



La práctica docente reflexiva: Eje potenciador del desarrollo profesional en la enseñanza de una segunda lengua

**Antonio Saldaña Salazar¹, Martha Alicia González Bueno¹
María Enriqueta Martínez Guevara¹**

¹Unidad Académica de Turismo. UAN. antonios@uan.edu.mx

El presente trabajo gira en torno a la reflexión individual generada a partir de la práctica docente, que fue realizada por los estudiantes del programa de licenciatura en lingüística aplicada de la Universidad Autónoma de Nayarit, durante el semestre Enero-Junio de 2013.

En una primera parte se abordan los orígenes del enfoque reflexivo en la formación de profesores de lenguas, particularmente se delimita el concepto de reflexión y se alude a las razones que justifican la inclusión de la reflexión docente en los programas de formación profesional. La segunda parte se enfoca en el marco en la descripción del estudio empírico aplicado, en el que se analizó el proceso de reflexión de un grupo de participantes maestros de inglés en servicio, cuyas sesiones fueron parte del curso-taller de manejo de grupos.

En la parte final del trabajo, se presentan los hallazgos encontrados en los testimonios de reflexión presentados por cada uno de los participantes del curso-taller. A partir de estos, los autores intentan explorar las percepciones de los participantes en términos de la cobertura de sus necesidades profesionales y la experiencia ganada mediante la práctica docente. Asimismo, se hacen algunas sugerencias en el ejercicio de futuras sesiones de micro-enseñanza con el propósito de mejorar la actividad docente dentro del programa de licenciatura.

Finalmente, la idea es proponer nuevas estructuras y crear espacios de desarrollo profesional para promover de forma explícita la actividad reflexiva entre los estudiantes de cara a la realización del prácticum.

Desarrollo del estudio

Para la realización de este estudio, se partió de la estructura curricular del programa de licenciatura en lingüística aplicada del Área Académica de Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN); específicamente, el estudio se enfocó a los estudiantes inscritos en la unidad de aprendizaje de "Manejo de grupos", ubicada en la modalidad de semi-escolarizado. El estudio se llevó a cabo en el lapso de Agosto a Noviembre de 2012.

Características de los sujetos de estudio

El grupo de estudio consistió en siete participantes, jóvenes adultos, docentes de inglés, en apoyo al programa de inglés dirigido a estudiantes de primaria. La mayoría cuenta con 3 a 6 años de experiencia en la docencia. Todos ellos se encuentran en formación profesional, inscritos en el programa de licenciatura en lingüística aplicada de la UAN.

Previo al inicio de la licenciatura, la poca experiencia de formación profesional con que los docentes cuentan se reduce a



talleres y cursos didácticos de corta duración e impacto en su profesión. La mayoría de ellos se iniciaron en la docencia por necesidad de contar con un trabajo y por la oportunidad que se les dio para responsabilizarse en la enseñanza del inglés a niños de primaria en escuelas públicas. De esto modo, los participantes asisten a clases del programa de licenciatura solo los fines de semana (viernes por la tarde y sábados por la mañana).

Contexto referencial y teórico

Es innegable que hoy en día, debido a la exigencia y estandarización de los niveles de conocimiento y dominio del inglés por parte de organismos educativos a nivel internacional, los docentes están obligados a comprobar la efectividad de sus competencias profesionales frente a grupo (Saldaña *et al*, 2013). La certificación docente requerida por algunas instituciones educativas ya no se limita solo a instituciones privadas, como solía ser hace algunos años, sino que también día con día va extendiéndose a instituciones públicas, cuyas demandas de capacitación, actualización y formación son exigentes (ver: Recomendaciones de la SEP).

