

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.372.6>

Práctica reflexiva mediada para docentes de inglés en educación preescolar y primaria

Mediated reflective practice for English teachers in preschool and elementary education

INGRID EUGENIA CERECERO MEDINA

Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca (México).

Código orcid.org: <https://orcid.org/0000-0001-8871-796X>

Research gate: https://www.researchgate.net/profile/Ingrid_Cerecero2.

iecerocerom@uaemex.mx



RESUMEN

La investigación que se describe a continuación refiere la aplicación del modelo de práctica reflexiva mediada con docentes de inglés en el Instituto Pierre Faure y el Principito en la ciudad de Morelia (Michoacán), en México. Su propósito fue verificar la viabilidad de uso de este modelo por docentes de inglés de educación infantil y primaria a partir de su capacitación en el uso del mismo, así como analizar la reflexión de los participantes y los cambios realizados tanto a nivel perceptual como en su práctica pedagógica. La práctica reflexiva medida se entiende como un proceso de reflexión sistemático sobre la praxis del docente con el apoyo de un mediador siguiendo 3 fases: conocimiento, significación y resignificación. La metodología se apoyó en las teorías socio-críticas como es la práctica reflexiva, siendo un estudio de caso único de carácter cualitativo. Los resultados indican que el modelo es aplicable en los niveles educativos mencionados, y promueven la reflexión de los docentes para resolver las problemáticas del aula. Se concluye que la actitud del docente, aunada al acompañamiento del mediador, son factores fundamentales para lograr el desarrollo de este tipo de práctica.

Palabras clave: reflexión, práctica reflexiva, conocimiento, mediación, significación y resignificación.

ABSTRACT

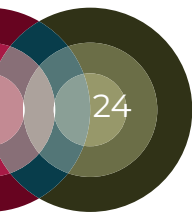
The research described in the following pages refers to the application of the mediated reflective practice model with English teachers at the Pierre Faure and The Little Prince Institutes in the city of Morelia, Michoacán, Mexico. Its purpose was to verify the feasibility of using this model by English teachers of infant and elementary education from their training in the use of it as well as to analyze the reflection of the participants and the changes made both at the perceptual level and in their pedagogical practice. Mediated reflective practice is understood as a process of systematic reflection on the praxis of the teacher with the support of a mediator following 3 phases: knowledge, meaning, and resignification. The methodology was based on socio-critical theories such as action research and reflective practice, being a qualitative single case study. The results indicate that the model is applicable in the mentioned educational levels, and it promotes the teacher reflection to solve the problems related to the classroom. It is concluded that the attitude of the teacher combined with the accompaniment of the mediator are fundamental factors to achieve the development of this type of practice.

Keywords: reflection, reflective practice, knowledge, mediation, significance and resignification.

Como citar este artículo:

Cerccero, I. (2021). Práctica reflexiva mediada para docentes de inglés en educación preescolar y primaria. *Zona Proxima*, 34, 22-48.

Recibido: 5 de marzo de 2020
Aprobado: 29 de junio de 2020



INTRODUCCIÓN

La práctica reflexiva es entendida como un proceso cíclico y sistemático de análisis y deliberación respecto del ejercicio profesional que posibilita una toma de decisiones fundamentada y que contribuye al desarrollo o transformación del profesional que lo lleve a cabo (Cerecero, 2019 p. 165). Autores como Argyris y Schön (1978), Whitehead (2008) y McNiff (2010) otorgan un enfoque experiencial a la práctica reflexiva. Mientras que, otros autores como Zeichner (1982), Kemmis (1988) y Lantolf (2015) enfatizan la necesidad de llevar a cabo una revisión teórica y práctica del quehacer docente. La práctica reflexiva mediada se suscribe a este segundo enfoque, puesto que toma en cuenta la experiencia del docente, su práctica y las teorías estudiadas o desarrolladas a lo largo de su vida estudiantil y laboral.

Cerecero (2018) propuso un modelo nombrado Práctica Reflexiva Mediada, el cual fue aplicado con docentes de inglés en activo en el nivel universitario. Está propuesta integra cuatro aspectos fundamentales: el autoconocimiento y conocimiento del docente y su medio, la integración de la teoría y la práctica, la mediación, y la búsqueda de la transformación real y perceptual de la práctica del docente. La práctica reflexiva mediada consta de 3 fases, cada una con 3 ciclos:

Fase 1. Conocimiento: Autoconocimiento, conocimiento a través de los demás e interpretación.

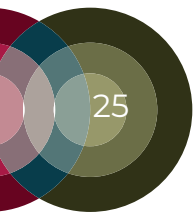
Fase 2. Significación: Identificación y planteamiento del problema, fundamentación y contraste, plan de acción.

Fase 3. Resignificación: Intervención, evaluación y teorización, transformación.

A partir de esta investigación se decidió llevar a cabo un nuevo estudio de caso con la finalidad de aplicar, evaluar y validar el funcionamiento de este modelo con docentes de inglés en el ámbito de la educación infantil y primaria, partiendo del supuesto de que este modelo puede ser puesto en marcha en cualquier nivel o grado de educación, siempre y cuando se adapte a las necesidades de los docentes y su contexto.

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La investigación se inicia tomando en cuenta el estado del arte que se originó con una investigación previa (Cerecero, 2018), que dio origen al modelo de práctica reflexiva mediada, por lo que se retoman algunos puntos y se complementan en los siguientes rubros:



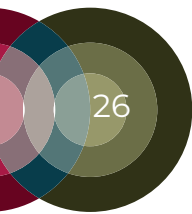
RELACIÓN DIALÓGICA ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Desde el punto de vista positivista se ha argumentado que la teoría es la base de la práctica, mientras que esta sirve para comprobar la teoría. Desde el punto de vista interpretativista se afirma que es la práctica la que da origen a la teoría y esta última sirve para explicar la práctica. Observando ambas posturas se puede afirmar que a partir de cualquiera de las dos se puede originar la otra, siendo necesarias ambas, ya sea para generarse, comprobarse o explicarse. Teoría y práctica se construyen. Estas tienen una relación dialógica que se justifica en la relación que surge entre ambas. La práctica, como es mencionado por Kemmis (Carr, 1996), tiene un valor, un significado y un sentido construidos por el actor que la ejecuta y su contexto. De igual manera, se observa que la teoría tiene los mismos atributos (valor, significado y sentido); ambas pueden ser interpretadas de distintas maneras, dependiendo de las circunstancias, tiempo, contexto e ideología de quien las estudia.

Cuando se hace referencia al conocimiento, no se apunta únicamente hacia las teorías que han sido publicadas, sino también a las experiencias y conclusiones a las que ha llegado el docente a partir de su práctica. Los educadores pueden fungir como investigadores, gestando así un diálogo entre teoría y práctica, a la vez que generen sus propias teorías, buscando fundamentarlas. Un docente que lleva una práctica reflexiva puede apoyarse en la investigación. A diferencia de los investigadores, el docente investigador tiene un panorama centrado en su aula y contexto escolar, en el que puede observar de cerca los valores, creencias, ideas, actitudes, aptitudes y sentimientos de sus alumnos, por lo que puede ayudarlos de una forma más cercana.

Autores como Dewey (1995), Kemmis (Carr, 1996), Stenhouse (2003), Zeichner (1982) Aguilar y Viniegra (2003) recalcan que la educación es una necesidad y una forma de dominación simbólica del Estado. Por ello, la práctica reflexiva tiene la finalidad de crear educadores pensantes que sepan discernir entre lo que se les ofrece y lo que es mejor para sus estudiantes formando pensadores críticos e independientes que decidan lo que se puede o no aplicar en su contexto para su propio bien y el de la comunidad.

Por otro lado, existen educadores que repiten las mismas clases cada curso. La práctica reflexiva mediada trata de liberar a los educadores de esa dependencia a la repetición de sus prácticas. Esta constituye un proceso de reflexión sistemático que se lleva a cabo en compañía de un mediador, sus pares y otros agentes para tomar decisiones que permitan la mejora de la praxis docente. Si bien los docentes de una misma institución comparten condiciones de trabajo similares, incluyendo los programas, las materias, tipo de alumnos, reglamentos, etc., sus clases difieren substancialmente atendiendo a sus propias características, al igual que las de sus estudiantes, creándose un contexto único para cada clase, por lo que los docentes podrían apoyarse, a partir de este mode-



lo, para compartir sus experiencias, conocimientos e irse ajustando a los cambios institucionales, sociales, políticos, económicos y culturales en los que se vean inmersos.

