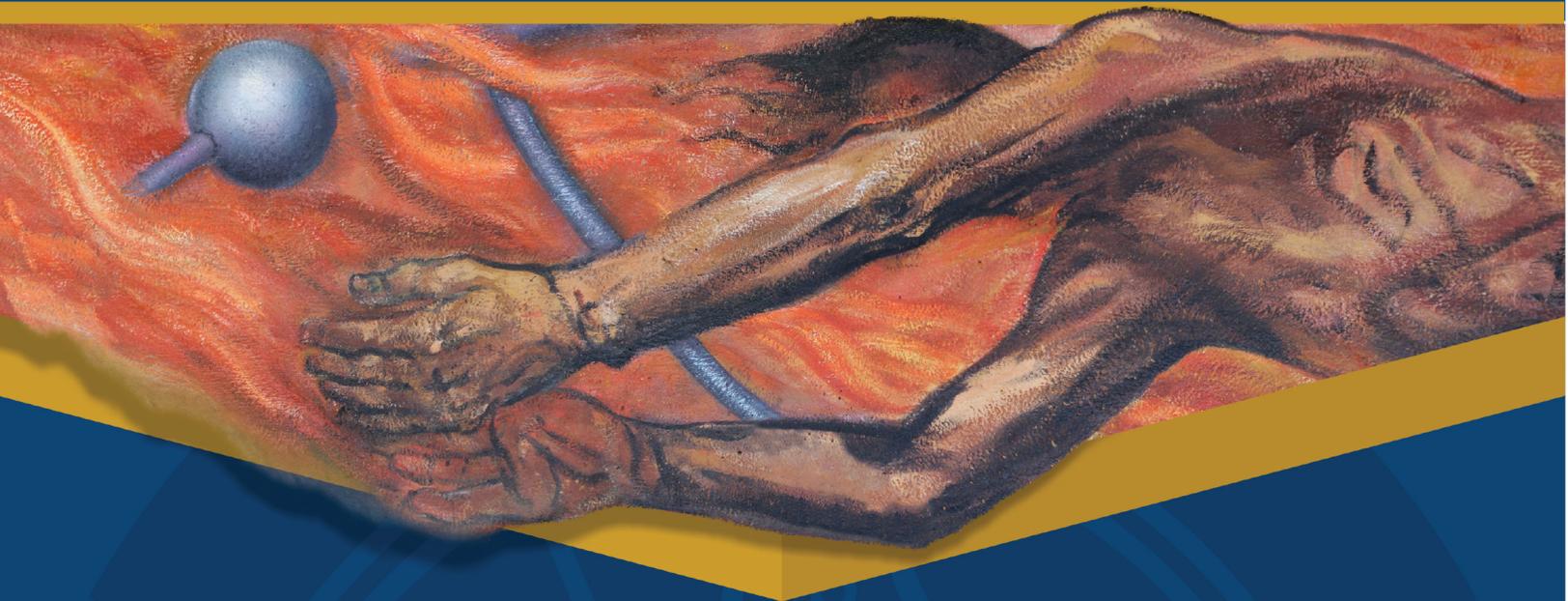




UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

SECRETARÍA DE INTEGRACIÓN, PROMOCIÓN Y DESARROLLO ACADÉMICO
UNIDAD DE FORMACIÓN INTEGRAL
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS



Evidencias de investigación y docencia en el área de lenguas



José Carlos Escamilla Huerta
Felipe Bustos Cruz
Compiladores

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
SECRETARÍA DE INTEGRACIÓN, PROMOCIÓN Y DESARROLLO ACADÉMICO
UNIDAD DE FORMACIÓN INTEGRAL
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

Evidencias de investigación y docencia en el área de lenguas

José Carlos Escamilla Huerta
Felipe Bustos Cruz
COMPILADORES



DELEX

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



Datos para catalogación bibliográfica

Compiladores: José Carlos Escamilla Huerta y Felipe Bustos Cruz.

Evidencias de investigación y docencia en el área de lenguas.

UNAM, FES Zaragoza, enero de 2019.

Peso: 5.7 MB

ISBN: 978-607-30-1491-5

Diseño de portada: Carlos Raziel Leaños.

Diseño y formación de interiores: Claudia Ahumada Ballesteros.

DERECHOS RESERVADOS

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto o las ilustraciones de la presente obra bajo cualesquiera formas, electrónicas o mecánicas, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en algún sistema de recuperación de información, dispositivo de memoria digital o grabado sin el consentimiento previo y por escrito del editor.

Evidencias de investigación y docencia en el área de lenguas.

