



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XIII Número: 2 Artículo no.:5 Período: 1 de enero del 2026 al 30 de abril del 2026

TÍTULO: Una mirada a la práctica reflexiva de docentes en formación de inglés de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo durante sus prácticas docentes.

AUTORA:

1. Dra. Ana Fabiola Velasco Argente.

RESUMEN: En el ámbito educativo, la reflexión de docentes sobre su propia práctica es esencial para mejorar su desempeño, ya que les permite pensar críticamente sobre su trabajo en el aula y tomar decisiones informadas; sin embargo, a pesar de su importancia, parece que ésta ha sido descuidada en la formación de docentes, debido a obstáculos como la falta de tiempo y motivación institucional y personal para practicar el proceso. Esta investigación examinó cómo se promueve la reflexión con docentes en formación de Inglés. Los resultados indicaron que la reflexión se abordó de manera superficial, y los estudiantes requieren apoyo para desarrollar este hábito. También se observó que algunos estudiantes perciben ésta como una tarea más que como un proceso valioso.

PALABRAS CLAVES: reflexión, práctica reflexiva, formación de docentes, práctica docente, educación superior.

TITLE: An examination of the reflective practice of pre-service English teachers at the Autonomous University of Quintana Roo during their teaching practices.

AUTHOR:

1. PhD. Ana Fabiola Velasco Argente.

ABSTRACT: In the educational field, teacher reflection on their own practice is essential for improving their performance, as it allows them to think critically about their classroom work and make informed decisions. However, despite its importance, this practice seems to have been neglected in teacher training, due to obstacles such as a lack of time and insufficient institutional and personal motivation to engage in the process. This research examined how reflection is promoted among pre-service English teachers. The results indicated that reflection was addressed superficially, and that students require support to develop this habit. It was also observed that some students perceive reflection as just another task rather than a valuable process.

KEY WORDS: reflection, reflective practice, teacher training, teaching practice, higher education.

INTRODUCCIÓN.

El acto de los docentes de cuestionar su propio accionar con el propósito de perfeccionar su práctica se conoce como reflexión (Torres Cajas et al., 2020). Esta práctica reflexiva significa que los docentes toman la responsabilidad de prestar atención a su práctica profesional y a la filosofía, creencias y teorías que influyen su desempeño dentro y fuera del salón de clases para que su desempeño sea significativo (Farrell, 2018 como se citó en Farrell y Macapinlac, 2021). La importancia de esta reside en que los docentes que se involucran en el proceso de reflexión tienen un entendimiento más profundo de sus prácticas, pues al hacerlo se convierten en seres proactivos y se sienten más seguros de su enseñanza (Farrell, 2019 como se citó en Farrell y Macapinlac, 2021).

Kusumarasdyati, Pratiwi Retnaningdyah (2020) afirma que ser reflexivo es un prerequisite de la enseñanza efectiva del inglés como lengua extranjera; de igual manera, sostienen que si este proceso de reflexión es inexistente, es imposible que los docentes puedan identificar qué es lo que han hecho bien y lo que necesitan mejorar. Consecuentemente, se especifica que es esencial desarrollar la habilidad reflexiva en la formación temprana de docentes de inglés como lengua extranjera.

Eröz-Tuğa (2013) apoya esta misma idea, sosteniendo que el proceso de reflexión debería ser una práctica común para los educadores y docentes en formación que tienen noción sobre la metodología de la enseñanza de una lengua extranjera. Ella afirma, que a pesar de que se le ha concedido valor a la reflexión por su eficacia, pareciera que esta ha sido abandonada por los programas de formación docente, pues factores como la organización de las prácticas docentes y la falta de motivación institucional y personal de adjudicar tiempo extra y esfuerzo para practicar el proceso de reflexión pueden afectar la inclusión de este en las prácticas docentes de los alumnos de estos programas.

Cabe destacar, que la práctica docente es un momento crucial para los docentes en formación de lenguas, ya que los introduce al mundo real de la enseñanza, donde además de tener la oportunidad de observar a docentes con experiencia, ponen en práctica su conocimiento teórico (Eröz-Tuğa, 2013).

En ese espacio crítico de su entrenamiento, el objetivo es ayudar a los docentes en formación a ser más introspectivos y realistas sobre su enseñanza mediante el acompañamiento y guía para descubrir tanto sus fortalezas como áreas de oportunidad e identificar maneras de mejorar su desempeño áulico (Eröz-Tuğa, 2013); por lo tanto, el proceso de reflexión debería ser un requerimiento en todas las etapas de las prácticas docentes de los docentes en formación para tomar decisiones informadas y mejorar así su desempeño, pues la falta de éste resultaría en frustración por parte de ellos (Susoy, 2015).

Parsons y Stephenson (2005) acentúan que los alumnos que fracasan en sus prácticas docentes son aquellos que son incapaces de reconocer las áreas en las que necesitan mejorar, y terminan cometiendo los mismos errores.

Ante todo ese panorama, la presente investigación indagó cómo los docentes en formación de inglés de séptimo semestre de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo se involucran con la práctica reflexiva al momento de realizar sus prácticas.

Objetivo General de la investigación.

El objetivo de esta investigación consistió en examinar el proceso reflexivo en el que se involucran los alumnos de séptimo semestre de Lengua Inglesa de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, sede Bahía, al momento de realizar sus prácticas docentes.

Objetivos Específicos.

1. Explorar cómo se promueve la práctica reflexiva en el curso de Práctica de la Enseñanza I en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo.
2. Indagar las experiencias y opiniones de los alumnos de séptimo semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa en esta universidad con respecto a la práctica reflexiva.
3. Conocer los procesos que los alumnos realizan para involucrarse en la práctica reflexiva.
4. Determinar las áreas de oportunidad y fortalezas en el proceso.

Preguntas científicas.

1. ¿Cómo reflexionan los alumnos de Lengua Inglesa durante sus prácticas docentes?
2. ¿Qué instrumentos emplean los alumnos de Lengua Inglesa para reflexionar durante y sobre sus prácticas docentes?
3. ¿Qué resultados tiene la reflexión sobre la práctica docente en los alumnos de Lengua Inglesa de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, sede Bahía?
4. ¿Cómo influye la reflexión que los estudiantes de Lengua Inglesa de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, sede Bahía, llevan a cabo sobre su práctica docente en la calidad de esta?