Teoría y práctica tienen una relación dialógica en la que debe existir coherencia entre una y otra. En el caso de los educadores la coherencia entre lo que saben, piensan, dicen y hacen es necesario para la correcta aplicación de los procesos de enseñanza/aprendizaje. A fin de que haya coherencia entre lo que se enseña y las teorías que debe aplicarse, el docente debe conocerlas en profundidad y apropiarse de ellas, aplicarlas y adaptarlas.

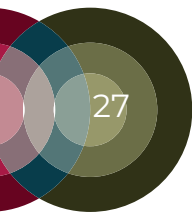
LOS CONCEPTOS DE REFLEXIÓN Y PRÁCTICA REFLEXIVA

La reflexión, para los fines de esta investigación, es entendida como un proceso metacognitivo, que busca comprender, analizar, interpretar y sintetizar las experiencias, conocimientos, hechos y acciones, a partir de la retrospectiva, el análisis de su efecto presente y su posible proyección para producir resultados distintos o intencionados.

La reflexión es un acto de la conciencia. Sartre (Gallagher & Zahavi, 2013) afirma que la conciencia es pre-reflexiva o reflexiva; siguiendo esta idea, la reflexión puede considerarse, de igual manera, pre-reflexiva cuando al momento que ocurre una acción o situación tomamos conciencia de ella mientras sucede o estamos viviendo una experiencia; la reflexiva se produce cuando intencionalmente ponemos atención a esa experiencia ya ocurrida, en un momento posterior al evento, convirtiendo esa pre-reflexión y experiencia en el objeto del pensamiento. La equivalencia de este tipo de reflexiones se encuentra en Schön (1992), cuyo concepto de reflexión en la acción puede ser considerado como la pre-reflexión y la reflexión sobre la acción como la reflexión en sí. Como lo menciona Berté (2014), la reflexión tiene dos características que la delimitan: la alteridad o condición de poderse ver como el otro de sí mismo y la temporalidad, en la que se enlaza el presente con el pasado y se proyecta a futuro.

Aun cuando la reflexión permite madurar una idea, comprender un suceso y tomar decisiones, si se lleva a cabo de manera ocasional, posiblemente solo servirá para ese momento o situación específica. Por ello, en el ámbito laboral se requiere de un proceso reflexivo continuo y sistemático que ayude al profesional, en este caso al docente, a repensar su labor diaria para superar los obstáculos que se vayan presentando, no caer en la cotidianidad y seguir mejorando en su labor y en los escenarios que se le presenten.

La práctica reflexiva ha sido entendida desde diversas perspectivas. Algunos autores, como Argyris y Schön (1978), Barnett (1992), Rolfe, Freshwater y Jasper (2001), White-



head (2008), McNiff (2010), Melief, Tigcheelar y Korthagen (2010), Domingo y Gómez (2014) dan mayor peso al análisis de la experiencia, mientras que otros autores, como Zeichner (1982), Kemmis (1988), Brookfield (1995), Carr (1996), Latorre (2003), Lantolf (2015), Esteve, Melief y Alsina (Esteve, 2011), Pedroza (2014) y Cerecero (2018) consideran que no solo es recomendable sino necesario complementar el análisis de la parte experiencial con una fundamentación teórica. A fin de entender esta investigación, la práctica reflexiva es conceptualizada por Cerecero (2019) como “[...] un proceso cíclico y sistemático de análisis y deliberación respecto del ejercicio profesional que posibilita una toma de decisiones fundamentada y que contribuye al desarrollo o transformación del profesional que lo lleve a cabo” (p.165).

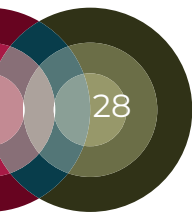
La práctica reflexiva debe ser continua, experiencial y fundamentada, al mismo tiempo que está en la búsqueda de una mejora continua del profesional o docente. Como lo expresa Zeichner (1982), no debe utilizarse para intereses particulares o políticos, ni limitarse únicamente al aspecto instruccional, a la experiencia áulica o a la reflexión individual.

La práctica reflexiva debe utilizarse para el bien común y englobar todos los aspectos que se relacionan con los procesos de enseñanza-aprendizaje y que van más allá de exclusivamente los contenidos de un programa o lo considerado meramente académico, pudiendo abarcar situaciones sociales, culturales, disciplinares, actitudinales, entre otros.

LA IMPORTANCIA DEL AUTOCONOCIMIENTO DEL DOCENTE Y DEL CONOCIMIENTO DE SU MEDIO

La profesión de educador no puede considerarse estática, al contrario, el docente requiere de mantenerse actualizado y en constante aprendizaje. Como lo menciona Esteve (2011), refiriéndose a los educadores en formación: “no se trata de un proceso acumulativo de nuevos conocimientos que vienen de fuera, sino como un desarrollo integral de uno mismo...” (p. 30) Esto es, antes que ser docente, sin importar si está estudiando, iniciando o si lleva mucho tiempo activo, el profesional, como lo menciona Cerecero (2017), es un ser humano con necesidades, experiencias, conocimientos, sentimientos, hábitos e intereses, por lo que si él o ella está bien, tendrá una mayor probabilidad de que su trabajo sea realizado de manera eficaz y productiva.

Cuando el docente trabaja en su autoconocimiento, está en la posibilidad de evaluar su situación actual, conocerse y reconocerse, encontrar patrones en su conducta o actuar docente que pueden ser modificados o mejorados. Como se ha mencionado anteriormente: “A través del autoconocimiento el profesional podrá entender y cambiar su forma de percibir los hechos, por lo que tam-



bién podrá cambiar su forma de actuar. De lo contrario, los cambios que realice pueden resultar superficiales y efímeros” (Cerecero, 2018, p. 225).

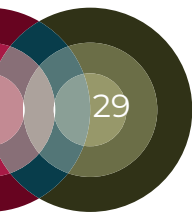
De esta manera, trabajar en el autoconocimiento es considerado un paso esencial para la comprensión de los cambios que se quieran llevar a cabo a través de la práctica reflexiva, al mismo tiempo que permite detectar oportunidades de superarse a sí mismo, principalmente en la labor del docente, y que posiblemente el educador no observaría sino lleva a cabo este análisis. Por otro lado, el conocimiento del medio, al iniciar la práctica reflexiva, puede permitir al docente crear consciencia de la situación actual que les rodea a sus estudiantes, a él mismo y a la institución, de manera que use esta información para detectar o crear áreas de oportunidad en las aulas.

En el inicio de la práctica reflexiva es necesario dedicar tiempo al conocimiento o reconocimiento de los alumnos, las características generales del grupo, el salón de clase, la institución y la comunidad. Estos datos pueden ayudar al educador a situarse y formarse una imagen primero de sí mismo y luego de quienes le rodea, así como del impacto que puede tener su enseñanza, de las necesidades que tienen sus estudiantes, la institución misma y de los recursos con que cuenta para aprovecharlos o adaptarlos.