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México

Av. Universidad # 3000, Col. Universidad Nacional Autónoma de México, C.U.,
Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Av. Guelatao # 66, Col. Ejército de Oriente,
Delegación Iztapalapa, C.P. 09230, México, D.F.

La práctica reflexiva en la formación de docentes de inglés

María Estela Estrada Cortés*

Resumen

Castro Azuara (2013) plantea que al interior del ámbito universitario, las habilidades académicas de lectura y redacción se vinculan estrechamente con la construcción y la difusión del conocimiento disciplinario, en tanto que constituyen el medio idóneo para la práctica reflexiva inherentes al ejercicio docente *per se*. El objetivo central de este artículo es brindar una visión general acerca de la puesta en marcha del Modelo reflexivo de formación docente, propuesto por Wallace (1991) con estudiantes de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Ello constituyó uno de los componentes del sustento teórico de un proyecto de investigación-acción realizado con el propósito de proponer un modelo reflexivo más apropiado para un escenario institucional con mayores desafíos actuales.

Se establecieron dos objetivos centrales de la investigación, el primero fue comprender e interpretar los elementos teóricos y conceptuales que han articulado el currículo oficial de la Licenciatura en Lenguas desde 2003 a la fecha; estos son: el Modelo Reflexivo de formación docente y desarrollo profesional (Wallace, 1991) y el Enfoque basado en competencias. El segundo, se enfocó en la identificación de los niveles de práctica reflexiva que alcanzan los profesores de inglés en formación, cuando realizan tareas de análisis e introspección que involucran a su vez, la aplicación de habilidades de alfabetización académica y digital.

El diseño del método de investigación contempló la participación de 40 estudiantes. El 90% de ellos eran profesores en formación o novatos, en tanto que los otros cuatro contaban con experiencia docente previa y se encontraban laborando en el área. Se emplearon varios instrumentos para la recolección de información; tales como diarios reflexivos, encuestas y guías de observación de clase. El proceso de análisis consistió en la búsqueda de frases argumentativas clave expresadas en los citados instrumentos a lo largo del trayecto de formación. Este proceso se sustentó en la clasificación de los niveles reflexivos propuesta por Van Mannen (1998). Uno de los hallazgos sobresalientes fue la diferencia significativa en los niveles alcanzados con base en la experiencia previa de los estudiantes en formación, como aprendientes de una segunda y lengua y durante la práctica docente.

Palabras clave: *formación docente, niveles de práctica reflexiva, modelo reflexivo.*

* Doctora en Ciencias con Énfasis en Educación. Universidad Autónoma del Estado de México – Facultad de Lenguas.

Introducción

El plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas (LLe) de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado México (UAEMéx) señala en su marco teórico-metodológico que el Modelo Reflexivo de formación y desarrollo profesional propuesto por Michael Wallace (1991), en conjunto con el Enfoque Basado en Competencias articulan la formación profesional del estudiante de Lenguas. En consecuencia, esta aproximación teórico-metodológica constituye un eje transversal para todas las asignaturas de acuerdo con los documentos oficiales del espacio académico. Sin embargo, las prácticas reflexivas se ven escasamente reflejadas en los programas de enseñanza que dan cabida a la instrumentación del correspondiente plan de estudios. Además, el devenir histórico del Modelo Reflexivo a lo largo de más de tres décadas ha mostrado transformaciones sustantivas que deben considerarse en el proceso de reestructuración curricular de ese programa académico.

Este reporte tiene la doble finalidad de dar a conocer brevemente los elementos centrales del Modelo Reflexivo a lo largo de su proceso evolutivo, desde Wallace (1991), Schön (1992), Richards y Lockhart (1994), Brockbank y McGill (2008) hasta Ashwin (2015); y por otra parte, presentar aspectos metodológicos de la investigación, así como los hallazgos más relevantes derivados de un proyecto de investigación-acción con estudiantes de los semestres octavo y décimo de la LLe.

Fundamentación teórica

Donald Schön (1992) reconoce la importancia del Modelo de Ciencia Aplicada de formación profesional, pero enfatiza la necesidad de formar a los nuevos profesionales en el arte de la reflexión en la acción. Ante la imposibilidad de formar profesionalmente a un individuo para enfrentar cualquier tipo de situación en cualquier contexto laboral, el autor señala que esas zonas indeterminadas del ejercicio profesional se relacionan estrechamente con procesos de toma de decisiones *in situ*, pero éstas se soportan en paradigmas epistemológicos relativos a la práctica profesional y, en el caso del docente también se adhieren a supuestos pedagógicos que subyacen en las estructuras mentales del individuo y en el discurso oficial de los planes de estudio.

