos, opiniones y sugerencias.

Aportaciones

La propuesta de este modelo de práctica reflexiva mediada, así como el desarrollo de sus categorías de análisis, hacen la investigación original y novedosa.

La práctica reflexiva mediada se apoya en los conocimientos previos de los participantes, su experiencia, la investigación teórica y empírica, los procesos y

habilidades cognitivas de distinto orden hasta llegar a las habilidades críticas y creativas; haciendo uso de categorías que le permitan conocer, significar y resignificar su práctica cíclicamente.

Las aportaciones principales de esta investigación radican en la propuesta de nueve categorías para poder llevar a cabo el modelo de práctica reflexiva mediada y la inclusión de la mediación para facilitar su proceso al transitar el docente por su propia zona de desarrollo próximo. Después de la revisión del estado del conocimiento, encontramos que los modelos de práctica reflexiva y de investigación-acción existentes se enfocan, por un lado, en los pasos que se deben seguir para llevar a cabo el ciclo de práctica reflexiva, y por otro, en el conocimiento del docente y su práctica. Sin embargo, no desarrollan las categorías que pudieran utilizarse para lograr su objetivo ni establecen el autoconocimiento del docente como un paso definido, previo a lo que han llamado diagnóstico de su práctica.

Por otro lado, aun cuando la práctica reflexiva se ve apoyada de otros agentes en su ejecución, no encontramos definida la posición de cada uno de ellos, especialmente la de un mediador ni las funciones que le acompañan, por lo que nos atrevemos a establecerlas en la presente investigación.

Modelo y categorías

En el modelo que proponemos detallamos las categorías que corresponden a cada ciclo a fin de lograr la consecución de cada fase en un ciclo reflexivo completo, particularmente en lo que refiere al propio docente y su transformación.

El modelo está dividido en tres fases cada una con tres ciclos. Las fases comprenden el conocimiento del docente y su práctica, la significación que le da y la resignificación de la misma, por medio de la elección de un problema a resolver.

La **fase de conocimiento** está dividida en tres ciclos: Autoconocimiento, conocimiento a través de los demás e interpretación. A fin de llevar a cabo esta fase, el docente debe considerar factores internos y externos. Por medio de la introspección puede lograr el conocimiento y reconocimiento de sí mismo, su historia, sus fortalezas y áreas de oportunidad, sus creencias, pensamientos, costumbres, ideas y sentimientos; el conocimiento y reconocimiento de sus grupos, así como de

las características específicas de cada uno de sus estudiantes y demás personas involucradas en su práctica directa o indirectamente, le permiten tener una visión más amplia de dónde se encuentra y hacia dónde se dirige. Es decir, es convertir su práctica en un hecho consciente, donde el educador se mantiene atento a ella y a los elementos que la conforman. La introspección, la consideración y la verbalización son las categorías que utilizamos para que el docente logre un nivel de autoconocimiento y conocimiento de su práctica; así como la comprensión del proceso.

Por medio de la introspección, los docentes pueden analizar su pasado, su presente y sus expectativas a futuro; recordar sus propios procesos de aprendizaje, primero como alumnos y luego como docentes; analizar cómo sus creencias actuales están ligadas a sus experiencias pasadas; a su edad; su formación académica y laboral; el lugar y contexto en que crecieron y en el que residen ahora; el grado de autoestima alcanzado; sus temores y expectativas. Durante este ciclo se espera que los profesores se confronten consigo mismos, observen sus prácticas y a sus alumnos, pudiendo comparar sus teorías en uso con las teorías expuestas para evaluar si hay coherencia entre lo que lo que piensan, dicen y hacen.

En nuestra investigación encontramos que los docentes creen conocerse bien, no están acostumbrados a realizar procesos de introspección, ni se sienten con la confianza de dar a conocer como son frente a los demás; por lo que en un principio lo hacen superficialmente, sin embargo, conforme van realizando el proceso se dan cuenta que algunas de sus ideas son preconcebidas, les agrada llevar a cabo actividades que les permita conocerse, y conforme escuchan a sus compañeros se observa que es más fácil para ellos compartir sus opiniones, experiencias y anécdotas.

La consideración permite que los docentes reciban no sólo la retroalimentación de sus pares y mediador, sino también de sus alumnos y otras personas allegadas. En nuestro estudio, encontramos que los participantes que consideraron la opinión de los demás, sin asumirla como verdadera, se vieron beneficiados al darse cuenta o reconocer la imagen que están proyectando pudiendo evaluar la veracidad de la misma y lo que puede hacer para conservar dicha imagen o cambiarla.

Los educadores se vieron sorprendidos de algunas percepciones positivas que los demás tienen sobre ellos y que ellos mismos no consideraban como puntos fuertes. Los aspectos negativos, pareciera que son más difíciles de señalar por los otros, cuando hay que decirlos directamente, sin embargo, cuando son solicitados explicando el motivo de los mismos, los terceros que participaron, fueron capaces de expresar las áreas de oportunidad de cada docente.

La verbalización permite a los educadores expresar los conceptos internalizados, reconsiderarlos y ordenarlos de acuerdo a los hallazgos realizados, a la situación en que se encuentran y a como se sienten respecto a sí mismos y a su práctica; consiguiendo de esta manera la externalización de dichos conceptos. Al mismo tiempo, están en posibilidad de recibir retroalimentación de sus pares y mediador para un nuevo análisis, si es necesario. La verbalización se dificulta si no hay una reflexión previa que les permita llegar a internalizar los conceptos que ellos van formando a través del análisis, la comparación y la introspección.

En la primera fase concluimos que la conceptualización que cada docente hace de su enseñanza tiene su fundamentación en su formación y experiencia, de manera inconsciente. Los docentes, en un principio, evitan hablar de ellos mismos y cuestionarse. Es decir, los participantes dan por hecho lo que creen saber de ellos mismos y su profesión. Los profesores otorgan mayor importancia a las acciones de los alumnos que a los cambios que ellos pueden promover a partir de su práctica. Por ello, primero deben estar convencidos de lo importante que es cuestionarse, conocerse y estar abiertos al cambio. La autoestima juega un papel importante en la actuación y proyección de los docentes, por lo que consideramos es un aspecto en el que se debe trabajar en este ciclo.

Consideramos la fase de conocimiento esencial en la práctica reflexiva mediada, porque los docentes antes de ser profesionistas, son seres humanos; por lo que para poder llevar a cabo la transformación en su práctica, primero deben estar bien con ellos mismos, conocerse, conocer el contexto que se encuentran y los elementos que intervienen. Cuando el docente logra conocerse a sí mismo se encuentra en posibilidad de entender de donde parte, lo que sabe, lo que cree y lo que siente, identificando sus puntos fuertes y áreas de mejora, posibilitando áreas de

oportunidad, mejorando su autoestima y cuestionando si lo que sabe es real en su contexto o si puede mejorarlo en beneficio de el mismo, de su práctica y del proceso de aprendizaje de sus alumnos.

En nuestra investigación pudimos observar que los docentes de lenguas en activo consideran ser buenos en su trabajo y no están conscientes de los problemas que tienen en sus aulas, atribuyendo los problemas a los alumnos, a la institución o a alguien más, lo que ocasiona su desempoderamiento. Es decir, si el docente no acepta tener parte de la responsabilidad de lo que ocurre en el aula, entonces no está en capacidad de ser un agente de cambio. Por ello, durante el proceso de medición es importante que el docente se dé cuenta de la transformación que puede causar en sus alumnos, en el aula o en la institución, al cambiar algunos procesos en sí mismo y en su enseñanza.

Esta fase, al igual que las otras, requiere de tiempo para llevarse a cabo y no se concluye del todo, más bien se inicia y se puede retomar en cualquier momento, si se considera necesario durante el proceso.

La **segunda fase** comprende la identificación de un problema, su fundamentación y contraste, así como la elaboración de un plan de acción.

A partir de la información obtenida durante la primera fase, los profesores tienen la oportunidad de identificar algunos problemas o áreas de posible mejora, tanto con respecto a ellos mismos, como con respecto a su práctica. En nuestra investigación esperábamos que los docentes eligieran un problema relacionado con ellos mismos debido a que trabajaron en su autoconocimiento durante la primera fase, no obstante, los docentes prefirieron abordar un problema vinculado con el aprendizaje de los alumnos, lo que consideramos una evidencia de que los docentes eluden confrontar problemas relacionados con su propia persona, posiblemente por evitar sentirse expuestos, por autoengaño o porque no le dan la importancia que tiene. Por lo tanto, hay que crear consciencia en los educadores que el desarrollo profesional está asociado con el desarrollo personal, por lo que trabajar un área personal que puede tener efectos en el aula, es un buen punto de inicio, incluso podría sugerirse que en un primer ciclo de la segunda fase, cada docente trabaje una cuestión relacionada

con su persona, siempre y cuando el docente tenga el interés y la disposición de hacerlo.

En nuestra experiencia, los problemas elegidos por los profesores no solo estuvieron relacionados con sus alumnos, sino que fueron preocupaciones que los docentes manifestaron tener antes de iniciar el proceso de práctica reflexiva mediada. Lo que podría indicar que efectivamente es un tema que los profesores desean resolver o la falta de profundidad en el análisis de su práctica. Por otro lado, los docentes al escuchar los problemas de sus pares, se vieron identificados con ellos, por lo que en un nuevo ciclo podría elegirse un problema y formar equipos para apoyarse a encontrar su solución y llevar a cabo estrategias definidas por los maestros involucrados e interesados en el mismo problema.

Por medio de la descripción, los participantes están en condiciones de delimitar y explicar el problema elegido. Preguntas básicas como: quién, qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué pueden auxiliar al docente en esta tarea. Entre más detallada y delimitada sea la explicación del problema, más posibilidades habrá de lograr un buen entendimiento del mismo. La descripción no es estática ni definitiva, es decir, se irá adaptando y enriqueciendo conforme se obtengan más datos.

Después de la identificación y planteamiento del problema, los educadores deben comenzar la búsqueda de información para su fundamentación. Al hacerlo después de la descripción del problema, los profesores están en posibilidad de identificar cuáles son sus creencias y percepciones sin verse influenciados por la lectura. Una vez terminada su primera descripción, están en posición de buscar teorías afines y contrarias así como expertos en el tema. Al buscar ideas contrarias, están en posibilidad de cuestionarse y entender otros puntos de vista, de manera que en el siguiente paso pueda contrastar la información recabada con la propia.

Los docentes no deben ser *consumidores de conocimientos* sino analizar lo que se presenta, adaptarlo, modificarlo, discutirlo de acuerdo a su contexto y observaciones. Crear condiciones para hacer lo que los distintos autores y teorías dicen podría invalidar el conocimiento que los docentes obtienen a través de su experiencia y observación. Por lo tanto, el análisis a través de la triangulación de la información

recabada, tanto teórica como empíricamente constituirá una fundamentación válida previa a la planeación de la intervención.

Los docentes requieren de distintos periodos de tiempo para realizar el análisis y contraste de su fundamentación, así como estar abiertos para escuchar y contrastar puntos de vista diferentes o contrarios a los propios. El análisis del problema no debe ser superficial y el tiempo para fundamentarlo es importante que se realice antes del diseño del plan para evitar que éste se cree bajo una perspectiva no fundamentada.

En nuestra investigación pudimos observar que los docentes necesitaban de más tiempo para profundizar. A pesar del interés mostrado en sus temas de investigación, observamos que los docentes posponían la acción de buscar referencias o bien, las simplificaron demasiado. Lo cual interpretamos como falta de habilidades reflexivas o de organización por parte de los profesores o bien, cierta resistencia al trabajo que conlleva este ciclo.

Una vez fundamentado el problema, los docentes están en posición de diseñar un plan de acción. Los docentes enlistan un número de posibles soluciones, las cuestionan y eligen la que consideran es más apropiada a sus circunstancias. A partir de ella, formulan el plan.

La planeación se lleva a cabo con base en la preocupación temática identificada, por lo que debe considerar cómo, cuándo y dónde se llevará a cabo, en que tiempo, quiénes se verán involucrados, qué recursos se necesitarán, los datos que se esperan obtener, que se hará con ellos, como se validaran, qué aspectos éticos habrá que cuidar, entre otros. El documento elaborado para tal efecto debe ser lo suficientemente claro y resumido, de forma que sea práctico para llevar su seguimiento.

El plan integra lo que el docente ha aprendido respecto al problema expuesto y su fundamentación, apoyado en la síntesis. Esto es, a partir de las conclusiones a las que el docente ha llegado al contrastar la información obtenida hasta ese momento, diseña una serie de acciones para solucionar parte o la totalidad del conflicto; por lo que constituye una parte creativa elaborada por el educador que se pondrá a prueba para conocer su efectividad y que se sabe es flexible por lo que pueden realizarse cambios conforme se considere apropiado durante su ejecución.

En nuestro estudio, a fin de lograr conjuntar la información requerida se utilizó un formato resumido de planeación en el cual se incluyeron el objetivo, fecha, grupo, horario, acciones, recursos a utilizarse, tiempo para cada paso, evidencias a recolectar y observaciones. Los docentes participantes siguieron su plan con pequeños ajustes al mismo.

La **tercera fase** corresponde a la resignificación de la práctica docente. Esta fase está integrada por tres ciclos: la intervención; la evaluación y teorización; y la transformación.

La intervención se lleva a cabo siguiendo el plan de acción previamente elaborado y haciendo los ajustes que se consideren necesarios durante su ejecución. Es fundamental observar el proceso y llevar un registro de cómo se va desarrollando de forma que posteriormente pueda ser evaluado, además de servir como evidencia. Algunos registros útiles durante este proceso pueden ser diarios del docente o de los alumnos, videograbaciones, notas, trabajos de los alumnos, portafolios, entrevistas, entre otros. En nuestro caso, los docentes utilizaron principalmente diarios de clase, su plan, notas y proyectos de sus alumnos.

Durante la intervención, se espera que los educadores encuentren algunos elementos que no fueron considerados en su planeación, por lo que posiblemente se verán en la necesidad de tomar decisión en la acción, las cuales pueden ser consideradas como pre-reflexivas, por lo que deberán estar conscientes de ellas por medio de una reflexión posterior y revisar si fueron adecuadas o pueden mejorarse. Durante nuestra investigación pudimos observar que los docentes fueron tomando algunas decisiones conforme obtenían nuevos datos, sin que necesariamente se dieran cuenta de ello, no relatándolo por escrito, pero si expresándolo oralmente.

Concluida la intervención, se inicia el ciclo de evaluación y teorización, por medio de un análisis y comparación de los planes y los resultados; apoyados por los registros y evidencias obtenidos. Los docentes pueden darse cuenta de si lograron su objetivo o no y porqué. A partir de las conclusiones a las que llegan, elaboran un informe breve y lo presentan ante sus compañeros, recibiendo su retroalimentación, lo cual se considera como una forma de validación del trabajo realizado.

El informe elaborado constituye el aporte teórico. La teorización abarca el análisis de cada una de las fases sintetizando los procesos y destacando lo aprendido, convirtiéndose en una teoría sustantiva y no general; la cual puede continuar en estudio, o bien, si el logro alcanzado fue satisfactorio, puede considerarse validado después de su presentación; de lo contrario puede comenzarse un nuevo ciclo, ya reformulado.

El último ciclo de la tercera fase corresponde a la transformación del docente y de su práctica educativa. Se considera realizado cuando el profesor reflexiona sobre el proceso completo y se da cuenta de que ha habido un cambio no solamente en sus acciones sino también a nivel mental, después de haber confrontado y evaluado sus creencias anteriores y buscado una solución en el que él formara parte.

Implicaciones de la práctica reflexiva

La práctica reflexiva es un proceso complejo que implica un posible cambio mental y de acción, su rectificación o ratificación, así como la ampliación de conocimientos y el desarrollo de una capacidad autocrítica.

Ninguna de las fases ni de los ciclos puede considerarse acabada, quedan abiertas para su revisión y reconsideración dentro del ciclo completo. En caso de no obtenerse los resultados esperados o surgir nuevos datos y variaciones puede continuarse su estudio en ciclos posteriores.

La transformación del docente constituye la parte más relevante de la práctica reflexiva mediada, porque permite la emancipación del docente, liberándolo de ataduras mentales y convirtiéndolo en un ser más crítico y reflexivo, al mismo tiempo que logra resignificar su práctica teniendo los elementos que lo sustentan.

Un docente es reflexivo cuando es capaz de tomar distancia de sí mismo y su entorno para observar y analizar lo que sucede, toma consciencia de lo que sucede, siente y piensa, es capaz de identificar los hechos de las percepciones, busca datos para entender el significado de sus experiencias y otorgarles un significado, hace comparaciones, encuentra y propone alternativas, evalúa y toma decisiones.

En la reflexión hay retroproyección y proyección. El docente necesita mirar hacia atrás, para entender el pasado de las experiencias y elementos que tienen un efecto

en su presente; y hacia adelante para tomar decisiones respecto a sí mismo y su práctica definiendo lo que quiere lograr, cómo, porqué y para qué.

Los niveles de reflexión de los docentes de lenguas varían conforme a su interés, apertura, flexibilidad y grado de involucramiento en un problema, su aplicación, así como en el momento y situación que se presente, identificando pre-reflexiones, reflexiones técnicas, prácticas y críticas.

Hallazgos

Durante nuestra investigación encontramos una **transformación parcial** en los docentes, logrando al final del proceso que expresaran con mayor facilidad y seguridad sus opiniones respecto al problema confrontado, teniendo como base su investigación teórica y empírica; incluso aun cuando no todos los resultados fueron los esperados, hubo una resignificación de la práctica y un nuevo motivo de cambio.

Al inicio de nuestra investigación pudimos observar que los docentes de lenguas participantes no estaban acostumbrados a tener procesos reflexivos intencionales y sistemáticos. Esto es, sus procesos reflexivos eran, en su mayoría, aislados, individuales, con ningún o un mínimo de registros, ni seguimiento de los mismos y sin darse a conocer sus resultados, salvo ocasiones en que los docentes se sentían en confianza de contar alguna experiencia o preocupación a sus pares y solicitaban alguna recomendación u opinión de manera informal.

Encontramos que los docentes de lenguas son **susceptibles a la influencia del contexto** en que se encuentran; incluyendo valores, normas, costumbres, tradiciones, políticas, medios de comunicación, entre otros. La información que reciben tiene diferentes orígenes y propósitos, por lo que la práctica reflexiva puede ayudarles a interpretarla y distinguir sus intencionalidades y posible utilidad.

Por otra parte, los profesores de lenguas, antes de iniciar la práctica reflexiva, **recurren a sus conocimientos previos** para explicar los fenómenos educativos, más como una lección aprendida que como un conocimiento que han vivido. Sus opiniones respecto a las teorías con que fueron formados y con aquellas que se supone debieran enseñar, en ocasiones, son acriticas, limitándose a repetir lo que los expertos han dicho. Contrariamente, en la práctica, otorgan significados basados en

sus experiencias y formación. Su historia de vida y académica tiene un peso importante en sus creencias y acciones. A pesar de esto, **no siempre hay coherencia** entre sus pensamientos, valores, palabras y acciones y en ocasiones tampoco muestran una consciencia manifiesta de ellos aun cuando poseen conocimientos experienciales valiosos, que pudieran ser considerados como sus teorías tácitas.

También se encuentra una **falta de empoderamiento** de los docentes cuando atribuyen a otros sujetos o factores los problemas presentados en el aula, en el momento en que se dan cuenta de que ellos son quienes tienen el poder de modificar lo que hacen ellos, pueden influir en cambios positivos en su práctica educativa y la de sus alumnos, es decir, con sus acciones afectan positiva o negativamente al sistema.

Durante el proceso de práctica reflexiva mediada, los docentes de lenguas muestran cierta **inconsistencia o resistencia al uso de diarios y otros formatos**, siendo más difícil para ellos expresarse de forma escrita que oral y manifestando no contar con el tiempo para la escritura, por lo que aquí encontramos dos puntos en los que los docentes pudieran trabajar: ejercitarse en la escritura de manera que se den cuenta de sus beneficios como herramienta del proceso reflexivo y trabajar en la organización del tiempo.

Los **formatos** utilizados, tales como el video de clase y los diarios son útiles en las diversas etapas del proceso reflexivo. Es conveniente regresar en diversos momentos del ciclo a la revisión de los mismos. Estos sirven a los profesores, no solo para conocerse y contextualizar su práctica, sino también para identificar los problemas y posibles soluciones. Como consecuencia en cada fase se van obteniendo ciertos conocimientos, otorgándoles un determinado significado y finalmente resignificándolos.

En nuestra experiencia, con el apoyo de los documentos recabados y por medio del análisis de la práctica reflexiva de los docentes, pudimos confirmar que ésta les permite, no solo pertenecer a un grupo en el que pueden expresar sus ideas, conocimientos, sentimientos y experiencias; al mismo tiempo, se dan cuenta de la

utilidad que tiene buscar la fundamentación de sus creencias y pensamientos, de manera que van aprendiendo a reflexionar de forma metódica y deliberada.

Los docentes **pueden resignificar y modificar su práctica hasta donde ellos estén dispuestos a hacerlo, dependiendo del punto del que parten, de la mediación que se les proporcione y del tiempo y la disposición que tengan.** Es decir, no es un proceso que pueda forzarse ni llevarse a cabo en un periodo determinado de tiempo. Los educadores deben estar convencidos de querer hacerlo y de comenzar por ellos mismos.

La mediación en la Práctica Reflexiva

La mediación es un elemento que consideramos fundamental y beneficioso para la práctica reflexiva. En general, encontramos que los docentes no inician este tipo de práctica por sí solos porque requiere de un trabajo sistemático y continuo. En cada una de las fases y los ciclos de la práctica reflexiva mediada hay un trabajo individual y un trabajo en equipo. Cada uno de los docentes recibe la retroalimentación y apoyo de sus pares y del mediador. El mediador busca guiar al docente por su zona de desarrollo próximo durante cada fase, orienta a los participantes y crea situaciones reflexivas. Los pares, alumnos y las teorías consultadas también fungen como agentes de mediación apoyando al docente con cuestionamientos e información.

Cuando hay un mediador y un grupo de docentes de por medio, los educadores pueden sentirse apoyados y en acompañamiento facilitándose el proceso. Por eso proponemos la práctica reflexiva mediada, la cual permite el trabajo individual con apoyo de un mediador, o bien, el colaborativo, trabajando en pares o grupos y también con la ayuda de un mediador.

La práctica reflexiva mediada involucra la organización de talleres o sesiones de trabajo. Si los docentes no están familiarizados con la práctica reflexiva es recomendable iniciar con un taller en que se vaya presentando y guiando cada fase; de lo contrario, cuando los profesores ya han sido expuestos a este proceso, pueden organizarse para trabajar directamente en cada fase con el acompañamiento del mediador, de manera que en cualquiera de los casos, los profesores se sientan

apoyados y comprometidos a llevarla a cabo, eligiendo trabajar de forma individual o colectiva, con el apoyo del mediador y de quienes participan.

Talleres en la práctica reflexiva

El taller o las sesiones de trabajo constituyen una estrategia para llevar a cabo la práctica reflexiva mediada, en donde se puede concientizar a los profesores de los beneficios que este tipo de práctica puede traer a sus aulas, a ellos mismos y a la institución para la que laboran. Algunos de sus posibles beneficios son:

- Vínculos de conocimiento, apoyo, participación y confianza; permitiendo formar redes o equipos de docentes que investiguen un mismo problema común, o bien diferentes temas apoyándose unos a otros.
- Trabajo en equipo y colaborativo dentro y fuera del taller, con el propósito de construir conocimiento y reflexionar.
- Cada participante tiene percepciones diferentes de la realidad, cuando se conjuntan las distintas percepciones, se obtiene una imagen más amplia y clara de la situación que se estudia.
- Los profesores necesitan ser escuchados. Por medio de la práctica reflexiva mediada, pueden exponer lo que piensan y obtener la retroalimentación de sus pares.
- Los docentes pueden cuestionarse unos a otros, poner en consideración sus puntos de vista, ocasionando una argumentación o debate sobre puntos, que de haberlo hecho de forma individual, no los habrían tomado en cuenta.
- Se promueve transitar de la subjetividad a la intersubjetividad y de ésta última a la intrasubjetividad.
- Se favorece una comunicación dialógica.
- Se fomenta la creatividad.
- Realización de algunas tareas comunes durante el taller, tales como buscar información para la fundamentación del tema.
- Diseño de registros y apoyo en su aplicación, por ejemplo filmar sus clases, ser observadores en alguna actividad, etc.