LA IMPORTANCIA DE LA MEDIACIÓN EN EL PROCESO DE PRÁCTICA REFLEXIVA

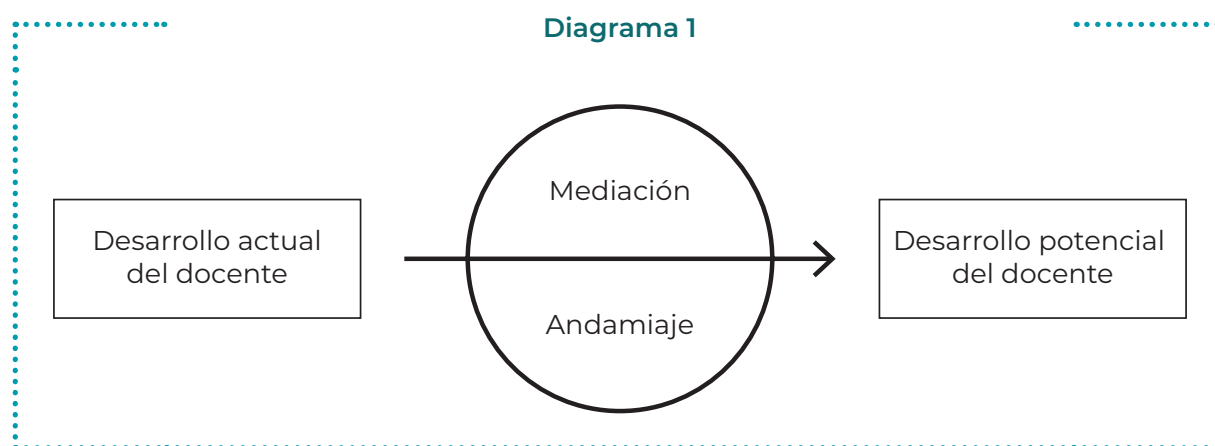
La práctica reflexiva puede llevarse a cabo de forma individual, grupal o colectiva. Cuando se lleva a cabo de forma individual en su totalidad, se corre el riesgo de que los resultados sean subjetivos al tomarse en consideración únicamente los datos recabados por el docente. Cuando se efectúa en forma grupal o colectiva, se puede recibir la retroalimentación de otros educadores, expertos o personas involucradas, sin embargo, también se corre el riesgo de que el docente se deje llevar por lo que dicen los otros sin cuestionarse. Por ello, aparece la figura del mediador, que en cualquiera de los casos puede apoyar al o los docentes, puesto que su función es facilitar la transición del docente en el proceso reflexivo para que el académico pueda solucionar el problema detectado que afecta su práctica.

En la práctica reflexiva, los docentes buscan aprender de su quehacer docente y de todos aquellos elementos que pueden intervenir en su trabajo o modificarlo, por lo que se encuentran en carácter de estudiantes de su propia práctica. Lantolf (2015) afirma que el desarrollo cultural de un individuo se da primero a nivel social por las relaciones que tenemos con los demás y posteriormente a nivel individual. Los estudiantes aprenden de los educadores y los educadores de sus pares y demás interacciones que tienen en su vida laboral y académica; en cualquiera de los casos, los seres humanos queremos de alguien que nos guíe hasta que el aprendizaje es superado.



Johnson y Golombek (2011) retoman el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesto por Vygotsky y lo simplifican, entendiéndolo como la distancia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial al que se quiere llegar con la ayuda de otras personas a través de la mediación o en colaboración con otros.

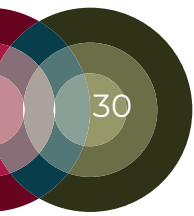
Considerando lo anterior, la figura del mediador funge como andamio, ayudando al docente a transitar esa Zona de Desarrollo Próximo, desde el lugar actual donde se encuentra de su desarrollo profesional hasta el lugar al que quiere llegar.



Fuente: Elaboración personal.

El mediador debe jugar un papel de neutralidad que acompañe al docente para que busque distintas alternativas para su crecimiento y solución de problema, sin inducirlo a una determinada toma de decisiones, a partir del uso de diversas estrategias y técnicas, como cuestionamientos, escucha activa, parafraseo, actividades de reflexión, entre otras, con el propósito de que el educador mismo vaya dándose cuenta de lo que quiere lograr, de lo que requiere y puede hacer para mejorar en su carácter de educador.

Además del mediador, los pares, expertos, alumnos y otros agentes pueden intervenir en el apoyo a ese transitar del docente por su ZDP. Si bien el mediador asiste al docente capacitándolo para llevar a cabo su práctica reflexiva, los demás agentes aportan puntos de vista diversos y datos que pueden servirle para comparar y cuestionarse a sí mismo.



EL MODELO DE PRÁCTICA REFLEXIVA MEDIADA

El modelo utilizado para esta investigación fue el de Práctica Reflexiva Mediada porque incluye elementos que se consideran indispensables para llevar un proceso integral y completo de reflexión de la práctica. Los tres primeros elementos han sido previamente explicados en los apartados anteriores, el cuarto será explicado en este apartado:

1. El autoconocimiento del docente, así como el conocimiento de los agentes y factores que influyan en su práctica antes de elegir un problema o incidente a resolver.
2. La integración dialógica entre la teoría y la práctica en el proceso reflexivo.
3. La mediación a través de un mediador y con el acompañamiento de otros agentes, como son sus pares, autoridades, alumnos y expertos.
4. La significación y resignificación de la práctica, así como su transformación real y perceptual.

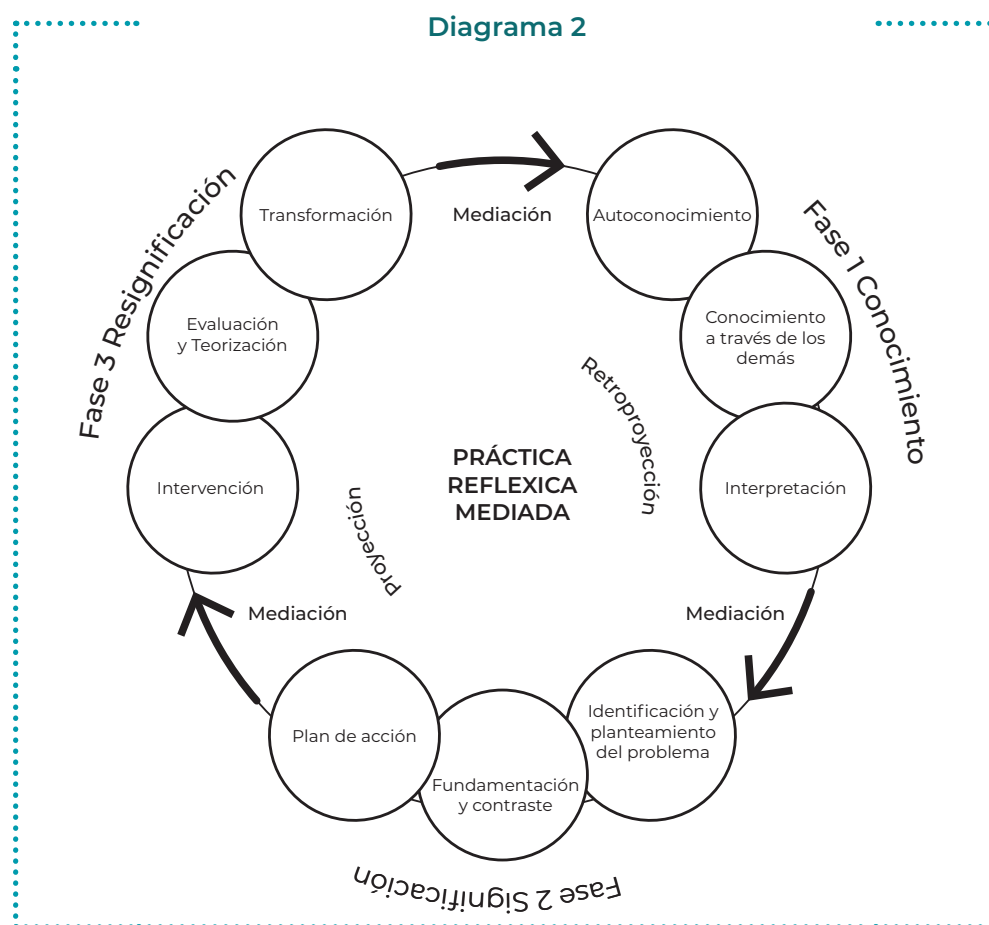
El **Modelo de Práctica Reflexiva Mediada**, adaptando la conceptualización que hace Cerecero (2018), puede ser entendido como un proceso de análisis y deliberación sistemático sobre la praxis del profesional y los factores que influyan en ella; que se lleva a cabo en compañía de un mediador y otros agentes de apoyo, comenzando por un proceso de autoconocimiento del que lo ejecuta y de conocimiento de su ejercicio, en el cual se incluye el análisis de elementos como la experiencia, la práctica, la teoría y el contexto para poder hacer un juicio razonado y reflexivo que ayude a la toma fundamentada de decisiones y al desarrollo personal y profesional del que la ejerce.