DESARROLLO.

La Reflexión sobre la Práctica Docente.

La práctica reflexiva está orientada particularmente a la práctica profesional (Fook, 2007). John Dewey (1910), quien es conocido como el autor del término práctica reflexiva, asevera que esta es una

consideración constante de nuestras acciones y las consecuencias de éstas (Fook, 2007). Schon (1983, 1987) extiende la idea de Dewey (1910) ratificando que los profesionales constantemente se enfrentan a situaciones únicas donde pueden aplicar su conocimiento y sus experiencias previas para informar cómo deben actuar. Este autor define este proceso activo y experimental como un arte profesional, el cual él percibe como una forma de investigación acción donde uno adapta o modifica su práctica para lidiar con demandas o situaciones particulares. En otras palabras, el arte profesional de una persona es la aplicación de acciones inteligentes como resultado de la experimentación de cómo respondemos a diferentes situaciones debido a la reflexión (McGregor y Cartwright, 2011).

Tomado en cuenta estas posturas, la práctica reflexiva es una herramienta útil para relacionar la teoría y la práctica brindando estrategias para desarrollar conocimientos y habilidades, y por lo tanto, convertir a individuos en profesionales responsables (Jasper, 2003). Jasper (2003) explica que la práctica reflexiva es la manera en la que los profesionales aprenden de su experiencia para comprender y mejorar su práctica, pues permite a uno pensar sobre las cosas que han ocurrido y observar estas desde una perspectiva distinta para tomar decisiones y acciones. Ghaye (2011) sostiene, que el uso de la práctica reflexiva, además de brindar opciones, posibilidades y rutas para tomar acción, proporciona nuevo conocimiento y entendimiento de quién es uno y cómo actúa; por lo tanto, este último autor considera que el resultado de la práctica reflexiva es la creación de nuevo y mejor conocimiento.

Jasper (2003) establece que la práctica reflexiva debe tener en cuenta las experiencias de uno, el proceso reflexivo que le permite a una persona aprender de esas experiencias y una acción como resultado de las nuevas posturas adoptadas; además, ella declara que la práctica reflexiva tiene una naturaleza cíclica, en donde no completamos un único ciclo; es decir, no simplemente experimentamos algo, lo analizamos y tomamos acciones, sino que una vez tomada una acción consciente como resultado del proceso reflexivo, la siguiente vez que experimentemos algo similar, la enfrentaremos de una forma diferente; por lo que cada vez que realicemos el mismo ciclo, construiremos más conocimiento y comprensión cada vez.

Específicamente, en el área de educación, la práctica reflexiva tiene como objetivo mejorar la práctica docente de los maestros, y de igual manera, mejorar el progreso de los alumnos (Day et al., 2022). Dewey (1933) reconoce que un maestro es reflexivo cuando posee una mentalidad abierta para aceptar nuevas ideas y pensamientos; está involucrado en buscar nuevos enfoques y tener la disposición de ponerlos en práctica, y además, es responsable de estar consciente de las consecuencias de sus propias acciones.

Adaptadas de las ideas de Pollard (2008), McGregor y Cartwright (2011) se enlistan siete características de la práctica reflexiva en el contexto educativo. Primeramente mencionan, que esta debe tener un enfoque activo en los objetivos y consecuencias de la práctica docente de uno mismo; además, esta debe ser cíclica para monitorear, evaluar y revisar la misma práctica. Usar evidencia para tomar decisiones sobre éxito y cómo progresar es otra característica enlistada, así como retener una mentalidad abierta, estar involucrado en el proceso y ser responsable de las propias acciones y consecuencias. La quinta característica de este proceso es basar la pedagogía desarrollada en conocimientos de investigación y de las decisiones tomadas como resultado de la evaluación de nuestra propia práctica docente. De igual manera, entre las últimas características de este proceso, se encuentran involucrarse con colegas a través de la colaboración y el diálogo para mejorar el aprendizaje profesional y la realización personal, así como reorganizar la práctica docente integrando marcos referenciales externos y modelos de práctica.

La práctica reflexiva, en este trabajo, se entiende como el pensamiento docente relacionado con la práctica cotidiana, los desafíos y éxitos de la labor áulica (Rushton y Suter, 2012) con el propósito de descubrir el origen de la pedagogía de uno mismo (McEntee et al., 2003) y entender el vínculo entre lo que uno piensa, siente y hace, el contexto en el que está uno inmerso y cómo se puede mejorar la efectividad identificando no solamente lo que no se puede hacer sino igualmente lo que sí (Ghaye, 2011), el cual debe tener las características previamente listadas por McGregor y Cartwright (2011).

La importancia de la Reflexión sobre las Prácticas Docentes.

La razón para involucrarse en prácticas reflexivas, en el pensamiento de Jasper (2003), es principalmente para desarrollar estrategias de supervivencia a través del transcurso de la vida de uno mismo; sin embargo, menciona que emplear estrategias reflexivas para aprender de las experiencias sobre las prácticas profesionales de uno tienen el propósito de identificar necesidades y nuevas oportunidades de aprendizaje, así como las formas en las que uno aprende mejor y nuevos cursos de acción. Conjuntamente, Jasper (2003) enlista la posibilidad de explorar nuevas alternativas para resolver problemas, y la asistencia para el propio desarrollo personal y profesional; asimismo, enfatiza la oportunidad de escapar de prácticas rutinarias, estar conscientes de las consecuencias de las acciones de uno mismo y demostrar las competencias propias a los demás, así como los logros a uno mismo y a otros. Esta autora no duda en agregar en esta lista que otros propósitos vitales para involucrarse en prácticas reflexivas son construir teoría por medio de observaciones, tomar decisiones o resolver dudas e incertidumbres y empoderar a uno mismo como individuo; por lo tanto, los propósitos de la práctica reflexiva, de acuerdo con Jasper (2003) son vastos.