- Al final del ciclo, pueden presentar sus hallazgos y ser validados por los demás integrantes del grupo.
- De los resultados obtenidos, puede organizarse una investigación más formal, llevando los resultados a aplicarse en otras aulas para continuar su teorización.

En nuestra investigación, a partir del taller, además de trabajar en algunos de los puntos anteriores, se logró el interés de los docentes por la práctica reflexiva, observando que es necesario y productivo que los docentes interactúen, compartan sus experiencias, sentimientos, conocimientos, en un ambiente de confianza y empatía.

Limitaciones

La parte empírica de nuestra investigación fue a nivel micro, lo que limita su alcance e impacto. Durante esta parte, se llevó a cabo un ciclo completo del modelo de práctica reflexiva mediada en el transcurso de cerca de dos meses. Cada una de las fases y ciclos fueron resumidos por cuestiones de tiempo. Sin embargo, consideramos que ésta constituye una prueba de lo que puede lograrse en un primer ciclo de práctica reflexiva mediada atendiendo en un primer paso a la solución de un problema elegido por cada uno de los docentes.

Antes de iniciar el taller de práctica reflexiva pudimos identificar que los docentes se sentían limitados y presionados por factores como la falta de tiempo para cubrir el calendario de curso o para hacer actividades extras, falta de recursos en las aulas o el espacio educativo, problemas administrativos, presión en cuanto a elaboración y aplicación de exámenes, temor a expresar sus ideas por una posible desaprobación por parte de sus colegas. Consideraban que su trabajo era excesivo y la práctica reflexiva un trabajo adicional, se enfocaban en la falta de apoyo institucional y mostraban cierta ansiedad por revelar sus prácticas, además de cierto escepticismo de su utilidad. Al final del ciclo, los docentes cambiaron su actitud sobre la práctica reflexiva, aceptando su utilidad y considerándola relevante para su ejercicio continuo asegurando que les agradecería seguir trabajando dentro de un equipo reflexivo.

Resultados del proceso

Aun cuando se alcanzaron algunos logros, al final del estudio nos damos cuenta que los profesores se reconocen parcialmente, percibiéndose una falta de empoderamiento y cierta contradicción al tratar de mostrar que son buenos maestros y no tienen problemas; considerando que las dificultades son de los alumnos o de alguien más; siendo más sencillo responsabilizar a otros que aceptar que pueden hacer algo para ayudarles en su aprendizaje. Por otro lado, el factor tiempo se vuelve un pretexto hasta llegar a ser un problema que evita que los docentes profundicen en cada uno de los ciclos y sus categorías, quedando en lo formal, es decir, en la mayoría de los casos dejan conocer de ellos hasta donde quieren permitir ser conocidos, dándose una intersubjetividad en su conocimiento sin llegar a la intrasubjetividad, salvo momentos específicos en que su interés es más fuerte.

Por otra parte, entre los logros alcanzados identificamos que los docentes llevan a cabo algunos cambios en sus aulas a partir de su plan de acción e intervención, interactúan mejor y con mayor confianza cuando están juntos y se sienten identificados con los problemas que se presentan en las aulas de sus compañeros, tienen la confianza de contar algunas situaciones dentro del grupo, que no lo harían fuera del mismo, les agrada conocerse y saber más de sí mismos, algunos se toman mayor tiempo del establecido en cada fase por estar interesados en realizar el ciclo completo de manera que sea productivo para ellos.

A partir de estos hallazgos, nos damos cuenta que los docentes necesitan trabajar más en su autoconocimiento, principalmente en su autoestima y su autoaceptación procesos metacognitivos y de autorregulación como parte de su empoderamiento y aceptación como agentes de cambio. Asimismo, el tiempo de un ciclo completo puede variar dependiendo de varios factores como son: El interés y necesidades de cada educador, el tipo de problema que se ha planteado, la profundidad del estudio, el número de colaboradores, entre otros; por lo que consideramos recomendable hacerlo en periodos similares a los que se trabajan con los alumnos, por ejemplo, semestrales o anuales.

Consideraciones finales

La práctica reflexiva no se refiere únicamente a pensar en lo ocurrido; abarca el pensamiento retro-proyectivo y el proyectivo. Es decir, analiza el pasado para entender su presente, observa su situación actual para comprender donde se encuentra y a partir de ese punto proyectar el futuro que desea alcanzar.

Las fases y ciclos en la práctica reflexiva mediada se interconectan. Aun cuando les hemos asignado un orden de acuerdo al proceso lógico en que se desarrollan y enfatizan; la reflexión, el conocimiento, la significación y la resignificación son procesos que ocurren a lo largo del cada una de las fases y ciclos, en mayor o menor medida se complementan y son recursivos porque el docente puede regresar a cualquiera de las partes conforme va descubriendo nueva información para reestructurar el conocimiento alcanzado y su significado.

La mediación también se da a lo largo del proceso reflexivo. Los educadores son al mismo tiempo aprendices y pueden encontrarse anclados en ciertas creencias o acciones. La interacción con la mediación les ayudará a transitar por su zona de desarrollo próximo para crecer profesionalmente y obtener una visión más amplia en su área y en su ser.

El principio rector de la práctica reflexiva mediada está en favorecer la autonomía y profesionalización de los docentes, al mismo tiempo que se comparten experiencias, conocimientos y reflexiones con otros sujetos involucrados. No se trata de ser considerados *buenos maestros*, porque si no hay retroalimentación y guía, tampoco hay cambio, mejora ni transformación, pudiendo caer en la mediocridad o el conformismo.

La práctica reflexiva mediada es una solución factible para lograr el empoderamiento y emancipación de los profesores de lenguas respecto de sí mismos y su labor educativa. Sin embargo, requiere del compromiso de los docentes que lo lleven a cabo y de estar conscientes de que ellos son los principales agentes de cambio, que lo investigan, lo diseñan y lo promueven con el apoyo de otros agentes como son mediadores, pares y alumnos.

La práctica reflexiva en cualquiera de sus modalidades puede enseñarse teóricamente, sin embargo, de nada sirve conocerla si no se aplica, es decir, es

imprescindible experimentarla para obtener sus beneficios. Además de conocerla y aplicarla, es necesario realizar un proceso reflexivo para llegar a un nuevo nivel de entendimiento de la misma, del cual partir para seguir profundizando y desarrollando nuevas teorías.

Esta investigación ha surgido a partir de las ausencias o debilidades encontradas en otros estudios de práctica reflexiva, principalmente enfatizando la importancia del conocimiento del docente y de su práctica, previo a la identificación de un problema, así como de la búsqueda de la transformación del educador al final del proceso reflexivo; para lo cual se construyó un nuevo modelo en el que al integrar la fase de conocimiento con sus tres ciclos en su inicio, consideramos que formaliza su estudio como parte fundamental previa a la solución de un problema, permitiendo iniciar así, el empoderamiento del docente al crear consciencia de quien es, como se ha formado, cuáles son sus valores, creencias y conocimientos, la imagen que proyecta y el entorno en que se desenvuelve; de manera que cuestione sus pensamientos, conocimientos, creencias y acciones, aceptando que vive inmerso en un mundo en constante cambio, y se vea en la necesidad de corroborar, modificar o cambiar uno o más aspectos de su práctica, iniciando por sí mismo.

Por otra parte, al finalizar el ciclo reflexivo se hace énfasis en la transformación del docente, es decir, en la búsqueda no solo de los cambios efectuados en la práctica sino también de su esencia en la consciencia del docente, a través de una visión más amplia y fundamentada.

La transformación del docente a través de la práctica reflexiva se va construyendo. Es continua. El educador mientras se encuentre activo, tiene la oportunidad de crecer en su carácter como profesional. Los procesos enseñanza-aprendizaje, el entorno, los estudiantes, así como cada uno de los factores que intervienen en la educación están en constante cambio, por lo que los profesores deben prepararse para ello y seguir en la búsqueda de su transformación a través de su emancipación de dogmas y a favor de una enseñanza efectiva para cada una de las situaciones que se le presentan.

Conceptualmente, a través de la presente investigación, esperamos aportar un modelo de práctica reflexiva y sus categorías, las cuales pueden permitir a los investigadores y mediadores saber cómo los docentes van conociendo su práctica,

otorgándole un significado y resignificándola; al mismo tiempo que sirven a los profesores como recursos para el desarrollo de cada ciclo.

Aun cuando pudimos observar las bondades de la práctica reflexiva, estimamos sería valioso llevar a cabo otro ciclo completo de práctica reflexiva mediada en un periodo de al menos un semestre, de ser posible con un número mayor de docentes dentro de la misma institución, con el propósito de obtener mayores datos y continuar la teorización.

Uno de los puntos a trabajar en el proceso reflexivo es crear consciencia en los docentes de la necesidad de mejorar aspectos relacionados con ellos mismos y no sólo respecto a cuestiones pedagógicas.

Otra de las variaciones que podría presentarse en el modelo es el trabajo en equipo para la solución de un problema común, en el que los profesores se apoyaran y observaran en cada una de sus aulas los efectos del plan diseñado por todos los integrantes pudiendo llegar a una comprensión y teorización de mayor profundidad.

La práctica reflexiva tiene como finalidad la transformación del docente y su labor educativa a través de la reflexión, el conocimiento y la acción. Al reflexionar podemos mejorar, modificar nuestra práctica, crear alternativas y apoyar a otros dentro y fuera de nuestro ámbito laboral. La práctica reflexiva implica el empoderamiento del docente a partir de un cambio desde su propia consciencia.

REFERENCIAS

- Achilli, E. L., 2006. *Investigación y formación docente*. 5a. ed. Rosario: Laborde.
- Adams, J., 1912. *The Evolution of Educational Theory*. London: McMillan.
- Aguilar, E. & Viniegra, L., 2003. *Atando teoría y práctica en la labor docente*. México: Paidós Educador.
- Álvarez-Gayou, J. L., 2003. *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Anijovich, R., 2009. *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Arends, R. I., 2007. *Aprender a enseñar*. 7a. ed. México: Mc Graw Hill.
- Argyris, C., 1980. *Inner contradictions of rigorous research*. New York: Academic Press.
- Argyris, C. & Schön, D., 1974. *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. A., 1978. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Atkinson, S., ed., 2011. *El libro de la Filosofía*. Madrid: Ediciones Akal/Darling Linderley Limited.
- Barnett, R., 1992. *Improving Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Bedoya, C. A., 2013. *Fenomenología y Reflexión: El despliegue de la región de lo espiritual*. [En línea] Disponible en:
<https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2013/03/relatorc3ada-fenomenologc3ada-y-reflexic3b3n-carlos-arturo-bedoya-rodas-20abril.pdf>
- Bernstein, B., 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Berté, M., 2014. *Reflexionar: Un modo mejor de pensar*. Madrid: Narcea.
- Bourdieu, P., 1972. *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Genevè: Droz.
- Branden, N., 1995. *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N., 2010. *La autoestima en el trabajo: Cómo construyen empresas sólidas las personas que confían en sí mismas*. México: Paidós.

- Briones, G., 2006. *Teorías de las ciencias sociales y de la educación: Epistemología*. 2a. ed. México: Trillas.
- Brookfield, S. D., 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burns, A., 1999. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campechano, C. J., 2008. El profesor: como investigador de su práctica docente. En: M. Vargas Alvarado, L. A. Gutierrez Soria, L. Uc Mas & S. Stephens Angelo, edits. *La práctica educativa: Reflexiones sobre la experiencia docente*. Guanajuato: Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, pp. 23-36.
- Campirán, A., Guevara, G. & Sánchez, L., 1999. *Habilidades del pensamiento crítico y creativo*. México: Colección Hiper-COL, Universidad Veracruzana.
- Carr, W., 1996. *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Carr, W., 2007. *El docente investigador en educación: Textos de Wilfred Carr*. Chiapas: UNICACH.
- Cofré, C., 2010. *el método cartesiano*. [En línea] Disponible en: <http://filosofialapch.blogspot.mx/2010/09/el-metodo-cartesiano.html>
- Copeland, M. E., 2016. *Building Self-esteem: A Self- Help Guide*. [En línea] Disponible en: <https://store.samhsa.gov/shin/content/SMA-3715/SMA-3715.pdf>
- de Brabandere, L. & Iny, A., 2013. *Thinking in new boxes: A new paradigm for business..* Boston: The Boston Consulting Group.
- de la Herrán, A., 2013. Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), pp. 163-264.
- Delors, J., 2003. *Capítulo 4. Los cuatro pilares de la educación, en la Educación encierra un tesoro / Informe a la UNESCO de la comunicación de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. [En línea] Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Delval, J., 1999. *Los fines de la educación*. 7a. ed. México: Siglo veintiuno editores.
- Dewey, J., 1993. *Como pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

- Dewey, J., 1995. *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. 2a ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz Barriga, Á. R., 1994. Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, Issue 5, pp. 161-181.
- Domingo, Á., 2008. *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Universitat Internacional de Catalunya ed. Barcelona: Tesis Doctoral.
- Domingo, Á. & Gómez, M. V., 2014. *La Práctica Reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Echegoyen, J., 2016. *Diccionario de psicología científica y filosófica*. [En línea] Disponible en: <http://www.e-torredebabel.com/Psicologia/Vocabulario/Introspeccion.htm>
- Eggleston, J., 1979. *Teacher decision-making in the classroom*. London: Routledge & Kegan.
- Elliot, J., 2000. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 3a. ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Engeström, Y., 1987. *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., 2001. El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1).
- Engeström, Y., 2010. *Activity theory and learning at work*. [En línea] Disponible en: <http://www.helsinki.fi/cradle/documents/Engestrom%20Publ/Chapter%20for%20Mahlloch%20book.pdf>
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamaki, R.-L., 1999. *Perspectives on activity theory*. NY: Cambridge University Press.
- Esteve, O., 2011. 2. Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: Herramienta para el desarrollo profesional como docente. En: U. R. Coordinador Bikandi, ed. *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Grão, pp. 29-48.
- Esteve, O., 2013. Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria. Cuadernos de educación*, Issue 19, pp. 13-36.

- Ferreiro, A., 2000. *De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética..* [En línea] Disponible en:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf>
- Fierro, C., Fortoul, B. & Lesvia, R., 1999. *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción.* México: Paidós.
- Freire, P., 1973. *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.
- Freire, P., 2004. *Pedagogía de la autonomía.* Sao Paulo:Paz e Terra.
- Fritzen, S. J., 1982. *La ventana de johari: Ejercicios de dinámica, de relaciones humanas y de sensibilización..* 7a. ed. Santander(Santander): Sal Terrae.
- Gadamer, H.-G., 1980. Practical philosophy as a model of the human science. *Research in Phenomenology*, Issue 9, pp. 74-85.
- Gallagher, S. & Zahavi, D., 2013. *La mente fenomenológica.* 2a. ed. España: Alanza Editorial.
- García, B., Loredó, J. & Carranza, G., 2008. *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión.* [En línea]
Available at: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/200>
- García, A. D., 1999. *Introducción a la fenomenología de Edmund Husserl.* [En línea]
Disponible en:
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev22/garcia.htm>
- García-Cordoba, F. & García-Cordoba, L. T., 2005. *La problematización: Etapa determinante de una investigación.* 2a. ed. Toluca: Cuadernos ISCEEM.
- Garza, R. M. & Leventhal, S., 2000. *Aprender como aprender.* 3a. ed. México: Trillas/ITESM.
- Gibbs, G., 1988. *Learning by doing:A guide to teaching and learning methods.* Oxford: FEU.
- Gibbs, G., 2007. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Madrid: Morata.
- González, F. L., 2007. *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información.* México: Mc Graw-Hill.

- Gould, S. J., 1987. *Time's arrow; time's cycle: Myth and methaphor in the discovery of geographical time*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Habermas, J., 1976. *Communication and the evolution of society*. Boston: Beacon.
- Haenen, J., 2001. Outlining the teaching-learning process: Piotr Gal'perin's contribution. *Learning and Instruction*, Issue 11, pp. 157-170.
- Hernández, E., 2011. *Mayéutica como técnica del conocimiento*. [En línea]
 Disponible en: <http://tesistesina.blogspot.com.es/2011/11/mayeutica-como-tecnica-del-conocimiento.html>
- Imel, S., 1992. *Reflective practice in adult education*. [En línea]
 Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346319.pdf>
 [Último acceso: enero 2016].
- Johnson, A. P., 2008. *A short guide to action research*. 3rd. ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, K. E., 2009. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Johnson, K. E. & Golombek, P. R., 2011. *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*. New York: Routledge.
- Kemmis, S., 1988. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. 3a. ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Kemmis, S. & McTaggart, R., 1988. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Korthagen, F., 2001. *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lantolf, J. P., 2007. *Praxis and classroom L2 development*. [En línea]
 Disponible en:
https://www.researchgate.net/profile/James_Lantolf/publication/28249595_Praxis_and_Classroom_L2_Development/links/0c960534d4ff86f10f000000.pdf?origin=publication_detail&ev=pub_int_prw_xdl&msrp=7k3TF1ruX9WNfRvcmkFQMvZRWleCvLv62jheZVNvXhS8cGV5loLwY8Uvh-kGIJ
- Lantolf, J. P., 2015. ponencia "Systemic Theoretical Instruction and the Unnecessary Separation of Theory and Practice" en el Simposio Enfoques socioculturales para

- el aprendizaje/enseñanza de lenguas. Investigación y formación del Profesorado..*
Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.
- Larsen-Freeman, D., 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Latorre, A., 2003. *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Gráo.
- León, E. A., 2012. *El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martín Heidegger*. [En línea] Disponible en: <file:///C:/Users/ASUS%20VIVOBOK/Downloads/polis-2690-22-el-giro-hermeneutico-de-la-fenomenologica-en-martin-heidegger.pdf>
- Lewin, K., 1946. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, Volumen 2, pp. 34-46.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G., 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beberly Hills, CA.: Sage.
- Lisón, J. F., 1991. *Reflexión (Filosofía)*. [En línea] Disponible en: http://www.mercaba.org/Rialp/R/reflexion_filosofia.htm
- López, J. I., 1999. *Conocimiento docente y práctica educativa: El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.
- López, , M. I. & Recabarren, A. H., 2007. *Biblioteca Digital Universidad Nacional de Cuyo*. [En línea] Disponible en: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1913/autoestima-y-programacin-neurolingstica.pdf
[Último acceso: 2016].
- Martínez, R.-A., 2007. *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: CIDE.
- McKernan, J., 2001. *Investigación-acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. 2a. ed. Madrid: Ediciones Morata.
- McNiff, J. & Whitehead, J., 2002. *Action Research: Principles and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- McNiff, J. & Whitehead, J., 2010. *You and your action reseach project*. London & NY: Routledge.

- McNiff, J. & Whitehead, J., 2011. *All you need to know about action research*. London: SAGE.
- Meece, J., 2000. *Desarrollo del niño y del adolescente: compendio para educadores*. México: SEP/Mc Graw Hill.
- Melief, K., Tigchelaar, A. & Korthagen, F., 2010. Aprender de la práctica. En: *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro, pp. 19-38.
- Mertler, C. A., 2009. *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom*. 2nd. ed. USA: SAGE Publications.
- Mollo, V. & Falzon, P., 2004. Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Elsevier/Applied Ergonomics*, Issue 35, pp. 531-540.
- Montaño, L., 2011. *Método Fenomenológico*. [En línea].
- Moon, J., 1999. *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. London: Kogan.
- Mora, C., 2007. Introspección: Pasado y presente. *Psicología - Segunda época*, XXVI(2), pp. 59 - 73.
- Motealegre, R., 2005. La actividad humana en la psicología histórico-cultural.. *Avances en Psicología Latinoamericana*., Volumen 23, pp. 33-42.
- Muñoz, J. & Velarde, J., 2000. *Compendio de Epistemología*. Madrid: Trotta.
- Onrubia, J., 1993. 5. Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas.. En: *El constructivismo en el aula*.. Barcelona: Graó, pp. 101-124.
- Páez, R., 1991. El salón de clase: Un mundo de sujetos. En: *El aula universitaria: Aproximaciones metodológicas*. México: CISE (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos), pp. 337-344.
- Pedroza, R., 2014. *La Investigación-Acción en la Práctica Educativa Reflexiva*. 2a ed. México: Colegio de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Pedroza, R., Villalobos, G. & Nava, N., 2014. *Un método para la práctica educativa, afectiva y creativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México / MAPorrúa.

- Pérez, Á. I. & Gimeno, J., 1988. Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico.. *Infancia y Aprendizaje*, Issue 42, pp. 37-63.
- Perrenoud, P., 2007. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. 4a. ed. Barcelona: Graó.
- Persello, A., 2016. *Instituto Americano de Formación e Investigación*. [En línea]
 Disponible en:
<http://www.iafi.com.ar/archivos/tips/32/Test%20para%20medir%20tu%20nivel%20de%20autoestima.pdf>
- Podolskiy, A. I., 2014. There is nothing so practical as a good theory: How to let it work in practice (the case of Galperin's theory). *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(3), pp. 4-12.
- Reyes, A., 1966. *Administración de empresas: Teoría y práctica*. México: Limusa.
- Riso, W., 2016. *El poder del pensamiento flexible: De una mente rígida a una mente libre y abierta al cambio..* México: Oceano exprés.
- Rolfe, G., Freshwater, D. & Jasper, M., 2001. *Critical reflection in nursing and the helping professions: a user's guide..* Basingstoke: Palgrave Mcmillan.
- Sánchez, L. & Aguilar, G., 2009. *Taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Sánchez, P. R., 1993. Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, Issue 61, pp. 64-78.
- Schön, D. A., 1992. *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Schön, D. A., 1998. *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schwab, J. J., 1983. "Un lenguaje práctico como lenguaje para el curriculum". En: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 197-209.
- Sorensen, M. J., 2005. *Evaluación de la Autoestima Sorensen*. [En línea]
 Disponible en:
<http://www.getesteem.com/Files/EvaluacionDeLaAutoestimaSorensen.pdf>

- Stenhouse, L., 2003. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J., 2002. *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tardif, M., 2004. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tigchelaar, A., Melief, K., van Rijswijk, M. & Korthagen, F., 2010. 3. Elementos de una posible estructura del aprendizaje realista en la formación inicial y permanente del profesorado. En: O. Esteve, K. Melief & Á. Alsina, edits. *Creando mi profesión*. Barcelona: Octaedro, pp. 39-63.
- Torres, H. S. & Miranda, A., 2013. ¿Es necesaria la categoría de reflexión en la psicología?. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 16(1), pp. 34-45.
- Torrijos Gijón, P., 2016. *Conócete mejor con la ventana de Johari*. [En línea] Disponible en:
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxb3hhZGVsYXNhbGxlfGd4OjQ0N2MwYTtzNGRjYzI4NGQ>
- Vernon, D. S., Schumaker, J. B. & Deshler, D. D., 1993. *The score skills for cooperative groups*. 2nd. ed. Washington: Edge Enterprises.
- Vygotsky, L., 1995. *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S., 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Williams, M. & Burden, R. L., 1997. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. & Burden, R. L., 1999. *Psychology for Language Teachers: A social Constructivist Approach..* Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamora, A. & Pineda, J. M., 1991. Una aproximación para el estudio de la práctica docente. En: *El Aula Universitaria*. México: CISE, pp. 285-326.
- Zeichner, K. M., 1982. "Factors related to reading performance". [En línea] Disponible en: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>

ANEXOS

Anexo 1:

Planes del taller

Fase 1

SESIÓN 1**Objetivos:****El docente logrará:**

1. Romper el hielo e integrarse en el grupo.
2. Conocer el modelo de práctica reflexiva mediada.
3. Conocer la importancia de la primera fase del MPRM.
4. Describir cómo ha influido su formación educativa en su labor como docentes.
5. Reconocer que todo docente tiene fortalezas y debilidades; y que quienes han sido nuestros profesores influyen de alguna manera en nuestro proceder.
6. Identificar qué aspectos como docentes de lenguas valoran más, cuestionar y reflexionar porqué e identificar si ellos poseen esas cualidades o características.
7. Conocer cuáles son los valores que tienen más relevancia en su práctica profesional.
8. Identificar sus propias fortalezas y debilidades, así como los factores externos que pueden ser aprovechados como oportunidades y aquellos que pueden ser considerados como una amenaza para el desarrollo del docente.
9. Darse cuenta de la importancia de observar y verificar la veracidad de los datos.
10. Reconocer la importancia de la autoestima, sus elementos y los 6 pilares de la autoestima en el desarrollo personal y profesional.
11. Planear algunas actividades que les permitan acrecentar o mejorar su autoestima.
12. Obtener información sobre la percepción que otros pueden tener sobre el propio docente.
13. Identificar lo que saben de ellos mismos y lo que ignoran. Conseguir información de otros para acrecentar el conocimiento de sí mismos.
14. Resumir, cuestionar e interpretar la información obtenida de las actividades anteriores clasificándola según lo considere en hechos, percepciones y sentimientos para distinguir si hay concordancia entre los que se piensa, dice y hace.
15. Darse cuenta de que al observar se debe tener un objetivo de observación puesto que sólo podemos ver parte de la realidad y no su totalidad.
16. Comprender las actividades que deberá desarrollar durante el período comprendido entre la primera sesión y la segunda.
17. Compartir su opinión sobre el taller.