La Práctica Reflexiva Mediada consta de tres fases: conocimiento, significación y resignificación,; cada fase tiene 3 ciclos, como se explica brevemente a continuación:

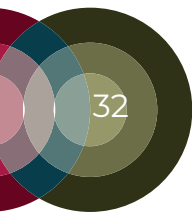
- **Fase 1. Conocimiento:** Se refiere al autoconocimiento del docente y al conocimiento de las personas y los factores que influyen en su práctica. Esta fase se compone de tres ciclos: autoconocimiento, conocimiento a través de los demás e interpretación. El propósito es que al final de esta fase el docente conozca su autoimagen, la imagen que proyecta y la compare con la que quiera lograr, en este caso.
- **Fase 2. Significación:** Con los elementos de la fase anterior, el docente tiene los elementos suficientes para darle un significado a su práctica y elegir alguna problemática en la que desee trabajar para potenciar o mejorar su praxis en el aula. Esta fase consta de tres ciclos: la identificación y planteamiento de un problema que pueda estar afectando los procesos

de enseñanza/aprendizaje en el aula, su fundamentación y contraste a partir de reunir un sustento teórico, así como datos provenientes de los involucrados y expertos, confrontándolos con el análisis de estos y lo encontrado en la práctica; y el plan de acción basado en los hallazgos y decisiones que se tomen, una vez estudiadas las alternativas y buscando su viabilidad.

- Fase 3. Resignificación:** Una vez llevado el plan a la práctica, el docente está en condiciones de evaluar su efectividad y darle un nuevo significado a su práctica. Esta fase consta de tres ciclos: la intervención del plan en el aula, su evaluación y teorización una vez que se obtengan los resultados de la misma y el ciclo de transformación que constituye el cambio de percepción y de la realidad alcanzado por el docente a lo largo del proceso. En el siguiente esquema se observa el Modelo con sus fases y ciclos:



Fuente: Adaptado de Cerecero (2018).



ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Esta investigación es de carácter cualitativa, tomando en consideración las teorías sociales críticas a través de la práctica reflexiva. Se parte de la problematización encontrada a partir de que, por un lado, en la enseñanza del inglés, como en otros campos, y en este caso en el nivel básico o inicial, se desconocen muchos de los saberes que poseen los docentes a partir de sus experiencias en las aulas. Se asume que algunos de los docentes de inglés se han convertido en receptores de información al seguir una metodología impuesta y por el uso de determinados materiales y tendencias en la enseñanza de lenguas, por lo que pueden carecer de un sentido crítico que les permita adaptar dichas metodologías a su contexto, necesidades y características de sus grupos. Se considera que, a su vez, cada uno de los educadores posee teorías tácitas que no han sido dadas a conocer ni se han compartido en sus espacios.

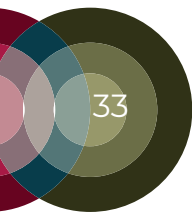
El primer paso del proyecto fue la selección del lugar de aplicación y la selección de la muestra.

El segundo paso fue el diseño de una serie de 3 talleres presenciales de 3 horas cada uno y una sesión final, así como de los materiales y herramientas a utilizarse en cada taller.

El tercer paso consistió en la formación de los educadores a través de los talleres y el trabajo a distancia.

La investigación se llevó a cabo de enero a abril de 2017 en el Instituto Pierre Faure y en El Principito. La primera es la parte del colegio que dedica sus enseñanzas al nivel primaria, y el segundo constituye los niveles de maternal y preescolar de la misma institución. Esta escuela es privada con reconocimiento de validez oficial, este año es su aniversario número 40, se encuentra localizada en la ciudad de Morelia (Michoacán), en México; ofrece una enseñanza bilingüe, incluyente y contaba en el momento de la investigación con aproximadamente 190 alumnos. La elección del Instituto fue intencional, debido a la facilidad ofrecida para hacer dicho estudio por la cercanía de la investigadora con el personal directivo y administrativo de sus planteles. Todas las docentes de inglés del colegio fueron invitadas a participar, y aceptaron por convenir a sus intereses personales o laborales.

El método pedagógico que utilizan en este colegio es el de educación personalizada, propuesto por Pierre Faure, el cual se basa en una visión integral del ser humano y en la necesidad de enseñar a los niños a aprender a aprender. Todas las docentes del colegio son entrenadas en esta metodología a través de cursos en la ciudad de Guadalajara (Jalisco), en México. Sus directivos mencionan estar enfocados en que cada uno de los estudiantes tenga una educación integral para la vida, y



que se formen como líderes comprometidos con la comunidad y con el mundo. Están interesados en que se fomente la creatividad, la iniciativa y el juego para un mejor aprendizaje.

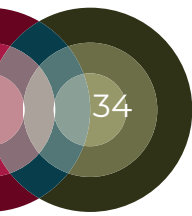
El área de inglés se complementa con una metodología comunicativa y por proyectos. Además, sus clases apoyan los temas vistos en las áreas de español, matemáticas, geografía y ciencias. Aproximadamente, del 85 al 90 % de los niños se certifican con el Key English Test (KET) de la Universidad de Cambridge.

El colegio cuenta con servicio de psicología, diversos programas, como After School, programa de nutrición, programa de valores, proyectos de lectoescritura, computación, cálculo, liderazgo y talleres. Las instalaciones de la escuela incluyen sala de cómputo, comedor, canchas y áreas de recreo. Los salones son amplios para cada uno de los grupos y bien equipados con pantallas y acceso a laptop o computadora, iPads para los alumnos, uno o dos pintarrones por aula, mesas, bancas, libreros, tableros de corcho, posters y materiales diversos para las actividades de clase.

Los **sujetos de la investigación** fueron 7 docentes de inglés, de los diferentes niveles que se imparten, todas ellas mujeres, en edad que oscilaba entre 30 y 50 años. Las docentes fueron contratadas por sus conocimientos del idioma, ya sea porque vivieron en un país de habla inglesa por algunos años o por sus estudios de licenciatura en idiomas. Todas contaban con una experiencia de entre 2 y 19 años de antigüedad laborando en el colegio. Cada una de ellas atendía a dos grupos del mismo o de distintos grados según se muestra en el cuadro a continuación:

Tabla 1

Factor	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7
Sexo	Femenino	Femenino	Femenino	Femenino	Femenino	Femenino	Femenino
Edad	34	50	46	44	35	30	49
Aprendizaje del idioma	Licenciatura en Pedagogía	Vivió 3 años en Canadá Secretaria bilingüe	Licenciatura en Idiomas	Vivió 7 años en Estados Unidos	Licenciatura en Idiomas	Licenciatura en Pedagogía	Vivió 19 años en Estados Unidos
Años de experiencia docente	3 años	19 años	14 años	17 años	10 años	2 años	5 años
Años en la institución	1 año	19 años	9 años	13 años	6 años	2 años	5 años

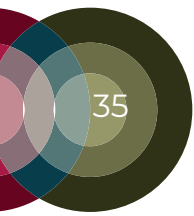


Factor	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7
Grupos a cargo	Preescolar 1 y 2	1° y 2° de primaria	3° y 6° de primaria	2 grupos de 5° primaria	3° y 4° primaria	Preescolar 3 y 1° de primaria	2° y 4° grado de primaria
Horario laboral	8 a.m. – 4 p.m.	7 a.m. – 3 p.m.	7 a.m. – 3 p.m.	7 a.m. – 3 p.m.	7 a.m. – 3 p.m.	8 a.m. – 4 p.m.	7 a.m. – 3 p.m.
Libros de texto utilizados	<i>Starfish</i> 1 y 2	<i>Brainwave</i> 1 y 2	<i>Fun for Starters</i> (3°) y <i>Brainwave</i> 6 (6°)	<i>Fun for Flyers</i>	<i>Fun for Movers</i>	<i>Starfish</i> 3 y <i>Brainwave</i> 1	<i>Brainwave</i> 2 (2°) y <i>Fun for Movers</i> (4°)
N° de alumnos por grupo	10 niños en preescolar 1 y 8 en preescolar 2	18 niños en 1° y 12 en 2°	21 niños en 3° y 16 en 6°	11 niños en grupo A de 5° y 9 en grupo B de 5°	22 niños en 3° y 11 en 4°	12 en preescolar y 14 niños en 1°	12 niños en 2° y 13 en 4°

Antes de iniciar el ciclo de práctica reflexiva se invitó a las docentes de inglés del Instituto Pierre Faure-El Principito a participar en una serie de talleres de práctica reflexiva, y una vez aceptaron dicha invitación, se les solicitó firmar un convenio en el que se comprometían a asistir a los talleres, participar y cumplir con las actividades que fueran asignadas de manera presencial o a través de la plataforma.