Ghaye (2011) especifica que la práctica reflexiva nos facilita la adquisición de cuatro tipos de aprendizaje, los cuales son aprendizaje afectivo, cognitivo, acción positiva y social. Ghaye (2011) señala que el aprendizaje afectivo es aquel que favorece aprender a través de la emoción y el sentimiento: por otro lado, establece que el aprendizaje cognitivo es aquel que ayuda a uno a pensar de forma diferente y de manera creativa sobre las cosas. El aprendizaje acción positiva, según él, es el que socorre para convertir lo que pensamos y sentimos en acción que es ética, moral y fortificante; por último, este autor señala que el conocimiento social asiste a uno a aprender de y con otros; no obstante, Ghaye (2011) sostiene que el propósito de la práctica reflexiva no es sólo resolver problemas, sino que también tiene el propósito de desarrollar el florecimiento humano, que él define como el desarrollo óptimo de los potenciales de una persona.

Para McGregor y Cartwright (2011), en educación, la práctica reflexiva mejora la habilidad de uno para profundizar y expandir el conocimiento y entendimiento de los aspectos esenciales de los estándares profesionales a través de la carrera docente de uno mismo. Estas autoras sostienen que el propósito de la práctica reflexiva siempre debe ser la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Para los docentes de lenguas, la práctica reflexiva, de acuerdo con Murphy (2001), tiene tres propósitos, expandir el entendimiento de uno sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, expandir el repertorio de opciones estratégicas como docentes de lenguas y mejorar la calidad de oportunidades que son brindadas en los salones donde se enseñan lenguas. Ghaye (2011) concluye, en consecuencia, que el propósito fundamental de la práctica reflexiva es entonces mejorar la calidad de la educación.

Niveles de Reflexión.

Autores concuerdan en tres niveles básicos de la práctica reflexiva (Petrón y Uzum, 2016). Estos niveles son la reflexión descriptiva, la reflexión comparativa y la reflexión crítica. Petró y Uzum (2016) aclaran que la reflexión descriptiva se refiere a la descripción de una situación o problema respondiendo qué, cómo, dónde, cuándo y quién; por otro lado, comentan que la reflexión comparativa sucede cuando se aborda una situación desde distintas perspectivas, las cuales pueden ser desde las mismas personas involucradas en el problema o de cualquier otra persona que haya experimentado lo mismo; por lo tanto, se empiezan a hacer conexiones y comparaciones de lo que uno describe (Petrón y Uzum, 2016); por último, la reflexión crítica es aquella en la que se hace una conexión entre las descripciones y comparaciones de la situación o problema con los objetivos, valores y creencias de uno (Petrón y Uzum, 2016).

Dzay Chulim (2015) elabora una categorización ecléctica de niveles; es decir, una categorización basada en análisis de los niveles que diferentes autores han establecido, ya que de acuerdo con su punto de vista, las ideas de los autores se complementan unos a otros. La propuesta de Dzay Chulim (2015) se divide en cuatro niveles, que son el no reflexivo, descriptivo/técnico, comparativo, y crítico/transformativo; además,

esta propuesta detalla que cada nivel contiene un enfoque, un proceso de indagación y cómo dicha indagación cambia la práctica y perspectiva del docente. El primer nivel, el no reflexivo, se enfoca en describir únicamente la secuencia de una clase y no existe un proceso de indagación sobre la toma de decisiones realizada, el comportamiento de los alumnos y las actividades llevadas a cabo; además, el docente no proporciona una respuesta personal a esto. En otras palabras, en este nivel no existe un proceso de reflexión como tal, pues se limita a ser un proceso meramente descriptivo de lo sucedido en clase, los estudiantes y las actividades.

El énfasis en el segundo nivel, el descriptivo/técnico, recae en las preocupaciones del profesional o practicante; es decir, cómo algunos detalles de la clase afectan a uno mismo. En este nivel, el docente se enfoca en los métodos y estrategias empleados a nivel descriptivo y empieza a cuestionar su desempeño y situaciones específicas; por lo tanto, empieza a brindar razones de ciertas situaciones basándose en juicios personales o experiencias. Entonces, es en este nivel, que el docente, recurriendo a su conocimiento adquirido, empieza a explicar el porqué de ciertas situaciones explorando relaciones de causa-consecuencia.

El siguiente nivel, el comparativo, se enfoca en el aprendizaje de los alumnos. El docente se enfoca en su propio desempeño, los alumnos y los métodos y enfoques empleados. Esto empleando diferentes perspectivas para buscar soluciones a diferentes problemas. Conjuntamente, el docente compara sus puntos de vista con la de colegas, estudiantes e incluso autoridades. En este nivel, la relación entre la teoría y la práctica es evidente y la atención a diferentes situaciones es informada por la misma teoría y la investigación empírica. A diferencia del nivel anterior, es en este nivel que se empiezan a realizar modificaciones informadas.

El último nivel de la propuesta de Dzay Chulim (2015) es el crítico/transformativo, el cual se refiere a un nivel más profundo y crítico. En este nivel, el docente enfoca su atención en el contexto donde enseña y cómo factores pedagógicos, éticos, morales e históricos impactan su enseñanza y a sus alumnos. El

docente aquí se involucra en un análisis crítico que desafía sus suposiciones y creencias para la mejora de su desempeño. Es en este nivel que el contexto se considera un elemento valioso para conocer cómo éste impacta la enseñanza y a los mismos estudiantes.

Es evidente, que esta propuesta se mueve de un nivel superficial a uno mucho más crítico para la transformación de perspectivas y prácticas, lo cual implica una mejora. Appleyard y Appleyard (2015) indican que la reflexión se mueve de descriptiva a crítica cuando se busca el sentido de lo que se ha descrito y se buscan razones para explicar por qué las cosas sucedieron como lo hicieron; sin embargo, estos autores advierten que el factor descriptivo es el más fácil y directo, y que por consecuencia, existe la tentación de quedarse en ese nivel y no involucrarse en un nivel más crítico. Es a través de la reflexión crítica que los docentes comparan la teoría con la práctica, hacen preguntas exploratorias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, analizan las relaciones de causa y efecto entre enseñar y aprender, y buscan soluciones óptimas a dilemas áulicos (Cirocki y Farrell, 2017). Thompson (2022) especifica que la reflexión crítica evita que se realicen deducciones simplistas de causa y efecto, ya que uno se enfrenta con creencias arraigadas y realmente se empieza a entender cómo y porqué se ven las cosas de cierta manera.

Penso et al. (2001) señalan, que los programas enfocados a la formación de profesores no le dan suficiente importancia a la práctica reflexiva y tampoco proveen a los docentes en formación con directrices para realizar e involucrarse en esta. Como resultado, los docentes en formación sólo se enfocan en elementos técnicos como el conocimiento en su área y sus habilidades docentes dejando por un lado los componentes relacionados con la visión del mundo educativo, valores y el conocimiento pedagógico de uno, los cuales contribuyen al desarrollo de la reflexión crítica (Penso et al., 2001).