N°	Actividad/Procedimiento	Org. ⁸⁶	Materiales	Tiempo
1	Actividad de integración y bienvenida. Debido a que los docentes trabajan en la misma institución se prevé que ya se conozcan por lo que se les pedirá presentarse dando algún dato que los	M-Ds	Ninguno	5 - 10 min.

⁸⁶ Org. = organización / M - Ds = Moderador y docentes / Ind. = Individual / D - Ds = Docente(s) con docentes

	demás no sepan de él/ella y que pueda sorprender a los demás. Se preguntará porqué están asistiendo al taller y que esperan del mismo con el propósito de conocer el punto de partida y motivación de los docentes.			
2	Introducción al modelo de PRM por medio de una explicación breve y preguntas como: ¿Qué entiende por PRM?, ¿Qué beneficios podría traer a su práctica?	M-Ds	Presentación power point	15 min.
3	Presentación de la primera fase del MPRM a través de preguntas como: ¿Qué tanto se conocen? ¿Cómo lo saben?	M-Ds	Ninguno	5 min.
4	Autobiografía. Se pide a los profesores escribir una autobiografía de su formación como docentes, donde describan: Cómo fueron como estudiantes, cuáles son los momentos que más han influido en su aprendizaje y formación, cómo llegaron a ser docentes de lenguas, cómo fue su práctica educativa en un principio, qué cambios ha tenido, cómo es ahora. Al final de la actividad, cada docente comenta alguna parte de su autobiografía que considere significativa y desee compartir con los demás.	Ind. D-Ds	Presentación power point Hojas	30 - 40 min.
5	Mi mejor y mi peor profesor. Se pide a los docentes escribir las características positivas y negativas de dos profesores que hayan tenido. Después comparten y comentan lo escrito. Finalmente, se les pide escribir dentro del cuadro inferior las características de los docentes mencionados que pueden encontrar en ellos mismos o que les han hecho actuar de determinada manera. Se comenta la actividad entre todos los participantes.	Ind. D-Ds	Fotocopia de la actividad	20 min.
6	El maestro de lenguas ideal. Se pide a los docentes que comenten cómo consideran que es o debiera ser el maestro de lenguas ideal.	D-Ds Ind.	Fotocopia de la actividad	5-10 min.

	Individualmente escriben 10 palabras o frases, en la primera columna, que definan como es el maestro de lenguas ideal, de acuerdo a su propio criterio. El mediador les dará instrucciones sobre cómo llenar las siguientes columnas hasta el final de la sesión, pues será actividad para realizar en casa. Ver actividad N° 16.			
7.	<p>Valores. Se da un sobre a cada profesor(a) y se le pide poner en orden las tarjetas de valores de acuerdo a la importancia que tienen para él/ella en su vida profesional.</p> <p>Se les entrega la fotocopia y se les pide escribir los 5 primeros valores que ordenaron por su importancia y escribir la razón de su decisión. Se comenta en el grupo.</p> <p>En la parte de observaciones los docentes escribirán si considera que ellos actúan de acuerdo con esos valores y cómo lo saben o si pueden justificarlo.</p>	Ind. D-Ds	3 Sobres con 12 tarjetas cada uno. Fotocopia de la actividad	15 min.
8	<p>Análisis FODA. Se explica y presenta una matriz donde los profesores anotan sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, considerando así los factores internos y externos que pueden influir en la práctica del docente.</p>	Ind.	Fotocopia de la actividad	15 min.
RECESO (15 min.)				
9	<p>Observándonos. Se les pide a los profesores encontrar una similitud y una diferencia con cada uno de sus compañeros, únicamente a través de observarse por un par de minutos. Se comenta.</p>	D-Ds	Ninguno	5 min.
10	<p>Autoestima. Se pregunta que entienden por autoestima, se presenta la escalera de la autoestima. Se comenta. Se da una lectura. Cada participante lee dos pilares y los explican al grupo. Se comenta su importancia.</p>	Ind. M-Ds	Presentación Power Point. Lectura dividida en 6 partes: Los 6 pilares de la autoestima	15 min.

11	<p>Calendario autoestima. Se pide que entre todos los participantes hagan una lluvia de ideas de acciones que les haga sentirse feliz, cómodos y satisfechos consigo mismos y las escriban en un pliego de papel bond. Después se les entrega la fotocopia del calendario y se les pide ingresar una actividad para cada día de la primera semana. Los docentes deberán acordar hacer cada una de las actividades que eligieron.</p>	D-Ds	Pliego de papel bond, Plumones, Cinta adhesiva, Fotocopia calendario	5 min.
12	<p>Yo, en tu lugar. Se pide a los docentes que contesten una serie de preguntas como si fueran otro de los docentes, para lo cual deberán imaginar o suponer las respuestas. Después lo comentan con el profesor(a) del que escribieron para verificar que tanto lo conocen y si sus percepciones resultaron verdaderas, así como si aprendieron algo de la otra persona.</p>	D-Ds	Fotocopia de la actividad	10 min.
13	<p>Ventana de Johari. Se explica a los docentes como funciona y se les pide anotar en el primer cuadrante lo que ellos saben acerca de ellos mismos y los demás también lo saben. En el segundo cuadrante anotan lo que ellos no saben de ellos mismos pero otras personas podrían saberlo. En el tercer cuadrante escriben lo que ellos saben pero los demás no. Y en el cuarto cuadrante escriben lo que ellos desconocen sobre ellos mismos y los demás también. Se les pide aumentar el área del primer cuadrante por medio de preguntas y retroalimentación que consigan de sus compañeros.</p>	Ind. D-Ds	Presentación power pont Formato de la actividad Doc. en línea: Torrijos, P., 2016. Conocete mejor con la ventana de Johari (pdf)	25 min.
14	<p>Resumen. Se pide a los docentes que reflexionen sobre la información obtenida hasta el momento y utilicen palabras clave o frases cortas para resumir los datos que consideres más relevantes en su proceso de autoconocimiento como docentes y de su práctica. Si no da</p>	Ind. M-Ds	Todos los formatos de las actividades anteriores. Formato de la actividad.	20 min.

	tiempo de hacer la actividad se asignará de tarea.			
15	Video Whodunnit? (¿Quién es el asesino?). Se pide a los participantes observar el video y lo que sucede en el mismo. Se pausa cuando se resuelve el caso y se les pregunta si observaron algo más o algo extraño. Después se continúa el video y se comenta la importancia de observar más allá de lo que se busca.	M-Ds	Videos de you tube: https://www.youtube.com/watch?v=5XysZ-t8C50 y https://www.youtube.com/watch?v=nb27g0C0R2M Lap top Bocinas	10 min.
16	Asignación de proyecto semanal y explicación de formatos. Se establece que para lograr una práctica reflexiva se deben realizar diversas actividades con las que se continúe el proceso de conocimiento para transitar a las siguientes fases, por lo que se pide para esa primera semana: - Iniciar un diario del docente, siguiendo el formato especificado. Se explica el formato. - Llenar los formatos: 2, 3, 4 y completar formato 6 escribiendo en la segunda columna porque consideran que deberá ser así (Reflexión) y en la tercera columna si ellos se consideran así. - Hacer o terminar actividad 14. Pidiéndoles que reflexionen y revisen las actividades realizadas apuntando únicamente los puntos que consideren relevantes, pues la siguiente sesión presentarán verbalmente como se definen a partir de las reflexiones y actividades de esta primera sesión.	M-Ds	Presentación power point Formatos 2, 3, 4, 6 y 12 Formato de diario del docente.	5 min.
17	Cierre de la primera sesión y despedida. Se pide a los docentes comentar como se sintieron y su retroalimentación sobre esa primera sesión.	M-Ds	Ninguno	5 min.

Fase 2

SESIÓN 2				
Objetivos:				
El docente logrará:				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrar y compartir sus reflexiones sobre su proceso de autoconocimiento. 2. Verbalizar como se define a si mismo a partir de las reflexiones y actividades de la primera sesión. 3. Evaluar la actuación de un docente de lenguas y los elementos de su clase de forma relajada. 4. Expresar los aciertos y posibilidades de mejora de sus compañeros y recibir retroalimentación respecto a su propia actuación en la clase filmada. 5. Identificar problemas específicos de su práctica docente, elegir uno y valorar su viabilidad e importancia. 6. Describir el problema a resolver y formular la pregunta para su investigación. 7. Darse cuenta que la información proveniente de diversas fuentes no es necesariamente cierta o falsa en nuestras circunstancias por lo que deberá valorarla. 8. Encontrar información relevante para conocer más sobre el problema que desea resolver. 9. Recibir retroalimentación sobre el tema a investigar y lo que se sabe sobre el mismo. 10. Diseñar un plan o estrategia inicial o parcial para resolver el problema planteado. 11. Expresar su opinión sobre los avances de su ciclo reflexivo y su opinión del taller. 				
N°	Actividad/Procedimiento	Org.	Materiales	Tiempo
1	Revisión del proyecto semanal. Se comentan las actividades que les fueron asignadas la semana anterior, preguntándoles cómo se sintieron y si encontraron algo que quieran compartir.	M- Ds	Formatos 2, 3, 4 y 6. Formatos de diario	5 min.
2	Verbalización del conocimiento de sí mismo y su práctica. Con apoyo del resumen asignado en la primera sesión y las reflexiones realizadas a partir de las actividades de conocimiento y autoconocimiento, cada docente expresará verbalmente como se define a sí mismo y su práctica, comentando si tuvo algún cambio respecto a si se le hubiera preguntado por primera vez.	D-Ds	Ninguno Formato 12 del Portafolio de PRM	15 min.
3	Video de una clase de lenguas. Se presenta un fragmento de uno o dos videos de Internet de una clase de inglés.	M- Ds	Fragmento del video: https://www.y	10 min.

	Los docentes deberán observarlo(s) detenidamente y opinar sobre los aciertos y posibilidades de mejora en la clase. Observar: profesor, alumnos, actividades, contexto,		youtube.com/watch?v=cwrzbXrAOzo Lap Top Bocinas	
4	Retroalimentación a partir de la confrontación. Se proyecta la parte elegida de cada uno de los videos tomados a los docentes (previo acuerdo) y se comenta entre todos los asistentes, compartiendo las fortalezas y las posibles mejoras encontradas en cada clase.	D-Ds	Videos de los docentes Lap Top Bocinas	15 – 20 min.
5	Identificación de problemas. Se pide a los docentes escribir una lista de problemas que han identificado y les gustaría resolver en su práctica, los numeran de acuerdo a la importancia que tienen para ellos y los comentan con el grupo. Eligen el que consideren más significativo y viable de resolver en los días siguientes. Finalmente, se les entrega un formato donde anotan algunas especificaciones del problema elegido.	Ind. D - Ds	Formato de la actividad	20 min.
6	Descripción del problema. Se solicita a los docentes describir el problema con el apoyo de una serie de preguntas (ver formato). Posteriormente se les pide formular su pregunta de investigación iniciando con la palabra: ¿Cómo...? Explicándoles que hacemos esto porque nos referimos a una pregunta que busca lograr un cambio en nuestra práctica.	Ind. D - Ds	Presentación power point Formatos de la actividad	30 min.
7	Cierto o falso. Se muestran algunas aseveraciones y los docentes deben decidir si la información en ellas es cierta o falsa y porque. Al final se demuestra que la información mostrada puede ser cierta para algunos y falsa para otros dependiendo de las circunstancias en que sea aplicada.	M-Ds	Presentación power point	5 min.
8	Búsqueda de referencias. Se pregunta y comenta sobre la importancia de fundamentar y encontrar referencias del	M-Ds D-Ds Ind.	Presentación power point Formato de la	60 min.

	tema elegido. Se organizan los docentes para buscar información de sus temas, apoyándose y acudiendo a la Biblioteca, así como a través del uso de Internet. Se da un formato de apoyo. Cada docente recolecta la información que le sea útil a su tema.		actividad	
9	Retroalimentación grupal. Se comenta en grupo los hallazgos y cada participante da su opinión al respecto, argumentando su posición y contribuyendo con sus propias ideas. Cada docente toma notas de lo que puede serle útil.	D-Ds	Información recolectada por cada docente	25 min.
10	Planeación. Se indica a los docentes que en este ciclo y con la información reunida hasta el momento deberán elaborar un plan de acción para resolver la situación planteada. Nuevamente se les apoyará con un formato y se les animará a retroalimentarse entre los participantes.	Ind. D-Ds	Formato de planeación	40 min.
11	Proyecto semanal. Se pedirá a los docentes: Continuar con sus diarios Elaborar los registros para la recogida de datos. Llevar a la práctica su plan de acción, registrando lo sucedido.	Ind.	Diarios y registros de la sesión.	5 min.
12	Cierre de la segunda sesión y despedida. Se pide a los docentes comentar como se sintieron y su retroalimentación sobre la segunda sesión.	M-Ds	Ninguno	5 min.

Fase 3

SESIÓN 3				
Objetivos:				
El docente logrará:				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Obtener un mayor entendimiento del problema planteado y su propuesta de solución a través de la reflexión que haga del video que se grabó de su clase y de la retroalimentación de sus compañeros. 2. Revalorar sus acciones y <i>teorizar</i> acerca de los cambios realizados en su práctica y los logros alcanzados. 3. Compartir los conocimientos a los que ha llegado a partir de la reflexión de su práctica. 4. Identificar la importancia de cada fase y ciclo, así como si logro cierta transformación en su práctica y una mayor reflexividad y libertad de pensamiento. 				
N°	Actividad/Procedimiento	Org.	Materiales	Tiempo
1	Bienvenida a la tercera sesión.	M-Ds	Video	10 min.
1	Confrontación grupal. Se proyecta un fragmento de la clase filmada de cada participante o se presentan las evidencias recabadas de la ejecución del plan. Se pide a los docentes tomar nota, enfocándose en las acciones realizadas para solucionar el problema planteado por cada uno de los profesores y comentar los logros y /o posibilidades de mejora, en la implementación del plan.	M- Ds	Segmentos de los videos de clase filmados de cada docente Lap Top Proyector	45 min.
2	Análisis e informe. Se pide a los docentes revisar la información obtenida a lo largo del tiempo que han dedicado al ciclo reflexivo, analizarla y preparar un informe en el que describan el proceso que siguieron a través de cada fase, las decisiones que tomaron y sus razones, los cambios que realizaron y las conclusiones a las que llegaron; así como si fueron de utilidad los comentarios y retroalimentación de sus compañeros y la utilidad de las fuentes consultadas. Se dará un formato de apoyo y se pedirá que elaboren un mapa mental resumiendo el proceso para presentarlo ante el grupo en la siguiente actividad.	Ind. D-Ds	Documentos recolectados a lo largo del taller Formato de la actividad. Un pliego de papel bond por participante. Plumones.	60 min.
RECESO (15 min.)				

3	Presentación oral. Cada participante contará con 15 minutos: 10 minutos para contar su experiencia y si consiguió su objetivo, como fue el proceso, etc. y 5 minutos más para retroalimentación, comentarios, preguntas y respuestas.	D- Ds	Mapas mentales e informes elaborados en el paso anterior. Cinta adhesiva. Evidencias que quieran presentar.	45 min.
4	Reflexión grupal. El mediador pregunta cómo se sintieron durante el taller, su opinión sobre el ciclo reflexivo mediado, Lo que aprendieron de estrategias en términos generales, que cambiarían, que van a hacer ahora, etc.	M- Ds	Preguntas Lectura	45 min.
5	Despedida. Se proyecta un video de reflexión para animar a los docentes a continuar con la práctica reflexiva.	M-Ds	Video	10 min.

Se previene que algunas de las actividades, en cualquiera de las sesiones del taller de práctica reflexiva mediada, tomen menor o mayor tiempo. En el primer caso, se tendrán actividades adicionales; en el segundo caso, se podrá asignar alguna de las actividades como parte del proyecto semanal. En el caso de la última sesión si alguna actividad se lleva mayor tiempo, se verá la posibilidad de acortarla o disminuir el tiempo de las siguientes.

Anexo 2:

Portafolio de

Práctica Reflexiva

Mediada

PORTAFOLIO DE PRÁCTICA REFLEXIVA

Nombre: _____



Your big opportunity may be right where you are now

Napoleon Hill - Author and Speaker

Evidencias recolectadas durante el taller de PRM2016-A

Centro de Enseñanza de Lenguas
Universidad Autónoma del Estado de México
Mediador: Ingrid Eugenia Cerecero Medina
ingridecm@yahoo.com

Datos del docente

Nivel de estudios y título obtenido:
Lengua(s) que imparte:
Certificaciones, estudios y/o experiencias que validan su conocimiento del idioma y en la docencia:
Años de experiencia docente:
Años trabajados en CELe UAEM:
N° de grupos a su cargo durante el semestre 2016-A:
Horario laboral actual:
Niveles que imparte este semestre:
Libros de texto que maneja este semestre:
Edificio(s) de CELe en que imparte sus clases:
Condiciones favorables y desfavorables del aula:
Descripción del contexto en que trabajo en CELe:

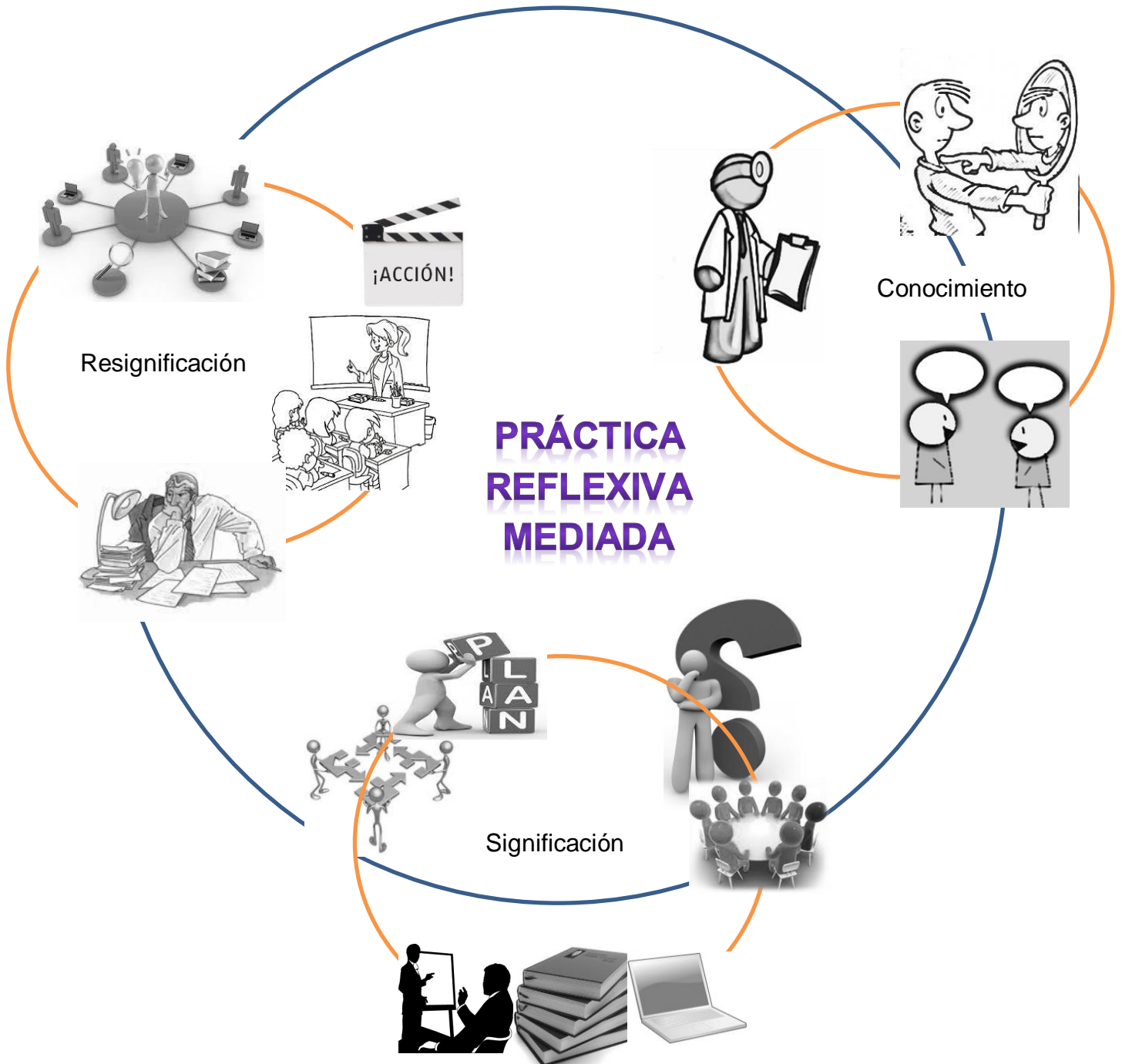
Fuente: Elaboración personal

Características Generales del Grupo

Grupo:	
Hora:	
Núm. de alumnos:	
Rango de Edades:	
Nº mujeres:	Nº hombres:
Ocupaciones:	
Intereses:	
Evitar:	
Observaciones:	