En particular, el conocimiento del contexto de enseñanza del inglés a nivel primaria representa un espacio de desarrollo profesional específico donde el docente debe contender con escenarios sociales, académicos, laborales y profesionales *sui-generis*, con características endógenas que sugieren una formación profesional de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

En este sentido, es notorio que en nuestro país en los últimos años el interés por contar con docentes de inglés equipados con competencias profesionales en la enseñanza del inglés ha ido en aumento, lo

cual ha propiciado la generación de diversas estrategias de formación y capacitación docentes tendientes a mejorar el perfil de los prospectos docentes. Los programas de profesionalización docente impulsados por la Secretaría de Educación Pública a nivel nacional son un ejemplo de esta situación, entre otros programas de formación docente generados en el seno de instituciones públicas y privadas (por ejemplo, la creación de licenciaturas en la enseñanza del inglés –modalidad semi-presencial o en línea, cursos intensivos de capacitación, diplomados, certificaciones y demás).

No obstante, en el área de desarrollo profesional de los docentes en servicio, especialmente aquellos ubicados en el contexto de la enseñanza del inglés a nivel básico, ha sido relativamente poco explorada; aunque no se puede negar que se han dado pasos importantes en la profesionalización de la enseñanza del inglés.

Por lo anterior, este estudio pretende explorar las percepciones de los docentes participantes mediante el desarrollo de sesiones de micro-enseñanza con un enfoque reflexivo orientado al mejoramiento de su práctica docente, cuyo resurgimiento en parte obedece a las nuevas tendencias de la educación basada en las teorías del aprendizaje constructivista de acuerdo a Farrell (2008). En la teoría constructivista el estudiante construye el conocimiento a través de la interacción con otros participantes y el mundo que los rodea (Piaget, 1932; Vygotsky, 1982 citados por Farrell, 2008). Por tanto, esta teoría se apoya en la reflexión como factor esencial en el proceso enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el marco metodológico aplicado en este estudio está basado en el modelo reflexivo propuesto por Wallace (1991).



Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las percepciones de los participantes (profesores en servicio) del taller respecto al desarrollo de la práctica docente en micro-sesiones?
2. ¿Cómo se percibe la observación de pares por parte de los participantes?
3. ¿Qué impacto tuvo la práctica docente reflexiva en el desarrollo profesional de los participantes?

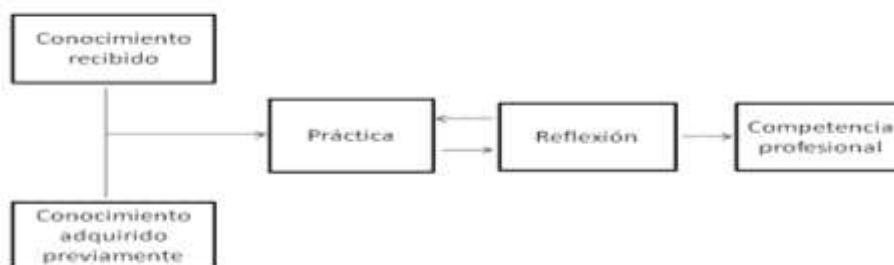
Paradigmas en el desarrollo profesional de los docentes de inglés

En el análisis de las diferentes estrategias de desarrollo profesional, Freeman (1989) lo identifica como la mejor forma de comprender la formación inicial y permanente del docente. En contraste, el paradigma transmisionista o instrumentalista de la racionalidad artesanal y técnica solo se enfoca en el producto final, traducido como el resultado de la formación, sin investigar cómo se logró dicho producto. En este sentido, Ladrón de Guevara (1998) sostiene que el conocimiento pedagógico le otorga singularidad a la función docente; por lo que es necesario tener la formación

docente adecuada a fin de estar en posibilidades de emitir juicios profesionales basados en la teoría, la experiencia y la práctica. Es justamente en la práctica docente donde se centra este estudio ya que constituye un elemento esencial en la formación docente, desde la perspectiva de la reconstrucción del conocimiento teórico-práctico del docente en acción a partir de sus propias experiencias en clase.

