

EXPLORACIÓN DE PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS ACTUALES



DANIEL RODRÍGUEZ VERGARA
JOAQUÍN ANTONIO MARTÍNEZ MORENO
COORDINADORES



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal de la licencia completa

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



ENALLT ESCUELA NACIONAL
DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA
Y TRADUCCIÓN UNAM

La construcción de la crítica reflexiva de estudiantes-profesores: el papel formador del diálogo

MARÍA NOEMÍ ALFARO MEJÍA
LEONARDO HERRERA GONZÁLEZ
Universidad Nacional Autónoma de México

Antecedentes

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE)¹ de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de la Coordinación de Formación Docente, ofrece desde 1980 el Curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas (CFPLC), anteriormente Curso de Formación de Profesores. Después de más de dos décadas, el curso fue reestructurado con el propósito de responder adecuadamente a las necesidades de los docentes de lenguas y de la sociedad mexicana del siglo XXI. Dicha reestructuración se llevó a cabo a lo largo de un año (2007), con la participación del cuerpo docente del CFPLC y bajo la coordinación del especialista en didáctica de las lenguas, el doctor Christian Puren, de la Universidad de Saint-Étienne (Francia).

En este trabajo deseamos mostrar algunos resultados obtenidos en acciones puntuales de formación de estudiantes-profesores de portugués como lengua extranjera (PLE), específicamente en lo referente a la formación de un sentido crítico en torno a la actividad profesional, con la finalidad de promover en ellos la importancia de dicho sentido crítico en su formación como profesionales reflexivos, componente fundamental en la formación del docente de lenguas en el escenario actual. Los datos aquí presentados corres-

¹ Actualmente, Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT).

ponden a las generaciones 2013 y 2015; el foco de interés se refiere a la construcción de la crítica reflexiva de estudiantes-profesores y el papel formador del diálogo.

Metodología

El estudio se desarrolló a lo largo de dos años diferentes, trabajando con dos generaciones de futuros profesores de portugués: 2013, 4 alumnos mexicanos y una francófona, y 2015, 2 alumnos brasileños, 2 mexicanas y 1 portuguesa.

Como ya lo hemos mencionado, la información colectada para este trabajo procede en su totalidad de las actividades desarrolladas en el módulo de Observación, Planeación y Práctica de Clase 1 y 2 del Curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas, área de portugués, impartido en el otrora CELE de la UNAM. Los datos fueron colectados mediante los siguientes procedimientos:

- Observaciones de las prácticas de clase de los estudiantes-profesores.
- Notas de campo (principalmente de los tres tutores participantes en el módulo).
- Hojas de observación de clase.
- Diarios de clase.
- Blog a cargo de los participantes, principalmente estudiantes-profesores.
- Documentos en Google Drive para consulta y discusión de los estudiantes-profesores antes de las sesiones de observación.
- Sesiones de trabajo deliberativo o de seminario, antes y después de las observaciones de clase.

Las prácticas de clase se llevaron a cabo en dos diferentes grupos de PLE en el mismo centro educativo, atendiendo a dos diferentes grupos de nivel inicial, integrados por alumnos mexicanos con edades entre 19 y 23 años.

En las sesiones de seminario se mantiene en foco y discusión un tema central (planeación de la clase, establecimiento de objetivos de la clase, utilización de los recursos didácticos, aplicación de las propuestas específicas del programa, entre otros). Este tema puede provenir del programa de estudios de la materia o bien de los intereses investigativos de cada estudiante-profesor conforme a los propósitos de otro módulo, *Investigación-acción y proyecto personal de investigación*, sobre el cual hablaremos más adelante. Asimismo, pueden surgir otros temas adyacentes, a partir de aspectos que hayan llamado la atención de los profesores en formación durante la observación o la práctica de la clase.

Así, y como ya mencionamos, tanto durante el trabajo de planeación como en el de retroalimentación —antes y después de ir a observar la clase o a participar en la misma— la atención y discusión se centran en: 1) los temas previstos en el programa; 2) los hechos sobre los que experimentan a partir de un problema de investigación; 3) las incidencias típicas del trabajo del salón de clase de lenguas. En nuestro análisis comentado procederemos a ver algunos de estos ejemplos.

En el trabajo en torno a los blogs y los documentos en Google Drive, el foco está en el diálogo que se establece entre los estudiantes-profesores y en la narrativa que se va construyendo entre todos a partir de sus reflexiones y preguntas sobre las argumentaciones en los documentos leídos y sobre lo que fue la experiencia de cada uno tras la práctica en el salón de clases y los comentarios de los demás compañeros sobre las particularidades de lo observado.