Fuente: Elaboración personal

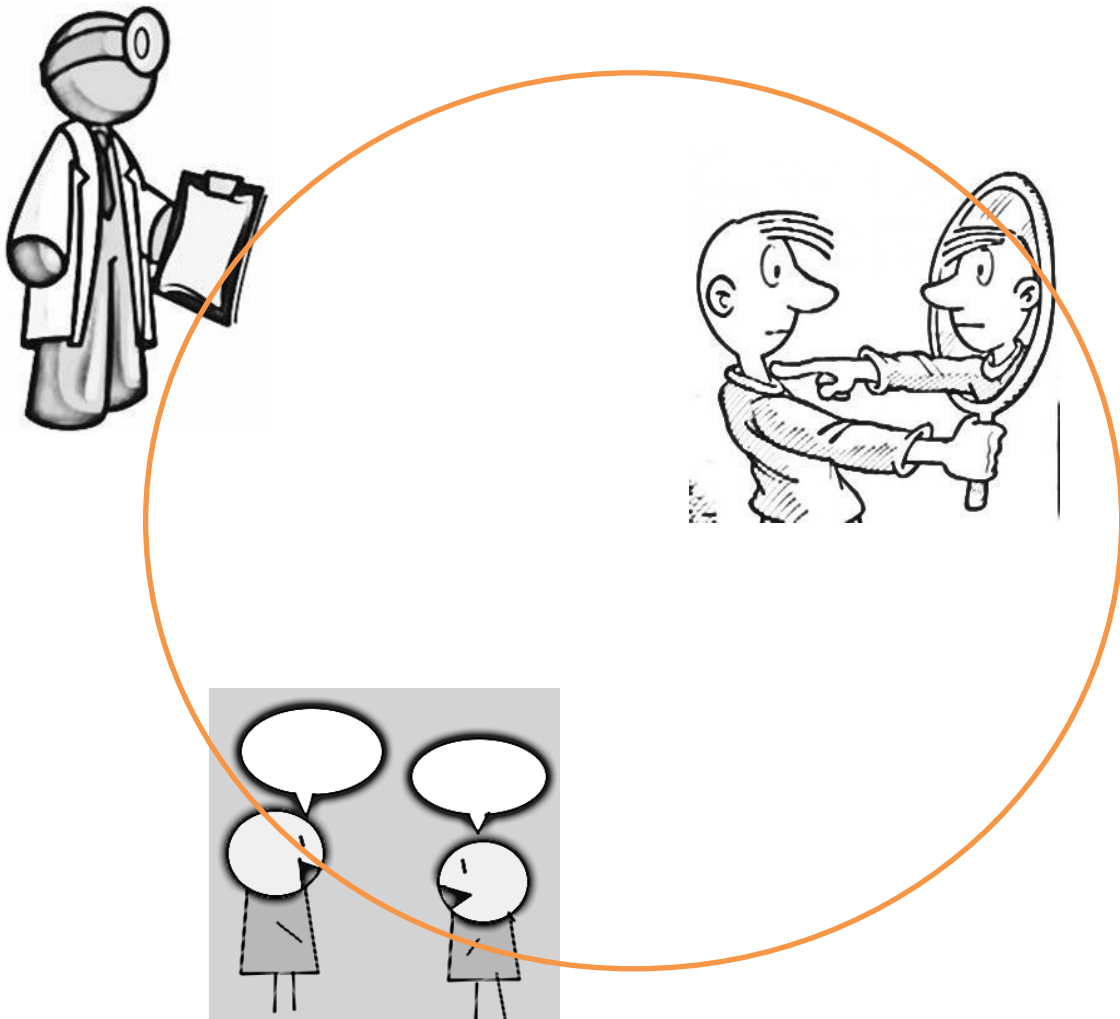
Modelo de práctica reflexiva mediada



Fuente: Elaboración personal.
Imágenes: www.google.com

FASE 1: CONOCIMIENTO

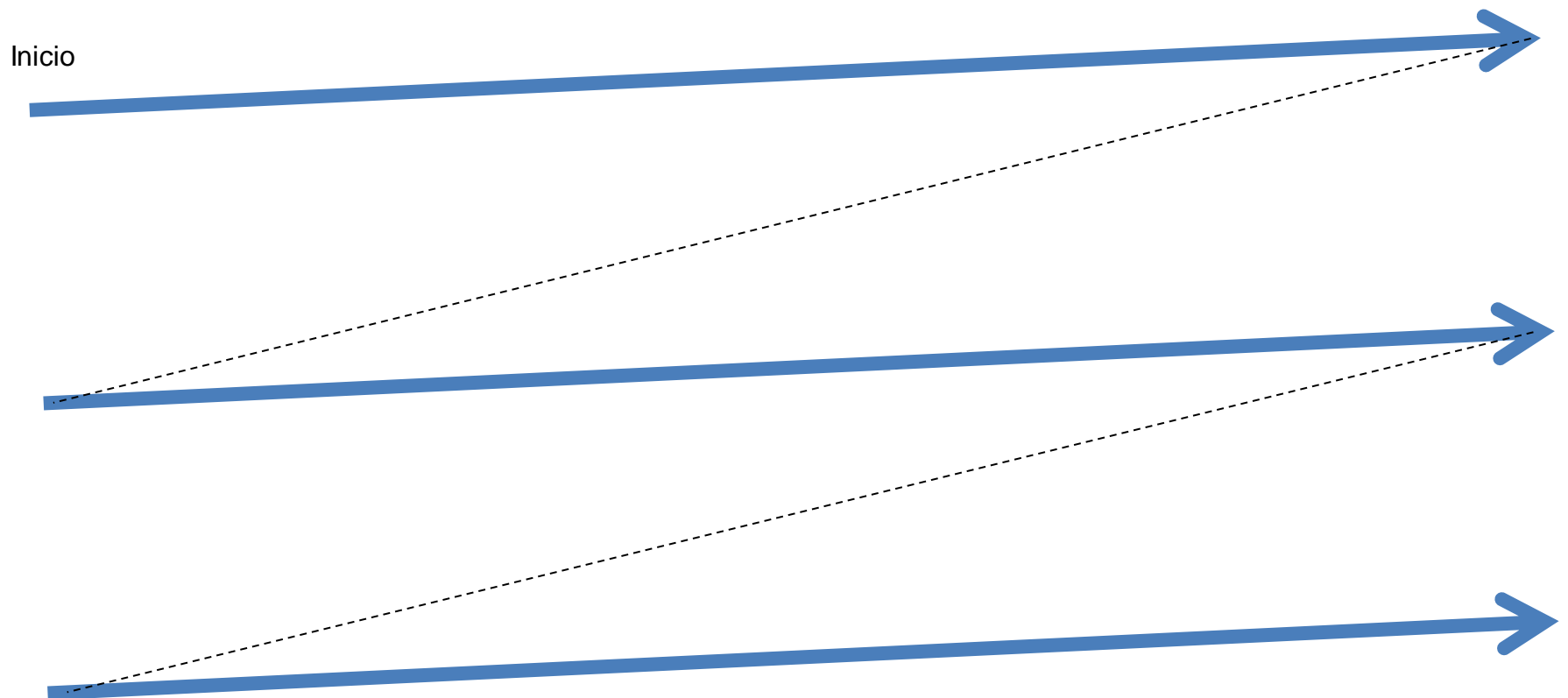
1. AUTOCONOCIMIENTO
2. CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LOS DEMÁS
3. INTERPRETACIÓN



Fuente: Elaboración personal.
Imágenes: www.google.com

2. Línea del tiempo aprendizaje/enseñanza de lengua(s) (formal e informal)

- ¿Cuándo, por cuánto tiempo y dónde iniciaste tu aprendizaje de la(s) lengua(s) que dominas? ¿Cómo fue?
- ¿Cuándo, por cuánto tiempo y dónde iniciaste a enseñar la(s) lengua(s) que dominas? ¿Cómo ha sido?
- Señala fechas, periodos, lugares, escuelas y eventos importantes.



Fuente: Elaboración personal.

3. Características

Instrucciones: Completa con 3 palabras clave o frases cortas.

Como profesor(a) de lenguas:

Yo soy:

1. _____
2. _____
3. _____

Yo no soy:

4. _____
5. _____
6. _____

Yo sé:

7. _____
8. _____
9. _____

Yo no sé:

10. _____
11. _____
12. _____

Me gusta:

16. _____
17. _____
18. _____

Me disgusta:

13. _____
14. _____
15. _____

Fuente: Elaboración personal

4. Sentimientos y estados de ánimo

En clase me siento:

Feliz cuando
Triste cuando
Satisfecho(a) cuando
Molesto(a) cuando
Relajado(a) cuando
Tenso(a) cuando
Seguro(a) cuando
Confundido(a) cuando
Emocionado(a) cuando
Decepcionado(a) cuando
_____ cuando

Fuente: Elaboración personal

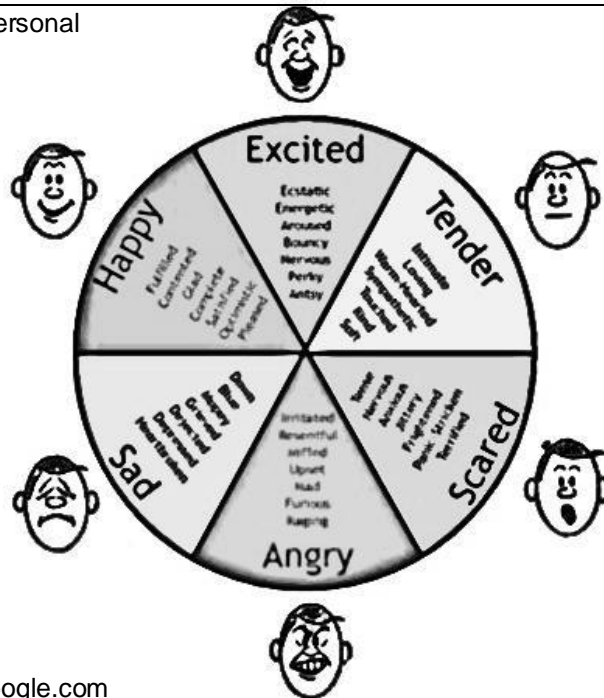


Imagen: www.google.com

5. Enseñanza/Aprendizaje de lenguas

Completa:

Mis creencias y percepciones respecto a la enseñanza/aprendizaje de lenguas:

Mis dudas respecto a la enseñanza/aprendizaje de lenguas:

Mis expectativas respecto a la enseñanza/aprendizaje de lenguas:

Fuente: Elaboración personal.

6. Conocimiento

Responde en una hoja aparte:

- ¿Cuál es tu talento principal como docente?
- ¿En qué porcentaje consideras que dominas cada habilidad de la lengua que enseñas (expresión oral, expresión escrita, comprensión de lectura comprensión auditiva)?
- ¿Cómo mantienes la disciplina en el aula?
- ¿Qué oportunidades de desarrollo profesional tienes?
- ¿Cuál es la filosofía del Centro?
- ¿Cuáles son las actitudes de los otros maestros de la institución?
- ¿Hasta dónde llega mi responsabilidad como docente?
- ¿Cuál es el patrón de comportamiento de las personas que trabajan en la institución?
- ¿Qué información conoces de tus alumnos?
- ¿Cómo consideras el ambiente de tu clase?
- ¿Cuáles son las condiciones del aula en que enseñas?
- ¿Cuáles son tus rutinas en clase?
- ¿Qué recursos utilizas en clase y con qué frecuencia?
- ¿Cómo evalúas a tus alumnos?
- ¿De qué manera colaboras con tus colegas y ellos contigo?

Fuente: Elaboración personal.

7. Mi mejor y mi peor profesor(a)

Profesor	Fortalezas	Debilidades
<p>El mejor profesor que he tenido</p>		
<p>El peor profesor que he tenido</p>		

Lo que he retomado de ellos o ¿Cómo han influido en mí?

<u>Positivo</u>	<u>Negativo</u>

Fuente: Elaboración personal.

8. El maestro de lenguas ideal

Instrucciones: Comenta con tu grupo cómo consideras que es o debiera ser el maestro de lenguas ideal. Escribe 10 palabras o frases, en la primera columna, que definan como es el maestro de lenguas ideal, de acuerdo a tu propio criterio. El mediador te dará instrucciones para las siguientes columnas.

Maestro ideal		

9. Ordena los valores

<input type="checkbox"/> AMOR	<input type="checkbox"/> PAZ	<input type="checkbox"/> LIBERTAD
<input type="checkbox"/> SOLIDARIDAD	<input type="checkbox"/> UNIDAD	<input type="checkbox"/> TOLERANCIA
<input type="checkbox"/> RESPETO	<input type="checkbox"/> FELICIDAD	<input type="checkbox"/> COOPERACIÓN
<input type="checkbox"/> HUMILDAD	<input type="checkbox"/> DIÁLOGO	<input type="checkbox"/> JUSTICIA
<input type="checkbox"/> HONESTIDAD	<input type="checkbox"/> RESPONSABILIDAD	<input type="checkbox"/> SIMPLICIDAD

Fuente: Elaboración personal.

10. Mis valores

Escribe los cinco valores que consideras más importante en tu práctica docente y comenta porqué:

Valor	Razón de su importancia en tu práctica docente
1. _____	
2. _____	
3. _____	
4. _____	
5. _____	

Observaciones:

--

11. Análisis FODA

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
DEBILIDADES	AMENAZAS

Fuente:

http://www.ferrol.es:8080/activateenelcentro/fotos/biblioteca/CPX_ComoelaborarAnalisisDAFO_cas.pdf

12. Ideas para calendario de autoestima

Instrucciones:

Planea y enlista acciones que puedas realizar cualquier día, que te hagan sentir bien, cómodo(a) y contento(a). Elige acciones sencillas, que no consuman mucho tiempo y que no requieran dinero. Realiza una acción diaria y anótala en el calendario. Por ejemplo:

Una buena acción del día para con otro(s)

Una buena acción del día para contigo.

Escuchar a alguien con atención.

Agradecer por algo.

Dar a alguien un cumplido sincero.

Darte un cumplido que mereces.

Darte un tiempo para pensar y revivir un suceso de tu vida en que te hayas sentido exitoso o satisfecho por algo que hiciste.

Comenzar un pasatiempo.

Otros:

13. Calendario de Autoestima

Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración personal.

14. Test IAFI Autoestima



Test para conocer tu autoestima

Respondiendo este test con sinceridad, vas a descubrir cosas interesantes que tal vez no sabías sobre vos.

- A)** Ante un proyecto o meta que me viene dando vueltas en la cabeza
- I. Consulto la opinión de mis familiares o amigos porque necesito un empujoncito para arrancar.
 - II. Me aferro a la idea y espero que el destino me dé la oportunidad de lanzarme.
 - III. Trato de no pensar en eso y postergar mi objetivo porque ya bastante tengo con mis actividades cotidianas.
 - IV. Planifico de entrada los pasos del objetivo y me alegro cada vez que doy un paso.
- B)** Tengo un evento familiar con la familia de mi pareja y nunca le caí bien a las mujeres de la casa.
- I. Voy, pero solo para hacerles la contra a ese nido de víboras.
 - II. Estoy toda la noche mirando por lo bajo y tratando de pasar desapercibida.
 - III. Me relajo y paso el rato, al menos no soy yo la que prepara la cena.
 - IV. Dejo que mi pareja vaya sola, dejándole bien claro mi disgusto por toda la situación.
- C)** Vengo de la calle y cuando entró...la casa está hecha una mugre.
- I. Me deprimó y me tiro en el sillón.
 - II. Inmediatamente agarro el equipo de limpieza y manos a la obra.
 - III. No muevo un dedo hasta que alguien me ayude.
 - IV. Sigo con lo que tenía en mente, cuando tengo tiempo limpiaré.
- D)** Luego de una fuerte discusión con mi pareja en la mañana...
- I. Me arreglo, me maquillo y me hago la manicura, al mal tiempo buena cara.

Fuente: <http://www.iafi.com.ar/pnl/ejercicios-pnl/test-de-autoestima.pdf>



II. Salgo y le reviento la tarjeta de crédito con esa cartera que vengo viendo hace tiempo.

III. Me pego el teléfono en la oreja contándole a todas mis amigas lo mal que la pasé.

IV. Sigo con mis actividades y a la noche trato de volver a plantear el tema.

E) En el trabajo le dan un aumento a un compañero que tiene la misma antigüedad que yo

I. Inmediatamente buscó la oportunidad para hablar con mi jefe para que el mes que viene me se me reconozca.

II. Sé que mi trabajo es bueno y sé que me tocará en algún momento.

III. Hago correr la voz en la oficina de que hay acomodo.

IV. Me ofende que no me hayan reconocido a mí y no me dan ganas de realizar las tareas.

F) Consigo irme de vacaciones en familia a un lugar soñado

I. Le saco el jugo a los atractivos del lugar y me desenchufo de todo.

II. Mejor no hubiéramos venido, me preocupa que mi pareja no la pase bien.

III. Los chicos no se quedan tranquilos, al final tengo que trabajar más en vacaciones.

IV. Me preocupa pensar en el traje de baño, aunque hay otras a las que les queda peor.

G) Un conocido me invita a una reunión pero no conozco a nadie de su círculo

I. Me llevo a una amiga para no hacer el papelón de estar sola.

II. Voy atrás de mi conocido toda la noche porque me cuesta relacionarme con extraños.

III. Me quedo por ahí y charlo con cualquiera, siempre se encuentra algún tema de que hablar.

IV. Me da vergüenza romper el hielo, me quedo por ahí esperando que se acerque alguien.

Fuente: <http://www.iafi.com.ar/pnl/ejercicios-pnl/test-de-autoestima.pdf>



Resultados:

Para cada letra marcá con un círculo el número de opción elegida

	A	B	C	D	E	F	G
I	3	3	1	3	3	4	2
II	2	1	3	2	4	1	1
III	1	4	2	1	2	2	4
IV	4	2	4	4	1	3	3

Sumá el puntaje de cada círculo. Puntaje Total =

Entre 22 y 28 puntos: Tu nivel de autoestima está bien elevado. Mantenete así pero ojo con el ego.

Entre 15 y 21 puntos: Presta atención a pequeñas cosas que pueden hacerte sentir mejor con vos mismo/a. Vas a notar diferencias.

Entre 7 y 14 puntos: Hacer responsable a los demás solo te saca de apuros. Es bueno entender que no dependemos de los hechos, sino de lo que hacemos ante ellos.

**Realizado por Axel Persello.
Basado en presupuestos de Programación Neurolingüística**

Fuente: <http://www.iafi.com.ar/pnl/ejercicios-pnl/test-de-autoestima.pdf>

15. Test Autoestima Sorensen



Evaluación De La Autoestima Sorensen

Por Marilyn J Sorensen, PhD, Psicóloga Clínica Y Autora.

Adaptado de su libro, *Romper Las Cadenas De La Baja Autoestima*

¿Cree que puede sufrir de baja autoestima? Este cuestionario lo ayudará a descubrirlo. A menudo se malinterpreta la baja autoestima, e incluso muchos terapeutas la diagnostican en forma errónea como una preocupación secundaria. En lugar de ser un simple síntoma, la baja autoestima es con frecuencia el origen de problemas psicológicos, emocionales, personales y de relación. Los tratamientos que no se centran en la recuperación de la baja autoestima pueden no ser efectivos, dado que no tratan el problema principal.



Instrucciones: Haga clic para marcar al lado del número de cada afirmación que cree verdadera. Se mostrará y explicará su puntuación al final de la segunda página.

ESTABLECER

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Generalmente me siento ansioso en situaciones sociales nuevas donde no sé qué se puede esperar de mí. | 16. <input type="checkbox"/> He evitado realizar cambios en mi vida porque tuve miedo de cometer un error o fracasar. |
| 2. <input type="checkbox"/> Me resulta difícil escuchar críticas sobre mí. | 17. <input type="checkbox"/> A menudo estoy a la defensiva y contrasto cuando percibo que me critican. |
| 3. <input type="checkbox"/> Temo que me hagan parecer un tonto. | 18. <input type="checkbox"/> No he logrado lo que soy capaz de debido al miedo y a la evitación. |
| 4. <input type="checkbox"/> Tiendo a magnificar mis errores y minimizar mis éxitos. | 19. <input type="checkbox"/> Tiendo a permitir que el miedo y la ansiedad controlen muchas de mis decisiones. |
| 5. <input type="checkbox"/> Soy muy crítico conmigo y con los demás. | 20. <input type="checkbox"/> Suelo pensar en forma negativa la mayor parte del tiempo. |
| 6. <input type="checkbox"/> Hay períodos en los que me siento devastado y/o deprimido. | 21. <input type="checkbox"/> Me resulta difícil actuar en forma adecuada o sin turbación en lo que se refiere al sexo. |
| 7. <input type="checkbox"/> Estoy ansioso o temeroso la mayor parte del tiempo. | 22. <input type="checkbox"/> Soy una de dos cosas: una persona que revela de más toda información personal o una persona que rara vez revela información personal. |
| 8. <input type="checkbox"/> Cuando alguien me maltrata, pienso que debo haber hecho algo para merecerlo. | 23. <input type="checkbox"/> A menudo estoy tan ansioso que no sé qué decir. |
| 9. <input type="checkbox"/> Tengo dificultad para saber en quién confiar y cuándo confiar. | 24. <input type="checkbox"/> Rostergo a menudo. |
| 10. <input type="checkbox"/> A menudo siento que no sé decir o hacer lo correcto. | 25. <input type="checkbox"/> Trato de evitar conflictos y confrontaciones. |
| 11. <input type="checkbox"/> Me preocupa mucho mi apariencia. | 26. <input type="checkbox"/> Me han dicho que soy muy sensible. |
| 12. <input type="checkbox"/> Me avergüenzo con facilidad. | 27. <input type="checkbox"/> De niño me sentía inferior e inadecuado. |
| 13. <input type="checkbox"/> Creo que los demás se concentran mucho en lo que digo o hago, y lo critican. | |
| 14. <input type="checkbox"/> Temo cometer un error que los demás puedan ver. | |
| 15. <input type="checkbox"/> Temo cometer un error que los demás puedan ver. | |

Copyright © 2005, Marilyn J. Sorensen - All Rights Reserved. www.GetEsteem.com. Puede distribuirse o reproducirse este cuestionario, pero no debe ser alterado.

Marked by *Cristina Progresión*

Fuente:

<http://www.getesteem.com/Files/EvaluacionDeLaAutoestimaSorensen.pdf>



28. Sue lo creer que tengo estándares más elevados que los demás.
29. A menudo creo que no sé lo que se espera de mí.
30. A menudo me comparo con los demás.
31. Con frecuencia tengo pensamientos negativos sobre mí y los demás.
32. A menudo siento que los demás me maltratan o sacan ventaja de mí.
33. De noche, con frecuencia examino mi día y analizo lo que dije o hice o lo que los demás dijeron o me hicieron ese día.
34. A menudo tomo decisiones en base a lo que agrada a los demás antes que en base a lo que yo deseo o incluso sin siquiera considerar lo que yo deseo.
35. A menudo creo que los demás no me respetan.
36. A menudo me abstengo de compartir mis opiniones, ideas y mis sentimientos en grupos.
37. A veces siento cuando siento que la verdad podría resultar en críticas o rechazo.
38. Temo decir o hacer algo que me hará parecer estúpido o incompetente.
39. No establezco objetivos para el futuro.
40. Me desaliento con facilidad.
41. No soy muy consciente de mis sentimientos.
42. Crecí en un hogar disfuncional.
43. Creo que la vida es mucho más dura para mí que para los demás.
44. A menudo evito situaciones en las que creo que me sentiré incómodo.
45. Tengo tendencia a ser perfeccionista, necesitando parecer perfecto y hacer las cosas en forma perfecta.
46. Me siento incómodo si salgo solo a comer fuera o si voy al cine o realizo otras actividades solo.
47. A menudo me siento enojado o herido por el comportamiento o las palabras de los demás.
48. A veces estoy tan ansioso o molesto que experimento la mayoría de los siguiente: el corazón acelerado o que palpita; sudor; me siento lloroso; me sonrojo; siento dificultad al tragar o un nudo en la garganta; tengo poca concentración; mareos, náuseas o diarrea; nervios.
49. Temo mucho las críticas, la desaprobación o el rechazo.
50. Confío en la opinión de otros para tomar decisiones.

TU PUNTAJE	Si marcaste	00-04 Afirmaciones Tienes una autoestima bastante buena
0		05-10 Afirmaciones Tienes una baja autoestima leve
		11-18 Afirmaciones Tienes una baja autoestima moderada
		19-50 Afirmaciones Tienes una baja autoestima severa

Es importante darse cuenta de que tu puntaje en este cuestionario no indica de ningún modo que no seas una persona de calidad. En cambio, lo que hace es medir cómo te ves a ti mismo. Si tienes una visión saludable de ti mismo, tu puntaje será bajo. Si tu visión de ti mismo no es saludable, tu puntaje será alto.

Sé consciente de que será difícil educar hijos con una autoestima saludable si tú mismo sufres de baja autoestima. Sin darte cuenta, transmitirás actitudes, miedos y pensamientos que van de la mano de la baja autoestima.

Haga clic aquí para visitar www.getesteem.com y aprenda a superar la baja autoestima!

Copyright © 2005, Marilyn J. Sorenson - All Rights Reserved. www.GetEsteem.com.
Puede distribuirse o reproducirse este cuestionario, pero no debe ser alterado.