En ese sentido, las primeras etapas del Modelo Reflexivo reflejan un marcado énfasis en la adquisición y manejo de conocimientos teóricos, y metodológicos tanto experienciales como formales, pero siempre vinculados con la continua introspección personal a fin de propiciar el logro de la competencia profesional. Se asume que en el contexto educativo de la práctica docente se suscitan interacciones y fenómenos inherentes al proceso educativo y de interacción con los estudiantes, los cuales son inadvertidos por el docente. De ahí que la práctica reflexiva y crítica realizada en forma colaborativa tanto con los estudiantes-profesores como con los pares se torne indispensable.

Wallace (1991) propone una representación gráfica del Modelo Reflexivo organizada en tres secciones y dos etapas, según se aprecia en la figura 1.

A diferencia de otros modelos de formación, en la figura 1 se aprecia la importancia concedida al sujeto en formación tanto en la fase previa como en la de educación. En la etapa 1 se propone iniciar el proceso de formación con la

exploración de los constructos mentales que el estudiante aporta desde el inicio y a lo largo del curso. Es a partir de esas estructuras que el educador promueve procesos cognitivos para la adquisición de conocimiento teórico-metodológicos, pero éstos se articulan y sustentan con prácticas reflexivas, de introspección continua y de toma de conciencia acerca de la intervención en el contexto educativo.

FIGURA 1. Modelo Reflexivo de Formación Docente y Desarrollo Profesional.



Fuente: Wallace (1991:49).

Cabe mencionar que en la segunda etapa se encuentran tres elementos que al articularse guardan una estrecha relación dialéctica entre sí para la consecución de la competencia profesional. Esto es, la adquisición de conocimiento teórico y metodológico se conjuga con el conocimiento experiencial, y ambos se entrelazan como parte inherente al ciclo reflexivo. Con ello se le confiere un carácter científico y profesional a la práctica docente. En ese sentido, la competencia profesional no se vislumbra como el punto de llegada, sino como el punto de partida para continuar con el desarrollo profesional, toda vez que se reconoce la autonomía y capacidad de autogestión del estudiante. De ese modo se inicia un ciclo macro de formación con base en el aprendizaje autónomo, la introspección y el trabajo colaborativo.

Brockbank y McGill (2008) abordan el problema derivado de la escisión entre mente y materia, esto es entre los procesos mentales que se llevan a cabo en el estudiante y la práctica educativa. El resultado ha promovido el desarrollo de hábitos memorísticos, procedimentales de tipo técnico, soslayando la relevancia de las prácticas reflexivas del futuro profesional. Los autores proponen tres niveles de aprendizaje en el proceso de formación, a saber: el primero sería para explorar su disciplina y la naturaleza del proceso educativo, mediante la adquisición de

conceptos y datos concretos. El segundo nivel conlleva el acceso a establecer redes conceptuales que relacionen referentes y posturas teóricas con aspectos pragmáticos, en donde la subjetividad del estudiante da cabida a cuestionamientos y replanteamientos en torno a esos referentes. En el último nivel radica el aprendizaje reflexivo, a través del cual el sujeto en formación deberá adoptar una metavisión de su proceso de formación. Asimismo, estos niveles se relacionan de manera correspondiente con el dominio cognitivo o del 'saber', el dominio conativo o del 'hacer' y transformar el entorno, y el dominio afectivo relativo a los sentimientos y a la relación del 'yo' con los 'otros'.

En congruencia con lo anterior se distingue entre aprendizaje de bucle sencillo y de doble bucle. En el primero se conjugan las fases de generalización, prueba, experiencia y reflexión, en tanto que en el de doble bucle se añade un 'cambio de paradigma' derivado de la intervención de un saber emergente. Este elemento es de singular importancia en el modelo reflexivo, toda vez que refleja justamente una motivación integradora, un ajuste en el sistema disposicional del sujeto en formación, como parte de la configuración gradual de su identidad profesional.

Por otra parte, Ashwin y sus colaboradores (2015) vislumbran la práctica reflexiva como medio esencial de evaluación y continuo crecimiento profesional desde una perspectiva sustentable. Ello redundará en beneficio de los estudiantes, y por ende, en la mejora de la educación superior. Se promueven procesos y productos tanto individuales como sociales. Se enfatiza la participación activa del estudiante y del educador, reconociendo la importancia del bagaje de conocimientos y experiencias previas de ambos actores del proceso formativo. Una aportación muy relevante de los autores es el énfasis en el desarrollo continuo de proyectos colegiados de investigación, así como en la participación activa del educador y del estudiante-profesor reconociendo la relevancia de sus estructuras mentales y bagaje de conocimientos y experiencias previas. En ese sentido, se subraya la necesidad de incluir en el proceso de formación la exploración de nuestra identidad como docentes, nuestro impacto en el contexto social, la comprensión de las características de los perfiles de nuestros estudiantes y los principios y referentes que sustentan la toma de decisiones a lo largo del quehacer docente.