En este trabajo se comentan algunas contribuciones provenientes de las notas de campo y de los diarios de los estudiantes profesores, las notas de los tutores y las contribuciones hechas directamente en el blog del módulo Observación, Planeación y Práctica de Clase 1 y 2. El criterio de selección de dichas notas corresponde a los elementos que los autores identificamos como vinculados a la conformación de la crítica reflexiva.

La importancia de la observación de clases

La capacidad de observación y autoobservación favorece la reflexión sobre la propia práctica. Esta lógica recursiva del profesor consiste en observarse, reflexionar sobre la práctica y llegar a conclusiones que serán comentadas y tomadas en cuenta en la posterior planeación de clase.

Con respecto a la observación de clase de una L2, ya sea extranjera o minoritaria, Lasagabaster sugiere:

el primer paso debe consistir en delimitar los aspectos o cuestiones que van a ser observados, para lo que se debe proceder a la confección de una lista que incluya nuestros principales intereses. A modo de ejemplo, se podrían incluir los siguientes puntos: Análisis de errores: ¿Quién corrige los errores? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Qué métodos resultan más efectivos? ¿Cuánto tiempo deja el profesor entre su pregunta y la respuesta de los alumnos? ¿Qué papel juega el lenguaje no verbal en la clase de L2? ¿Cómo da las instrucciones el profesor? ¿Entienden los alumnos dichas instrucciones? (Lasagabaster, 2001: 71).

En seguimiento de lo anterior, cabe a los formadores implementar una serie de acciones que encaminen al estudiante-profesor en el proceso exploratorio que la misma observación y práctica de clase le significan. Consideramos que la primera y más importante de las acciones llevadas a cabo en el CFPLC, área de Portugués, fue que los estudiantes-profesores hicieran observaciones libres y estructuradas a lo largo del primer semestre; una segunda acción, en apoyo a la anterior, fue la implementación de herramientas de observación: notas de campo, diarios del profesor y del alumno, encuestas, cuestionarios, entrevistas, grabaciones en video y fichas de observación.

Por otra parte, en la formación del profesional crítico-reflexivo, la observación tiene un lugar preponderante, ya que en el CFPLC del CELE, los módulos Observación, Planeación y Práctica de Clase e Investigación-Acción y Proyecto Personal de Investigación están

estrechamente relacionados, de manera tal que las acciones llevadas a cabo en el primero llegan a formar parte de los insumos para el segundo, puesto que:

en la investigación en la acción lo que se trata es de que el propio docente lleve a cabo una investigación encaminada a una mejor comprensión de lo que ocurre en la clase con vistas a tratar de mejorar su enseñanza. Se trata de estudios a pequeña escala en los que el profesor (o un grupo de profesores) se centra en su propia aula, y que constan de los siguientes pasos: a) se elige un aspecto de la clase que se pretende examinar en detalle; b) se selecciona una técnica investigadora adecuada; c) se procede a la recogida y análisis de los datos; d) se desarrolla un plan de acción dirigido a cambiar el comportamiento en clase; e) se implementa dicho plan; y f) se observa qué efectos ha tenido la puesta en marcha del plan diseñado (Richards, Platt & Platt, 1992: 4-5, *apud* Lasagabaster, 2001: 69).

El papel de la crítica reflexiva y constructiva

Imbernón (1994: 41-42) apunta que tanto Schön (1983) como Zeichner (1983), después de analizar varios enfoques de formación de profesores, conciben al docente como un profesional práctico-reflexivo que se enfrenta a situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincráticas, y que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas. Así, Imbernón propone:

un proceso de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores; en ellos se considera el desarrollo de capacidades reflexivas sobre y en la propia práctica docente como eje clave del currículum de formación del profesorado, y cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza (Imbernón, 1994: 42).

En seguimiento de esos planteamientos, en el currículum del CFPLC se prevé llevar a cabo acciones que muestren al estudiante-profesor que el pensamiento práctico-reflexivo del docente no se enseña, se va desarrollando a lo largo del proceso de formación, el cual se inicia en el salón de clases a partir de identificar y estudiar problemas significativos identificados mediante un trabajo basado en la observación.

Podemos destacar que ese postulado se ha observado profusamente en el proceso formativo de las últimas generaciones del CFPLC. En el caso específico de portugués como lengua extranjera, y de acuerdo con la reestructuración del curso, desde el primer semestre los estudiantes-profesores llevan a cabo observaciones de clase de diferentes lenguas extranjeras y una lengua mexicana (náhuatl) como base para actividades inmediatas de prácticas de clase. Ya en el segundo semestre del curso, los estudiantes-profesores realizan prácticas de clase en un grupo específico de PLE, bajo la orientación del profesor titular y de los formadores responsables por el módulo Observación, Planeación y Práctica de Clase 1 y 2.