Marked by *Creative Progression*

Fuente:
<http://www.getesteem.com/Files/EvaluacionDeLaAutoestimaSorenson.pdf>

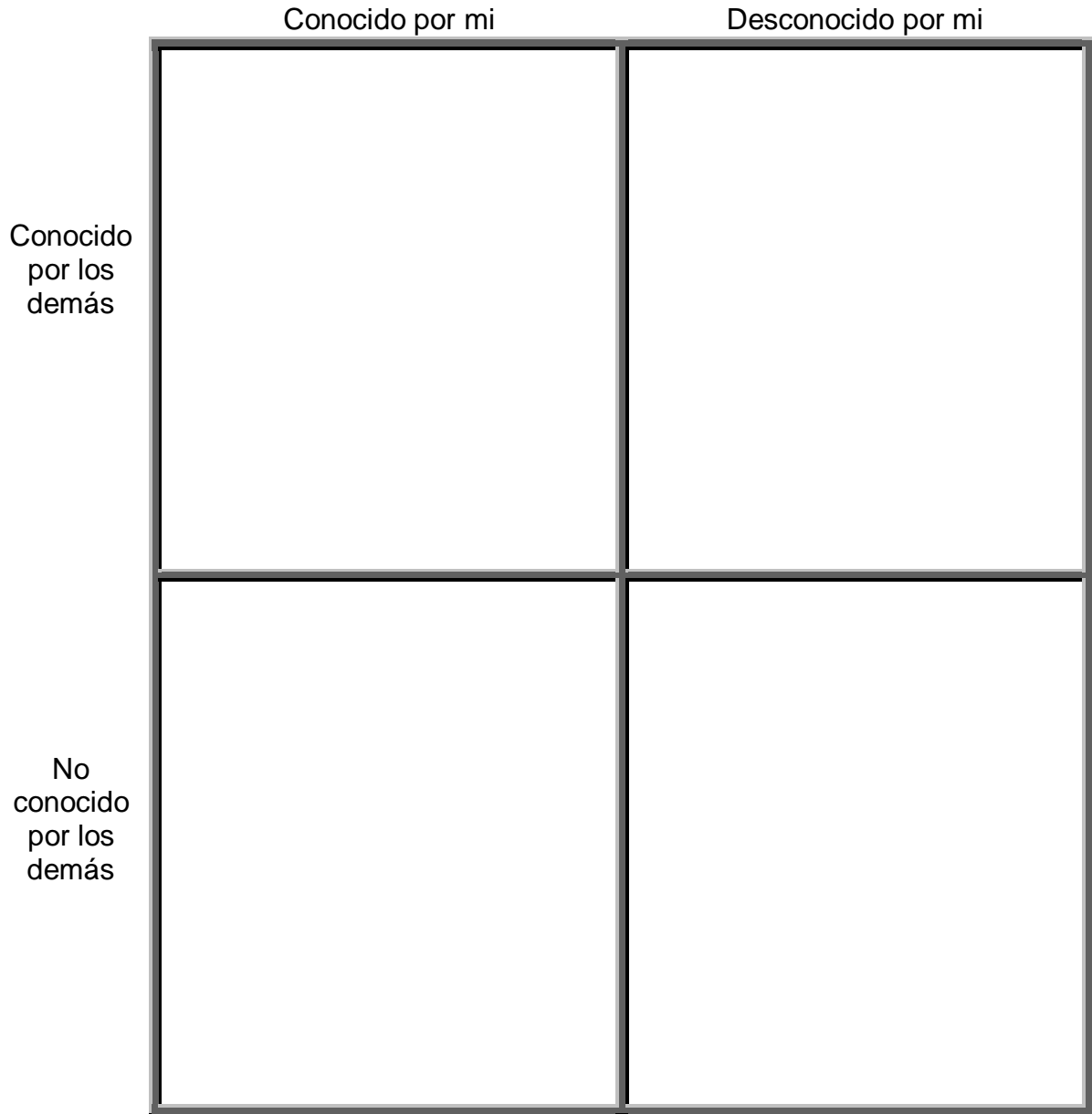
16. Yo, en tu lugar

Instrucciones: Docente 1: Imagina que eres el docente 2 y escribe las respuestas como si fueras él/ella poniéndote en su lugar. Cuando termines, pregunta al docente si son verdaderas cada una de tus aseveraciones, corrigiendo o completando en la segunda columna las respuestas que te sean dadas. ¿Qué tanto lo/la conoces? ¿De qué se dieron cuenta?

Completar	Yo como tú _____	Él/ella _____
1. Como docente de lenguas soy...		
2. La metodología que sigo para enseñar inglés es...		
3. La forma en que preparo mis clases es...		
4. Una forma en que corrijo los errores de mis alumnos es...		
5. Un tipo de problemas al que me he enfrentado en el aula es...		
6. Considero que mi papel como docente de lenguas es...		
7. La manera en que se aprende una lengua es...		
8. Mi papel como docente de lenguas es...		
9. Mis preocupaciones como docente de lenguas son...		
10. Lo que más disfruto de ser docente de lenguas es...		

Fuente: Elaboración personal.

17. Ventana de Johari



Fuente: Adaptado de: <http://www.xtec.cat/~jcampman/Vjohari.pdf>

18. Resumen de autoconocimiento

Reflexiona sobre la información obtenida hasta el momento (por ti mismo y a través de los demás). Utiliza palabras clave o frases cortas para resumir los datos que consideres más relevantes en tu proceso de autoconocimiento como docente y de tu práctica. Ten en consideración las siguientes preguntas:

¿A partir de las actividades anteriores como te defines ahora?

¿Cómo defines tu práctica?

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	

Fuente: Elaboración personal.

19. Reflexión exámenes primer parcial

1. ¿Los resultados generales de los exámenes obtenidos por los alumnos fueron los esperados? Si/No ¿Por qué?

2. ¿Los resultados obtenidos en cada habilidad fueron los esperados? Si/No ¿Por qué?







3. ¿Cuál fue mi criterio de evaluación?







4. ¿Los resultados de los alumnos corresponden a mi esfuerzo realizado como docente?

5. ¿Tuve alguna sorpresa en las calificaciones de uno o más alumnos? Justifica tu respuesta.

6. ¿El diseño y contenido de los exámenes fue adecuado al nivel en que se aplicaron? Si/No ¿Por qué?

20. Diario del Docente

Fecha:	Me sentí:	     
Observaciones:		
Percepciones:		
Reacciones/decisiones durante la clase:		
Reflexión:		

Fecha:	Me sentí:	     
Observaciones:		
Percepciones:		
Reacciones/decisiones durante la clase:		
Reflexión:		

21. Guía para observación de videos

Observa detenidamente el video y responde:

¿Cuáles son los rasgos positivos y cuáles los rasgos negativos de:

- La clase en general?
- La actuación del docente?
- La actuación de los alumnos?

¿Son claros los objetivos de la lección? ¿Cuáles son?

¿Qué método de enseñanza utiliza el profesor? (expositivo, comunicativo, por proyectos, etc.)

¿Cómo es la conducta no verbal del docente y de los estudiantes?

¿Cómo es su lenguaje?

¿Qué recursos y materiales se utilizan?

¿Cómo es la organización de la clase?

Fuente: Elaboración personal.

22. Filmación de clase

FILMACIÓN DE CLASE			
Grupo: _____		Fecha: _____	Horario: _____
Percepciones	Observaciones	Sentimientos	Descubrimientos

Fuente: Elaboración personal.

23. Autoconocimiento con video

AUTOCONOCIMIENTO INTROSPECCIÓN					
	HÁBITOS	RUTINAS	INTENCIONALIDADES	CREENCIAS	ACCIONES
Descripción					
Reflexión					

Fuente: Elaboración personal

FASE 2: SIGNIFICACIÓN

4. IDENTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

5. FUNDAMENTACIÓN Y CONTRASTE

6. PLAN DE ACCIÓN



Fuente: Elaboración personal
Imágenes: www.google.com

24. Lista de problemas que me interesa resolver respecto a mi actuación como docente y/o mi práctica.

Prioridad	Problema

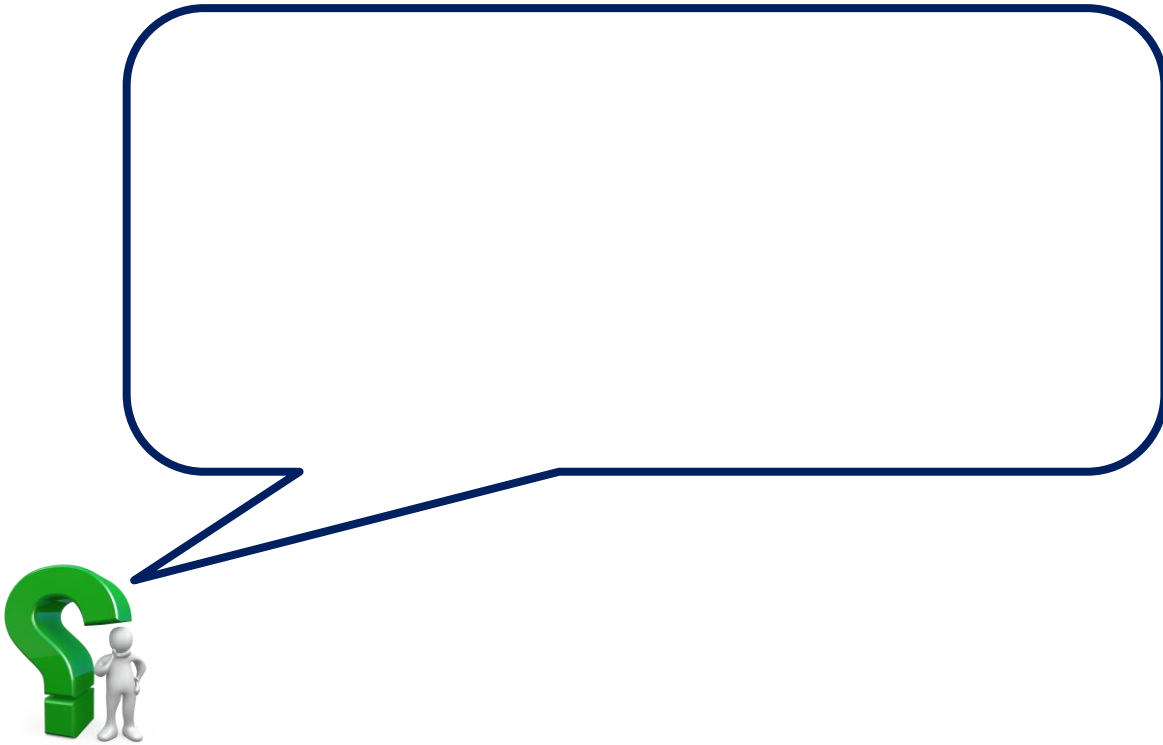
Fuente: Elaboración personal

25. Identificación del problema

Problema	Evidencias en mi práctica ¿Cómo se da?	Posibles causas ¿Por qué sucede?	¿A quién y cómo afecta?	¿Qué he hecho al respecto hasta el momento?

Fuente: Elaboración personal.

27.Pregunta de investigación



- ¿Cómo puedo hacer que (yo mismo o alguien más haga algo)?
- ¿Cómo mejoro (algo) de mí mismo o de mi práctica?
- ¿Cómo puedo lograr que (suceda algo)?
- ¿Cómo cambio (algo) de mí mismo o de mi labor educativa?
- ¿Cómo apoyo (a alguien para que logre algo)?

Fuente: Elaboración personal

28.Fundamentación

N°	Tema/subtema	Argumentos de apoyo	Contradicciones	Soluciones propuestas	Comentarios	Referencia
1						
2						
3						
4						
5						

Fuente: Elaboración personal

29. Plan de acción

PLAN DE ACCIÓN					
Objetivo:					
Fecha:		Grupo(s):		Horario:	
N°	Acciones	Recursos	Tiempo	Evidencias a recolectar	Observaciones

Fuente: Elaboración personal

FASE 3: RESIGNIFICACIÓN

7. INTERVENCIÓN

8. EVALUACIÓN Y TEORIZACIÓN

9. TRANSFORMACIÓN

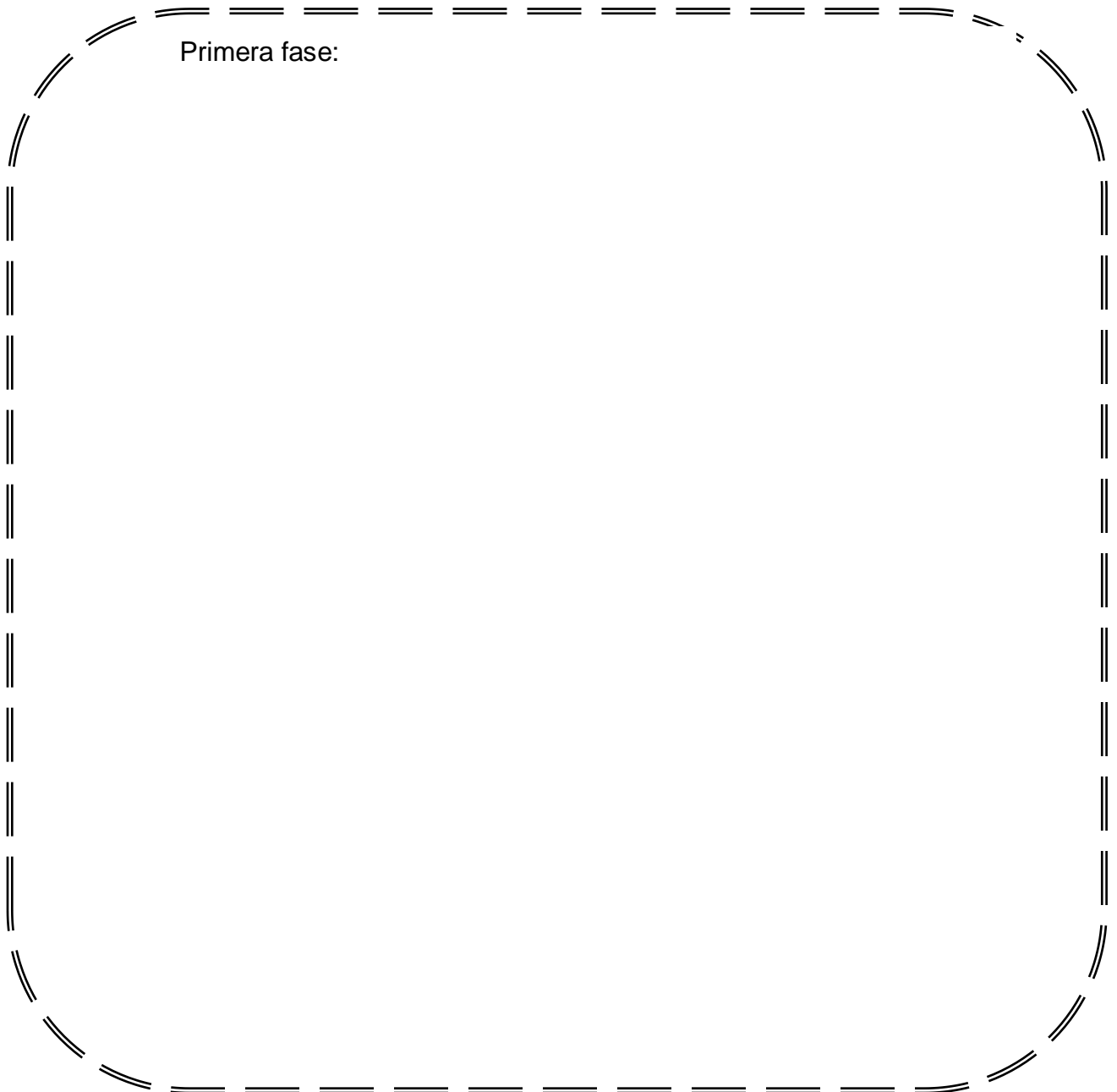


Fuente: Elaboración propia.
Imágenes: www.google.com

30. Informe de mi proceso de práctica reflexiva mediada

Instrucciones: Redacta de forma resumida cada uno de los pasos que seguiste en cada fase del ciclo de PRM, incluye los procesos, tus observaciones, sentimientos, reflexiones, hallazgos, dudas, decisiones tomadas, cambios realizados y aprendizajes.

Primera fase:



Segunda fase:

¿Lograste dar un significado a tu práctica? ¿Cómo? En caso contrario, ¿por qué no?

Tercera fase:

¿Lograste resignificar tu práctica? ¿Cómo? En caso contrario ¿por qué no?

Fuente: Elaboración personal

31. Intervención y Evaluación

1. ¿Cómo se llevó a cabo la intervención de tu plan de acción?
2. ¿Te ha sido útil el plan que diseñaste? ¿De qué manera? ¿Cómo lo evalúas?
Explica.
3. ¿Qué ajustes hiciste respecto a tu plan durante su ejecución?
4. ¿Qué otro elemento podrías haber considerado en tu plan de acción?
5. ¿Cómo podrías mejorar el plan si lo tuvieras que hacer de nuevo o qué podrías modificar/añadir para continuarlo?
6. ¿Cómo te sentiste durante la intervención?
7. ¿Cómo reaccionaron y como se sintieron los alumnos implicados? ¿Cómo lo sabes?

14. ¿Consideras qué es útil llevar a cabo la Práctica Reflexiva a través de un equipo y con el apoyo de un mediador o preferirías hacerlo de manera individual? Justifica tu respuesta.
15. ¿Cómo evalúas el taller en que has participado? ¿Qué cambios harías? ¿Qué otras sugerencias podrías darnos?
16. ¿Cómo evalúas el modelo de práctica reflexiva mediada en que has participado? ¿Qué modificaciones le harías?

Fuente: Elaboración personal.

32.Evidencias

Notas

Diarios

Tarjetas

Trabajos alumnos

Videos

Plataforma

Formatos

Otros

Anexo 3:

**Formatos para
análisis,
concentrados y
transcripciones**

Control de actividades

Actividad/Identificador	A1		A2		A3	
	E	R	E	R	E	R
00 Datos del docente	X	X	X	X	X	X
0 Características grupo	X	X	X	X	X	X
1 Autobiografía	X	X	X	X	X	X
2 Línea del tiempo	X	X	X	X	X	X
3 Características	X	X	X	X	X	X
4 Sentimientos	X	X	X	X	X	X
5 Enseñanza/Aprendizaje	X	X	X	X	X	X
6 Conocimiento	X	X	X	X	X	X
7 Mejor/Peor profesor	X	X	X	X	X	X
8 Maestro ideal	X	X	X	X	X	X
9 Valores (Ordenar)	X	X	X	X	X	X
10 Valores (Razón)	X	X	X	X	X	X
11 Foda	X	X	X	X	X	X
12 Ideas Calendario Autoestima	X	X	X	X	X	X
13 Calendario Autoestima	X	X	X	X	X	X
14 Test IAFI Autoestima	X	X	X	X	X	X
15 Test Autoestima Sorensen	X	X	X	X	X	X
16 Yo, en tu lugar	X	X	X	X	X	X
17 Ventana de Johari	X	X	X	X	X	X
18 Resumen Autoconocimiento	X	X	X	X	X	X
19 Reflexión exámenes parcial 1	X	X	X	X	X	X
20 Diario	X	X	X	X	X	X
21 Guía observación videos	X	X	X	X	X	X
22 Filmación clase	X	X	X	X	X	X
23 Autoconocimiento con video	X	X	X	X	X	X
24 Lista problemas	X	X	X	X	X	X
25 Identificación problema	X	X	X	X	X	X
26 Descripción del problema	X	X	X	X	X	X
27 Pregunta investigación	X	X	X	X	X	X
28 Fundamentación	X	X	X	X	X	X
29 Plan de acción	X	X	X	X	X	X
30 Informe	X	X	X	X	X	X
31 Intervención y evaluación	X	X	X	X	X	X
32 Evidencias		X		X		X

E = Entregado
 R = Recibido
 X = Realizado

Fuente: Elaboración personal.

Concentrados y transcripciones

Transcripción o evidencia	Interpretación	Instrumentos
<p>[...] me sentía contenta cuando acumulaba el conocimiento, porque me estaba ayudando a formarme como la persona que podía en algún momento transmitir conocimiento a otros. [...] He enfrentado el reto de aprender a transmitir lo que aprendí. (A1)</p>	<p>Entiende a la <i>docencia</i> como la acumulación de información y su transmisión.</p>	<p>Autobiografía</p>
<p>El magisterio es de las pocas profesiones que te permite trascender [...] somos formadores y modelos [...] he transitado por distintas experiencias y cambios notorios que me han llevado a aprender de los demás y a aprender enseñando. Los cambios me han llevado a enfrentar retos [...] (A2)</p>	<p>Entiende a la <i>docencia</i> como una construcción</p>	<p>Autobiografía</p>
<p>En mi aprendizaje ha sido mi personalidad y la convivencia con profesores que he admirado por sus conocimientos y capacidades y habilidades para motivar y lograr que los alumnos sean exitosos en lo que se dedicarán. (A3)</p>	<p>Entiende a la <i>docencia</i> como cognición aunada al desarrollo de competencias</p>	<p>Autobiografía</p>
<p>Los momentos que más han influido en mi aprendizaje y formación son aquellos que me daban más información. (A1)</p>	<p>Entiende el proceso de formación como la acumulación de información; esto es, entre más información se posea, mayor conocimiento se</p>	<p>Autobiografía</p>

FORMATOS PARA ANÁLISIS, CONCENTRADOS Y TRANSCRIPCIONES

	logra.	
[...] somos formadores y modelos [...] he transitado por distintas experiencias y cambios notorios que me han llevado a aprender de los demás y a aprender enseñando. (A2)	Para A2 la formación surge de la influencia de los otros. Es decir, es social.	Autobiografía
[...] tuve la oportunidad de estudiar en USA, entrar al CELe como alumna y después como profesora empírica [...] [...] (Mi práctica educativa en un principio fue) Totalmente empírica, a diferencia de ahora que cuento con conocimiento y experiencia [...] (A3)	A3 entiende que la formación se da a través de la experiencia	Autobiografía

Transcripción o evidencia	Interpretación	Instrumentos y comentarios
<p>Caminar alrededor del salón para ver cómo trabajan [...] Hay que dejar de vez en vez de caminar tanto por el salón, para permitir a los alumnos contestar más libremente. (A1 - hábitos)</p> <p>[...] escuchar a todos los alumnos como llevan a cabo el ejercicio y ayudarlos si es necesario. (A1 – Intencionalidades)</p> <p>[...] algunos necesitan más práctica; no fue suficiente. (A1 – Percepciones)</p> <p>Hay alumnos que se mantienen callados (de hecho son los que han faltado y tienen problemas) (A1 – observaciones)</p> <p>A veces no sé qué hacer con mis manos y las</p>	<p>Enfatiza que camina en el aula y que debe escuchar a los alumnos.</p> <p>Se da cuenta que: - hace falta mayor práctica. -hay alumnos que no participan y lo atribuye a sus faltas o problemas de los alumnos.</p> <p>La mayoría disfrutaban la clase.</p> <p>Identifica la posición de sus manos y el sobre uso de la expresión: “very good”.</p>	<p>Filmación de clase Autoconocimiento</p>

<p>mantengo juntas. Repito mucho: “Very good” (A1 – Descubrimientos)</p>		
<p>Crear un ambiente de trabajo donde se discuta el tema principal en el mundo real. Persuadir a los alumnos a hablar en clase. [...] realmente dejarlos hablar. (A2 – hábitos) Ejemplifico [...] espero que los alumnos produzcan [...] (A2 – Rutinas) I speak too much. (Hablo demasiado) I need to be careful with my TTT⁸⁷. (Debo ser cuidadoso con mi tiempo de hablar como maestro). (A2 – Descubrimientos) Si los alumnos están motivados Producen + Participan + Aprenden + Faltan – (A2 – creencias)</p>	<p>Se enfoca en la producción oral de los estudiantes y él se identifica como modelo. Identifica un problema con el tiempo que el pasa hablando (TTT). Reconoce la motivación como un factor esencial del aprendizaje</p>	<p>Filmación de clase Autoconocimiento</p>
<p>Poner música mientras (los alumnos) trabajan para relajarlos y activar su memoria. (A3 – hábitos) Personal questions (preguntas personales) Usar la técnica de los dedos. (A3 - rutinas) [...] algunos distraídos (A3 – observaciones) [...]Tengo áreas de oportunidad como concentrarme más. (A3 – descubrimientos)</p>	<p>Pone música porque ésta la relaja. Usa las manos para darse a entender. En general, en el video se aprecia como gesticula y usa el lenguaje corporal para darse a entender y sentirse segura. Identifica dos problemas: Alumnos distraídos y su propia falta de concentración, identifica que tapa el pizarrón cuando escribe sobre él.</p>	<p>Filmación de clase Autoconocimiento</p>

⁸⁷ TTT = Teacher Talking Time

<p>Por ser el salón pequeño tiendo a pararme justo enfrente de éste mientras escribo. (A3 – Acciones)</p>		
<p>Es un grupo entusiasta y quiere aprender [...]. El grupo es entusiasta y cooperativo [...]. [...] algunos alumnos saben que van a reprobar [...] [...] algunos alumnos tienen problemas que acarrear de niveles anteriores [...] (A1 - Observaciones)</p>	<p>Para ella el entusiasmo y la cooperación son esenciales en el aprendizaje. Identifica un déficit en el nivel de conocimiento de los niveles anteriores.</p>	<p>Características generales del grupo</p>
<p>Grupo motivado [...] no hacen tarea. Un grupo bien integrado, son como una pequeña familia. [...] grupo difícil, no integrado, competitivo, negativo [...] dividido. Buen grupo, empático (carita feliz) (A2 – observaciones)</p>	<p>La motivación es clave para el aprendizaje. Identifica que en un grupo los alumnos no hacen tarea, a pesar de estar motivados. Reconoce uno de sus grupos como difícil y no integrado.</p>	<p>Características generales del grupo</p>
<p>Se prohibió agresión verbal y de actitud. (Evitar) Utilizar L1 sin ignorar que ésta puede ser benéfica en el aprendizaje y adquisición de L2. (Alumnos) Participativos [...] no son disciplinados. Tiempo reducido para dar clase y convivir. (A3 – Evitar / Observaciones)</p>	<p>Se identifican problemas de disciplina, uso de L1 y falta de tiempo para la clase.</p>	<p>Características generales del grupo</p>

Características

Rubro	A1	A2	A3
Yo soy	<ul style="list-style-type: none"> - Entregada a mí trabajo. - Innovadora. - Feliz en clases. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creativo. - Dinámico. - Seguro de mí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplinada - Responsable - Compartida
Yo sé	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionarme con alumnos. - Escucharlos. - Entenderlos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolver situaciones. - Adaptarme a los alumnos. - Cuándo ser enérgico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que tengo experiencia. - Que es ser alumno de L2. - Que soy buen ejemplo para mis alumnos.
Me gusta	<ul style="list-style-type: none"> - Impartir clase. - Que participen los alumnos. - Innovar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crear ambientes agradables. - Aprender de todos. - Motivar a mis alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compartir - Aprender - Colaborar
Yo no soy	<ul style="list-style-type: none"> - Descuidada. - Impuntual. - Criticona. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tirano. - Antipático. - Inseguro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizada - Envidiosa - Competitiva
Yo no sé	<ul style="list-style-type: none"> - Ignorar. - Dejar de aprender. - Rendirme. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptar “no puedo”. - Aceptar es difícil. - Reprobar alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo decir “no” - Cómo trabajar bajo estrés - Cómo desarrollar empatía con <u>todos</u> mis alumnos
Me disgusta	<ul style="list-style-type: none"> - Que los alumnos no tomen la clase en serio. - Que no traigan tarea. - Que no pongan atención y no participen en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gente floja. - Apatía. - Darme por vencido. 	<ul style="list-style-type: none"> - La envidia - Prepotencia - Injusticia

Sentimientos y estados de ánimo

Sentimiento	A1	A2	A3
Feliz	Me doy a entender y los alumnos lo captan.	Todos muestran interés.	Veo que mis alumnos pueden <u>comunicarse</u> en inglés.
Triste	Los alumnos no toman en serio mi clase.	Los alumnos faltan.	Les doy calificaciones reprobatorias.
Satisfecho	Los alumnos participan y demuestran que aprendieron.	Veo el objetivo de producción alcanzado.	Me entero que mis alumnos han logrado alguna meta donde el inglés les ha sido esencial para lograrlo.
Molesto	No hacen la tarea.	Creo que no di una buena clase.	Cuando no logro que mis alumnos sean responsables en mi clase.
Relajado	Las clases funcionan según lo planeado.	Todo marcha bien	Cuando domino el tema de que se trata mi clase
Tenso	Los exámenes no están bien diseñados y hay que diseñar los ejercicios nuevamente.	Parece que lo que era claro no lo era.	Tengo que cumplir deadlines (fechas límite).
Seguro	Los alumnos, cuando clase y alumnos funciona bien.	Resuelvo una duda.	Sé qué hago bien mí trabajo.
Confundido	Algún alumno pone todo de su parte: hace tarea, asiste a clase siempre, participa (con errores) y no aprende.	Parece que a los estudiantes no les importa nada.	Sé que mis alumnos aprendieron pero no lograron pasar examen.
Emocionado	Los alumnos trabajan a la par que el docente.	Todo marcha como espero.	Aprendo algo que me ayudará a mejorar mis clases
Decepcionado	Los alumnos y autoridades no valoran el trabajo	Nada sale bien.	Reprueban mis alumnos.

	del docente.		
<u>Elección del docente</u>	<u>Asustado</u> cuando los alumnos no reconocen que todavía les falta aprender y agreden al docente física y/o verbalmente.	<u>Motivado</u> cuando los alumnos preguntan y me siento útil en su aprendizaje.	<u>Motivado</u> cuando compruebo que mis alumnos están interesados en mi clase y que sí están aprendiendo. (Lo lleno después).