De esta forma se concibe la enseñanza como una actividad docente compleja, donde ocurren una diversidad de factores coercitivos que influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje y que por ende, deben ser reflexionados, analizados y superados por los docentes. Es precisamente a través del análisis de las situaciones conflictivas, como de las experiencias positivas en el manejo del grupo, que el docente ira transformando su práctica docente. Farrell (2008) afirma que mientras algunos autores conciben a la práctica reflexiva como solo un momento de emociones incómodas que no necesariamente conducen a la mejora de la práctica docente, otros reconocen que la práctica reflexiva, en el sentido estricto de la palabra, es que los docentes reflexionen de manera sistemática sobre su propia enseñanza y, al mismo tiempo, implica responsabilizarse de sus acciones frente a grupo (Farrell, 2007; Richards *et al*, 2011

Cuadro 1: El modelo reflexivo (Wallace, 1991)



El modelo reflexivo propuesto por Wallace (1991), el cual se muestra en el cuadro 1, sugiere que ambos tipos de conocimiento:

tanto el conocimiento recibido (a través de talleres, diplomados, seminarios, congresos, cursos de capacitación, entre



otros), como el conocimiento previamente adquirido, aplicado a la práctica docente, utilizando la reflexión como un recurso retroalimentador. Esta última a su vez, permite al docente transformar su quehacer áulico a través de la adquisición y/o reforzamiento de competencias profesionales, entendidas como el desarrollo y aplicación de todas aquellas funciones inherentes a la enseñanza de una segunda lengua.

Por tanto, la práctica docente reflexiva se posiciona como una estrategia de desarrollo profesional continuo que permite a los docentes relacionar el nivel de experiencia adquirida en el ejercicio de su labor áulica con el conocimiento recibido en un contexto determinado. Asimismo, el proceso de reflexión le permite al profesor re-estructurar sus ideas, concepciones, filosofía en la enseñanza, y en consecuencia, lo conduce a re-dimensionar su práctica docente congruente con la realidad educativa que vive. Según Barlett (1990), la reflexión es más que “pensar” y se enfoca al quehacer áulico, es decir, a través de la reflexión estamos en posibilidades de transformar las relaciones sociales que caracterizan nuestro trabajo en determinado entorno educativo.

Metodología empleada en el estudio

En este estudio se utilizaron técnicas de recolección de datos de tipo documental y se utilizó un enfoque cualitativo. Los datos recolectados consistieron en la recuperación de formatos de auto-evaluación (retroalimentación), observación de actividades de aprendizaje, ya sea a través de video-grabaciones como presencial (en tiempo real). También, se recolectaron evidencias fotográficas y testimonios de los participantes en el curso-taller. El estudio fue de tipo transversal y cualitativo-interpretativo.

Aplicación de los instrumentos del estudio

Para la aplicación de los instrumentos del estudio, primeramente, se consensó con los participantes del curso-taller “Manejo de grupos” acerca de su tiempo, disponibilidad, interés y deseos de participar en este proyecto de investigación. Enseguida, se diseñaron los instrumentos de recolección de datos, en algunos casos, adaptando materiales de otros cursos-talleres y literatura en la materia (cfr. Wajnryb, 2000), y en otros casos, creando formatos de autoevaluación docente, los cuales fueron dados a conocer a los participantes previo a las observaciones de clase. Asimismo, se organizaron actividades y dinámicas de grupo en ambientes de aprendizaje real, es decir, los docentes se ubicaron en sus propios contextos de enseñanza (escuelas públicas o privadas) donde se llevaron a cabo las observaciones de clase, tanto por parte del profesor (e.g. *mentor assessment*) a cargo del taller, como de los participantes (e.g. *peer assessment*).

Los instrumentos de recolección de datos aplicados en el estudio fueron los siguientes:

- a) Formato de autoevaluación de clase (micro-sesión). Ver anexo 1.
- b) Formato de evaluación del profesor a cargo del curso-taller. Ver anexo 2.
- c) Diario de reflexión de la práctica docente elaborado por los participantes.
- d) Video y audio grabaciones, fotografías de la actividad de aprendizaje (dinámica de grupo) presentada.