Las funciones del mediador consistieron en presentar a los docentes el modelo de práctica reflexiva mediada, brindarles acompañamiento y orientación en cada una de las fases, organizar los talleres, proporcionarles instrumentos como registros y técnicas para promover la reflexión entre los participantes, crear y gestionar el uso de un grupo de Facebook, una página colaborativa y blogs para cada docente, fomentar la toma de decisiones imparciales, generar un clima de confianza, comunicación y respeto entre cada una de las docentes.

El primer taller se designó para presentar el modelo de práctica reflexiva mediada e iniciar su primera fase y los docentes tuvieron un mes para trabajar en lo aprendido en el taller a través de los recursos a distancia; en el segundo taller se comenzó la fase de significación y se continuó por un mes; en la tercera sesión se comenzó la fase de resignificación y los docentes tuvieron un mes para trabajar en ella. Es decir, después de cada taller, los docentes trabajaron en cada una de las fases durante un mes y tuvieron la oportunidad de retroalimentarse entre ellos de forma presencial y con el mediador a distancia. Todo el proceso reflexivo y de mediación se llevó a cabo en



el transcurso de 4 meses, acompañado de actividades a distancia por medio de un grupo cerrado en FaceBook, un blog por docente en Wordpress (que cada uno de ellos creó) y una página web elaborada por la mediadora del taller a través de la plataforma Wix. Al final del ciclo hubo una sesión final de cierre y retroalimentación en la que las docentes presentaron los resultados parciales obtenidos y los portafolios que integraron los productos del proceso.

Entre las **técnicas, actividades e instrumentos** que se aplicaron durante los talleres y a distancia estuvieron las siguientes:

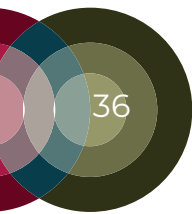
Durante la fase de conocimiento del modelo de práctica reflexiva mediada, las docentes escribieron su autobiografía académica, contestaron un cuestionario de autoconocimiento, hicieron un análisis de sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) como educadoras, completaron un cuadro de características generales de sus grupos (número de alumnos, edades, sexo, intereses, rasgos de conducta o personalidad, horario de la clase), narraron un cuento relacionado con alguna de sus experiencias docentes, escribieron un ensayo sobre su visión del docente de inglés ideal, analizaron el contexto aúlico e institucional, llevaron a cabo observaciones de clase, escribieron sus diarios de clase y trabajaron en su análisis, compartieron reflexiones de los resultados de exámenes aplicados en sus aulas, videograbaron una de sus clases y recibieron o dieron retroalimentación a sus pares. Con la información recabada, los docentes pudieron crear conciencia de su papel como docentes, algunos eventos que los han llevado a actuar de determinada manera, analizar sus creencias y su contexto laboral. Al mismo tiempo, encontraron algún área de oportunidad en la cual estuvieran interesados en trabajar a partir de la práctica reflexiva.

La investigación en esta primera parte se centró en el análisis de la introspección, consideración y verbalización del docente.

Durante la fase de significación, las docentes elaboraron un listado de problemáticas en el aula, escribieron el planteamiento de un problema que eligieron, investigaron la fundamentación de la problemática por resolver y elaboraron un plan de acción.

La investigación en esta segunda parte se centró en el análisis de la descripción, análisis y síntesis logradas por cada docente.

Durante la fase de resignificación pusieron su plan en práctica, dieron seguimiento a su plan y recabaron información al respecto. Finalmente redactaron un informe de los resultados parciales y lo presentaron ante el grupo de Práctica Reflexiva.



La investigación en esta última parte se centró en el análisis de las acción durante la intervención, la revalorización de su práctica y la posible emancipación de los docentes.

El cuarto paso del trabajo experimental fue para recoger los datos producto de los talleres y trabajo de las docentes; así como para la obtención de resultados a partir de un metaanálisis del análisis que los sujetos de investigación hicieron de su práctica.

Las **categorías** que se utilizaron para la interpretación de los resultados fueran las mismas propuestas para el Modelo de Práctica Reflexiva Mediada:

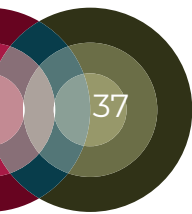
Tabla 2

Fase	Ciclo	Categoría
Conocimiento	Autoconocimiento	Introspección
	Conocimiento a través de los demás	Consideración
	Interpretación	Verbalización
Significación	Identificación del problema	Descripción
	Fundamentación y contraste	Análisis
	Plan de acción	Síntesis
Resignificación	Intervención	Acción
	Evaluación y teorización	Revalorización
	Transformación	Emancipación

Fuente: Adaptado de Cerecero (2018).

La **introspección** es la inspección interna que el sujeto hace de sí mismo y de sus estados para crear conciencia de sus sentimientos, pensamientos, reacciones, decisiones y experiencias. A través de ella el investigador puede observar la actividad del sujeto de estudio y entender su percepción de sí mismo y su situación pasada, presente y futura. Así como observar si tiene un cambio real o perceptual durante el proceso de práctica reflexiva.

La **consideración** refiere a la atención que el docente pone a los comentarios y percepciones de los demás, sobre él mismo para reflexionar sobre la imagen que proyecta y sin importar si la información es o no veraz. A partir de esta categoría se pueden conocer las percepciones que los demás tienen del docente y su interpretación y uso de la información que recibe de ellos.



La **verbalización** refiere a cómo expresan los docentes los conocimientos que van adquiriendo de ellos mismos, del contexto y de los demás, de modo que el investigador pueda observar qué tanto de lo que expresa el educador ha sido internalizado o hasta qué punto logra comprender algo de sí mismo y cómo es capaz de expresarlo.

Por medio de la **descripción** el investigador puede observar el grado de profundidad con que el docente es capaz de explicar un problema en su práctica, sus causas, consecuencias, evidencias, situación ideal y el significado que le otorga al mismo.

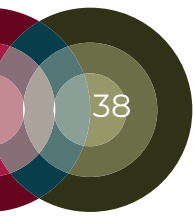
Mediante el **análisis** se espera que el docente estudie detalladamente el problema y busque información al respecto, contrastando diversos autores, expertos, pares y sus propios conocimientos o experiencias, pudiendo descubrir nuevos conceptos y relaciones que le servirán para solucionarlo. En esta parte, el investigador puede advertir si el docente se deja llevar por sus creencias o es capaz de generar nuevas reflexiones a partir de las referencias consultadas.

La **síntesis** resulta una vez que se reúnen cada una de las partes analizadas en un todo. Esta es observada por el investigador a través del plan de acción diseñado por cada docente y su viabilidad.

La **acción** refiere a cómo se lleva a la práctica el plan formulado por cada docente, su flexibilidad y el control que cada uno de los educadores lleva del mismo. Durante la intervención los docentes actúan como actores y observadores, recabando evidencias para identificar la viabilidad de su plan, y el investigador examina cómo cada educador lleva a la práctica su plan, qué modificaciones o adaptaciones le hace y cómo procesa la información obtenida.

La **revalorización** considera el posible nuevo valor que el docente le da a su práctica como resultado de la intervención y que le permita, según los resultados, replantear el problema o identificar algún otro. El educador debe ponerlo por escrito, constituyendo está su contribución teórica y metodológica, sin importar si esta fue exitosa o no porque los resultados y sus reflexiones le permitirán ver un nuevo panorama. Con ello, el investigador puede evaluar si el educador logró el objetivo descrito en su plan de acción y si hubo algún cambio real y perceptual en su práctica y en su pensamiento desde que inició el proceso.

La **emancipación** *ha sido entendida como la liberación de la subordinación o dependencia de algo o de alguien* (Cerecero, 2018, p. 191). En este caso tiene como finalidad lograr la independencia intelectual del educador para mejorar su práctica y actuar de forma informada manteniendo un crecimiento continuo. El investigador, a partir de la presentación de las experiencias del docente, puede advertir si este logró alguna resignificación de su práctica.