Enseñanza/Aprendizaje de lenguas

Rubro	A1	A2	A3
Creencias y percepciones respecto a la E/A de lenguas	El proceso E/A se debe disfrutar para ser significativo. Creo que no necesariamente tiene que darse apegado sólo al libro de texto.	Un ambiente de aprendizaje propicia un buen trabajo, con todos involucrados, alumnos, maestro.	(El aprendizaje requiere:) Motivación intrínseca experimenten los beneficios de saber una L2 (La enseñanza requiere:) Amor hacia el trabajo docente. Formación pedagógica y conocimiento de la lengua y cultura de la L2. Reconocimiento del trabajo bien hecho Manejo y aplicación de las TIC/TAC.
Dudas respecto a la E/A de lenguas	-----	Motivar a los alumnos con problemas y situaciones externas. (carita triste)	Que tan auténticas son las calificaciones internacionales del idioma. Que tan reales son los contenidos de los libros de texto. Sabré lo suficiente respecto al idioma actual? (así lo

			escribió)
Expectativas	Que por medio del proceso enseñanza/aprendizaje se logre el que el alumno se pueda comunicar con nativos de la lengua en la vida real.	Alcanzar empatía, camaradería y trabajo en equipo.	Seguir con mi actualización docente para estar a la vanguardia con respecto a las expectativas del alumnado.

Conocimiento

Rubro	A1	A2	A3
Talento principal como docente	Saber escuchar y explicar	Motivante	Soy muy dedicada y mi interés de que mis alumnos realmente aprendan
Porcentaje dominio de la lengua	No sabría en porcentaje, los domino muy bien	Escrita 100% Oral 100% Gramática 70% Escuchar 90%	Oral 85% Escrita 80% Lectura 80% Auditiva 90%
Como mantiene disciplina en el aula	Manteniendo a los alumnos trabajando	Manteniendo la atención	Principalmente con el ejemplo
Oportunidades de desarrollo profesional	Ninguna porque no se han dado las condiciones que yo espero. Fuera del centro muchas – me gusta mucho la investigación.	Manejar eficientemente la tecnología	Amplía la gama
Filosofía del Centro	El docente no es importante.	Enseñanza con docentes capacitados y responsablemente morales	Humanismo
Actitudes de los pares	Relajada, a muchos no les importa.	Competitivo, algunos compañerismo y también hostilidad	Compromiso, responsabilidad
Responsabilidad como docente	Hasta que al alumno le interese aprender y aprenda	Dejar el conocimiento de forma efectiva, fomentar valores	¿En qué aspecto? *Hasta agotar mis recursos para promover su

		en los alumnos y el compañerismo	aprendizaje. (Respuesta oral)
Patrón de comportamiento de las personas que trabajan en la institución	Muchos llegan tarde Imparten poco conocimiento	Mecánico	¿Profesores? ¿Directivos? ¿Administrativos? *Hay de todo, algunos si se preocupan por los chicos e implementan estrategias, otros por cansancio, desinterés, etc., no. Todavía hay tradicionales.
Información que conoce de los alumnos	A que se dedican, Porqué estudian inglés, Si les gusta o no el idioma, Hace tarea	La necesaria para ayudarlos y apoyarlos	De algunos más que de otros
Ambiente de clase	Amigable	Cordial	Empático y apto para aprender
Condiciones del aula	Tiene ventanas, su tamaño es mediano, tiene cañón y computadora	Pueden mejorar	No muy decentes y menos para mis alumnos, las sillas son de metal y bastante incómodas
Rutinas de clase	Hablo del tema antes de ver el tema (warm-up) – en pares pequeños, grupos se habla del tema – ejercicios en el libro – plenaria, tarea	Clase dinámica	No tengo una en específico; pero generalmente es: saludos, comentarios de nuestro fin de semana, tarea; de la cual se deriva el tema que veremos en clase, práctica, tarea, despedida
Recursos que usa en clase y frecuencia	A los alumnos, libro, audio todos los días	Todos visuales, impresos, orales	Internet y sus bondades como: video de clases, tutoriales, plataformas

			interactivas, entre otros
Evaluación	Con su participación diaria	Objetivamente	Tengo de todo, algunos son brillantes, otros no tanto, pero todos con ganas de aprender
Colaboración entre pares	Comparto experiencias en el aula – con alumnos y con la práctica docente	Haciendo equipo	Compartiendo ideas, conocimientos y experiencias

*Respuestas orales tomadas de notas o video durante el taller.

Mi mejor y mi peor profesor

Rubro	A1	A2	A3
Mejor profesor Fortalezas	Explicar claro. Contestar preguntas con mucha paciencia.	Simpático. Creaba ambiente de aprendizaje motivante. Reflejaba el amor a su ocupación. *Me motivo de ambos Hambre de aprender	Puntual Justo Humilde *Joven, inspiración, buen trato* Exigente, pero no tirano Comprometida *Sólo daba la clase para la que era competente, no otras*
Mejor profesor Debilidades	No poner a veces límites a alumnos que creían saber más que ella.	Demasiado flexible. Sensible. Bien intencionado.	No política?! (así lo escribí) *No creo haberlo aprendido.
Peor profesor Fortalezas	Ser decidido en sus intransigencias.	Sabía mucho. Terminaba el programa. Relación profesor-alumno estrictamente.	Respetuoso con mi tiempo
Peor profesor Debilidades	Ser intransigente, no respetar las opiniones de sus alumnos.	No sabía explicar. No se aseguraba de que el aprendizaje fuera significativo. No retroalimentación.	Perezoso Amenazante *Impuntual*

Influencia en el docente (Positivo)	Comprender a mis alumnos. Prepararme más. Respetar las opiniones de mis alumnos.	Ampliar mi conocimiento. Cumplir con el objetivo. Ser simpático y crear un ambiente de aprendizaje agradable. Demostrar mi pasión por la enseñanza.	Compartida Puntual Justa Humilde Comprometida Humana Empática Ser feliz con mi trabajo
Influencia en el docente (Negativo)	No menospreciarlos.	Lo sensible y *condescendiente* demasiado flexible lo transformé en nunca perder el lado humano. *Ponerse en los zapatos del otro* Ser instructor y formador, olvidar ser "maestro" dictador.	Pasiva! en mi medio de trabajo

Con este ejercicio, A1 se dio cuenta que quisiera que todos aprendieran al parejo

Con este ejercicio, A2 se dio cuenta que es impaciente y ansioso

Con este ejercicio A3 se dio cuenta que quisiera ser asertiva

*Respuestas orales tomadas de notas o video durante el taller.

El maestro de lenguas ideal (Característica/¿Por qué?)

A1	A2	A3
Respetuoso (Las participaciones de los alumnos son siempre importantes sean correctas o no)	Creativo (Va de la mano con la innovación)	Responsable (Ser parte de la formación de mis alumnos)
Paciente (No todos los alumnos aprenden rápido, hay que explicar nuevamente cuando es necesario)	Puntual (Somos un modelo para los estudiantes)	Empático (El proceso de aprendizaje es más significativo cuando el docente y alumno se encuentra en un ambiente empático)
Preparado (La experiencia no radica en hacer las cosas de igual manera siempre.	Preparado (Listo para resolver dudas)	Humano (Antes de docente, alumno, somos humanos)

Hay que seguirse preparando)		
Llegar puntual Temprano (Siendo puntual se aprovecha el tiempo mejor y se ayuda a formar a los alumnos también)	Improvisador (Listo para el plan b)	Disciplinado (La disciplina nos lleva al éxito)
Ameno (Hacer la clase dinámica en la que todos los alumnos participen contentos)	Buen escucha (Necesito trabajar para mejorar)	Tenga formación académica (El conocimiento da herramientas varias para ejercer nuestro rol como docente)
Humano (Entender las necesidades y problemas que puedan tener los alumnos con la clase)	Dinámico (Evitar tediosas clases)	Puntual (Es sinónimo de respeto. "El tiempo es oro" para el docente y alumno.
Compartido / Conocimiento (Compartir el conocimiento con los alumnos de manera clara y sencilla)	Líder (Guiarlos en lo positivo)	Exigente; no tirano (Porque algunos alumnos necesitan aun ser ganados)
Dispuesto (Si el alumno no entendió algo y le da pena preguntar en clase, contestarle después de clase)	Estricto (Evitar mal entendidos)	Justo (Pedir a los alumnos sólo lo que se da como docente)
Solidario No sólo con los alumnos sino con nuestros colegas)	Firme (Autoridad es importante)	Gusto por seguir aprendiendo (Porque los retos que nos enfrentamos día a día son constantes y si carecemos de gusto por aprender caeríamos en--- (Frase sin terminar)
Evaluar práctica diaria – Mejorar (Diario reflexionar en como estuvieron nuestras clases y mejorar todos los días)	Sonriente (Es el mejor saludo)	Gusto por su profesión (El gusto por lo que hacemos es el motor que nos alienta a seguir adelante en momentos de dificultad y en los prósperos nos motiva a

		dar lo mejor de nosotros)
¿Soy así?		
Si (Todos)	Si a todos, excepto: + ó – (buen escucha)	Si a todos, excepto en “Exigente; no tirano” escribió: “Estoy segura de no ser tirana, pero creo que no soy lo suficientemente exigente”.

Orden Valores

N°	A1	A2	A3
01	Amor	Felicidad	Felicidad
02	Humildad	Honestidad	Humildad
03	Tolerancia	Responsabilidad	Responsabilidad
04	Responsabilidad	Humildad	Tolerancia
05	Honestidad	Respeto	Justicia
06	Respeto	Libertad	Respeto
07	Simplicidad	Tolerancia	Solidaridad
08	Dialogo	Justicia	Honestidad
09	Justicia	Cooperación	Cooperación
10	Libertad	Simplicidad	Libertad
11	Paz	Amor	Simplicidad
12	Solidaridad	Solidaridad	Dialogo
13	Unidad	Paz	Unidad
14	Felicidad	Unidad	Paz
15	Cooperación	Dialogo	Amor

A2 Reconoce que el respeto y la humildad son áreas de oportunidad para él. (4 y 5)

A3 Reconoce que en ocasiones necesita consejo o sugerencias de sus colegas y alumnos. (2)

Valores (Valor/Razón)

N°	A1	A2	A3
01	Amor Cuando se tiene amor por lo que se hace, se trabaja con gusto.	Felicidad La felicidad se compone de partecitas que conforman un completo.	Felicidad El objetivo de estar viva es ser feliz y una parte significativa de mi felicidad es mi trabajo docente.

<p>02</p>	<p>Humildad Hay que tener la humildad de aprender de los demás.</p>	<p>Honestidad Ser honesto con lo que hago, enseño y aprendo.</p>	<p>Humildad Reconocer que mi práctica docente es perfectible me da la humildad para reconocer que existen ocasiones en las cuales necesito consejos y/o sugerencias de mis colegas y alumnos.</p>
<p>03</p>	<p>Tolerancia No siempre estamos de acuerdo con los demás, por lo que es importante tolerar a los demás; por armonía.</p>	<p>Responsabilidad Responsable de que el objetivo se alcance.</p>	<p>Disciplina y Responsabilidad Respetar el tiempo de mis alumnos, llegando a mis clases a tiempo, dar una clase de calidad, invertir tiempo en tareas asignadas son algunos aspectos que requieren de disciplina y responsabilidad.</p>
<p>04</p>	<p>Responsabilidad Tener la responsabilidad del proceso de nuestra enseñanza para que los alumnos aprendan.</p>	<p>Humildad Dejar la soberbia y ser humilde al debatir.</p>	<p>Tolerancia y respeto Aunque no compartamos la misma creencia, preferencia sexual, u opinión, todos tenemos derecho a existir y ser tratados con respeto y tolerancia.</p>
<p>05</p>	<p>Honestidad Ser honestos con nosotros mismos para hacer lo que creemos que es lo mejor en la enseñanza y en el lado humano.</p>	<p>Respeto Respetar a cada individuo y sus opiniones.</p>	<p>Justicia (Ya no lo escribió en esta parte) *Mezcla de valores, primero como persona, luego como sociedad.</p>
<p>Obs.</p>	<p>Observaciones Creo que lo escribí lo llevo a cabo en la práctica, sólo que creo que debo seguirlos trabajando siempre para ser mejor persona</p>	<p>Observaciones Lo más difícil es que los actos y lo que decimos sea congruente, trato de que estos valores estén presentes en mi</p>	<p>Observaciones *Me falta tolerancia en ciertas ocasiones por falta de control de emociones.</p>

	y mejor docente.	práctica docente, sin embargo, considero aún áreas de oportunidad la humildad y respeto en mí.	
--	------------------	--	--

*Respuestas orales tomadas de notas o video durante el taller.

Análisis FODA

Rubro	A1	A2	A3
Fortalezas	Amar mi trabajo	Positivo Alegre Dispuesto a ayudar Tutor	Tenacidad Humana Responsable Dedicada Atrevida
Oportunidades	No desperdiciar las oportunidades de seguirme preparando	Paciencia Tolerancia Prudencia	Optimizar uso de tecnologías Mejorar mi nivel del idioma
Debilidades	Ser humana **A veces se me hace el corazón de pollo porque si tomo la decisión la debo sostener.	Comentarios negativos Desinterés provocada (de los estudiantes) Desmotivación por sus actitudes	Desorganizada Dispersa Permisiva
Amenazas	Dejar de tener interés en la docencia en el CELe debido a la ignorancia hacia el trabajo docente por parte de las autoridades y el personal administrativo *Siento una amenaza de perder el entusiasmo	Enojo fácilmente *buena escucha – me falta	Falta de control de emociones

Ideas para calendario autoestima

A1	A2	A3
Conversar con mi familia Compartir un café y plática con amiga Decirle a mi compañera que bien se ve Leer Rezar Recordar cosas positivas Ir al parque con mi familia Limpiar la casa con mi familia Jugar con mi nieto Videoconferencia con mi hijo Platicar y jugar con mi nieta Bordar Comentar algo positivo con alumnos Compartir una sonrisa con los demás Platicar con Juanito Dar las gracias por darme la pluma para firmar Saludar Compartir con mis amigos en el taller	Sonreír Ver a gente que aprecio Ir al gym (gimnasio) Comer bien Dar lo mejor de mí	Pasar tiempo de calidad con mi hija. Ser constante en natación. Leer. Ver documentales interesantes. Tomar café con amistades. Cuidar alimentación y disfrutar comida. Ser disciplinada en mi horario de sueño. Ir al cine. Ir a escuchar música y/o bailar.

Calendario autoestima (Actividades escritas en el calendario)

A1	A2	A3
Quererme	Sonreír	
Sonreír	Ayudar a alguien	
Convivir con compañeros	Comer bien	
Disfrutar	Dar lo mejor de mi	
Hacer algo que me guste	Sonreír / Salir conmigo	Nadé
Reflexionar	Iniciar con entusiasmo	Café con compañera
Descansar	Sonreír a adversidades	Dormí
Consentirme	Celebré mi cumpleaños	Dormí y comí riquísimo
Tiempo para leer	Hice mucho trabajo físico	Comí y goce naturaleza
Compartir	Tuve una mala experiencia pero sonreí.	Automotivación positiva
observar	Feliz (carita feliz)	Automotivación positiva
Comer con calma	Trabajar (carita feliz)	Nadé

FORMATOS PARA ANÁLISIS, CONCENTRADOS Y TRANSCRIPCIONES

Tolerar a los demás	Animarme (carita feliz)	
Elogiar	Buena cara al mal tiempo.	
Observar la naturaleza	Disculpa los malos momentos.	
Pensar positivo	Entusiasta para evitar sentir mal.	
Hacer ejercicio	Buena suerte! (carita feliz)	
Fortalecer mi salud	(médico) decisiones día libre (carita feliz)	
Agradecer	Sintiéndome mal	
Perdonar	Toda energía	
Sentirme bien conmigo misma		
Hacer buenas acciones		
Reconocer mis cualidades		
Desechar pensamientos negativos		
Reconocer mis defectos		
Reconocer mis errores y sobreponerme		
Buscar soluciones a mis errores		
Pedir ayuda		
Expresar mis emociones		
Reconocer las cualidades de los demás		
Ayudar		
Cambiar algo que no me gusta de mi		
Hacer algo nuevo		
No ser exigente conmigo misma		
Aceptarme como soy		

Notas del investigador:

<p>En un principio A1 no tenía ideas sobre que escribir, se les dio un texto del tema, a partir de la segunda semana tuvo varias ideas y pudo completar el ejercicio. Al final lleno el cuadro y declaró haber realizado una actividad diaria</p>	<p>Únicamente anotó 5 ideas (una de ellas bastante ambigua) Llenó 4 de 5 semanas 3 días fueron descritos como si se sintiera mal, dos de ellos con una actitud positiva</p>	<p>Escribió la mitad de posibilidades en relación con los cuadros. Lleno únicamente 8 días de 25. Se le dificultó darse tiempo para ella.</p>
---	---	---

Test IAFI

Pregunta	A1		A2		A3	
A	IV	4	II	2	IV	4
B	III	4	III	4	III	4
C	IV	4	II	3	IV	4
D	IV	4	III	1	I	3
E	II	4	IV	1	II	4
F	I	4	I	4	I	4
G	III	4	III	4	III	4
Total 28		28		19		27
Resultado	Autoestima elevada		Autoestima media		Autoestima elevada	

*A1 se equivocó al sacar resultados y ella puso que tenía un total de 21 (media)

Test Sorensen

Preguntas	A1	A2	A3
Preguntas marcadas	4, 6, 9, 14, 22, 25, 27, 34, 36, 38, 43, 44, 46, 47	1, 5, 22, 27, 28	4, 6, 7, 10, 19, 23, 25, 43, 44, 45, 48
Total	14/50	5/50	11/50
Resultado	Baja autoestima moderada	Baja autoestima leve	Baja autoestima moderada

Yo, en tu lugar

Rubro	A3 sobre A1	A1 sobre A2	A2 sobre A3
Como docente de lenguas soy	Exigente	Comprometido	Creativa Innovadora
La metodología que sigo para enseñar inglés es	Ecléctico	Creativa	Una mezcla de métodos producto de experiencia adaptadas a cada grupo
La forma en que preparo mis clases es	Organización Tiempo Dedicación	Dinámica	Sencilla, clara y concisa / área de oportunidad
Una forma en que corrijo los errores de mis alumnos es	Con paciencia y respetuosamente firme / inductiva , descubrir error	De manera inductiva	Ejemplificando para su comprensión
Un tipo de problemas al que me he enfrentado en el aula es	Hábitos negativos de adolescentes / en general	Diferentes personalidades	Apatía y flojera para responder ejercicios

FORMATOS PARA ANÁLISIS, CONCENTRADOS Y TRANSCRIPCIONES

Considero que mi papel como docente de lenguas es	Muy efectivo	Muy bueno / trascender	Trascendente
La manera en que se aprende una lengua es	Exposición al idioma	Viviéndola	De forma fácil y sencilla /también en la exposición
Mi papel como docente de lenguas es	*Es relevante. Somos guías para los alumnos.	Transmitiéndoles mis conocimientos	Facilitar el aprendizaje
Mis preocupaciones como docente de lenguas son	Estar actualizados	Que mis alumnos aprenden	Que el alumno exprese lo que aprende /aprendizaje significativo de la vida real
Lo que más disfruto de ser docente de lenguas es	Dar clase	La convivencia con mis alumnos	Convivir y transmitir

A1	A2	A3
A3 escribió sobre A1 Estuvieron de acuerdo en 8 de 10 afirmaciones. Hubo cierta discrepancia en la forma que A1 corrige errores y lo que pensaba A3, y en el tipo de personas con que A1 ha enfrentado problemas.	A1 escribió sobre A2 Estuvieron de acuerdo en 9 de 10 afirmaciones. A2 considera que su papel como docente es trascender.	A2 escribió sobre A3 Estuvieron de acuerdo en 7 de 10 afirmaciones. A3 ve la forma de preparar sus clases como un área de oportunidad; creé que la exposición a la L2 influye en el aprendizaje de una lengua y su preocupación es que el aprendizaje sea significativo en la vida real.
8/10	9/10	7/10

Opiniones de los alumnos

Fortalezas A3	Debilidades A3
Trabajadora Activa	Poca escucha
Carácter agradable para tratar con los alumnos. Está muy preparada para sus clases.	En ocasiones le falta ser más ruda o estricta.
Alegre	Falta organización
Dedicada a su trabajo Divertida en el aspecto que hace interesante la clase.	Se le olvidan las cosas como la tarea
Busca que los alumnos aprendan más allá de lo que solo el libro dice. Corrige errores por lo cual es fácil asimilarlos.	
Es amigable y las clases resultan didácticas y amenas	En ocasiones nos desviamos del tema y no hay una buena continuidad de los temas.
Trata de extender nuestro conocimiento dejándonos ver videos o algunos trabajos como oraciones.	No es tan exigente con las tareas que deja.
Es muy amigable y buena onda.	Se enoja un poco fácil.
Sabe mucho.	Se enoja fácil.
Es muy positiva y emprendedora.	A veces tiene poca paciencia.
Sabe enseñar. No son aburridas las clases. Sentido divertido a todo. Nos ayuda a que de verdad aprendamos algo.	No hay castigo para el que no sigue las reglas.
Dominio del idioma. Manejo de grupo.	Un poco intolerante a veces.
Sabe explicar. Domina los temas. Ocupa otros recursos fuera de los tradicionales. Exigente.	Falta de carácter. Paciente en extremo. Muy considerada.
Comprensiva	Desorganización.
Estricta	Enojona
Suele exigir a los estudiantes, Los hace aprender.	Pide muchas cosas pero en ocasiones es demasiada y no la revisa.
Dinámica	Distraída
Usted es una persona muy consciente de la realidad y de lo que verdaderamente pasa en la vida, a diferencia de muchas otras personas, además de saber mucho	A veces se enoja mucho con nosotros, por razones variadas, a veces sin tolerancia, pero he notado que eso está desapareciendo con el paso del

FORMATOS PARA ANÁLISIS, CONCENTRADOS Y TRANSCRIPCIONES

inglés.	semestre.
Su manera didáctica de la clase hace que sea menos tediosa la clase.	Algunas veces en las explicaciones acerca de alguna duda es complicado entenderle ya que nos confunde un poco al decírnoslo.