Herramientas para auxiliar el Proceso Reflexivo.

Mathew et al. (2017) señalan que lo que permite a los docentes explorar sus creencias y prácticas para realizar modificaciones y así mejorar su desempeño docente es el recabar información, analizarla y

evaluarla. Para Fatemipour (2013), para llevar a cabo esto, los docentes reflexivos requieren algunas herramientas para obtener información fiable. Murphy (2001) estipula que hay múltiples formas de recabar información por medio de distintas herramientas para explorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual manera, este sostiene que quienes combinan dos o más herramientas en el transcurso de un curso, tienen acceso a distintos puntos de vista. Tuncer y Özcan (2021) resaltan que cuando las herramientas para socorrer la práctica reflexiva se emplean en un nivel óptimo, los resultados son beneficiosos para el contexto educativo.

Collin et al. (2013) establecen, que en los programas de formación de docentes, la práctica reflexiva se manifiesta cuando a los alumnos se les proveen con herramientas de apoyo para llevar a cabo esta. Tuncer y Özcan (2021) manifiestan que hay numerosas herramientas para alentar a los docentes en formación a aprender más, indagar más y ser más curiosos y abiertos.

Thompson (2022) sostiene la idea que cuando se habla de reflexión, tradicionalmente, esta toma forma escrita empleando diarios. Este autor explica que los diarios son el pilar de la práctica reflexiva, ya que son un registro de eventos, pensamientos y sentimientos desde el punto de vista del autor. Thompson (2022) no duda en resaltar que los diarios son una herramienta para cuestionar, explorar, analizar e investigar lo que uno piensa, hace y siente. Este autor, de igual manera, sugiere que para escribir diarios uno debe dedicarle un tiempo en específico para su escritura, escribir para uno mismo, y no olvidar incluir fechas, pues estas son importantes para cuando uno requiera revisar sus reflexiones. Igualmente, sugiere emplear tres tipos de estilos: el descriptivo, el exploratorio y el crítico. Thompson (2022) explica que el estilo descriptivo debe emplearse para registrar el evento, el exploratorio para hacerse preguntas, y el crítico para apoyar el análisis de uno.

Prieto et al. (2020) apoyan la idea de Thompson (2022), Akbari (2007) y Davis (2006), expresando que para asistir la reflexión docente, se ha empleado tradicionalmente no únicamente los diarios sino las notas de observación de pares. Mathew et al. (2017) sostienen, que además de la involucración de pares, el

entrenamiento es otro de los aspectos de la práctica reflexiva que mayormente son aplicados a la formación de docentes. Siendo este último de suma importancia, ya que los formadores de docentes actúan como entrenadores, pues pueden entrenar a los docentes efectivamente con el uso de prácticas reflexivas, empleando las historias personales de los alumnos, diarios de diálogo, y discusiones grupales pequeñas o grandes sobre sus experiencias para ayudar a estos estudiantes en reflexionar y mejorar sus prácticas.

Fatemipour (2013) sustenta que las herramientas docentes reflexivas que usualmente se aplican para obtener información en la enseñanza del inglés como lengua extranjera son el diario docente, la observación por pares, la grabación de audio y la retroalimentación por parte de los alumnos. Este autor expone, que para prepararse para escribir, los docentes requieren escribir lo que sucede en su salón de clase después de cada sesión y que es ahí donde ellos pueden escribir las reacciones o sentimientos de los alumnos. Fatemipour (2013) sostiene, de igual manera, que los docentes se benefician de las observaciones por pares cuando estos le solicitan a un colega atender a su clase y recolectar información sobre esta mediante la toma de notas o sólo mediante la mera observación.

Las grabaciones de audio de las sesiones de clase, por otro lado, se consideran como pertinentes para la reflexión, pues con ellas se puede notar cosas de las que los docentes no están conscientes o que normalmente como docentes no notan (Fatemipour, 2013). Fatemipour (2013) añade a la lista las grabaciones de video de las clases, indicando que estas pueden ser útiles para mostrarles a los docentes diferentes aspectos de su comportamiento. Finalmente, este mismo autor señala, que la retroalimentación de los alumnos es benéfica, ya que permite conocer las opiniones y percepciones de los alumnos sobre el proceso de enseñanza y los esfuerzos del docente.

A pesar de que el uso de diarios es la herramienta más empleada para incentivar la práctica reflexiva, Davis (2006) estipula que estos reportes escritos de reflexión pueden ser improductivos porque son meramente descriptivos sin mucho análisis si los alumnos no reciben apoyo y práctica con la escritura reflexiva. Este autor enfatiza que los formadores de docentes deben socorrer a los docentes en formación

mediante distintas herramientas para moverse hacia una reflexión productiva más allá de la descripción que les permita analizar especialmente las interacciones entre los distintos elementos de la enseñanza. Davis (2006) sostiene, que aunque no se espera que los docentes de formación reflexionen con la misma complejidad como lo hacen los expertos, ellos deben ser apoyados para dirigirse a ese tipo de reflexión.

Población y Muestra.

El presente trabajo de investigación se enfocó en trabajar con los alumnos de séptimo semestre de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, sede Bahía, quienes estuvieran cursando la asignatura de AFDEPLI-130 Práctica de la Enseñanza I, ya que es durante este curso que los docentes en formación empiezan con sus prácticas docentes donde requieren completar 10 horas de clase durante un periodo de 10 semanas en un contexto real. El curso de AFDEPLI-130 Práctica de la Enseñanza I se oferta normalmente en el periodo de otoño y cuenta con dos secciones, LI0701 que es el grupo destinado al turno matutino, y LI0702 que es el grupo destinado al turno vespertino; de esta manera, el presente estudio buscó que tanto los alumnos inscritos en la sección LI0701 y la sección LI0702 participarán en el estudio. De un total de 41 alumnos, se obtuvo una muestra de 38 alumnos, ya que para la presente investigación, se requería que los participantes hubieran empezado su inmersión en diferentes instituciones educativas para que pudieran brindar información vasta sobre sus experiencias; no obstante, 3 de ellos, hasta la semana en la que se solicitó contestar la encuesta, no habían iniciado sus prácticas.