Consideramos que tanto las observaciones como las prácticas efectuadas por los estudiantes-profesores les permitieron obtener de manera favorable los insumos necesarios para situarse en un contexto real que les posibilita iniciar dicha construcción de la crítica reflexiva en torno a su desempeño en el salón de clase.

Otra especialista en formación de profesores, Vieira-Abrahão (2004: 146), señala que la capacidad de reflexión y de crítica podrá llevar al estudiante-profesor a un proceso de autoevaluación continua, así como hacerlo sensible al análisis de nuevos enfoques y propuestas. Este hecho fue una evidencia constante durante el seminario de nuestro módulo Observación, Planeación y Práctica de Clase; los estudiantes-profesores autoevaluaron su desempeño en el salón de clases y de acuerdo con los principios de la ética y del respeto llevaron a cabo actividades de coevaluación, lo que los remitió a la búsqueda de soluciones para la problemática suscitada en el salón de clases.

Por otra parte, Benedito (1988) apunta que en el modelo reflexivo, crítico y constructivo el eje clave es la práctica, que va siendo construida a través de la reflexión y de la investigación sobre la propia práctica de clase. A través de la práctica, los estudiantes-profesores de portugués (generaciones 2013 y 2015) desarrollaron una serie de criterios que les permiten apreciar la necesidad de ser meticulosos en las tareas de observación, de autoobservación de reflexión crítica para extraer conclusiones y encaminarlas a la planeación de las clases posteriores.

Cabe mencionar que lo anterior se llevó a cabo gracias al diálogo crítico-formativo establecido entre estudiantes-profesores y formadores durante las sesiones del seminario. En efecto, el papel que asumieron los estudiantes-profesores al comprender la importancia que tenía la crítica reflexiva en el desarrollo de su formación como docentes los llevó a establecer un diálogo continuo y a auxiliarse unos a otros, en una especie de andamiaje para llegar a la construcción conjunta del conocimiento puntual de la enseñanza de lenguas, tal y como podemos apreciar en las pautas o etapas de la formación continua expresadas en la Figura 1.

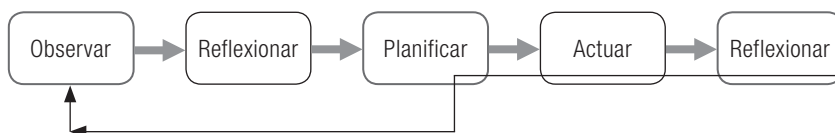


Figura 1. Etapas de la formación del estudiante-profesor crítico-reflexivo².

Etapas de la formación del estudiante-profesor

De acuerdo con Murphy (1992), uno de los objetivos de la observación de clase es el de indagar para ser conscientes de nuestra propia labor diaria como profesores, de modo que nos percatemos, por ejemplo, de que nuestras creencias tienen gran influencia en nuestra enseñanza o de que una cosa es lo que pensamos que ha-

² Notas de clase de la autora María Noemí Alfaro Mejía.

ce mos en la clase y otra lo que realmente tiene lugar en ella. A partir de esto, los estudiantes-profesores de PLE, generaciones 2013 y 2015, llevaron a cabo observaciones de clases de diferentes lenguas extranjeras y de una lengua mexicana (náhuatl) durante el primer semestre. Esta etapa les permitió comprender que “observar” es examinar algo atentamente, así como que en el salón de clase podemos observar todo, y que en ese todo se pueden incluir múltiples y diversos aspectos como, por ejemplo, la voz del profesor, la organización de la información en el pizarrón, el grado de autonomía del aprendiente, la interacción entre profesor y alumnos, la interacción alumno-alumno, cómo está dispuesto el mobiliario y qué tipo de dinámica e interacciones propicia, entre otros.

Las primeras observaciones de clase realizadas por los estudiantes-profesores —aproximadamente diez durante las primeras cuatro semanas de clases del primer semestre— fueron de carácter no científico, es decir, que observaban sin un objetivo específico y, por lo tanto, sin preparación previa. Posteriormente, los estudiantes-profesores pasaron a observar científicamente, lo que los llevó a observar a partir de objetivos claros, definidos y específicos.

Las notas de campo de las observaciones de clase constituyeron los primeros insumos para las sesiones del seminario de nuestro módulo Observación, Planeación y Práctica de Clase. De manera conjunta, los estudiantes-profesores y los formadores discutieron ampliamente los hechos observados en el salón de clases, conduciendo todo ello a la reflexión crítica para pasar después a la planeación de las clases posteriores. De este modo, los estudiantes-profesores, orientados por el profesor titular del grupo de portugués específico y con la tutoría de los formadores, elaboraron los planes de clase respectivos, conforme al programa establecido, a fin de satisfacer las necesidades de los alumnos.