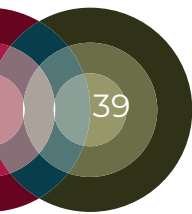
La información obtenida en cada fase y ciclo se trianguló y contrastó con base en las categorías antes descritas. La interpretación de los datos obtenidos se llevó a partir de un metaanálisis de lo que cada uno de los participantes hizo durante el proceso reflexivo a partir de las actividades efectuadas y las reflexiones resultantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de los talleres y cada una de las actividades asignadas, así como del uso de las categorías de análisis, se llegó a los siguientes resultados:

Introspección: Se inició con el autoconocimiento del docente y de su práctica a partir de una autobiografía de su vida académica y laboral, además de una narrativa de alguna experiencia significativa en su carácter docente. Estas actividades permitieron conocer algunas de sus creencias, conocimientos y acciones que han influido en su práctica. Se usó el análisis FODA para que identificaran sus fortalezas y debilidades, que constituyen factores internos que pueden ser de ayuda o perjuicio para lograr sus objetivos. El análisis de sus oportunidades y amenazas les permitió conocer los elementos externos de su entorno e identificar si eran reales o imaginarios. Las académicas se dieron a la tarea de identificar las características de sus grupos en cuestiones como personalidad, conducta, intereses, antecedentes familiares, entre otros. Así mismo, realizaron otras actividades, como la videograbación de una clase o la elaboración de un ensayo titulado “Conociéndome como docente de lenguas”, en el que incluyeron información sobre sus necesidades como docentes, sus preocupaciones, logros, la metodología que siguen para enseñar la lengua, entre otros datos que les permitieron identificar hábitos, creencias, intencionalidades, antecedentes, experiencias, emociones y su situación actual. Se logró identificar el entendimiento de su docencia, su estilo de aprendizaje, su formación docente y sus sentimientos hacia su situación académica actual. Se encontró que las docentes encuentran dificultad para diferenciar entre sus percepciones y sus observaciones. Todos los sujetos de estudio mostraron conocerse parcialmente sin llegar a la intrasubjetividad.

Consideración: El trabajo conceptual se llevó a cabo por medio de dos actividades principales: la primera fue la Ventana de Johari, y la segunda, la recabación de información de lo que sus colegas y alumnos pensaban de ellos. Se utilizó nuevamente la videofilmación para que los demás participantes pudieran retroalimentar a cada docente. La mayoría de los docentes se enfocó en dar una retroalimentación positiva, y mostraron tacto para señalar algún aspecto negativo. Esta información permitió a los docentes darse cuenta de cuál es la imagen que proyectan.

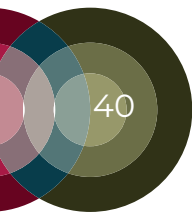


Verbalización: El trabajo conceptual se llevó a cabo a través de un resumen de autoconocimiento y reconocimiento a partir de la valoración del proceso de introspección y consideración. Se utilizó toda la información recabada en los dos ciclos anteriores, de manera que los docentes pudieran comparar y contrastar su propia autoimagen con su imagen pública, reflexionar al respecto y darse cuenta de que deben estar en un proceso continuo para conocerse, reconocerse y trabajar en algunos cambios personales que les ayude a mejorar.

Descripción: Los docentes elaboraron una lista de problemas que les permitiera decidir la situación por resolver, fueron capaces de identificar y elegir un problema significativo en sus aulas, lo describieron partiendo de sus observaciones, experiencias y reflexiones, enfocándose principalmente en problemas de disciplina, de aprendizaje, falta de valores, falta de límites, emociones y déficit de atención o hiperactividad aparente de alumnos específicos. En esta categoría las docentes utilizaron sus diarios de clase y un cuadro de identificación de problemas que incluía: problema identificado, evidencias, causas, consecuencias, acciones tomadas hasta el momento.

Análisis: Búsqueda de referencias para encontrar causas, consecuencias y posibles soluciones al problema descrito. Se recabó información respecto a los referentes a que recurrieron los docentes y sobre la manera en que los compararon con sus propias creencias y conocimientos. Se utilizó un formato que incluía los siguientes rubros: tema y subtemas relacionados con el problema, argumentos de apoyo, argumentos contrarios, posibles soluciones, observaciones y referencias. La fundamentación resultó ser la parte más complicada para los docentes, mostrando cierta resistencia a la búsqueda de información que pudiera contrastar con sus creencias, experiencias y conocimientos actuales. Los docentes lograron, aunque no en profundidad, estudiar los temas que les pudieran ayudar a resolver el problema elegido y se sintieron motivados para continuar la búsqueda, satisfechos de poder explicar con mayor precisión lo que sucedía en sus aulas.

Síntesis: Se obtuvo a través del plan de acción. Las docentes tuvieron que concentrar y resumir la información obtenida previamente para resolver el problema planteado. Las académicas fueron capaces de identificar en promedio 4 propuestas de solución, además las comentaron con sus pares para obtener más ideas y su retroalimentación. A partir de la información obtenida diseñaron su plan de acción, el cual involucró desde un solo alumno hasta el grupo completo. El formato utilizado incluyó las acciones por realizar, el tiempo de cada una de estas, los recursos que iban a utilizar, las evidencias esperadas y algunas observaciones. En todos los casos las académicas lograron trabajar en su plan parcialmente debido al tiempo designado, exponiendo los avances al término del período descrito.



Acción: El trabajo conceptual consistió en la exposición de cómo se llevó a cabo la intervención, los ajustes a la misma y sus resultados. La información se recabó a partir de notas de campo que los docentes fueron tomando conforme pusieron en práctica su plan y el llenado de un cuadro que incluía los siguientes rubros: acción prevista, acción realizada, tiempo de la ejecución, observaciones y evidencias.

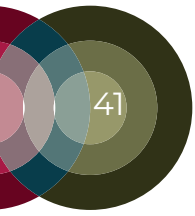
Revalorización: Las docentes resumieron la información recabada de las fases y ciclos anteriores, exponiendo las conclusiones a las que llegaron. Los docentes redactaron un informe breve en el que incluyeron sus observaciones, descripciones, aprendizajes y reflexiones, lo cual permitió conocer cómo los docentes interpretaron el proceso, y se pudo observar que aunque manifestaron requerir de mayor tiempo, también declararon que fue muy útil para su desarrollo docente.

Emancipación: Las docentes trabajaron en sus reflexiones, con las cuales se pudo observar si hubo una reconceptualización mental en que les llevara a una libertad de pensamiento y de acción responsable y fundamentada. En todos los casos, las docentes manifestaron haber logrado modificar algún aspecto de su enseñanza, haber aprendido sobre diversos temas y estar más abiertos a ver distintas posibilidades para la solución de los problemas que se les presenten. Se dieron cuenta de que la práctica reflexiva es un proceso que requiere de tiempo y que debe ser continua. Así mismo, valoraron la figura del mediador y el hecho de poder trabajar con otros participantes.

Se observó que los sujetos de investigación se vieron influenciados en mayor grado por el contexto institucional en que están inmersos; en segundo lugar, por su propia formación, y en tercer lugar por las tendencias pedagógicas. Coincidiendo todos ellos, expresaron en su discurso la importancia de una educación humanista. Se muestra un ejemplo:

[...] Si tomamos como fundamento nuestra Pedagogía Personalista y Comunitaria, en una perspectiva humanista y espiritual, el ser y quehacer del maestro de inglés se convierte en un aspecto de vital importancia. [...] El maestro que decide renovarse toma en cuenta el diálogo y participación constantes, [...] El ser y quehacer del maestro es de un gran motivador [...]. (Docente 5)

Sin embargo, en la práctica y después de los videos de clase, las autobiografías y las narrativas se mostró parcialmente cierta falta de coherencia entre el discurso de algunos de los docentes y sus métodos de enseñanza utilizados en las aulas. Se encontró que las docentes 1, 5 y 6, en efecto, habían tomado el humanismo como su paradigma educativo, mientras que las docentes 2, 4 y 7 aplicaban una enseñanza más tradicional y conductual, puesto que en el aula tendían a dar mayor importancia a la disciplina, la memorización y la traducción. Solo la docente 3 se consideró



como constructivista, debido al uso de técnicas de enseñanza indirecta como el planteamiento de situaciones para hacer reflexionar a los alumnos y llegar a conclusiones para darse a entender en determinadas situaciones. Es decir, se encontró un balance inicial parcial entre lo que expresaron y lo que hacían en las aulas.