Instrumentos.

La Encuesta.

Se elaboró una encuesta de opinión para los docentes en formación inscritos al curso de AFDEPLI-130 Práctica de la Enseñanza I en el periodo de otoño de 2022, para que ellos, de primera mano, pudieran expresar su experiencia con respecto al proceso de la práctica reflexiva que llevan a cabo en ese periodo, donde tienen que cumplir con prácticas docentes. La encuesta fue resultado de las adaptaciones realizadas a las encuestas empleadas en los estudios de Dzay Chulim (2015) y Tut Balam (2019) para recabar

información sobre la práctica reflexiva de los alumnos de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la ahora Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo.

La Entrevista.

De igual manera, se diseñó una guía de entrevista para los profesores, que en periodo de otoño de 2022, estuvieran encargados de impartir la asignatura de AFDEPLI-130 Práctica de la Enseñanza I. El objetivo de esta guía de entrevista era poder corroborar la información brindada por los alumnos; es decir, tenía el propósito de triangular la información.

Revisión de documentos.

Para el presente trabajo se realizó el análisis de el plan de estudios de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (Universidad de Quintana Roo [UQROO], 2015), el Programa de Asignatura (Dzay Chulim et al., 2020) y la Planeación Didáctica de la asignatura de AFDEPLI-130 Práctica de la Enseñanza I que fue proporcionada por la docente a cargo de ambos cursos. Esto se realizó con el propósito de identificar de qué manera estos documentos incorporan y establecen la práctica reflexiva como un elemento significativo en la formación de docentes del idioma inglés; asimismo, se realizó este análisis para conocer la estructura y funcionamiento del curso AFDEPLI-130 Práctica de la Enseñanza I.

Análisis de los Resultados de los Instrumentos Aplicados.

Análisis de Documentos Oficiales: La Práctica Reflexiva en la Licenciatura en Lengua Inglesa.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Lengua Inglesa (Universidad de Quintana Roo [UQROO], 2015) establece que un egresado de la Licenciatura en Lengua Inglesa debe ser capaz de ser crítico y autocrítico para saber resolver distintos problemas; asimismo, debe ser comprometido con su desarrollo profesional, así como ser capaz para adaptarse y actuar ante nuevas situaciones y contar con la capacidad para trabajar de manera colaborativa siendo solidarios; de igual manera, se establece que una de las competencias disciplinares, enfocada a la docencia, es que el egresado de esta licenciatura pueda autoevaluar su desempeño al momento de implementar diseños instruccionales reflexionando sobre su propia práctica

docente e integrando hallazgos de investigación en el área de la enseñanza del inglés para así mejorar su pedagogía.

Esto se ve reflejado en los objetivos de la descripción de la asignatura AFDEPLI-130 Práctica de la Enseñanza I en el mismo plan, pues se establece que los alumnos deberán trabajar en parejas para diseñar un programa de curso en un contexto real; además, se menciona que dentro de su evaluación se considerarán notas y rúbricas de observación de pares, las cuales se especifican en el Programa de Asignatura (Dzay Chulim et al., 2020), promoviendo así la colaboración con otros, y la redacción de reportes de autorreflexión, alentando a los alumnos a realizar la práctica reflexiva. Conjuntamente, se acentúa el trabajo en binas para el diseño de los planes de clase y realizar observaciones de clase, la redacción de autorreflexiones de clase semanales e incluso la participación en reflexiones grupales cada tres semanas.

Esta planeación manifiesta, con respecto a la redacción de los reportes de autorreflexión, que esta será sistemática pues deberán realizarse por cada semana que los alumnos impartan clase. Se sugiere en este documento, que esto se realice inmediatamente después de la impartición de sus clases; además, explícitamente se promueve evitar una descripción de “paso a paso” de lo ocurrido en clase, sino reflexionar de manera general sobre el propio desempeño considerando historias de éxito y áreas de oportunidad, posibles soluciones que se brindaron al momento de presentarse problemas, además de que se establece que los alumnos tendrán la opción de entregar sus reflexiones de forma oral u escrita.

Es indiscutible, que las competencias establecidas en el Plan de Estudios de esta licenciatura, el Programa de Asignatura y la Planeación Didáctica de la asignatura AFDEPLI-130 Práctica de la Enseñanza I consideran la práctica reflexiva como un elemento imprescindible para la formación de un docente del idioma inglés, pues ésta está considerada como una herramienta para evaluar el propio desempeño, mejorar el quehacer áulico, y amoldarse a cualquier situación, lo cual forma asimismo parte del desarrollo profesional. Cabe destacar, que el trabajo colaborativo, de igual manera, recibe gran importancia, ya que

se fomenta el trabajo en binas e incluso reflexiones grupales para que los docentes en formación puedan ayudarse entre sí y solucionar problemas de su propio entorno.

Análisis de Encuestas y Entrevista.

¿La Práctica Reflexiva Docente? ¿Qué es eso? ¿Para qué sirve?

Este tipo de reflexión, de acuerdo con estos docentes en formación, implica el pensar, analizar y hacer una introspección y autocuestionamiento minuciosamente, con atención, detalle y profundidad sobre diferentes situaciones, acciones o experiencias que suceden en el aula, las planeaciones que diseñan y las actitudes de los alumnos con el propósito de conocer e identificar mayormente lo positivo y negativo de una situación o tema para un mayor entendimiento y fines de mejora. El Alumno 10 ilustra esta definición mencionando que la reflexión es un “proceso mediante el cual se analiza lo que se ha realizado en un determinado momento y se valora tomando en cuenta lo positivo, negativo, que se puede mejorar... de la experiencia”.

Se pudo apreciar, que todos los alumnos encuestados, un total de 38, consideran que la reflexión es significativa para los docentes. Ellos consideran que la importancia de esta reside en cuatro aspectos. Principalmente, es sustancial para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de uno mismo; asimismo, consideran que es fundamental porque promueve la mejora en el actuar docente con respecto a los métodos y técnicas empleados, así como los materiales, haciendo los ajustes pertinentes buscando así soluciones. Conjuntamente sostienen, que el cubrir las necesidades de los alumnos es resultado de este proceso. Estos docentes en formación justifican su respuesta mencionando que esto a su vez se emplea para conocerse y crecer como profesores.