La problemática central de la investigación se centró en la desarticulación del Modelo Reflexivo y el Enfoque Basado en Competencias, lo que ha derivado en la tendencia a una práctica docente de naturaleza más técnica, centrada en conocimientos procedimentales, soslayando las prácticas reflexivas, por parte de los alumnos en formación. Lo anterior ha inhibido un proceso educativo más integral que prepare sólidamente a los egresados para enfrentar las 'zonas indeterminadas' de la práctica como aseguraba Donald Schön, al tiempo de limitar la adquisición de habilidades de autogestión de formación y desarrollo profesional continuos.

Por otra parte, la pertinencia del proyecto encuentra su razón de ser en la necesidad de vincular al educador con los elementos teóricos que sustentan el plan de estudios que se imparte a fin de internalizarlos y asociarlos a su *praxis* educativa. De ahí que resulte indispensable la apertura de espacios para la reflexión, análisis y discusión colegiada en torno a los elementos del proceso de formación de docentes en inglés en la UAEMéx, mediante los cuales se propicie la construcción de un modelo teórico más *ad hoc* para el contexto educativo de la propia institución.

Objetivos

A la luz de la problemática antes citada, dos de los cuestionamientos de la investigación se centraron en las características que adquiere el Modelo Reflexivo en la instrumentación del plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas (LLe) de la Facultad de Lenguas. Al tiempo, se presentaba la interrogante acerca del cómo se configuraba la relación entre los elementos del Modelo Reflexivo: 'conocimiento recibido' y 'conocimiento experiencial' en el trayecto de formación, a partir de las estructuras mentales previas del alumno. (Estrada, 2017).

Por consiguiente, dos objetivos específicos de la investigación fueron: estudiar la naturaleza del Modelo Reflexivo, a partir de su consideración en los documentos oficiales que conforman y sustentan el plan de estudios, así como analizar la relación antes citada.

Metodología

La investigación es de naturaleza fenomenológica o cualitativa, toda vez que su objetivo se centró en el estudio de las perspectivas y paradigmas de los estudiantes en formación, sus perspectivas, paradigmas y configuración de sus competencias profesionales como docentes de inglés. El método utilizado fue el de investigación-acción dada la naturaleza helicoidal del fenómeno estudiado y las etapas sucesivas de aproximación a la comprensión de la problemática y de intervención realizadas por quien esto escribe. Ann Burns (2010) señala que las etapas de investigación se articulan de manera cíclica, lo que facilita el replanteamiento de los cuestionamientos iniciales, la delimitación del objeto de estudio en forma gradual, así como el diseño cuidadoso de las estrategias didácticas de intervención en cada fase de intervención.

El estudio se realizó con cuatro generaciones de estudiantes de los dos últimos años de la LLe, cuya área de énfasis era la Docencia del inglés. Los grupos participantes en la investigación estaban inscritos en la asignatura de Práctica Docente del inglés y se conformaron por un promedio de 15 alumnos, en los cuales destacó la participación de 10 – 12 jóvenes de sexo femenino y sin previa experiencia laboral. Entre las técnicas de práctica reflexiva se encuentran: diarios, observaciones de clase, y micro proyectos de investigación-acción realizados colaborativamente.

El alcance de la investigación se estructuró en dos grandes dimensiones: a) Diagnóstico de las prácticas discursivas que sustentaban al currículo oficial mediante técnicas de investigación documental y b) Estudio de la concreción de la práctica docente en inglés como elemento representativo del trayecto de formación en construcción. (Ferry, 1990) El trabajo de campo tuvo como propósito observar las prácticas no discursivas y materializaciones del proceso educativo. Éste se realizó a lo largo de cuatro semestres sucesivos de 2014B a 2016A, con alumnos de los últimos semestres de la LLe, inscritos en la asignatura de Práctica Docente del Inglés. El presente reporte aborda únicamente la parte del estudio de campo por cuestiones de espacio en esta publicación.

En términos de la caracterización de los niveles de la práctica reflexiva de los estudiantes-profesores participantes en la investigación, se realizó con base en la clasificación de los niveles de reflexión propuestos por Van Manen (1998), lo cual se aprecia en la Tabla 1.