En la fase de conocimiento, uno de los instrumentos utilizados para el análisis de la introspección fue la narrativa de un cuento o anécdota basado en alguna experiencia de enseñanza-aprendizaje que hubieran tenido como docentes. Estas narrativas mostraron cómo el docente percibe a sus alumnos y cómo reacciona ante alguna situación problemática. Por ejemplo:

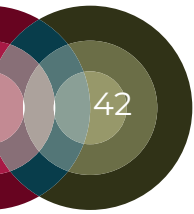
En un país lejano, en un hermoso bosque acariciado por el sol, vivía un lindo conejito blanco, de ojos aceitunados, grandes y expresivos, llamado Artemio. [...] Sus papis estaban un poco preocupados por él, porque Artemio no había aprendido aun a leer ni a escribir, a pesar de ir ya en segundo de primaria, así que decidieron cambiarlo de escuela, pero temían que sus nuevos compañeritos se burlaran de él, haciéndolo sentir incómodo. Sin embargo, Artemio era muy querido por sus compañeros, ya que era muy respetuoso, simpático, sociable y risueño. [...] Su Miss de Inglés, la coneja Jenny, también estaba preocupada por él, [...] le sugirió enseñarlo a leer por medio de tarjetas, empezando con las letras básicas y las vocales. [...]. (Docente 7)

En esta narrativa observamos cómo la docente percibía a uno de sus alumnos, mostrando cariño y respeto hacia él, así como las estrategias que utilizó para ayudarlo a aprender a leer y escribir. Además, se identificó su estilo de enseñanza, el cual coincidió con el que la docente señaló en su discurso, es decir, se encontró coherencia con sus acciones, por lo cual se la considera una docente que sigue un paradigma educativo humanista.

Por medio de la autoconfrontación de los docentes con las videograbaciones de sus clases se advirtió que estos se enfocaron en un inicio primordialmente en sus alumnos, lo que muestra que para ellos era difícil hablar de sí mismos, autoobservarse y responsabilizarse de los sucesos en el aula. No obstante lo anterior, esta actividad resultó ser una de las herramientas de mayor utilidad. Uno de los docentes expresó:

[...] nos pidió grabarnos dentro de nuestra clase. Esto fue de muchísima ayuda para nosotros, pues nos observamos y pudimos ver qué áreas estábamos descuidando y cuáles eran nuestras áreas de oportunidad para mejorar en nosotras mismas y también ayudar a algún pequeño que requiera de un apoyo extra [...]. (Docente 4)

Confirmando lo anterior, la coordinadora del área de inglés afirmó:



[...] con la consigna de la grabación, al principio las maestras se sintieron muy tímidas y les costó un poco de trabajo permitir que se les grabara en su clase, pero después de verse ellas mismas y recibir la retroalimentación [...], hicieron una buena introspección acerca de su trabajo y sus áreas de oportunidad las fueron modificando y han tenido buenos resultados también de ello.

Aun cuando los docentes cuentan con los recursos necesarios en las aulas y se llevan bien con sus pares, existe un grado de competencia y trabajo individual por parte de las docentes. A partir de los talleres de práctica reflexiva mediada mejoró el trabajo en equipo y el compañerismo de las educadoras, al darse cuenta de que varias situaciones que ellas viven y se presentan en clase son similares, por lo que pueden comprenderse y ayudarse entre sí.

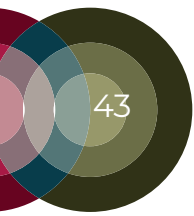
Al inicio del proceso se observó una falta de empoderamiento de los docentes cuando responsabilizan a los padres de familia, a los niños o a las instituciones de los problemas que se les presentaban en las aulas, en lugar de enfocarse en lo que ellos podían hacer para ayudar a resolver cada una de estas situaciones. Por ejemplo, uno de los docentes relató:

[...] En mi experiencia una de las principales limitantes son los padres de familia, no hay apoyo en casa y se limitan a decir que como ellos no entienden, no lo pueden ayudar. Otras veces los padres no asisten a las juntas para hablar de los problemas que el niño está teniendo en clase.

Otra limitante es cuando el niño no entiende nada del idioma o trae un gran atraso muchas veces por venir de otras escuelas, ya que mientras el niño no entienda no se puede avanzar a otro tema, y por lo tanto la comprensión lectora también es muy deficiente. (Docente 1)

A partir de este comentario se puede interpretar que la responsabilidad de que el alumno no aprenda es la falta de apoyo de la familia, la falta de aptitudes o conocimientos del niño o la falta de enseñanzas de otras instituciones. De este modo, el docente en ningún momento se responsabilizó de sus acciones con respecto al aprendizaje de ese alumno. En este caso, la práctica reflexiva resultó de utilidad, puesto que, conforme iba avanzado el proceso reflexivo, los docentes fueron capaces de responsabilizarse de sus acciones y del efecto que estas tienen en las aulas.

Durante los talleres, los docentes prefieren compartir mayor información de forma oral que escrita. Se asume que esto se debe a que sienten mayor confianza dentro del grupo cuando se ha generado un ambiente de compañerismo y al darse cuenta de que mucho de lo que viven como docentes también lo viven sus colegas, por lo que pueden apoyarse mutuamente. Además, cuando



comparten sus ideas y experiencias de forma oral, no les toma el tiempo que requiere la escritura y evitan que quede constancia de las situaciones que pueden considerar no agradables en su experiencia.

Otro hallazgo relevante fue que los docentes se sienten con mayor seguridad después de analizar su práctica. Uno de ellos afirmó: "... con la práctica reflexiva, me he sentido con más confianza de que estoy haciendo bien mi labor como docente (Docente 3).

De acuerdo con los resultados, se observa que la figura del mediador fue señalada como indispensable por los docentes, para dar un seguimiento a su práctica reflexiva, señalando que su presencia les *obliga* a continuar, siendo que su ausencia podría provocar que desistieran por falta de guía o por distraerse con actividades urgentes. De igual manera, el trabajar dentro de un grupo les motiva a seguir, creando relaciones más profundas de entendimiento, compañerismo e incluso amistad, además de que les permite ver otros puntos de vista, aprender de los otros, sentirse identificados y obtener su retroalimentación.

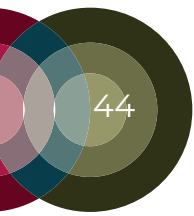
Las dificultades enfrentadas por el mediador estuvieron relacionadas con la subjetividad inicial de los docentes respecto a los problemas que se les presentaban en las aulas, dando por hecho que conocían claramente las causas de los mismos y presentando cierta resistencia a investigar al respecto. Esto se resolvió a partir de la segunda fase del modelo cuando tuvieron la oportunidad de buscar diversas fuentes para conocer el problema presentado.

Otro de los problemas se relacionó con los factores tiempo y distancia. Estos fueron resueltos a partir del uso de medios como el correo electrónico y Facebook. Las docentes compartían su información con el mediador y se reunían semanalmente, mientras que con el mediador lo hacían a través de medios sociales o durante los talleres presenciales.

A lo largo del proceso se mantuvo una relación de armonía y respeto entre los participantes y el mediador. Los canales de comunicación se mantuvieron abiertos en todo momento.

CONCLUSIONES

Al finalizar la investigación se corroboró que es factible utilizar el modelo de práctica reflexiva mediada con docentes de inglés en los grados de educación infantil y primaria. Se observó que la preocupación principal de los sujetos de investigación estuvo centrada en la relación aprendizaje-disciplina.



El análisis de la práctica reflexiva de los docentes se valoró a partir de la comparación de los documentos presentados, sus participaciones en los talleres, sus exposiciones, argumentos y relatos conforme fueron transitando de una fase a otra y los resultados que ellos mismos manifestaron.

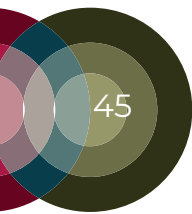
La reflexión inicial de los docentes fue mayormente subjetiva, basada en sus creencias y experiencias previas. En un inicio los docentes atribuían los problemas presentados a sus alumnos, a los padres de familia, a maestros anteriores o a la institución. Al final del proceso se observó que los académicos fueron capaces de aceptar su responsabilidad, sus posibilidades y limitaciones, usaron referencias y se cuestionaron más. La transformación, aunque parcial, se produjo en todos los docentes, mostrando mayor seguridad y conocimiento respecto a los problemas planteados. Por otro lado, se observó un mejor entendimiento y colaboración entre los participantes, mostrando interés, empatía y ofreciendo apoyo unos a otros.