Ventana de Johari

Rubro	A1	A2	A3
Área libre (Conocido por mí y por los demás)	Responsable Organizada Positiva Paciente	Amigable Hablatín Estricto Demandante	Dedicada Tenaz Positiva Optimista Trabajadora Activa Creativa
Área ciega (Desconocido por mí pero conocido por los demás)	Enérgica Estricta Gestos según la situación	Facialmente predecible Reacciones impulsivas	Atractiva Enojona/ Permisiva Falta de carácter
Área oculta (Conocido por mí, pero no por los demás)	Me gusta estudiar, las manualidades	Me gusta pintar Sorpresas desagradables	Atea Depresiva (la borró)
Área desconocida (No conocido por mí ni por los demás)	Como reaccionaria si todos los alumno se pusieran en mi contra	Ante el peligro cómo fenómenos naturales o vida en riesgo	(Reacciones ante) desastres naturales

Resumen de autoconocimiento

	A1	A2	A3
Resumen	En proceso de conocerme Encontrarme Compartir Conocer colegas/amigos sinceros Saber que hay personas que piensan como yo No estoy sola Puedo confiar en algunos amigos Empática	Enseño Aprendo Reflexiono Transmito Reafirmo Disfruto	Perfectible Redescubrir Camaradería

Reflexión exámenes

Pregunta	A1	A2	A3
¿Los resultados generales de los exámenes fueron los esperados? Si/No ¿Por qué?	No. Algunos alumnos que ya dominaban algunos temas y en el examen no los pudieron desarrollar.	No, creí que en la habilidad de gramática obtendrían mejor nota.	Sí. Mis predicciones se confirmaron respecto a aquellos alumnos que tuvieron calificaciones aprobatorias y reprobatorias.
¿Los resultados obtenidos en cada habilidad fueron los esperados? Si/No ¿Por qué?	Algunos audios no pertenecían al nivel y algunos ejercicios de gramática no eran para evaluar sino para practicar en clase.	No creo que no estudian gramática o la rechazan.	Algunos alumnos resultaron con calificaciones muy disparadas.
¿Cuál fue mi criterio de evaluación?	Cambiar ejercicios de gramática. Suprimí el de comprensión auditiva.	20% de cada habilidad, proyectos, exposiciones y entrevistas para la habilidad de speaking (expresión oral).	Utilicé tabla de evaluación proporcionada por la institución.
¿Los resultados de los alumnos corresponden a mi esfuerzo docente?	No. Ni al esfuerzo realizado por mis alumnos.	Si aunque esperaba más en el área de gramática.	No totalmente.
¿Tuve alguna sorpresa en las calificaciones de uno o más alumnos?	Si, de varios esperaba una mejor calificación, por ejemplo alumnos que creí sacarían 8 o 9, sacaron 7.5 y 8	Dos para bien (calificación más alta) 5 para mal (reprobaron)	Sí. Mi alumno Misael es repetidor y sus calificaciones a diferencia del semestre pasado, son aprobatorias.
¿El diseño y contenido de los exámenes fue adecuado al nivel que se aplicaron? Si/No ¿Por qué?	No todos los ejercicios de los exámenes	Los exámenes tenían errores y el contenido no evaluó temas vistos en clase.	Sí. Pero hubo algunos errores los cuales corregí para evitar que los alumnos fueran afectados en sus calificaciones.

Diarios de clase A1

Rubro	28 de abril	29 de abril	2 de mayo	3 de mayo	4 de mayo
Observaciones	<p>Me sentí contenta.</p> <p>Casi todos mis alumnos participaron voluntariamente, los que no o casi no, fue porque no hicieron la tarea.</p>	<p>Me sentí contenta.</p> <p>En uno de mis grupos, un alumno que ya tenía tiempo que no venía a clase se presentó y hubo que enseñarle la práctica más despacio que a los demás.</p>	<p>Me sentí contenta.</p> <p>Los alumnos mostraron interés por lo visto en clase y participaron entusiastas, salvo un alumno que se quedó dormido.</p>	<p>Me sentí muy feliz.</p> <p>Algunos alumnos llegaron tarde debido a las obras del tren y el tráfico constante.</p>	<p>Me sentí muy feliz.</p> <p>Llevé a cabo todo mi plan de clase, los alumnos respondieron muy bien a la práctica.</p>
Percepciones	<p>Algunos de mis alumnos estaban cansados.</p>	<p>El alumno se sentía apenado por no comprender bien lo que se estaba practicando.</p>	<p>El alumno se quedó dormido pero no por aburrimiento sino por cansancio. Casi no había dormido por terminar proyectos para su facultad, además de que trabaja. No dejó de ir porque le interesa la clase.</p>	<p>Al principio los alumnos que llegaron tarde se mostraron un poco estresados y estaban perdidos en lo que estaban haciendo, después trabajaron bien.</p>	<p>Los alumnos llegaron con mucho entusiasmo a clase. Al parecer ya terminaron sus exámenes y tuvieron revisión de los mismos.</p>
Reacciones/decisiones	<p>En vez de pedir participación</p>	<p>Les pedí a los demás que</p>	<p>No lo desperté. Lo dejé dormir.</p>	<p>Mientras que sus compañeros</p>	<p>La clase fluyó muy bien. Los</p>

durante la clase	voluntaria nombre a los que no habían participado para que lo hicieran.	formaran pares para trabajar y yo trabaje con el alumno para explicarle lo que estaban haciendo y él lo pudiera llevar a cabo también.		estaban trabajando, les expliqué a los que llegaron tarde lo que estábamos haciendo.	alumnos participaron con entusiasmo.
Reflexión	Debo cambiar algo de mi metodología para que participen más los tímidos.	Es importante que los alumnos pregunten con sus compañeros que se vio en clase cuando ellos faltaron para ponerse al corriente por su cuenta. Además deben de preguntar que se quedó de tarea para que lo hagan.	Es muy importante el descanso para que los alumnos puedan adquirir el aprendizaje con agrado.	Es importante que los alumnos se sientan apoyados cuando pasan circunstancias fuera de su control, siempre y cuando no sea de todos los días.	Cuando los alumnos se sienten relajados aprenden mejor.

Rubro	11 de mayo	12 de mayo	13 de mayo	16 de mayo	17 de mayo
Observaciones	Me sentí contenta. Fueron muchos días que los alumnos no tuvieron clase. Para algunos es difícil retomar la clase.	Me sentí muy feliz. Pude hacer más práctica de la planeada debido a la buena disposición de los alumnos.	Me sentí contenta. Trabajé de acuerdo a mi plan de clase.	Me sentí muy feliz. Sólo pocos alumnos no trajeron la tarea. Se pudo trabajar muy bien con lo planeado para la clase de hoy.	Me sentí muy feliz. No tuve clase con todos mis grupos debido a un evento del CELe, pero la práctica en los grupos que tuve clase estuvo muy bien.
Percepciones	Los alumnos llegaron con menos energía, parecía que estaban cansados.	A pesar de que los alumnos se veían cansados, hubo mucha participación en clase.	Después de una semana corta de clase (tres días), al parecer los alumnos quieren seguir descansando. Faltaron como el 40% de los alumnos.	Hay alumnos que son tímidos y a veces no quieren participar en clase sino es que se nombran. Hoy también los tímidos participaron voluntariamente.	Los alumnos ya empiezan a entenderse mejor entre ellos y con su maestra.
Reacciones/ decisiones durante la clase	Pedí a los alumnos que formaran grupos de 4 y que hablaran de lo que hicieron en el puente. Después	Al ver que los alumnos tenían interés en los temas tratados en clase, les permití trabajar con el mismo compañero con	Cómo no estaban todos los alumnos decidí trabajar con plenarias en vez de tener la práctica en pares o pequeños	Permití que hicieran la práctica planeada y que se comunicaran con temas que surgieron de la práctica (práctica	Permití que además de la práctica planeada, los alumnos se comunicaran sin tener tanto control sobre

	retomamos el tema de la clase.	el que trabajaron el día anterior.	grupos.	con temas no controlados).	ellos.
Reflexión	Después de tantos días (cinco) sin venir a clase. Hay que motivarlos para retomar en dónde se quedaron.	Cuando los alumnos tienen interés se relajan y participan más; se sienten motivados.	Hay veces que cuando todos los alumnos se involucran a la vez desde un principio se obtienen buenos e inesperados resultados positivos.	No siempre es importante tener el control de la práctica por medio de un libro de texto.	Cuando en el aula se tiene un ambiente de confianza y respeto, la comunicación se da por ende.

Diarios de clase A2

Rubro	25 de abril	26 de abril	29 de abril	2 de mayo	3 de mayo
Observaciones	Me sentí muy feliz. Gente animada.	Me sentí muy feliz. Ambiente raro.	Me sentí muy feliz, mal y muy mal. Éste es el último viernes que sustituyo.	Me sentí regular. Un fin de semana frustrante y emotivo.	Me sentí muy mal. Tengo muchas cosas en la cabeza.
Percepciones	Todos están felices.	Alumna con problemas en casa.	Nostalgia, viene mi cumple y pienso en mi padre, quiero llorar.	Me siento muy triste y desmotivado.	La gente nota que no estoy bien.
Reacciones/ decisiones durante la clase	Innovar en las clases largas para evitar aburrimiento.	Motivar y enfatizar el amor (a) nuestras familias!	Sonreír, debo ser feliz (carita feliz)	Creo que no fue mi mejor día.	Quisiera ser pequeño (carita triste)
Reflexión	Debo ser positivo.	Soy útil a mis semejantes (carita feliz)	Soy un ser útil a mis alumnos.	El trabajo me ayuda de manera positiva.	¿Tendré crisis de edad?

Rubro	4 de mayo	5 de mayo	11 de mayo	12 de mayo	16 de mayo
Observaciones	Me sentí contento. Es mi cumpleaños.	Me sentí satisfecho. (puso la cara de sorprendido) Termino la sustitución, ahora de vuelta al trabajo físico.	Me sentí mal. Grupos apáticos después del puente.	Me sentí sorprendido. Las suspensiones causan a los alumnos.	Me sentí regular. Fin de semana que ayudo. Hoy me siento motivado.
Percepciones	Fiesta sorpresa Mucho pastel! (carita feliz)	Me siento satisfecho.	Los puentes son negativos (carita triste)	Desmotivación	Alumnos positivos.
Reacciones/ decisiones durante la clase	Me aprecian, me valoran.	-----	Motivar, variar, distraer, dinamizar	Dinámicas nuevas que despierten (carita feliz)	Motivar, empujar a trabajar.
Reflexión	Lo bueno debe opacar lo malo o lo no tan bueno.	-----	Debo ser espontáneo y dinámico en situaciones adversas!	El mejor maestro improvisa pro mejora.	Debemos cumplir objetivos.

Diarios de clase A3

Rubro	19 de mayo	Mayo	Mayo	Mayo	Mayo
Observaciones	Me sentí contenta. El hecho de que Diana no participe voluntariamente no significa que no esté aprendiendo.	Me sentí muy feliz. Si ha funcionado la estrategia de “Extensive Reading” (lectura extensiva).	Me sentí muy feliz. Las canciones son un recurso que a mí me ha resultado bastante práctico y significativo.	Me sentí contenta. Daniela ha empezado a participar más en clase y en la plataforma.	Me sentí contenta. Alumna* logra transmitir ideas completas.
Percepciones	Aclaré la percepción de que Diana no tenía el nivel del grupo fue disipada pues es su personalidad introvertida la que hace que no participe voluntariamente.	Mis alumnos han demostrado mejor entendimiento/ Desarrollo en tareas de reading (lectura).	Las canciones cuando van acompañadas con imágenes, letra y audio son más interesantes y funcionales para los alumnos y (su) aprendizaje.	Daniela se siente más cómoda en clase.	Su avance es gracias a su constancia y disciplina de trabajo en clase y plataforma.
Reacciones/ decisiones durante la clase	Diana no requiere ayuda específica, pero si tengo que instruirme en el tema de las diferentes personalidades.	Lecturas cortas hechas en “predictive warm up” (preparación predictiva) y realizadas en bloques de 1 minuto cada una sin parar o preocuparse de	Tenía planeado canción con ejercicio, pero por falta de material decidí espontáneamente cambiar actividad resultando ésta mejor.	La aliento con frases motivantes cuando Danny participa.	Motivarla a través de hacerle saber que lo hizo bien.

		palabras que no conozcan y concluyendo con sólo la idea general para después continuar con tarea que nos pide el libro.			
Reflexión	Diana si tiene el nivel y está aprendiendo.	Seguiré haciendo esta dinámica e investigar más acerca de "Extensive Reading"	Cuando implemento actividades entretenidas y variadas hay mayor participación de alumnos, algunas veces.	Aunque el nivel de inglés de Danny no ha avanzado mucho, si ha incrementado auto-confianza.	Su motivación intrínseca le ha ayudado a mantenerse en clase.

- Se omite el nombre de la alumna por confidencialidad.

A3

Rubro	Junio	Junio	Junio	Junio	Junio
Observaciones	Me sentí contenta. Al ser una actividad voluntaria, la mayoría de los alumnos no trabajaron en plataforma.	Me sentí ----- Actividad de <i>Extensive Reading</i> (lectura extensiva): Sólo 4 de 18 alumnos se interesaron en leer un libro.	Me sentí ----- Grupo 338, todos los alumnos pasaron al siguiente nivel.	Me sentí ----- Grupo 303: sólo dos de mis alumnos, de nueve, no pasaron.	Me sentí ----- --

Percepciones	La mayoría de mis alumnos carecen de motivación intrínseca.	A los demás alumnos no les interesó leer en inglés.	Algunos alumnos lograron pasar por conocimientos previos y algo de trabajo este semestre; otros lo hicieron gracias a su motivación intrínseca, disciplina y trabajo constante.	Los dos alumnos reprobados fueron aquellos menos constantes en trabajo y asistencia.	
Reacciones/ decisiones durante la clase	Continuar con mi plan de trabajo.	Les propuse hacer actividad de reporte oral en L1 y hacer lo que ellos querían: Comprar pizza.	Las calificaciones fueron resultado de su actuación en examen.	Calificaciones aprobatorias y reprobatorias fueron exclusivamente resultado de examen final.	
Reflexión	Alumnos que les interesa aprender, aprovecharon las actividades de Edmodo.	Alumnos que no les interesa leer no lo hacen, a pesar de las diferentes propuestas que les hice.	Si logre ver logros positivos en aquellos alumnos que trabajan en Edmodo.	Logré que mi alumna* aprobara nivel por medio de trabajo y motivación.	

- Se omite el nombre de la alumna por confidencialidad.

Guía para observación de videos

Rubro	A1	A2	A3
Rasgos positivos y negativos de la clase en general		En cierto momento se pierden los estudiantes. Clase participativa, estudiantes ponen atención. *Ambiente de aprendizaje con áreas de oportunidad remarkable! (notables)	No warm up (actividad de calentamiento o preparación)
Rasgos positivos y negativos de la actuación del docente	Está poniendo más atención en él que en lo que trabajan los alumnos.	Positiva, entusiasta	Pasivo Tiempo que habla el docente demasiado largo.
Rasgos positivos y negativos de la actuación de los alumnos	No todos están poniendo atención	Parecen seguirlo.	Desánimo
Claridad de los objetivos de la lección	Leer??	Listening (escuchar) Pair work (trabajo en pares)	
Método de enseñanza que utiliza el profesor	Expositivo	Comunicativo de proyectos	Expositivo
Conducta no verbal de los estudiantes y alumnos	-d-body language?? (lenguaje corporal) Sonríen, voltean.	Muestra empatía	Desinterés
Lenguaje		Verbal, corporal	
Recursos y materiales utilizados	copias	Handouts (copias)	Libro
Organización de la clase	El maestro expone- forma pares-alumnos leen	Parece funcionar Free or semi-guided activity (Actividad libre o semi-guiada)	

*Se discutió principalmente de manera oral.

Filmación de clase

Rubro	A1	A2	A3
Percepciones	Que los alumnos quieren participar y aprender pero algunos necesitan más práctica; no fue suficiente.	Grupo con personalidades contrastantes. Intereses disciplinarios diferentes. Interés por el idioma anglo. Excelente empatía con el grupo.	Sobre optimizo tiempos. No estoy segura de que todos me siguen en lo que les estoy comunicando. Sin embargo, en tareas asignadas realizan efectivamente la tarea.
Observaciones	Los alumnos se esforzaban poniendo de su parte para aprender el tema. A veces no entendían mis instrucciones, pero ponían atención cuando daba (yo) ejemplos. Hay alumnos que se mantienen callados (de hecho son los que han faltado y tienen problemas con el tema).	SS need to reinforce their grammar. (Los estudiantes necesitan reforzar su gramática) I need to release more the class so ss do feel more frees (freer) to produce. (Necesito soltar más a la clase de manera que los estudiantes se sientan más libres para producir).	(Yo) Cansada (Alumnos) algunos distraídos
Sentimientos	La mayoría de los alumnos y yo disfrutamos la clase.	They enjoy class. They interact a lot. They observe and imitate. They are motivated!	(Yo) nerviosa (Alumnos) inhibidos
Descubrimientos	A veces no sé qué hacer con mis manos y las mantengo juntas. Repito mucho "very good" (Muy bien).	I speak too much. (Hablo demasiado) (Carita preocupada). I need to be careful with my TTT. (Necesito ser cuidadoso con el tiempo que hablo como docente).	Tengo áreas de oportunidad como concentrarme más y asegurarme qué (no terminó idea). -Alumna D* es diferente al resto.

Rubro	A1	A2	A3
Hábitos	<p>Descripción: Caminar alrededor del salón para ver cómo trabajan los alumnos.</p> <p>Reflexión: Hay que dejar de vez en cuando de caminar tanto por el salón, para permitir a los alumnos contestar más libremente.</p>	<p>Descripción: Crear un ambiente de aprendizaje donde se discuta el tema principal en el mundo real. Persuadir a los alumnos a hablar en clase.</p> <p>Reflexión: Preparar y estar para eventualidades sobre el tópico. Realmente dejarlos hablar (ss). (ss = estudiantes).</p>	<p>Descripción: Poner música mientras trabajan para relajarlos y activar su memoria.</p> <p>Reflexión: Creo que en este rubro voy bien.</p>
Rutinas	<p>Descripción: Saludo Me contestan Revisamos tarea Empezamos o continuamos con el tema anterior</p> <p>Reflexión: Es importante mostrarse amigable con los alumnos.</p>	<p>Descripción: Ejemplifico, espero que los alumnos produzcan. Speak up my mind. (Digo en voz alta lo que pienso). Ss do the same! (Los alumnos hacen lo mismo).</p> <p>Reflexión: Ejemplifico Hablo (modelo) Producen.</p>	<p>Descripción: Personal question (real life) Participación grupal/individual Usar la técnica de los dedos.</p> <p>Reflexión: Voy muy de prisa. Asegurarme de que efectivamente sí este claro lo que acabo de explicar por medio de pedir que me den un ejemplo; lo hago algunas veces pero creo que debo hacerlo más seguido.</p>
Intencionalidades	<p>Descripción: Que todos los alumnos participen, se ayuden uno al otro. Escuchar a todos los alumnos como llevan a cabo el ejercicio y ayudarlos si es necesario.</p> <p>Descripción:</p>	<p>Descripción: I think I focus a lot on ss production try to make everything clear for them. (Creo que me enfoco mucho en la producción de los alumnos. Trato de hacer que</p>	<p>Descripción: Adquirir el idioma. Conocimiento previo. Solo guiarlos No darles todo; de esta manera ellos construyen.</p> <p>Reflexión: No estoy segura que los guío lo</p>

	<p>No todos los alumnos participaron, no está bien forzarlos a hablar. Habrá que seguir invitarlos con más actitud amistosa de mi parte, y trabajar un poquito más con ellos (dándoles un poco más de tiempo.</p>	<p>todo quede claro para ellos). Reflexión: -----</p>	<p>suficientemente bien, pues pienso que me disperso en mis explicaciones.</p>
Creencias	<p>Descripción: Cuando los alumnos sienten que tienen atención del maestro se sienten más en confianza y seguros de preguntar lo que no entienden o participar con lo que saben. Reflexión: Cuando les demuestran a los alumnos que son importantes para ti y te preocupas por ellos se motivan para aprender el idioma.</p>	<p>Descripción: Si los alumnos están motivados Producen + Participan + Aprenden + Faltan – Reflexión: Somos esenciales como motivación extrínseca.</p>	<p>Descripción: No sólo uso el libro como herramienta de enseñanza para que ellos tengan oportunidad de aprender de otros medios e individuos. Reflexión: Creo que ----- (no termino la frase)</p>
Acciones	<p>Descripción: Darle tiempo a cada uno de los alumnos. Reflexión: Cuando se les da su debido tiempo a cada uno de los alumnos y a todos a la vez los resultados son muy alentadores.</p>	<p>Descripción: Sentarnos en círculo Cruzar la pierna Cruzar brazos Reflexión: Estaba nervioso</p>	<p>Descripción: Por ser el salón pequeño tiendo a pararme justo enfrente de éste mientras escribo. Reflexión: Pararme a un lado del pizarrón para que todos tengan visión de lo que estoy escribiendo.</p>

Lista problemas

Prioridad	A1	A2	A3
01	Que los alumnos dejen de traducir todo.	L1 inference (inferencia de la lengua materna)	Students speak too Little (silence period?) (Estudiantes que hablan demasiado poco (¿Periodo del silencio?))
02	Tener que cubrir el libro de texto de <i>pe a pa</i> (expresión idiomática).	Frustrarse si no comprenden.	Program deadlines vs real life (fechas límite de los programas contra la vida real).
03	Alumnos que trabajan y participan y no pueden aprender.	Miedo a hablar.	Evaluación
04	Alumnos tímidos / no quieren trabajar con los demás o participar.	Miedo a hacer el ridículo.	Alumnos con menor nivel que en el que están
05	Cuando se tienen alumnos que tienen un nivel más bajo y no lo reconocen.	Querer entender todas y c/u (de las) palabras.	Inestabilidad laboral
06	Alumnos muy lentos.	Reacios a interpretar.	Ser una persona más asertiva.
07	Alumnos hiperactivos.	Rechazo o miedo (al) writing (escritura)	
08	Alumnos que no ponen atención en clase y quieren llamar la atención con chistes.	Give up learning (Renunciar a aprender)	
09		Too severe judging themselves (Demasiado severos al juzgarse)	
10		Rejection to a foreign language (Rechazo a la lengua extranjera)	

Identificación problema

Rubro	A1	A2	A3
Problema	Sobre uso de L1	Interferencia de la lengua madre en el aprendizaje, asocia todo lo que aprende con la estructura de su lengua.	Periodo de silencio presente en niveles básicos y falta de estrategias y tiempo para apoyar al alumno Deadlines (fechas límite) vs tiempo que los alumnos necesitan para exponerse al idioma.
Evidencias en mi práctica	Los alumnos quieren traducir todas las palabras.	El alumno sobre usa la lengua madre, asocia todo lo que aprende con la estructura de su lengua.	Alumnos que se resisten a hablar en clase y que cuando lo hacen no logran transmitir sus ideas.
Posibles causas	Posiblemente quieren sentirse seguros de lo que quieren decir las palabras.	Inseguridad o hábito del método grammar translation (método de traducción gramatical)	Falta de exposición al idioma. Falta de vocabulario y estructuras gramaticales.
¿A quién y cómo afecta?	A los alumnos	El proceso enseñanza aprendizaje al crear dependencia y consecuentemente interferencia	Al alumno porque fácilmente pueden desmotivarse y renunciar al aprendizaje del idioma. A mí, pues me estreso y algunas ocasiones solía desmotivarme.
¿Qué he hecho al respecto hasta el momento?	Darles tips (consejos) de cómo hacer su propio diccionario sin traducir. e.g. (Ejemplo): palabra-dibujo palabra-enunciado	Fomentar el uso de la lengua objetivo en todo momento.	Darle su tiempo al alumno tratando de no presionarlos, así como exponerlos al idioma a través de material real como tutoriales, canciones, videos; y en clase hacerlos trabajar con compañeros que tienen más habilidad en el idioma y en

			otros casos guiarlos personalmente hasta lograr que se comuniquen.
--	--	--	--

Descripción del problema

A1	A2	A3
<p>Hay alumnos que se la pasan traduciendo todo lo practicado en clase. El problema lo puede causar el alumno y podría ser que también sus maestros, resultando él el afectado ya que le puede ser difícil comunicarse en el idioma que está estudiando. Esto podría afectar su seguridad (auto-estima). El problema se manifiesta hablando con poca fluidez, y a veces con poca o sin coherencia ya que traducen de forma literal. El problema sucede en el aula y se puede partir desde el primer nivel, Puede ser que suceda debido a que el alumno quiere saber exactamente qué está hablando, escribiendo o escuchando. Es importante resolverlo para que el alumno pueda comunicarse.</p>	<p>Los alumnos se ven involucrados en la situación de la interferencia de la lengua materna de forma grupal/individual durante el proceso de enseñanza aprendizaje, en el momento de la práctica de las habilidades productivas de la lengua objetivo, la percibimos en el momento en que el alumno habla o escribe ya que el tipo de errores nos permiten ver la interferencia de la lengua madre. <i>'The home blue'</i> Para resolverlo debemos fomentar, enfatizar el uso de la lengua objetivo con palabras como: <i>'In the blue house'</i>... making sure you clarify it properly and he's/she's learning in a real and natural way! (asegurándote de aclararlo apropiadamente y que él o ella están aprendiendo de una manera natural y real).</p>	<p>Poca o deficiente producción oral. No sé quién causa el problema pero si sé que afecta al alumno que no logra comunicarse y a los compañeros de clase. (Se manifiesta) a través de la nula o deficiente comunicación oral. (Sucede) cuando el alumno tiene que expresarse oralmente sus compañeros, maestro o cámara de video y esto sucede cada vez que tiene que comunicar una idea en "target language". (en la lengua objetivo) (Sucede) mayormente en el salón de clase al comunicarse con compañeros de clase, cuando quieren transmitir una idea al profesor o/y en casa frente a una cámara. Tengo la sospecha de que la problemática surge a causa de dos factores: el aprendizaje y la adquisición del idioma está por debajo de lo que el nivel requiere. Por otro lado, creo que la personalidad introvertida de la alumna no permite que (frase no concluida)</p>

Pregunta de investigación

A1	A2	A3
¿Cómo <u>yo</u> puedo <u>ayudar</u> a los alumnos a que se <u>quiten</u> el <u>hábito</u> de <u>traducir</u> ?	¿Cómo <u>apoyo</u> a mis <u>alumnos</u> para que usen adecuadamente y en todo momento la lengua objetivo (L2) <u>evitando</u> la <u>interferencia</u> de la L1?	Cómo y qué puedo hacer para que mis alumnas C, D y DA* mejoren su producción oral.