Estos niveles sustentaron el análisis de las prácticas reflexivas en el trayecto de formación mediante las técnicas antes citadas. De los 40 sujetos participantes, se seleccionaron 16 de ellos, 4 por cada generación, los cuales hubieran registrado participación en todas las actividades docentes y realizado prácticas reflexivas sistemáticamente a lo largo del curso, lo cual se había previsto en la metodología de investigación, a fin de estar en posibilidad de dar respuesta a las preguntas de investigación. Además, se tomó como criterio adicional para la selección, el consentimiento previo del estudiante para prestar su diario personal de la práctica docente, en forma anónima para propósitos de la investigación.

TABLA 1. Caracterización de los Niveles de Reflexión en Estrada (2017:142).

Nivel	Caracterización
1. Prerreflexivo, intuitivo	Racionalidad intuitiva, prerreflexiva, semirreflexiva. La reflexión y actuación del sentido común en la vida cotidiana, en parte habituada y en parte rutinaria.
2. Incidental (I)¹⁴	Reflexión de forma incidental y limitada sobre nuestras experiencias prácticas de la vida cotidiana. En este nivel verbalizamos nuestra experiencia y damos cuenta de nuestras acciones: contamos incidentes, historias, formulamos, de modo empírico, principios prácticos, qué hacer y qué no, e ideas limitadas.
3. Sistemático (S)	Reflexión más sistemática y de una forma más continuada sobre nuestra experiencia y la experiencia de los demás con el propósito de desarrollar comprensiones teóricas e ideas críticas sobre nuestras acciones cotidianas. Posibilidad de utilizar teorías existentes para darles un mayor sentido a estos fenómenos.
4. Reflexión sobre la reflexión (R)	Reflexión sobre la forma que reflexionamos, sobre la forma en que teorizamos para llegara una comprensión más autorreflexiva de la naturaleza del conocimiento, y para saber cómo funciona este conocimiento y cómo puede aplicarse a la comprensión activa de nuestra acción práctica.
<i>Nota:</i> Clasificación tomada de Van Manen, 1998, pp. 112-113.	

Particularmente, en los resultados se hace alusión a la síntesis de segmentos seleccionados de los diarios, cuyo análisis se estructuró conforme a las etapas del Modelo Reflexivo antes citado, transcribiéndose y etiquetándose para el debido procesamiento, codificación y análisis de los datos del estudio de campo. En ese entendido, se establecieron las etiquetas siguientes: EP1, EP2, ... EP16 para referirse a los datos que aportaba cada estudiante-profesor, cuidando el anonimato de cada participante. Del mismo modo, se asignaron códigos para el nivel de reflexividad mostrada en cada etapa de formación de acuerdo con el Modelo Reflexivo de Wallace (1991), estos son: I – Nivel incidental, S – Reflexión Sistemática, y R – Reflexión sobre la reflexión, según lo descrito en la Tabla 1, omitiendo el primer nivel que señala Van Mannen por no corresponder a las características de la práctica prevista. Cabe mencionar que, la selección de los diarios parte de la premisa que la técnica es detonadora de procesos de autodescubrimiento y, a su vez, permite el registro continuo de sucesos significativos de la práctica docente para su posterior análisis y reflexión. Los diarios permitieron la recuperación de sentimientos, actitudes,

trabajo introspectivo, cuestionamientos e interpretaciones tanto de la práctica docente propia, como la de sus compañeros y la de sus educadores.

Resultados

A continuación se introduce el análisis de algunas prácticas reflexivas inscritas en los diarios, de acuerdo con las siguientes categorías: a) *Schemata* previo, b) Interrelaciones entre conocimiento recibido, conocimiento experiencial y ciclo reflexivo, y c) Percepción de la competencia profesional docente. Para el presente artículo se tomaron dos muestras de diarios de los estudiantes-profesores, las cuales se analizan a continuación, bajo las etiquetas de EP1 y EP10 con los códigos antes señalados.

Categoría A) Schemata previo: Exploración de los constructos previos en torno a su identidad o postura frente al proceso de formación

EP1 describió que su interés en el área había derivado de su gusto por el aprendizaje de lenguas. Se involucró en la docencia porque pensaba que si adquiría un conjunto de estrategias didácticas para enseñar, podía además convertirse en un verdadero estudiante autónomo. Consecuentemente, la docencia fue un pasatiempo en las etapas iniciales de su formación en la universidad; sin embargo poco a poco había tomado conciencia de la complejidad del proceso educativo, principalmente cuando se trataba de dar clase a un promedio de 40 a 50 estudiantes del nivel medio superior. En esta primera etapa, el practicante observó un nivel incidental de reflexión, pero gradualmente se fue moviendo hacia el sistemático durante los primeros 20 días del curso.