Así, cada uno de los estudiantes-profesores llegó a la etapa de actuación. Cabe señalar que en las dos generaciones (2013 y 2015) ellos se responsabilizaron por la mayor parte de las clases, siempre bajo la orientación del titular del grupo y de los formadores, como ya se mencionó. En esta etapa los estudiantes-profesores también

tuvieron oportunidad de autoevaluar el desempeño en el salón de clase, y en las sesiones de seminario del módulo Observación, Planeación y Práctica de Clase se tuvo cuidado en promover particularmente la coevaluación; todo esto enriqueció en gran medida el proceso formativo de los estudiantes-profesores y dio pie a la obtención de excelentes resultados favorables para su desempeño como profesores de PLE.

El seguimiento a un problema de investigación a partir de la práctica de clase

Dentro de la tradición investigativa en ciencias sociales, la investigación-acción es definida como “un tipo de investigación social con base empírica, concebida y realizada en estrecha relación con una acción o resolución de un problema colectivo y en la cual investigadores y participantes representativos de la situación o del problema están envueltos de manera cooperativa o participativa” (Thiollent, 1992: 14).

En la mayoría de las propuestas de seguimiento a este tipo de estudios puede apreciarse el establecimiento y cumplimiento de una serie de pautas o etapas, que a su vez pueden dialogar entre sí gracias a un alto grado de flexibilidad, en comparación con la investigación convencional. Dichas etapas son dispuestas dentro de un diagrama de flujo sugerido en forma de una espiral que, indefectiblemente, conecta la etapa final con los planteamientos inicialmente hechos por el investigador o grupo de personas que participan en la empresa. En dicha espiral cíclica están presentes por lo menos tres fases fundamentales: 1) el reconocimiento de la situación, 2) la toma de decisiones (la planeación de una intervención o acción, así como la ejecución de la misma, y 3) los hallazgos o resultados de la acción emprendida (con su consecuente discusión y las reflexiones derivadas de la misma) (véase Figura 2).

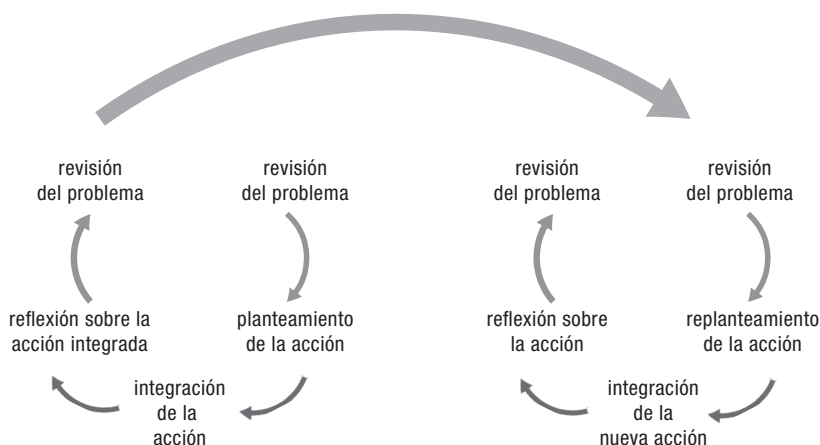


Figura 2. Diagrama de flujo de la investigación-acción en el modelo de McKernan, *apud* Alfaro y Scott (1994)

El reconocimiento de la situación constituye en sí la identificación de un problema de investigación-estudio a instancias, en este caso, del mismo docente en formación. En dicha identificación ocurre también un trabajo de caracterización del mismo hecho o problema. Ese trabajo no puede ser meramente enunciado, se señala la necesidad de que haya un respaldo de orden teórico para garantizar la validez y confiabilidad del estudio y como una manera de que el docente-investigador pueda establecer categorías de análisis o referentes a partir de los cuales procederá a analizar el problema o hecho del aula mediante la planeación y puesta en práctica de una acción en el mismo escenario social: la clase de lengua extranjera. La toma de decisiones corresponde a la planeación de algo concreto, una acción o intervención, a partir de las decisiones del mismo sujeto, sobre cómo desea ver operar un cambio en función del problema de su interés.

A lo largo de toda la empresa es evidente la presencia de una ardua labor de discusión, tanto de los aspectos teóricos consultados para caracterizar los hechos del aula como de lo que pudo ser observado durante las intervenciones de los profesores. Es en este trabajo específico de discusión donde radica fundamentalmente el

trabajo de reflexión crítica, conforme a los propósitos de la investigación-acción de promover dicha actitud en un profesional reflexivo. De este modo, el docente estará en condiciones de experimentar académicamente sobre su quehacer profesional y de encontrar elementos en la misma práctica que lo lleven a generar y capitalizar, en otras acciones que aseguren su formación continua, el establecimiento de mejoras en su trabajo diario y, finalmente, en una enseñanza eficaz.

A manera de ejemplo, podemos mostrar el siguiente caso, tomado de otro grupo de estudiantes, en el cual una profesora en formación dispone el estudio de su interés como puede verse en la Figura 3.