Resultados obtenidos en las reflexiones realizadas por los participantes

Mediante el proceso de autoevaluación empleado, los participantes en general



reportaron haber tenido buenos resultados con la actividad de aprendizaje impartida. Sin embargo, en todos los casos se evidencio el nivel de reflexión incorporada a la metodología y aplicación de la actividad empleada. Algunos de los testimonios expresados por los participantes son los siguientes:

P1.- La dinámica que presenté no me resulto tan favorable como yo esperaba [...]

P2.- Después de la observación al video me di cuenta que...por lo que ahora creo que es necesario realizar [...].

P3.- Me impresionó el darme cuenta que... porque todos los estudiantes estuvieron muy involucrados con la actividad.

P4.- Si intentará de nuevo presentar estas actividades, entonces cambiaría porque... me parecieron [...].

P5.- A diferencia de la actividad que realice la vez anterior en la cual presente *The Candy Shop*, [...] con esta actividad las cosas dieron un giro, de más está decirse que positivo, le atribuyo este resultado a que ahora se conocen mejor, [...].

Por otra parte, en los diarios de reflexión solicitados a medio curso y al final de este, los participantes compartieron sus reflexiones en términos de la pertinencia de la metodología empleada, manejo del grupo objetivo, materiales utilizados, y aspectos de empatía con el grupo de estudiantes. Algunas de las reflexiones reveladas en los diarios son las siguientes.

P1.- Esto de las actividades de grupo me empieza a gustar, y mucho; desgraciadamente en mis trabajos anteriores no se me requería este tipo de actividades, es por demás decir que era una enseñanza tradicional la que

seguíamos mis compañeros y yo, basada más que nada en gramática aburrida y pesada [...].

P3.- Me di cuenta de la importancia de realizar una planeación bien estructurada, teniendo el objetivo muy claro para que así se logre en cada actividad la meta que me propongo lograr con los niños. Así mismo descubrí que jugando los niños aprenden mejor y los aprendizajes son más significativos.

P5.- [...] me parece estupendo y bueno gracias a la enseñanza que recibo por mi licenciatura he logrado dar un gran paso, ya que siempre tuve la inquietud de hacer mis clases más dinámicas, el camino es largo y me falta mucho, sin embargo estoy contenta con lo poquito que hasta hoy he logrado.

P6.- Considero que como maestros de una segunda lengua debemos de ponernos en el papel del estudiante, entender y analizar cuáles son los problemas principales que cometen y tratar de eliminar esos pequeños inconvenientes que se les presentan a la hora de hablar o escribir adecuadamente la lengua del inglés.

P7.- Me impresiono el darme cuenta del vocabulario con el que cuentan y la forma en que indagaban sobre el acomodo de las palabras e incluso al final entre todos tradujeron el mensaje en Español.

Por otra parte, la observación de clase por parte del profesor a cargo del curso (mentor de los participantes), arrojó los siguientes comentarios y reflexiones finales.

- i. Los estudiantes se mostraron entusiasmados y motivados en el aprendizaje de nuevas técnicas y dinámicas grupales, así como en indagar en su práctica docente a través de las observaciones de



clase, utilizando diversos medios de recuperación de información (videos, audios, fotografías, diarios, etc.).

- ii. La idea de fortalecer la práctica docente a través de la observación de clase, es en sí una estrategia útil y altamente recomendada para la formación y profesionalización de docentes.
- iii. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de darle seguimiento a su micro-sesión, poniendo énfasis en los aspectos metodológicos, pedagógicos y didácticos de la actividad de aprendizaje presentada (ejemplo: planeación, tiempo y materiales).
- iv. Esta experiencia de clase les ayudó a tener mayor seguridad, precisión y control sobre las actividades desarrolladas, además del desarrollo del lenguaje meta.