EP10 definió al docente de inglés como aquél que además de enseñar una lengua, también transmite aspectos culturales y experiencias propias. En ese sentido, considera que se precisa alcanzar el dominio avanzado de la lengua meta y el conocimiento sólido de los orígenes de la lengua y su cultura, así como de su proceso evolutivo. Todas éstas son competencias primordiales para el profesor de inglés. También admitió que el trayecto de formación incluye el estudio constante, el trabajo con sus compañeros y sus estudiantes. Además, en sus reflexiones iniciales reveló tener una visión más integradora y una clara comprensión de comprender y vincular teoría y práctica, por lo cual se insertaron etiquetas correspondientes al nivel sistemático de reflexividad.

Categoría B) Interrelaciones entre conocimiento recibido, conocimiento experiencial y ciclo reflexivo

EP1 inició su práctica docente formalmente en calidad de adjunto de profesor y por ello consideró indispensable observar en primer lugar al titular del grupo. Deseaba saber las características y perfil de los estudiantes, el tipo de interrelación entre profesor y alumnos, el tipo de actividades que acostumbraban realizar, entre otros elementos del ejercicio docente. Este hecho le facilitó aproximarse al grupo en forma adecuada, además de mantener una relación de cordialidad con el titular del mismo.

A lo largo de sus reflexiones, resultado de su práctica docente en el curso de inglés con estudiantes del nivel superior, el estudiante fue recuperando las decisiones que tomaba antes, durante y después de la clase, brindando el debido sustento teórico o metodológico en cada caso. Ello reveló un apropiación gradual de la cultura académica

de la disciplina y la configuración de su identidad como profesor de inglés, manteniéndose durante su práctica en los niveles incidental y sistemático de la reflexividad.

Una de las reflexiones del décimo practicante dentro de esta segunda categoría fue cuando abordó el tema del tratamiento del error en sus clases. Al respecto señaló que dado que éstos no son iguales o no pertenecen a la misma categoría, debía decidir consecuentemente si corregirlos o no, bajo qué técnica debía hacerlo, en qué momento. Como observador de las clases de sus pares, él resaltó la importancia de apegarse a las etapas de la observación, antes, durante y después de la visita; además de la actitud respetuosa, neutral y distante durante la observación. También hubo un esfuerzo constante en su papel como observador por brindar una retroalimentación apropiada a sus compañeros y de recuperar las experiencias positivas de aprendizaje que fortalecían su formación profesional. De ahí que el practicante pudiera mantenerse entre los niveles sistemático y meta reflexivo.

Categoría C) Percepción de la competencia profesional docente

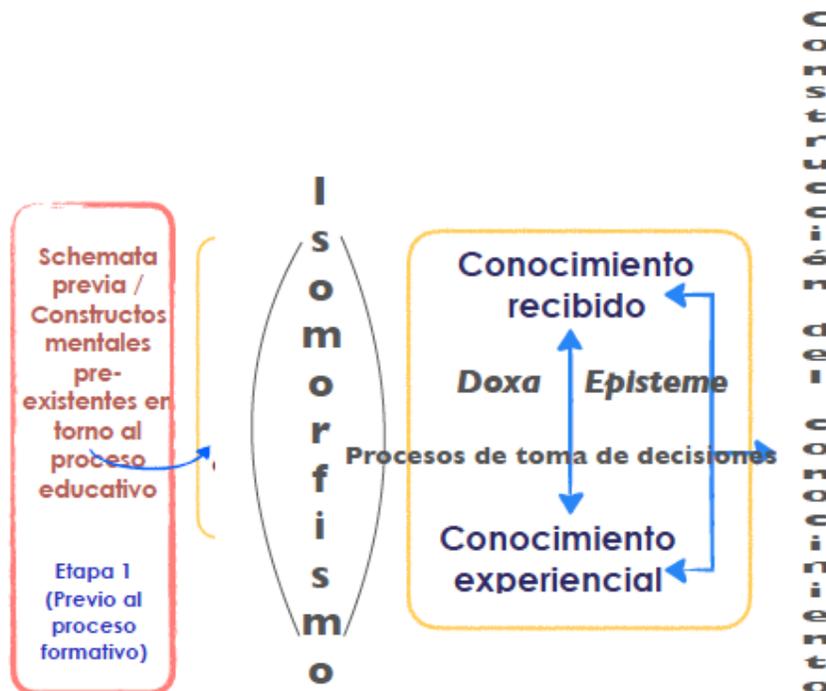
El primer practicante reconoció al cierre del curso, las áreas tan extensas que abarca la docencia de lenguas, enfatizó también la necesidad de una formación profesional continua. Añadió que derivado del proceso dinámico y evolutivo de la docencia y de los contextos educativos, se requiere un cambio de paradigmas en torno a la naturaleza multidisciplinaria del área. Por su parte, el segundo estudiante-profesor advirtió la necesidad de adquirir experiencia docente. Consideró que había un trayecto previo adecuado y reconocía un buen esfuerzo en la aplicación de los conocimientos adquiridos y referentes estudiados. La experiencia de aprendizaje adquirida a través de los errores cometidos como practicante, le permitía vislumbrar diversos horizontes de crecimiento profesional y personal.