Figura 3. Disposición de las decisiones de la estudiante-profesora conforme a las pautas de la investigación-acción

Podemos notar que la identificación del problema (“la sobre-generalización del fonema sordo /j/ en la pronunciación de los alumnos en nivel inicial”) es resultado de un trabajo previo de observación por parte de la alumna-profesora que emprendió la investigación de manera empírica. En dicha identificación, y durante la tarea de caracterizarlo, media un amplio trabajo de discusión

con los demás colegas y el tutor del grupo de estudio; el planteamiento de la acción y su ejecución, así como de las etapas subsecuentes en la espiral cíclica, son decisión de la misma estudiante-investigadora, a partir de lo que ha discutido con ellos.

Cabe mencionar que no siempre hay una respuesta única, precisa o inmediata, pero sí la posibilidad de aclarar un poco más las particularidades del problema, a partir de lo que ella ha experimentado en su propia práctica docente. Dichas aclaraciones se definen mediante el planteamiento de argumentos puntuales sobre lo que ocurrió, o bien mediante nuevas preguntas que la llevarían a la revisión del problema en un segundo ciclo (ciclo 2): “¿Hay otras variables?”, “¿qué cambios hubo en la pronunciación de los alumnos?”, “¿encontraron alguna regla?”. De este modo, se desea que las aseveraciones de los sujetos contribuyan a la formación de un decir científico sobre los hechos que se observan y experimentan académicamente mediante el trabajo promovido en las acciones. Su abordaje comentado contribuye, en gran medida, a crear la actitud reflexiva que se desea promover entre todos los participantes en la empresa investigativa.

Caracterización de la clase mediante el trabajo de deliberación

A continuación abordamos y comentamos algunas incidencias tomadas directamente de las reflexiones de los estudiantes-profesores, tanto de sus diarios de clase, las notas de campo, como de sus contribuciones en el blog creado específicamente para la materia.

En una de las sesiones iniciales del semestre (29 de septiembre de 2015) los estudiantes-profesores comentan en torno a la clase impartida por una de sus colegas:

Estudiante A: No le gustó su propia clase porque estaba nerviosa. Porque no logró organizar el plan de clase. Le faltó información que le habría gustado mencionar. No sabe si las informaciones fueron claras, si dio mucho tiempo para hacer las presentaciones.

Consideró su clase aburrida y pesada; tiene que dar mayor atención a los errores de los estudiantes. No se sintió a gusto en la clase.

Estudiante B: Tranquila, muy buena, alumnos participativos, juguetones, relajados.

Estudiante C: Competencia sociocultural y sociopragmática. Tiene dificultades en trabajar eso porque hay diferencias entre México y Brasil: Piensa que la expresión “Eu vou jantar suco e pão”, el brasileño la cambiaría por: “Eu não vou jantar, vou lancha suco e pão”.³

Le gustó mucho su clase porque generó una serie de cuestionamientos porque hay una pragmática por detrás.

En este conjunto de reflexiones podemos identificar diferentes puntos de vista sobre el desempeño pedagógico de una de las colegas durante una práctica de clase al inicio del segundo semestre. Durante la discusión seguida a la práctica de clase destacan los comentarios sobre el desarrollo general de la clase: “estaba nerviosa”; “no logró organizar el plan de clase”; “consideró su clase aburrida y pesada”, etcétera, frente a comentarios que arriesgan aseveraciones más elaboradas y argumentadas, como resultado directo del trabajo de deliberación seguido a las lecturas en el blog, en las que se abordaron aspectos que serían trabajados en las prácticas de clase: “Le gustó mucho su clase porque generó una serie de cuestionamientos porque hay una pragmática por detrás”. E incluso explica en qué consiste la particularidad de uno de los problemas detectados en el desarrollo de la misma clase (la diferencia en ambas lenguas entre “cenar” y “merendar algo ligero”):

Competencia sociocultural y sociopragmática. Tiene dificultades en trabajar eso porque hay diferencias entre México y Brasil: Piensa que la expresión “Eu vou jantar suco e pão” el brasileño la cambiaría por: “Eu não vou jantar, vou lancha suco e pão”.

³ “Voy a cenar jugo y pan” / “No voy a cenar, voy a merendar jugo y pan” (traducción nuestra).

De este modo, la exposición de estas argumentaciones permite el establecimiento de espacios de reflexión, contruidos tanto por los estudiantes-profesores como por los formadores, en torno a lo que puede constituir un problema de estudio, el cual es abordado más allá de lo meramente pedagógico: las fases de la clase, el tiempo conferido a cada actividad, la respuesta de los alumnos, el clima o ambiente de la clase, el tratamiento básico o a profundidad de los temas emergentes, etc. Las apreciaciones de los estudiantes-profesores son la materia prima para el trabajo de discusión en las sesiones de retroalimentación, y su recepción por parte de todos es vista positivamente como materia de reflexión en torno al sistema complejo que es la clase de lengua extranjera.