Durante la investigación se confirmó que desde la aplicación de este modelo se observan variaciones en las acciones de los docentes; a partir de sus cuestionamientos, investigación y reflexiones comenzaron a poner a prueba algunas acciones; por ejemplo, en el trato a determinados estudiantes: en lugar de regañarlos trataron de involucrarlos en otras actividades, asignarles ciertas responsabilidades o hablarles mostrando comprensión y permitiéndoles explicar el porqué de sus acciones. Esto llevó a los estudiantes a mostrar ciertos cambios de conducta positivos en clase. A partir de estos cambios los docentes comenzaron a analizar los significados y buscaron nuevas alternativas para solucionar los problemas que se les iban presentando.

Durante la investigación se buscó un equilibrio entre la aplicación de la teoría y la práctica, y se mostró que la enseñanza del inglés no debe ser técnica, sino que debe integrar teoría y práctica, para que los docentes puedan obtener resultados más objetivos y con una mayor apertura.

La práctica reflexiva mediada no se basa en la aplicación de ensayo-error ni en el sentido común, estos se usan porque pueden ayudar al docente a resolver situaciones críticas momentáneas, no obstante, se fundamenta en el conocimiento, en el estudio, la investigación, la consideración de las experiencias vividas y en los nuevos aprendizajes.

Durante la aplicación del modelo se encontró que los docentes no están acostumbrados a realizar procesos de introspección o los llevan a cabo de manera superficial. Se les dificulta hacer un análisis imparcial sobre sí mismos, pero al mismo tiempo, conforme van avanzando, les interesa ahondar más en su autoconocimiento y mejorar en esta área.



La consideración de lo que otros opinan sobre cada docente y la verbalización que estos hacen al contrastar su autoimagen y la imagen que proyectan se hace más sencilla cuando se crea un ambiente de confianza entre los participantes. Asimismo, saberse parte de un grupo durante todo el proceso fue fundamental para que los docentes se sintieran respaldados e identificados.

La figura del mediador se consideró clave para mantener la continuidad del ciclo reflexivo. Los resultados muestran que el mediador acompaña al docente en este proceso, consiguiendo que los académicos no desistan y se sientan comprometidos al pasar de una fase a otra a pesar de los problemas que se les puedan presentar.

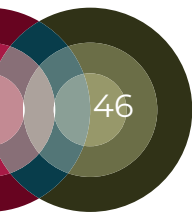
Durante la segunda fase de identificación del problema, su fundamentación y contraste, los resultados arrojan que los docentes requieren de lapsos de tiempo distintos para poder llevarlo a cabo y que hay cierta resistencia a contrastar puntos de vista diferentes, pero si se trabaja de forma colaborativa, los educadores muestran mayor apertura a escuchar argumentos distintos, y así pueden modificar, cambiar o reafirmar sus creencias o conocimientos.

La intervención la lleva a cabo el propio docente, reflexionando en torno a su desempeño en el aula para lograr el cambio y mejorar su práctica. Los docentes de inglés del nivel inicial mostraron disponibilidad y fueron capaces de proponer sus propias concepciones, estrategias y procedimientos adecuados a su entorno y circunstancias, logrando mejorar parcialmente su propia práctica y los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

Durante la última fase de la investigación, los docentes mostraron flexibilidad al poner su plan en acción. Al inicio se pactó llevar a cabo todo el ciclo de práctica reflexiva mediada en un lapso de cuatro meses, por lo que los docentes sabían que no terminarían de llevar a la práctica su plan y manifestaron haber logrado su objetivo de manera parcial, expresando que les gustaría continuar con el proceso y comprometiéndose a seguir con este por el resto del ciclo escolar. Una vez que se reconocieron como un grupo reflexivo, decidieron seguirse reuniendo una vez cada quince días.

Algunos de los comentarios de las docentes al final del proceso respecto al modelo y a los resultados logrados fueron:

- El modelo de práctica reflexiva mediada me permitió conocerme mejor y darme cuenta de algunos rasgos que puedo cambiar.
- Aprendí muchas cosas nuevas y vi cambios favorables en mis grupos.



Ingrid Eugenia Cerecero Medina

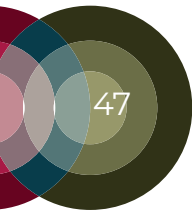
- No quería tener mis clases grabadas, pero resultó ser una de las actividades más productivas.
- Logré ayudar a un alumno a integrarse al grupo y que avanzara en su aprendizaje. Sus papás están muy agradecidos y el chico está feliz.
- Aprendí sobre diversos temas y compartimos nuestras experiencias, lo cual lo hizo más valioso.
- Me di cuenta que mis compañeras y yo tenemos problemas similares y que podemos ayudarnos entre nosotras.
- Fue una experiencia realmente enriquecedora y necesaria. Gracias por guiarnos y por todo lo que nos enseñaste.

Los resultados validan que la práctica reflexiva mediada puede ayudar a mejorar la labor educativa del docente a partir de las acciones del propio educador, partiendo de lo que él puede hacer para mejorar su entorno y tomando la responsabilidad de sus acciones, al mismo tiempo que le permite reflexionar y compartir con otros sus experiencias y conocimientos.

Este modelo no solo refiere a las acciones del profesor en el aula, sino también al grado de conciencia con que las realiza y al análisis que hace de la consecución de sus actos y de los sucesos en el aula. La aplicación del modelo refiere a un ver hacia atrás (acciones pasadas) para modificar el presente y hacer proyecciones futuras de manera fundamentada y planeada.

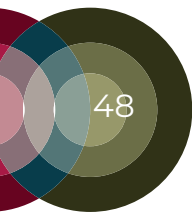
La figura del mediador resultó fundamental para el proceso. Los docentes mostraron dedicar tiempo a la práctica reflexiva a partir de los talleres y las actividades asignadas. La retroalimentación del mediador y de sus pares los animó e hizo sentirse obligados a dedicar tiempo a cada una de las fases.

Los resultados demostraron que efectivamente la práctica reflexiva mediada busca un cambio perceptual y de acción de los participantes que la llevan a cabo y que este se logra en la medida en que los docentes se comprometen en el proceso de reflexión, facilitándose con el apoyo del mediador y de los pares.



REFERENCIAS

- Aguilar Mejía, E. & Viniegra Velázquez, L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. México: Paidós Educador.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education*. Buckinham: SRHE/Open University Press.
- Berté, M. (2014). *Reflexionar: Un modo mejor de pensar*. Madrid: Narcea.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Cerecero, I. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y quehaceres del pedagogo*, 28, 155-181.
- Cerecero, I. (2017). Estrategias para el docente a partir de la práctica reflexiva. En U. d. Andrés, *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes* (pp. 89-103). Buenos Aires: Aique Educación. (Esta fuente no referenciada en el texto)
- Cerecero, I. (2018a). *Práctica Reflexiva Mediada: Del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. Latvia: Editorial Académica Española.
- Cerecero, I. (2018b). Primer paso de la práctica reflexiva mediada: Conocimiento. En C. d. Educativa, *La Formación del Docente y la Práctica Reflexiva* (pp. 221-248). México: CINADE.
- Cerecero, I. (2018c). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *INNOEDUCA, International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 44-53.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Domingo Roget, Á. y Gómez Serés, M. V. (2014). *La Práctica Reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Esteve, O. (2011). 2. Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: Herramienta para el desarrollo profesional como docente. En U. R. Bikandi (Coord. Ed.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (vVol. III, pp. 29-48). Barcelona: Grão.
- Gallagher, S. y Zahavi, D. (2013). *La mente fenomenológica* (2ª ed.). España: Alanza Editorial.
- 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.
- Lantolf, J. P. (2015). Ponencia Systemic Theoretical Instruction and the Unnecessary Separation of Theory and Practice. En *Simposio Enfoques socioculturales para el aprendizaje/enseñanza de lenguas. Investigación y formación del Profesorado*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.



Ingrid Eugenia Cerecero Medina

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Gráo.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. London-Nueva York: Routledge.
- Pedroza, R. (2014). *La Investigación-Acción en la Práctica Educativa Reflexiva* (2ª ed.). México: Colegio de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Rolfe, G., Freshwater, D. & Jasper, M. (2001). *Critical reflection in nursing and the helping professions: a user's guide*. Basingstoke: Palgrave Mcmillan.
- 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.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zeichner, K. M. (1982). *Factors related to reading performance*. Recuperado de: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>