En los ejemplos expuestos brevemente en este apartado del reporte, se destaca la importancia de promover la construcción de conocimiento, no sólo a partir de la introducción de referentes teóricos y de principios metodológicos, sino principalmente a través de la práctica introspectiva sistemática. Se trata más bien de que como parte del trayecto de formación el estudiante-profesor explore sus constructos mentales al inicio de cada unidad temática del curso, en la etapa de revisión de los referentes citados y de la elaboración de su planeación didáctica, y sobre todo, después de haber dado clase. De este modo, él estará en posibilidad de generar *episteme* y no sólo *doxa*.

Un hallazgo sobresaliente, no especificado aquí, se relacionó con los datos obtenidos acerca de dos participantes, cuyo perfil era distinto al de sus compañeros, en términos del elevado dominio del idioma inglés vinculado con estudios de bachillerato en los Estados Unidos de Norteamérica previamente, así como de su experiencia previa o actual como docentes de inglés. Si bien, ambos participaron adecuadamente en el curso de Práctica Docente del Inglés, su proceso de aprendizaje fue de bucle sencillo y su práctica reflexiva se mantuvo en el nivel incidental. El contar con un nivel aparentemente superior al de sus compañeros, influyó para que asumieran una posición relativamente cómoda y se interesaran en “aprender los trucos del oficio”, según lo expresaron en sus diarios. Consideraban que sólo requerían del título profesional para seguir ejerciendo la docencia. Su nivel de autocrítica y cambio de paradigma en torno a la complejidad de la práctica docente fueron mínimos a lo largo del periodo escolar.

Finalmente, otro hallazgo importante, vinculado con el anterior, fue el predominio de las estructuras mentales previas y visión de la educación, del papel del educador, del alumno, de la lengua, de la cultura, de los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como aquéllas derivadas de sus propias experiencias como aprendientes de otras lenguas, incluyendo en la propia Facultad de Lenguas. Al respecto, diversos autores en distintas épocas y documentos han subrayado el problema de la obsolescencia temprana o inducida al egreso de las instituciones de educación superior (Crookes, 1997), así como del problema constante de isomorfismo entre las experiencias vividas como estudiante y la repetición de éstas cuando se asume el papel de docente. Pareciera que el estudio de principios y teorías de la enseñanza de lenguas se diluyera en el pasado o simplemente pareciera poco aplicable al contexto educativo al que se enfrenta el profesor novel. Él adquiere mayor seguridad al retomar de manera acrítica e irreflexiva a las prácticas de otros docentes con los que se formó en alguna asignatura y percibió algún resultado de impacto positivo o negativo. Esto puede ser favorable en algunos casos, pero en la mayoría de las ocasiones éstas prácticas derivan en la adopción del papel tradicional, autoritario del profesor, en tanto que se gesta un asunto de enseñanza de elementos estructurales de la lengua más que un proceso de aprendizaje, de formación en las habilidades comunicativas de la lengua inglesa.

FIGURA 2. Problemática del isomorfismo e importancia de la construcción de conocimiento mediante la practica reflexiva.



Fuente: Diagrama adaptado del Modelo Reflexivo propuesto por Wallace (1991).

En la figura 2 se aprecia la incidencia del isomorfismo en el proceso de construcción del conocimiento del área disciplinar, específicamente en el cómo se inhibe la construcción de episteme, en tanto no se lleven a cabo prácticas de introspección y reflexión sistemática y, por ende, se permita al estudiante-profesor que tome decisiones con base en la intuición, el sentido común, en sus experiencias previas de manera acrítica o poco sustentada. Entonces no se podrá lograr una formación profesional, sólida que le lleve a un ajuste de paradigmas y de involucramiento en procesos colegiados de investigación, pues será propenso a la mecanización y tecnificación de su práctica docente.