A pesar de que los docentes en formación mencionan esos beneficios de la reflexión, la mayoría de ellos consideran que hay ciertos inconvenientes al momento de llevar a cabo la práctica reflexiva. Entre estos inconvenientes se encuentra, principalmente, la falta de objetividad sobre lo ocurrido en clase, pues

aseveran que existe un alto grado de dificultad en autoevaluarse, pues esto implica mantenerse en una posición neutral, y existe la tendencia a enfocarse en algunos aspectos de sus prácticas.

Los docentes en formación añaden como otras de las mayores complicaciones la falta de tiempo y la falta de evidencia, como lo son notas de observación de clase o grabaciones de voz o video para realizarla. Con respecto a la primera, los alumnos expresaron, que en este semestre, ellos se encuentran de igual manera realizando su servicio social, así como protocolos de tesis o monografías además de cursar otras asignaturas, y por lo tanto, esto les consume tiempo; además, enfatizan que les cuesta la organización y que la reflexión debe hacerse con objetividad y tiempo suficiente.

Sobre la falta de evidencia para realizar su reflexión revelan, que no cuentan con esta para conocer cuáles fueron sus errores y no cuentan con un registro inmediato de lo ocurrido en clase, ya que olvidar los errores de uno o detalles de una clase es muy fácil, y en algunos casos, no cuentan con la autorización para grabar videos o audios de las clases impartidas.

La decepción y desmotivación por lo ocurrido en clase, incluso fue mencionado por los docentes en formación como una desventaja. Ellos aseveran que suelen tener expectativas muy altas de lo que puede ocurrir en un salón de clase, y que eso es consecuencia de obtener un resultado diferente a lo esperado. Consecuentemente, esta decepción y desmotivación es resultado de notar que pudo hacerse algo diferente en ciertos momentos. Al reflexionar, ellos tienden a centrarse únicamente en aspectos negativos de sus clases, y les reduce las ganas de intentar hacer cambios.

Los docentes elaboraron más en esto último, ya que eligieron prestar atención únicamente a aspectos negativos de sus prácticas docentes como otra desventaja de la reflexión, pues exteriorizan, que debido a su entrenamiento, se han acostumbrado a identificar lo que no deben hacer como docentes. Mencionan además, que al hacer esto, dejan a un lado sus logros y lo que realmente les funciona en clase y no se dan créditos suficientes por ello. Como resultado de esto, mencionan que les afecta su propio desempeño de clase ya que esto los decepciona y desmotiva en gran medida.

Al preguntarle a estos alumnos, si durante su formación o en la asignatura de Práctica de la Enseñanza I han recibido orientaciones sobre cómo realizar la práctica reflexiva, la mayoría de ellos respondieron que no ha sido así. Aunque algunos atestiguan, que durante su formación en la licenciatura se les alientan a pensar no simplemente en los métodos y estrategias a emplear en sus clases sino incluso en los materiales, y han recibido talleres sobre cómo hacer lo anterior, desde planear objetivos hasta el diseño de materiales e incluso cómo realizar evaluaciones; la mayoría menciona que no han recibido esta orientación en Práctica de la Enseñanza I. Estos revelan que habían tenido contadas clases en esa asignatura; además explican, que esto durante las pocas clases que tuvieron, se hizo de manera muy superficial, pues se compartió como una estrategia a emplear para mejorar.

La profesora titular declara, que el curso de Práctica de la Enseñanza I es “The cherry on the cake [La cereza en el pastel],” pues es aquí donde ellos deben poner en práctica los conocimientos adquiridos en asignaturas previas. Esta metáfora, haciendo referencia a que los docentes en formación, hasta este punto en Práctica de la Enseñanza I, cuentan actualmente con los conocimientos que ella nombra como elementales, ya que ellos, con anterioridad a este curso, como ella lo estipula, “[...] ya llevaron toda la formación pedagógica, metodológica, tecnológica e incluso filosófica”. Incluso menciona, que ella tiene conocimiento que en asignaturas anteriores los alumnos han sido instruidos sobre los lineamientos para llevar a cabo la práctica reflexiva; asimismo, ella explica que las dos primeras semanas (4 clases en total) del curso son empleadas para brindarles orientaciones a los alumnos sobre qué hacer y cómo proceder durante todo el semestre, ya que este tiempo se emplea para brindar las directrices generales del curso a través de la secuencia didáctica. Ella sostiene, que entre esas orientaciones los alumnos han recibido instrucciones y ejemplos de lo que se solicita en los reportes reflexivos; además, ella asevera que en estas semanas también se encarga de que estos alumnos conozcan los contextos donde estarán inmersos y los aspectos que deberán tener en cuenta para conocer qué hacer.

Al preguntarles a estos docentes en formación sobre cómo se les alienta a reflexionar sobre sus prácticas en la asignatura de Práctica de la Enseñanza I, ellos ofrecen tres respuestas con mayor frecuencia. Por una parte, establecen que no se les alienta de ninguna forma. Esto lo relacionan con el mismo hecho de no haber tenido suficientes clases y que abordaron el tema de reflexión muy ligeramente en el curso en las primeras semanas de orientación; por otro lado, relacionan redactar sus reportes de reflexión semanal con esto, pues señalan, de acuerdo con sus comentarios, que cumplen con estos debido a su carácter obligatorio, ya que forman parte del plan de evaluación para su calificación final en la asignatura. Igualmente mencionan, que una forma de alentarlos a realizar la práctica reflexiva es empleando la coevaluación que realizan en pares con sus compañeros de prácticas, pues comentan que se les hizo entrega de una lista de cotejo para hacer esto al momento de observar las clases de su par.

Con respecto a las actividades que se les brindan a estos docentes en formación en el curso de Práctica de la Enseñanza I para ofrecerles retroalimentación para que puedan pensar, recibir aportaciones y hacer cambios en sus prácticas docentes, así como las actividades que se ofrecen para promover la colaboración para que estos docentes en formación tengan la oportunidad de escuchar, observar, compartir, analizar y reflexionar ideas sobre la docencia de manera crítica con otros docentes en formación, las opiniones de estos docentes en formación parecen divididas. Un número significativo de ellos explica que debido a las pocas clases que tuvieron antes de realizar sus prácticas, consideran que no se les ha brindado este tipo de oportunidades; no obstante, otro número considerable considera que trabajar con un compañero es provechoso debido a que se brindan apoyo mutuo mediante las listas de cotejo de las observaciones realizadas.