Esta misma complejidad hace que las discusiones sean cada vez más elaboradas y abundantes en torno a los mismos hechos del aula que ellos van identificando, sea en su propia práctica o en las de las colegas, las cuales son siempre comentadas y vistas con respeto y objetividad, pues saben que tienen un carácter formativo y que es información proveniente de primera mano: su propio trabajo docente. Así podemos identificarlo en las notas de campo:

29 de septiembre de 2015

Estudiante C se cuestiona:

¿Por qué tengo que presentar Brasil y Portugal al mismo tiempo? ¡Escogería uno de los dos! Las imágenes parecían de revistas de señora “popo”. Repensar las imágenes. ¿Es necesario presentar una lista de comidas y, aún más, en otras lenguas? Mucha negociación de vocabulario con problemas culturales. No puede ser hecho en una sola clase. Clase compleja. Creo que hubo una actitud de “profesora”. Hubo la amenaza a la cara a la hora de separar los grupos. Con seguridad.

En el ejemplo anterior, tomado de uno de los diarios, el estudiante-profesor reflexiona a partir de la observación que acaba de realizar y cuya secuencia en la práctica de clase le corresponde a él

en la siguiente sesión. Como hablante nativo, decide abordar solamente aquello que él conoce como propio de su cultura. Asimismo, se permite opinar sobre la validez y calidad de las imágenes de los documentos empleados en la clase en torno a un tema altamente cultural: los alimentos en la cultura meta. Del mismo modo, se posiciona sobre el tratamiento tradicional de este tópico, que suele circunscribirse a una lista de vocabulario en la lengua meta, con las consabidas faltas de correspondencia entre ambas lenguas (no todos los alimentos o palabras encuentran necesariamente una equivalencia), sin llegar a tocar los aspectos culturales y pragmáticos. De nueva forma se discutió profusamente al respecto en la sesión de retroalimentación correspondiente, con aceptación respetuosa de todos los participantes; este hecho es señalado de manera recurrente por los formadores y ratificado por los profesores en formación.

El diálogo profesor-estudiante mediante el uso de recursos tecnológicos (TIC)

Los cambios vividos en el campo múltiple de la educación encuentran expresión también en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Dichos cambios se observan tanto en la forma de enseñar como en las modalidades empleadas para promover el aprendizaje y, por supuesto, en los roles diversificados que se confieren a profesores y alumnos, al mismo tiempo que cambian los objetivos formativos para los aprendientes, dado que éstos tendrán que formarse para producir actividades puntuales mediante la utilización de los nuevos medios; por su parte, el docente debe cambiar sus estrategias de comunicación y asumir su función de facilitador en los procesos de aprendizaje experimentados por los alumnos. Tomando en cuenta lo anterior, quienes somos formadores responsables del módulo Observación, Planeación y Práctica de Clase del CFPLC (portugués) consideramos adecuado utilizar dos recursos tecnológicos, el blog y Google Drive, con el objetivo fundamental

de promover el establecimiento de un diálogo continuo y ágil entre los estudiantes-profesores y los formadores.

En el blog

El blog utilizado en el CFPLC, área de PLE, fue creado por una de las formadoras tanto como un medio para hacer llegar a los estudiantes-profesores algunos de los documentos de consulta previa a la clase, como para ampliar el espacio de discusión entre ellos y los formadores. Esta herramienta tecnológica nos permite apreciar de manera más completa las discusiones generadas sobre los mismos hechos de la clase de PLE. Las discusiones consisten, nuevamente, en la exposición de las argumentaciones de los estudiantes, tras la lectura de los documentos, acerca de tópicos específicos: la apreciación del salón de clase de lenguas, el papel de los errores en el proceso de aprendizaje de la lengua, el papel de la evaluación en la formación del profesor de lenguas y la importancia de la utilización de la tecnología tanto en la planeación de la clase como en la consecución de los objetivos pedagógicos. Cada contribución es seguida de una retroalimentación corta por parte de la formadora, a sabiendas de que la discusión será ampliada, de manera presencial, en la sesión de seminario correspondiente.⁴ En dichas sesiones se procedió a planear las clases integrando buena parte de los elementos revisados en las lecturas.

Fragmento 1

Estudiante-profesor A - 6 de marzo de 2015 12:03

El salón de clases es un espacio de construcción colectiva del conocimiento, donde el profesor y los alumnos trabajan en pares para alcanzar el dominio de la lengua meta. Lo que ocurre en el salón de clases es planeado por el profesor, con la selección de los recursos más

⁴ Cada fragmento retirado del blog, así como las retroalimentaciones de las tutoras han sido traducidos del portugués al español para propósitos de comprensión en este trabajo.

adecuados al grupo, la preparación del material didáctico y de los métodos de evaluación. Sin embargo, el plan de clase se va adaptando a las condiciones físicas y emocionales a la hora de la práctica.