Conclusiones

El Modelo Reflexivo de Michael Wallace (1991) percibe al estudiante-profesor como un ser autónomo, multidimensional, capaz de auto gestionarse, así como de desarrollar procesos reflexivos e introspectivos de manera sistemática. Este perfil se considera a menudo en los currícula de los estudios del nivel superior en México. No obstante, ello no se da de manera espontánea, ni fortuita. Se precisa entonces incluir procesos continuos de desarrollo de estas habilidades, las cuales permitan a los estudiantes insertarse favorablemente en estudios de posgrado nacionales e internacionales. Los educadores de universidades públicas, como miembros de una sociedad altamente demandante y compleja, debemos enfrentar nuestra tarea de formar integralmente a nuestros estudiantes con plena conciencia y responsabilidad, de tal modo que coadyuvemos a superar las asimetrías existentes en la oferta educativa del nivel superior en nuestro país.

El haber fortalecido las habilidades reflexivas en el curso de Práctica Docente del Inglés, en alumnos de los dos últimos años de la trayectoria académica de la LLe, coadyuvó en la mayoría de los casos a la construcción de conocimiento teórico-práctico del área, principalmente en los profesores noveles. Se observó en las etapas iniciales momentos de desajuste en sus estructuras mentales previas, para pasar posteriormente a la modificación de paradigmas y a la identificación de sí mismos con la cultura académica del área de docencia de lenguas. A través de los diarios se detectó también que los estudiantes con experiencia laboral previa tendían más prontamente a la mecanización y se planteaban cuestionamientos más superficiales, relativos al 'cómo hacer' alguna actividad, en lugar del 'por qué' hacerla. En tanto que aquéllos que habían elaborado un plan personal para el aprendizaje de varias lenguas mostraron mayores habilidades reflexivas; o bien pudieron sistematizar la práctica reflexiva mediante la continua vinculación entre teoría y práctica.

Otro hallazgo relevante fue el hecho de que la profundidad y disposición para la realización de las prácticas reflexivas se vinculó estrechamente con las habilidades de lectoescritura académica mostradas en otra parte de la investigación, lo cual conformó otra dimensión de la investigación. Esto es, entre más desarrolladas estuvieran las segundas, los estudiantes-profesores observaron un mejor desempeño en las primeras. Los estudiantes con problemas de lectoescritura participaron mínimamente o permanecieron en el nivel más superficial de la práctica reflexiva, aludiendo a hechos, sentimientos y actitudes, sin aludir a referentes o principios que sustentaran sus decisiones, ni vislumbrar un proyecto de mejora continua o de desarrollo profesional.

A la luz de lo anterior, se vislumbra la necesidad de configurar la identidad profesional del alumno como miembro de una comunidad de docentes de lenguas a lo largo de sus estudios universitarios, a partir del acercamiento

gradual a la literatura especializada y a la imitación inicial del discurso académico del área. Éstas le facilitarán la subsistencia en sus prácticas docentes iniciales al interior del aula, y a su vez, le servirán de sustento para introducirse en la práctica reflexiva y la autoevaluación. Se entiende que el proceso de formación profesional no es lineal, ni homogéneo para todos los alumnos; antes bien, es esencialmente individual y conlleva importantes cuotas de corresponsabilidad entre educador y estudiante, así como de autogestión y de práctica reflexiva, lo cual debe propiciarse antes, durante y después del ejercicio docente. Por ende, la meta profesional se concibe como horizonte movible, dinámico, a partir del involucramiento del docente en procesos de educación y práctica reflexiva continua y transversal en los procesos de formación y desarrollo profesional.

Fuentes de consulta

Ashwin, P. (coord.) (2015). *Reflective teaching in higher education*. USA: Bloomsbury.

Brockbank, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones Morata, segunda edición.

Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Crookes, G. (1997). "What influences what and how second and foreign language teachers teach?" en *The Modern Language Journal*. 81.10026-7902/97/ 67-79 pp. Ubicado en: <http://sls.hawaii.edu/Gblog/wp-content/uploads/2011/08/Crookes-MLJ811-1997.pdf>

Estrada, M. (2017). *Dispositivo de formación docente de inglés en la UAEM: hacia la apropiación de un modelo reflexivo*. Tesis de Doctorado en Ciencias con Énfasis en Educación. México: UAEMéx – Facultad de Ciencias de la Conducta.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM – Paidós.

Richards, J. C. y Lockhart, Ch. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. USA: Cambridge University Press.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

Van Mannen, M. (1977). "Linking ways of knowing with ways of being practical". *Curriculum inquiry*, Vol. 6. Nº 3. University of Toronto. Wiley-Blackwell Publishing. Ubicado en: <http://amitay.haifa.ac.il/images/1/1f/Mannen.pdf>

Wallace, M.J. (1991). *Training foreign language teachers. A reflective approach*. USA: Cambridge University Press.