¿Cómo realizan la práctica reflexiva los docentes en formación de inglés de la UAEQROO?

La mayoría de los docentes en formación respondieron que efectivamente reflexionan sobre su práctica. Estos últimos exponen que realizan la práctica reflexiva por tres razones. Ellos primeramente mencionan que el realizar esto les permite conocer tanto sus casos de éxito como áreas de oportunidad. Estos primeros

para sacarles provecho, y estos últimos, para identificar cómo mejorar diferentes situaciones; asimismo, mencionan que conocer el contexto en el que ellos se encuentran inmersos y conocer las características de sus alumnos y sus necesidades es un beneficio de realizar la práctica reflexiva; de igual manera, indican que esto les permite conocer su yo docente y el desempeño que ellos tienen en sus clases.

Estos alumnos, asimismo mencionan, que realizan esta reflexión tanto ocasionalmente como sistemáticamente. 19 estudiantes mencionan que realizan la práctica reflexiva únicamente en ciertas ocasiones, pues la llevan a cabo a veces cuando tienen el tiempo cuando terminan sus clases o se encuentran en casa o únicamente cuando el resultado que obtienen es deficiente. Los otros 19 alumnos indican que lo hacen de manera sistemática porque tienen el hábito de realizarla inmediatamente después de sus prácticas. Entre sus repuestas, así mismo especifican que cuando realizan la práctica reflexiva tienden a hacerlo especialmente en 3 ocasiones. Unos mencionan que reflexionan al momento de realizar sus planeaciones, pues consideran sus experiencias previas para diseñar algo mejor, y pese a ello, otros más mencionan que lo hacen inmediatamente después de cada práctica o incluso cuando están en casa, como se mencionó anteriormente. Esto para evaluar su desempeño y así mejorar.

La mayoría de ellos explican, que por las razones anteriormente mencionadas, el tiempo invertido en reflexionar sobre sus clases impartidas lo consideran como productivo; no obstante, una minoría, 3 de ellos, consideran que este tiempo que ellos invierten en reflexionar sobre lo realizado en clases es improductivo, pues puntualizaron nuevamente que no habían recibido orientaciones de cómo realizar la reflexión, y por lo tanto, consideran que no realizan una reflexión “formal”, además que consideran que ese tiempo que se toman para reflexionar lo pueden invertir en otras actividades académicas con mayor prioridad.

Estos docentes en formación añaden que la mayoría de ellos, 29 alumnos, no emplean ninguna herramienta para auxiliar su proceso de reflexión sobre sus prácticas docentes, pues únicamente 9 señalan que sí lo hacen. Entre estos últimos se encuentra el uso mayormente de la retroalimentación por parte de los

alumnos y las notas de la observación en pares. La primera, por una parte, la emplean porque, según ellos, los alumnos tienen una perspectiva distinta a la de ellos, y por lo tanto, esto la convierte en significativa. Por otra parte mencionan, que las notas proporcionadas por sus pares al momento de observar sus clases son tomadas en consideración por el hecho de que forma parte del trabajo colaborativo que necesitan realizar y es el sugerido por la docente encargada de Práctica de la Enseñanza I. Ellos igualmente mencionan que emplean diarios, pues es ahí donde registran su propia perspectiva y autoevaluación de su desempeño, lo cual enfatizan que es de gran contribución.

Los docentes en formación declaran que esta reflexión que ellos realizan mayormente la ejecutan tanto individualmente o con otra persona, específicamente su par. Mencionan que si lo hacen de manera individual es porque consideran que este proceso debe realizarse así, primeramente para autoevaluar su desempeño. Luego, debido a que realizan trabajo en pares, mencionan que los beneficios de hacerlo de esta manera son contar con un punto de vista externo y distinto para recibir retroalimentación, discutir áreas de oportunidad y compartir ideas.

De acuerdo con los niveles de reflexión diferenciados por Dzay Chulim (2015), 14 de los 38 alumnos identifican que al realizar su práctica reflexiva hacen una descripción de su secuencia de clase, el tiempo, las actividades, su entorno, y los alumnos. Otros 14 establecen que identifican situaciones específicas o que son resultado de su frustración, de resultados inesperados o de análisis que indican que un problema es complejo y cuestionan las problemáticas ocurridas en el aula identificando tanto sus causas como consecuencias. Solamente 6 alumnos comentan que analizan el contexto educativo para conocer cómo éste impacta a sus estudiantes, su proceso de enseñanza y a los demás, e indagan constantemente considerando sus modelos mentores, amigos críticos, textos críticos, estudiantes, el análisis meticuloso de incidentes críticos y el aprendizaje de los alumnos. Además, únicamente 4 alumnos exponen que consideran las perspectivas de colegas, alumnos o padres de familia para entender una situación y realizan indagación situada para desarrollar nuevo entendimiento sobre la enseñanza, los estudiantes o sobre sus

fortalezas y debilidades docentes para la mejora de la práctica, pues es así como encuentran soluciones y realizan cambios.

Conjuntamente, detallan que los elementos a los cuales les prestan más atención al momento de realizar la práctica reflexiva son primeramente en las actividades desarrolladas en clase para identificar si estas funcionan o no. También mencionan, que el uso y la efectividad de los materiales didácticos empleados en clase, el uso de métodos, técnicas y enfoques, así como la organización del tiempo son cosas que se toman en consideración. Estos docentes en formación explican que se enfocan de igual manera en su propio desenvolvimiento en la clase como el tono de voz, la postura, el lenguaje corporal, la forma de dar instrucciones, su personalidad y emociones, así como el control y manejo de la clase, la interacción que se logra con los alumnos y la participación y reacción de los estudiantes ante las actividades realizadas.

La gran mayoría, 35 alumnos sostienen, que el proceso que ellos realizan para llevar a cabo esta práctica reflexiva es el siguiente. La Alumna 28 lo ilustra así: “Pienso en lo que hice en clase, analizo cada momento y me enfoco en los problemas o situaciones inesperadas que se presentaron, y enseguida empiezo a pensar cómo solucionar dichas situaciones y alternativas”; es decir, inicialmente, se realiza un recuento de lo sucedido en clase para luego analizarlo, y posteriormente, considerar los aspectos positivos y negativos que se obtuvieron como resultado de la clase. Por último, buscar rutas de mejora y soluciones; no obstante, únicamente 3 de ellos mencionan, que no tienen un proceso específico para seguir debido a que explican que esto es algo espontáneo para ellos.