Además de todo lo anterior, se añade la necesidad del profesor de no perder de vista lo que significa ser alumno y lo que es aprender, con el propósito de seguir de cerca el proceso de aprendizaje de los alumnos. ¿Hay algo mejor que ser un eterno alumno para mantener esa perspectiva?

Profesora - 10 de marzo de 2015 08:29

Agradezco tu reflexión acerca de lo que es el salón de clase. Tu contribución muestra tu interés por el curso y cómo vas tejiendo una especie de telaraña para situar a todos los presentes en la complejidad de un salón de clase. Felicidades.

Fragmento 2

Estudiante-profesor B - 14 de septiembre de 2015 16:58

Los errores son importantes para el profesor pues muestran el progreso del alumno. Muestran las evidencias sobre el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua. También muestran las estrategias que el alumno usa para activar ese proceso. Por lo tanto, son un mecanismo de aprendizaje.

Profesora - 16 de septiembre de 2015 16:26

Me gustó que después de leer el artículo “Las concepciones...” hayan ustedes reflexionado sobre lo que es “el error” en el proceso de aprendizaje; sus reflexiones son excelentes pues como bien dicen “el tratamiento del error” es un tema delicado y el profesor debe buscar el mejor camino de acuerdo con el tipo de error, sin dejar de pensar que los “errores” también muestran los avances en el aprendizaje de los alumnos.

Fragmento 3

Estudiante-profesor C - 19 de noviembre de 2015 13:48

Estimados profesores y compañeros, he aquí mi contribución acerca de la lectura “Evaluación del desempeño de profesores en una pers-

pectiva cualitativa: contribuciones para el desarrollo profesional de profesores universitarios”. Para empezar, creo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es sumamente importante la evaluación, ya sea evaluación externa, autoevaluación, coevaluación, pues permiten una mejoría en la práctica docente ya que, como profesores, deseamos que nuestra práctica vaya más allá de la simple enseñanza pero que esté dirigida a enseñar mejor en la vida diaria.

24 de noviembre de 2015 17:41

Agradezco sus contribuciones, todas ellas importantes. Veo por sus comentarios que no se quedaron solamente en el plano superficial de la lectura de los artículos sino que interactuaron con el texto y reflexionaron acerca de los contenidos.

Estoy segura que dentro de poco tiempo podrán integrar los contenidos de la bibliografía consultada y discutida a lo largo del curso y podrán relacionarlos con todo lo que pasa en el salón de clase, esa será una excelente experiencia que les permitirá hacer nuevos descubrimientos en la enseñanza de PLE.

Fragmento 4

Estudiante-profesor D - 24 de noviembre 2015 00:33

Respecto al artículo de la taxonomía digital de Bloom, veo que es una readaptación de los verbos a los tiempos en los que la tecnología moderna (TIC) juega un papel bastante importante en el proceso cognitivo, desde las habilidades de pensamiento de orden inferior (recordar) hasta las habilidades de orden superior (crear).

Se considera como primordial el trabajo colaborativo en este tiempo en el que las actividades, objetivos, procesos y acciones, que se desarrollan en las aulas están impregnados del elemento digital y surgen verbos como filmar, grabar, “bloguear” o “googlear” para poder expresarse claramente.

Las explicaciones de cada verbo son importantes y estoy de acuerdo con mi compañera NXXXX en cuanto a aclarar el verbo “hackear” porque generalmente el sentido que tenemos de este verbo es negativo.

Creo que nosotros como profesores debemos usar esta nueva taxonomía para que sean considerados los avances de las TIC's [sic] cuando describimos los procesos del aprendizaje en los planes de clase.

Como podemos ver en cada uno de estos fragmentos, las aseveraciones de los estudiantes-profesores son cada vez más completas y complejas en su estructuración argumentativa. En nuestro parecer, la crítica reflexiva se expresa en elementos como la aceptación del carácter flexible del plan de clase, que puede adaptarse a las condiciones físicas y emocionales prevalecientes. Lo mismo podemos decir en cuanto a la aceptación de los errores o fallas surgidas en las producciones de los alumnos, las cuales son vistas como una oportunidad estratégica para que el alumno inicie un camino diferente a partir de dichas evidencias y para que el profesor indague y experimente pedagógicamente.