Conclusiones y consideraciones finales

- i. La práctica docente reflexiva tiene que ver con el proceso de pensar sobre lo que sucede en el aula, así como analizar, evaluar y revisar todos aquellos aspectos relacionados con el aprendizaje de nuestros estudiantes.
- ii. La meta principal es mejorar y, en consecuencia, transformar nuestra práctica docente.
- iii. La práctica reflexiva es clave en la profesionalización del
- iv. maestro de inglés. El propósito central es construir a partir de la experiencia personal, académica y profesional, una teoría personal y viable que le permita al profesor comprender y mejorar su práctica docente de manera permanente.

A la luz de la temática central abordada por este estudio y en alusión a las preguntas de investigación anteriormente expuestas, podemos concluir que los participantes del taller opinan que aun cuando ya contaban con cierta experiencia en la docencia del inglés, la práctica reflexiva les permitió analizar y evaluar los aspectos metodológicos y didácticos planeados para cada clase.

En este tenor, el nivel de reflexión presentado fue tanto descriptivo como crítico. Particularmente en la observación de pares, los participantes se mostraron dispuestos a colaborar y evaluar a sus compañeros, construyendo de este modo mayor confianza en sí mismos al romper paradigmas acerca de la observación entre pares; especialmente, se fomentó la auto-crítica con miras a mejorar los procesos de enseñanza y, con ello, se estimuló el desarrollo de competencias profesionales.

Por lo anterior, se sugiere que los estudiantes de programas en docencia de lenguas se incorporen a talleres de observación de clase con una orientación a la práctica docente reflexiva, cuyos objetivos se centren en la profesionalización de docentes en servicio.

Algunas implicaciones en la práctica docente reflexiva

- i. Romper paradigmas en el aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua desde la perspectiva de la investigación-acción.
- ii. Intercambiar experiencias de enseñanza con otros colegas;
- iii. Asumir nuevos roles en la enseñanza;
- iv. Considerar nuevos enfoques o modelos educativos acordes a las necesidades de los estudiantes;
- v. Re-aprender y reconstruir nuestra filosofía de enseñanza.



Referencias bibliográficas

Bartlett, L. Adelaide (1990). *Teacher Development Through Reflective Teaching*. En Jack C. Richards y David Nunan (Eds). *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press.

Farrell, Thomas S. C. (2007). *Reflective language teaching. From research to practice*. London. Continuum Press.

Farrell, Thomas S. C. (2008). *Reflective practice in the professional development of teachers of adult English language learners*. CAELA Network brief [en línea]. Disponible en: <http://www.cal.org/caelanetwork/pdfs/ReflectivePracticeFinalWeb.pdf> [Consulta: 28 de Agosto de 2013].

Freeman, Donald (1989). *Teacher training, development and decision-making. A model of teaching and related strategies for language teacher education*. TESOL Quarterly, vol.18, no. 3, pp 501-514.

Ladrón de Guevara, Gabriela (1998). Memorias del IV Foro Nacional de Estudio de Lenguas (FONAEL 2008). Formación y profesionalización del profesor de lenguas, [en línea]. Disponible en: http://fel.ugroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_IV/Ladron_de_Guevara_de_Leon_Gabriela.pdf [Consulta: 28 de Agosto de 2013].

Richards Jack C. y Farrell, Thomas S. C. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, Jack. C. y Farrell, Thomas. S. C. (2011). *Practice teaching. A reflective approach*. Cambridge University Press.

Recomendaciones de la SEP para el estudio, aprendizaje y dominio de lenguas extranjeras para estudiantes y profesores de todos los niveles educativos, [en línea]. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Aprende_Idiomas/rid/7720/mto/3/wst/maximized?url2print=%2Fwb2%2Fsep1%2Fsep1_Aprende_Idiomas&page=0&imp_act=imp_step3#_AGENCIAS_E_INSTITUCIONES_EDUCATIVAS [Consulta: mayo de 2013].

Saldaña Antonio y González Martha Alicia (2013). El profesorado de inglés del TBU. ¿Cómo percibe su práctica docente? [en línea]. Disponible en: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013/1269/index.htm> [Consulta: Agosto 2013].