*Se omitieron los nombres por motivos de confidencialidad.

Notas posible soluciones

A1	A2	A3
	Invitar a los alumnos a trabajar en proyectos productivos en L2 Fomentar el uso de L2 en todo momento. Invitar al alumno a leer en L2. Ver contextos reales en conversaciones en L2. Ver emisiones en L2. Dar ejemplos en forma de monitor a los ss (estudiantes) para que imiten y produzcan. Crear ambientes de aprendizaje propicios para la adquisición de L2.	

Fundamentación

Rubro	A1	A2	A3
Tema/Subtema	1) Transferencia del lenguaje. 2) Inferencias de L1 3) Adquisición y aprendizaje (Práctica para evitar transferencias y ayudar a estudiar los significados para evitar la traducción). 4) Interferencia de L1 en el aprendizaje de L2	1) Adquisición de una segunda lengua. 2) Relación de cognados. 3) Peinado terminológico. 4) Formación de palabras (Word formation). 5) Comprensión de lectura (Reading comprehension).	1) Periodo silencioso 2) Actitudes y aptitudes en SLA (Second language acquisition / adquisición de una segunda lengua)
Argumentos de apoyo	1) ----- 2) Cómo los errores en la L1 afectan el proceso de aprendizaje de L2. 3) Adquisición proceso subconsciente; desarrollo de habilidades lingüísticas sin ser consciente. Aprendizaje conocimiento consciente. 4) Enfoque de las transferencias e interferencias desde la perspectiva de la creatividad lingüística.	1) Contraste lingüístico. 2) Asociación de palabras. 3) Reconocimiento de palabras adquiridas. 4) Uso de sufijos y prefijos (general). 5) Identificar afijos (general) palabras comenzar comparación.	1) De acuerdo a Krashen existe un periodo de tiempo donde el alumno no produce L2 siendo éste el periodo de recepción. Y el proceso de adquisición de L1 y L2 son iguales. 2) De acuerdo a Naiman, la ansiedad, timidez y la vergüenza interfieren en la producción oral de los alumnos.
Contradicciones	1) Traducción de textos. 2) La L1 tiene un papel relevante en la adquisición de L2. 3) La variabilidad en el interlenguaje se puede dar por las reglas variables y categorías basadas	1) Es difícil para los estudiantes de primer nivel. 2) Confusión. 3) Llevarlos a identificar palabras. 4) Confusión palabras nuevas. 5) Equivocación por falta de atención.	1) De acuerdo a Ana Lonba L1 y L2 conllevan procesos cognitivos diferentes, pues al aprendiz de una L2 ya cuenta con sistema lingüístico de la lengua materna. 2) De acuerdo a Fröhlich, Stern y

FORMATOS PARA ANÁLISIS, CONCENTRADOS Y TRANSCRIPCIONES

	<p>en contratos de uso específicos. 4) No se concibe el rechazo de L1 en el proceso de enseñanza de L2.</p>		<p>Todesco no se encontró relación entre el grado de competencia y la introversión de acuerdo con la medición de Maudsley Presonality Inventory</p>
<p>Soluciones propuestas</p>	<p>2) Análisis de errores para explicar y prevenir errores. De lo contrario se pueden fosilizar los errores. 3) Enfrentar a los alumnos en situaciones en diferentes contextos. 4) Uso de transferencias y equivalencias entre ambas lenguas.</p>	<p>1) Que aprendan a contrastar ambos idiomas. 2) Identificar cognados falsos y verdaderos (true & false cognates). 3) Textos fáciles de identificar. 4) Práctica. 5) Con un marcador marco palabras que conozco.</p>	<p>1) Exposición a la L2 de igual forma que en la lengua maternal. Método natural. Según Noelsy (2001) y Vallerand (1997) 2) La motivación intrínseca es aquella en la que se realizan actos por el solo hecho de experimentar gozo, placer y satisfacción. 3) Estrategias propuesta para procurar e incrementar la motivación intrínseca en alumnos de L2 según Priscila Clark (1992) Son aquellas que no se enfoquen en la evaluación sino en el aprendizaje. Algunas herramientas recomendadas son: Lectura extensiva, juegos, canciones y multimedia. (Extensive Reading, games, songs, and multimedia).</p>
<p>Comentarios</p>	<p>1) Mediante el uso de reglas gramaticales y vocabulario se genera la traducción.</p>	<p>1) Fue difícil pero no imposible. 2) Necesitan más práctica.</p>	<p>1) La poca o errónea producción de alumnos no se debe a que están en el</p>

FORMATOS PARA ANÁLISIS, CONCENTRADOS Y TRANSCRIPCIONES

	<p>2) El conocimiento adecuado de L1 y la reflexión contribuyen al aprendizaje de L2.</p> <p>3) En las primeras etapas del aprendizaje de L2 la L1 sirve de patrón, a medida que se aprende la L2 se deja de lado la L1.</p> <p>4) Relación entre el lenguaje con nuestro sistema cognitivo.</p>	<p>3) Bien hecho.</p> <p>4) Bien hecho.</p> <p>5) Bien hecho.</p>	<p>periodo silencioso, pues se encontró que es un problema de actitud y aptitud.</p> <p>2) Estoy convencida de que estrategias y materiales significativos en su vida diaria utilizados fuera y dentro del salón de clase pueden contribuir a despertarles interés.</p>
Referencias	<p>1) Wikipedia.org Traducción automática mediante transferencia.</p> <p>2) Monografía Claudia P. Múnere Mora. Universidad Industrial de Santander, 2004.</p> <p>3) Krashen, Stephen, Principles and Practice in SLA. 1983.</p> <p>4) Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua. Eulalio Fernández Sánchez, p.p. 106-112</p>	<p>1) English syntax on one.</p> <p>2) English Cognates Ok.</p> <p>3) Time magazines.</p> <p>4) New English Grammar.</p> <p>5) Cualquier texto en inglés acorde al nivel.</p>	<p>1) Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983). <i>The natural approach: Language acquisition in the classroom</i>. London: Prentice Hall Europe.</p> <p>2) Naiman (1978)</p> <p>3) Naiman, N. Fröhlich, H. Stern y Todesco, A. (1978) <i>The good Language Learner</i>. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.</p> <p>4) Lonba, Ana. http://www.analomba.com/anas-blog/the-silent-period-in-language-acquisition-truth-or-myth/</p> <p>Noelsy (2001)</p> <p>Vallerand (1997)</p> <p>Clark, Priscilla (1992)</p>

*El peinado terminológico, en palabras del docente que lo menciona, lo reconoce como una técnica de traducción literaria en la que los estudiantes, con el uso de un marca textos de un mismo color, marcan todas las palabras que ya conocen, con otro color marcan los cognados y por último buscan las palabras que les quedan que son nuevas o desconocidas para la comprensión del texto en tres niveles: deducción, idea general y final total.

Plan de acción

Rubro	A1	A2	A3
Objetivo	Ayudar a los alumnos a entender los significados (de las palabras) para evitar la traducción constante.	Ayudar a mis alumnos para que usen adecuadamente y en todo momento la lengua objetivo evitando la interferencia de la lengua 1.	
Fecha	Mayo 2016	Mayo 2016	Mayo/Junio 2016
Grupos	4° nivel (1 alumno)	1er. nivel	3er. nivel
Horario	8:00 – 9:00 am		3
Acciones	(Tarea) 1. Pedirle a la alumna que haga tarjetas de vocabulario con dibujo + nombre. 2. Pedirle a la alumna que con las palabras forme frases. 3. Hacer enunciados empleando las frases. 4. Hacer un párrafo empleando la información del enunciado. 5. Hacer pequeñas historias vinculando la información de diferentes tarjetas.	1. Contrastive linguistics 2. Motivate students to make short presentations. 3. Brainstorming on board. 4. Flash cards, quizzes. 5. Watch on line video. 6. Create a blog 7. Collocations. 8. Create a page based on a game. 9. Kahoot!	1. Asignación de tareas individuales y la auto filmación de éstas. 2. Asignación de video en pares y la filmación de éste. 3. Asignación de grabación de voz.
Recursos	1. Tarjetas 2. Atrás de las tarjetas 3. Atrás de las tarjetas 4. En la misma o en otra tarjeta 5. Otras tarjetas	Online page. Presentations in class. Vocabulary development. Innovation. Acquire vocabulary. 2 clases para exponer.	1. Plataforma Edmodo Celulares 2. Plataforma Celulares Skype 3. Celular Plataforma
Tiempo	Lo que le tome	20-30 min. 30 min. 20 min. 20 min.	3 min. máx. 3 min. máx. 1 min.
Evidencias a	Las tarjetas	-----	Video

recolectar			Video Grabación
Observaciones	-----	Las tareas deben ser semi-guiadas para alcanzar las metas y objetivos.	Cierre de unidad Cierre de tema Auto evaluación

Informe

Rubro	A1	A2	A3
Primera fase	Conocimiento de nosotros mismos. Cómo no estoy acostumbrada en pensar en mí, a veces me parecía desconocida para mí misma. Mejor mis compañeros me conocían. Aprendí a observarme y a darme cuenta de valores que tengo y que no me había puesto a considerar.	La primera clase me encantó, me gusto reconocermme y darme cuenta de que hay varias cosas que olvido, descubrí muchas que no conocía o negaba aceptar. El compartir con los compañeros me hizo creer, apreciar cosas intangibles que a veces no percibimos.	Las nuevas estrategias que implemente en mis clases comulgan con mi personalidad, experiencias y creencias como alumno y profesor.
Segunda fase	Significación. Retomé un problema que siempre he identificado. Busque información en la Internet para identificar que es un problema real y re-direccionar una solución (porque ya había intentado posibles prácticas para ayudar a aminorar el problema) Pensé en una práctica para ayudar a empezar a solucionar el problema.	Identificar problemas en la tarea docente de cada día, me llevó a reflexionar sobre mi práctica y los aspectos que a veces descuido, al formular los principales problemas y como solucionarlos me sentí libre de hacer en mi clase cosas que siempre he querido hacer y enfatizar.	Inicialmente pienso que la cantidad y calidad de exposición a la L2 debe de ser constante, agradable, interesante y de acuerdo a los intereses y el contexto del alumno, por lo cual decidí usar el Extensive Reading (lectura extensiva), el cual proporciona al alumno exposición comprensible y agradable teniendo como resultado beneficios en las diferentes

			<p>habilidades. Por otro lado, con el uso de la plataforma Edmodo, modificado a las necesidades de mi clase y de mi persona, intenté fomentar la autonomía de mis alumnos, ya que el tiempo de exposición a la L2 en clase de una hora diaria, no es suficiente, aunado a que el uso de ésta puede ser de su interés ya que a la mayoría de los alumnos les interesan las redes sociales.</p>
<p>¿Lograste dar un significado a tu práctica?</p>	<p>Si por medio de lo que leí al buscar información en el internet.</p>	<p>Sí, que los alumnos sientan que das más, un plus que los ayuda y motiva.</p>	<p>Aunque en primera instancia fue desmotivante ver la poca participación y el gran desinterés por parte de mis alumnos con respecto a la nueva herramienta de trabajo, la motivación persistió al ver que los pocos alumnos que respondieron positivamente estaban siendo beneficiados y que por ellos valía la pena seguir con mi plan y aún más importante estoy interesada en seguir e instruirme en el tema de <i>Extensive Reading</i> y en el uso de otras plataformas. Las nuevas</p>

			estrategias que implementé comulgan con mi personalidad, experiencia y creencias como alumno y profesor.
Tercera fase	<p>Resignificación Implemente un plan con la alumna que tenía el problema más marcado. La alumna empezó a implementar el plan, sólo pudo hacer parte de él, por falta de tiempo. No se pudo llevar a cabo la autoevaluación y la emancipación debido a que es muy poco tiempo para que se den resultados, pero por lo menos se puede encausar a la alumna hacia formas de práctica para ayudar a solucionar el problema.</p>	<p>Sí, de ahora en adelante implementaré la práctica reflexiva pensando ¿qué hago? Y si lo hago bien, ¿si puedo mejorar? Aplicarlo! Y seguir motivado e inspirado a trascender en mis alumnos.</p>	<p>Decidí incorporar la plataforma Edmodo en mis clases, como tarea (pre/post activities) para animar a mis estudiantes a usar L2 fuera del salón de clases e incrementar la exposición así como la autonomía. Esta implementación fue de manera informal, es decir, sin asignar calificación cuantitativa, sólo cualitativa. Por otra parte, implemente actividades de <i>Extensive Reading</i> (lectura extensiva).</p>
¿Lograste resignificar tu práctica?	<p>Sí con práctica para evitar el problema.</p>	<p>-----</p>	<p>A pesar de la variación del tipo de ejercicios y contenidos de actividades en la plataforma, la mayoría de los estudiantes no mostraron dedicación e interés por realizar dichas actividades, sin embargo, los que lo hicieron reflejaron avances sustanciales en su desenvolvimiento en</p>

			<p>clase y en resultados de examen final. Especialmente Daniela y Cesy que mostraban un rezago importante en clase y en la primera evaluación sus calificaciones eran reprobatorias, lograron ser más participativas en clase y pasar al siguiente nivel. Aunado a esto, Misael, alumno reciclador y quien mostró total interés en Extensive Reading (lectura extensiva) y en plataforma mostró avances importantes en desenvolvimiento en clase y en resultados del 2° parcial.</p>
--	--	--	--

Intervención y evaluación

Rubro	A1	A2	A3
<p>¿Cómo se llevó a cabo el proceso de tu intervención?</p>	<p>Con pláticas reflexivas – le explique cómo se llevaría a cabo el plan.</p>	<p>Después de diez años o más de no dar niveles básicos regresé a impartir nivel 1, me propuse que fuera excelente.</p>	<p>A través del uso de la plataforma Edmodo, la cual proporciona la oportunidad de experimentar y trabajar con diferentes actividades; como tutoriales, juegos, producción de videos, entre otros. Así como la implementación de actividades de Extensive Reading</p>

			(lectura extensiva) dentro y fuera de clase.
¿Te ha sido útil el plan que diseñaste?	Sí. Leí bibliografía del tema. Fui viendo como la alumna hacía lo que le pedía y como me enseñaba lo que iba haciendo; siempre con interés.	Diseñé un plan lleno de estrategias para minimizar la probabilidad de error en su aprendizaje, la asociación correcta de términos básicos y confusiones.	Si, ya que dos de mis alumnos que estaban en riesgo de reprobado el curso y quienes venían con bajo nivel de idioma, lograron pasar al siguiente nivel y tener mayor y mejor desenvolvimiento en clase.
¿Qué ajustes hiciste respecto a tu plan durante su ejecución?	Permití traducción solamente en palabras cuando interferían con la comprensión.	Los cognados son más complicados de lo que creía hubo que repasar y aclarar.	Ninguno, sí, pues al principio.
¿Qué otros elementos podrías haber considerado en tu plan de acción?	Hacer un diccionario personal, hecho de acuerdo a como sería más práctico para cada uno de ellos.	Realizar más trabajo en SAC, es una pena que no sea obligatorio.	No todos los alumnos son autodidactas ni quieren ser responsables de su propio aprendizaje, la mayoría de estos no hacen tareas a menos que se les otorgue calificación.
¿Cómo podrías mejorar el plan si lo tuvieras que hacer de nuevo...?	Audio – puede seguir la práctica con canciones y /o películas. Poner atención en palabras que entendía y las escribiera.	Hacerlo obligatorio. Concientizar que <i>practice makes perfect. (la práctica hace al maestro).</i>	Añadiría más actividades de “Reading” y diseñaría actividades de “foro” en la plataforma.
¿Cómo te sentiste durante la intervención?	Bien, a la expectativa para ver si la práctica puede ayudar a mi alumna a ir poco a poco olvidándose de traducir todo lo que escucha, lee o habla.	Parece que algunos maestros debemos ser más comprometidos con la labor docente e implementar más trabajo.	Bien, pero en ocasiones desanimada por el poco interés y participación por parte de algunos de mis alumnos.
¿Cómo reaccionaron y cómo se sintieron los	Motivada – participa más en clase. Se siente más segura.	Bien, me dijeron que los ejercicios extras aclaran dudas.	Algunos desinteresados porque no les gusta hacer “TAREA” y a

FORMATOS PARA ANÁLISIS, CONCENTRADOS Y TRANSCRIPCIONES

alumnos implicados?			otros les agrada, lo sé porque así me lo dijeron y porque fueron constantes en sus participaciones a pesar de saber que no recibirían calificación extra.
¿Cuáles fueron tus evidencias?	Con tarjetas. Las reviso cada de que me las muestra la alumna y le pregunto de ellas en inglés.	Hojas impresas que corregí; y dejé como tarea en las cuales se practicó el objetivo.	Evaluación solamente cualitativa, no di calificación sólo retroalimentación de las actividades.
¿Lograste tu objetivo?	Casi. Fueron sólo cinco palabras de vocabulario, me gustaría que siguiera trabajando con más palabras. Las primeras cinco estuvieron muy bien.	No totalmente, tendría que dar seguimiento, con la producción basada en esa práctica.	Parcialmente porque los alumnos que estaban en riesgo, pasaron al siguiente nivel, pero no logré que todos mis alumnos se interesaran y beneficiaran de la plataforma.
¿Qué resignificaciones de los conceptos que tenías en un principio sobre el tema elegido has tenido en cuanto a lo leído, planeado y experimentado ?	La alumna empieza a traducir menos. Hay que trabajar desde el principio del semestre con prácticas como la que trabajé con mi alumna.	Es más complicado de lo que parece, ya que surgen dudas hasta para mi mismo.	Por medio del total de participaciones registradas en la plataforma me di cuenta que aquellos que tenían mayor número de participaciones tuvieron mejores resultados en exámenes finales.
¿Cuáles son las conclusiones a que has llegado?	La traducción es buena pero no cuando la sobre-exploita el alumno.	Es necesario desde el principio indicarles que estas partes lingüísticas son importantes.	Todo esto me ha servido para reafirmar que lo más importante en el aprendizaje de una L2 es la exposición a ésta, la cual tiene que ser significativa, interesante real, fácil y voluntaria.
¿Consideras	Sí. La práctica	Sí, reflexionar en lo	Si, pues soy capaz

<p>que a través de la práctica reflexiva... lograste mayor autonomía...?</p>	<p>reflexiva incluso se puede aplicar con los alumnos para que mejoren en sus hábitos de aprendizaje.</p>	<p>que somos, hacemos y damos para llegar a un aprendizaje-enseñanza basado en reflexiones constructivas.</p>	<p>de detectar alumnos, en esta ocasión no solo logré detectar a alumnos con problemas sino que logré llevar a cabo plan para ayudarles en su aprendizaje obteniendo resultados positivos.</p>
<p>¿Consideras que el ciclo de PR en que has participado ha sido útil para tu desarrollo profesional?</p>	<p>Sí. Me hizo reflexionar en el “yo” como persona y en el “yo” como docente.</p>	<p>Sí, recordé y concienticé temas que generalmente pasas por alto y olvidas.</p>	<p>Si, porque los buenos resultados, aunque hayan sido con un mínimo de estudiantes, ha reforzado mi motivación para seguir trabajando con las TACS y profundizar en el tema de Extensive Reading.</p>
<p>¿Consideras que es útil llevar a cabo la PR a través de un equipo y con el apoyo de un mediador o preferirías hacerlo de manera individual?</p>	<p>Me gustaría que fuera de las dos formas. Individual porque a mi paso podría reflexionar sin estar presionada, y en equipo con el apoyo de un mediador debido a que la práctica sería muy enriquecedora por medio de la reflexión de todos.</p>	<p>En equipo es más retroalimentativa.</p>	<p>Será más enriquecedor hacerlo en equipo ya que seguramente mis colegas se han enfrentado a las mismas situaciones que yo, y al pensar en una solución ésta sería más efectiva si está fuera producto de varias y diferentes experiencias y conocimientos.</p>
<p>¿Cómo evalúas el taller en que has participado? ¿Qué cambios harías?</p>	<p>Me gustó mucho poder detenerme a reflexionar en mi práctica docente. A veces la práctica resulta mecánica y por medio de la reflexión nos ayuda a cambiar diferentes aspectos para que</p>	<p>Excelente. Me gusta, aprendí mucho, recordé mucho, compartimos mucho.</p>	<p>Faltó tiempo para desarrollo de plan, pues me hubiera beneficiado más si lo hubiera llevado a cabo todo el semestre.</p>

	sea la clase más interactiva además de significativa.		
¿Cómo evalúas el modelo de PRM en que has participado?	<p>El modelo es muy bueno.</p> <p>Modificaría menos formatos a llenar y más práctica reflexiva durante y después de la práctica docente.</p> <p>Tener un taller de más horas; podría ser durante un semestre de clase y reunirse una vez por semana para reflexionar con más colegas y un mediador.</p>	<p>Creo que se necesitan más bloques, que haya cap. 2, cap. 3 y todos los que puedan servirnos a mejorar.</p>	<p>Creo que fue bastante práctico y de mucha ayuda para una práctica docente, por dos razones; la primera es haber realizado un análisis de nuestra personalidad, experiencias y relación con los demás, ya que esto nos lleva a implementar a realizar cambios en nuestra práctica.</p>