Asimismo, en el tercer fragmento podemos apreciar la importancia conferida a la evaluación en el proceso formador del docente. Esta caracterización del componente “evaluación” en la cultura de enseñanza de lenguas, dista mucho de las visiones que podrían tenerse en la perspectiva clasificadora o clasificatoria de la evaluación, pues la estudiante-profesora señala que ésta debe tener un carácter formador en el desarrollo profesional del docente de lenguas.

Finalmente, en el cuarto fragmento identificamos que, lejos de sólo ponderar las virtudes de la tecnología, el estudiante-profesor señala indirectamente la importancia de saber elaborar objetivos para la clase a partir de la taxonomía de Bloom, acción en la que el docente debe saber distinguir entre habilidades del pensamiento de orden inferior y aquellas de orden superior, dependiendo del grado de involucramiento que se desea propiciar entre los alumnos mediante actividades o tareas específicas. De igual modo, destaca la importancia que él mismo confiere al trabajo colaborativo y al papel social del aprendizaje.

En el documento Google Drive, los estudiantes-profesores construyeron un documento narrativo a partir de la selección de

temas de su interés y de su discusión a través del diálogo en un contexto virtual, para posteriormente llevarlos también a la discusión en las sesiones del seminario. Su participación fue voluntaria y su contenido fue abierto a todos ellos y a los formadores.

Discusión y conclusiones

Tradicionalmente, la observación de la clase y la práctica de clase han constituido las herramientas fundamentales en la empresa de formación de docentes de lenguas. No obstante, y según señala la literatura especializada, “ha habido un cambio radical en la manera de enfocar el estudio del trabajo de los interlocutores del salón de clase: de una prescriptiva a una más descriptiva” (Allwright & Bailey, 1991: 9), dando atención a aspectos propios de este espacio de trabajo que anteriormente no eran considerados. Pero la observación no es completa si uno de los principales sujetos del aula no lo hace de manera crítica mientras realiza su trabajo. Esto es difícil para un profesor con experiencia y lo es aún más para un profesor principiante. Para éste, es complejo tanto comprender los efectos de la actuación sobre el proceso de enseñanza aprendizaje como observarse a sí mismo.

Por otra parte, la formación como profesional reflexivo de la enseñanza de lenguas implica también el emprender un arduo trabajo de formación ética. En la actividad de retroalimentación colectiva es difícil separar juicios personales de descripciones objetivas, pero así debe ser y así se insiste constantemente entre los colegas participantes en todos los puntos del trabajo.

Del mismo modo, el principal propósito del blog y de la elaboración conjunta de un documento en Google Drive es el de contar con otras vías para promover la discusión, mediante la presentación de información teórica —acorde con el programa de la materia y consultada por los estudiantes-profesores— y en torno a la cual se van interrelacionando sus reflexiones, de manera conjunta con los comentarios de los tres formadores a lo largo del curso.

El espacio constituido por las dos herramientas digitales (blog y documento de Google Drive) significó también una oportunidad de expresión de opiniones y de emociones, lo cual aproximó sensiblemente a todos los participantes, incluyendo a los formadores. Asimismo, al revisar publicaciones específicas y redactar sus aseveraciones en la “lengua meta”, los estudiantes-profesores tienen oportunidad de entrar en contacto con los constructos teóricos específicos en la lengua meta, una tarea poco considerada en la formación del docente. Al mismo tiempo, en sus comentarios es notoria la integración de constructos teóricos tomados de otros módulos del mismo curso de formación, hecho que igualmente incide en su labor de caracterizar, desde la perspectiva del principio de *complejidad* de Edgar Morin, la labor de estudiar críticamente la enseñanza de una lengua-cultura. Este mismo principio permite identificar uno de los propósitos formadores del módulo Observación, Planeación y Práctica de Clase: el que las discusiones se caractericen por la mediación del respeto, la ética y el interés de los estudiantes-profesores y de los formadores por encontrar soluciones a las problemáticas del trabajo colectivo en el aula; discusiones que en sí constituyen la crítica reflexiva y constructiva.

Referencias

- Alfaro, N., & Scott, D. (1994). Investigación-acción: una alternativa para investigar en el salón de clase. *Boletín*, 15, octubre-diciembre.
- Allwright, D. & Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benedito, V. (1988). Prólogo. En W. Carr & S. Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (pp. 11–15). Barcelona: Martínez Roca.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

- Lasagabaster, D. (2001). La observación de la clase de L2. *Revista de Psicodidáctica*, 11/12, 67–86.
- Murphy, L. (1992). School effectiveness and school restructuring: Contributions to educational improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(2), 90–109. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/0924345920030202> (Consulta: 31 de octubre, 2017).
- Schön, D. (1983). *The effective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Thiollent, M. (1992). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Autores Associados.
- Vieira-Abrahão, M. H. (2004). Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira na formação inicial. En M. H. Vieira-Abrahão (Org.), *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões* (pp. 131–152). Campinas: Pontes.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3–9.