Wajnryb, Ruth (2000). *Classroom Observation Tasks*. A resource book for language teachers and trainers. Cambridge University Press.

Wallace, Michael (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge. Cambridge University Press.

Anexo 1.

PROGRAMA LICENCIATURA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
CURSO-TALLER SOBRE MANEJO DE GRUPOS

AUTOEVALUACIÓN

Lee de manera **reflexiva y autocrítica** las siguientes características referentes a tu desempeño como instructor. Luego, marca con una cruz la respuesta correcta.



CARÁCTERÍSTICAS DE LA DINÁMICA GRUPAL / ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	SI	NO
Está diseñada específicamente para el objetivo de aprendizaje que pretendo lograr.		
Se requiere de ingenio y creatividad para lograr el objetivo de aprendizaje.		
Es adecuada para las características de los participantes.		
Provoca una alta motivación y entusiasmo entre los participantes.		
Requiere de un mínimo de práctica, experiencia o conocimientos previos por parte de los participantes.		
La dinámica/actividad de aprendizaje permite al participante adquirir conocimientos y destrezas.		
INTERACCIÓN SOCIAL	SI	NO
Conduce por si sola a la interacción de los participantes.		
Favorece sentimientos sociales positivos.		
Favorece la autoestima de los participantes.		
Favorece el juicio crítico.		
Favorece la sensibilización de trabajar en equipo.		
Respeto los intereses personales.		

COMENTARIOS Y REFLEXIONES: ¿Se alcanzó el fin propuesto? Si/no. ¿Por qué? Si intentará de nuevo presentar esta misma actividad ¿Qué cosas cambiaría?, ¿Por qué? ¿Cómo mejoraría esta actividad de aprendizaje/dinámica grupal?	(utilice hojas adicionales de ser necesario).
--	---

Nombre del(a) instructor(a)		Actividad presentada:	
Grupo:		Fecha:	

Anexo 2

PROGRAMA LICENCIATURA EN LINGÜÍSTICA APLICADA CURSO-TALLER SOBRE MANEJO DE GRUPOS

EVALUACIÓN DE PARES

EVALUACIÓN DE LA DINÁMICA/ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

RASGOS DE LA DINÁMICA/ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE PRESENTADA	SI	REGULAR	NO
Es adecuada para la edad de los participantes.			
El material es atractivo.			
Presenta metas retadoras pero alcanzables.			
Los participantes desarrollan varias habilidades.			
Participan activamente todos los estudiantes.			
Parece interesante para todos los participantes.			
Se logra la meta de aprendizaje.			
Las instrucciones son claras y precisas.			
MANEJO DEL GRUPO			
El instructor explica claramente las instrucciones de la actividad a desarrollar.			
El instructor fomenta la confianza y participación entre los estudiantes.			
El instructor indica claramente las formas y procedimientos para alcanzar la meta de			



aprendizaje.			
El instructor monitorea de manera continua el desarrollo de la actividad.			
El instructor es hábil para establecer un buen nivel de <i>rapport</i> con los estudiantes.			
El instructor favorece un ambiente de cooperación entre los estudiantes.			
El instructor muestra una actitud de interés durante la actividad presentada.			
El instructor anima la participación de los estudiantes del grupo.			
Al final de la actividad, el instructor retroalimenta adecuadamente a los participantes.			

OBSERVACIONES FINALES:	
---------------------------	--

Nombre del(a) instructor(a):		Actividad presentada:	
Grupo:		Fecha:	

Datos de los autores

Antonio Saldaña Salazar
Maestría en Lingüística Aplicada. Doctorado en Políticas Educativas
antonios@uan.edu.mx

Martha Alicia González Bueno
Maestría en Administración. Doctorado en Políticas Educativas
bueno_tita@hotmail.com

María Enriqueta Martínez Guevara
Licenciatura en Educación Superior. Maestría en la Enseñanza del Inglés.
delightfuljesus@gmail.com