Discusión.

Los docentes en formación de la Licenciatura en Lengua Inglesa demostraron que tienen conocimientos de lo que significa la práctica reflexiva y están al tanto de los beneficios de esta para su formación. Esto comprueba que el tema de la práctica reflexiva se ha abordado previamente en asignaturas a Práctica de la Enseñanza I; sin embargo, a pesar de que en el Programa de Asignatura y en la Secuencia Didáctica se establecen los lineamientos para realizar la práctica reflexiva a través de la redacción de reportes de

reflexión y las instrucciones se hayan brindado por la profesora titular de la asignatura en las primeras semanas de clase para llevar a cabo esto, los docentes en formación consideran que esto se hace superficialmente en Práctica de la Enseñanza I. Esto puede ser resultado de que existe el supuesto que los docentes en formación ya cuentan con los conocimientos suficientes sobre la práctica reflexiva al momento de realizar sus prácticas.

Sinno (2016) asevera, que aunque los programas de formación de docentes reconocen la importancia de la reflexión, muchos de ellos fracasan en implementar estrategias efectivas para enseñar y promover esta habilidad, pues la instrucción de esta no se hace explícitamente. Finlay (2008) explica que el enseñar sobre la práctica reflexiva de manera efectiva es dificultoso porque inicialmente puede existir una confusión de qué es, porque los procesos para llevarla a cabo son complejos y porque las cosas sobre las cuales se puede reflexionar son infinitas. Razonablemente, Larrivee (2008) sostiene, que contar con orientaciones sólidas es fundamental para los docentes en formación para que así puedan realizar una reflexión crítica, ya que estos podrían contar con una idea confusa de cómo es este proceso (Suphasri y Chinokul, 2021).

Machost y Stains (2023) establecen, que quienes estén dispuestos a apoyar el desarrollo de la práctica reflexiva deberán considerar que los practicantes tendrán muchos malentendidos sobre la reflexión, y que por consecuencia, se requiere que tanto la naturaleza como el propósito de la práctica reflexiva sean articulados claramente. Si los docentes en formación no reciben dicho apoyo, la reflexión que estos realizan podría tender a ser únicamente descriptiva (Suphasri y Chinokul, 2021; Tut Balam, 2019; Larrivee, 2008; Ward y McCotter, 2004), pues este proceso podría realizarse inicialmente con enfoque poco estructurado (Kwan y Simpson 2010).

La falta de orientaciones sobre la práctica reflexiva, a su vez se ve reflejada en lo que los alumnos consideran como desventajas de realizar esta, pues nombraron que es complejo autoevaluarse, así como la falta de evidencia y tiempo con el que cuentan para realizarla. Finlay (2008) sostiene que cuando los docentes en formación cuentan con una agenda demandante, estos podrían considerar que la práctica

reflexiva requiere mucho tiempo, y por lo tanto, estos podrían tomar la decisión de no poner esfuerzo en su reflexión.

Aunque el Programa de Asignatura establece el uso de una rúbrica de coevaluación que emplean para observar las prácticas de sus pares y la Planeación Didáctica menciona la redacción inmediata de sus reportes de reflexión junto con algunas directrices, y parece que estos recursos no son empleado por los alumnos de manera provechosa, ya que la mayoría no los considera como herramientas útiles; consecuentemente, esto mismo genera que ellos únicamente noten las cosas que hicieron mal y se sientan decepcionados y desmotivados. Farrell (2013) sustenta, que explorar las prácticas docentes de manera informal puede causar frustración, pues únicamente se recapacita en los problemas enfrentados y no en lo que uno hizo bien.

Aunque estos docentes en formación reconozcan que se les alienta a reflexionar mediante sus reportes individuales de reflexión, estos declararon que los cumplen por su carácter obligatorio, ya que forman parte del plan de evaluación de la asignatura, dejando por un lado la importancia de estos para crear el hábito de la reflexión sobre las prácticas docentes. Cabe destacar, que a pesar de que ellos afirman realizar esta actividad, señalan mayormente que el tipo de reflexión que realizan se sitúa en los niveles no reflexivo y descriptivo de acuerdo con los niveles diferenciados por Dzay Chulim (2015). Esto apoya el punto de vista de Suphasri y Chinokul (2021), quienes afirman que la práctica reflexiva puede ser contraproductiva si los docentes en formación son obligados a hacer esta como requerimiento de su práctica docente, ya que puede resultar en reportes poco profundos donde se describen únicamente rutinas de clase.

Davis (2006) menciona, que si los alumnos no cuentan con el apoyo y la práctica de la escritura reflexiva, estos reportes tienden a ser simplemente descriptivos e infructíferos. Hobbs (2007) añade además, que cuando la reflexión es una tarea obligada, esta pierde su propósito y puede escribirse únicamente para satisfacer a quien lo evalúa. Cabe destacar, que este tipo de reflexión superficial no ayuda a abordar preocupaciones sobre lo ocurrido en el ambiente educativo, y consecuentemente, no genera acción para

mejorar (Kwan y Simpson 2010). Razonablemente, esta práctica superficial estaría limitándose a desarrollar niveles más profundos de reflexión, como lo es el comparativo o crítico transformativo de acuerdo con el modelo de Dzay Chulim (2015).

Lo que estos docentes en formación han considerado como una de las cosas más útiles y beneficiosas en el curso de Práctica de la Enseñanza I es el trabajo en binas que realizan, pues reconocen que el contar con un punto de vista externo, compartir ideas, observarse y darse retroalimentaciones entre sí es de gran apoyo; además, ellos sostienen que sus pares son con quienes ellos reflexionan sobre sus clases, además de hacerlo individualmente. A pesar de que el crecimiento profesional de los docentes está estrechamente ligado a la iniciativa individual (Richards y Farrell, 2005), es la colaboración con otras personas que mejora este mismo, ya que se obtienen distintas perspectivas sobre las acciones que se toman (Thompson, 2022).

Suphasri y Chinokul (2021) declaran, que el entablar conversaciones con pares favorece a la reexaminación de las prácticas de los mismos docentes en formación, pues les permite no únicamente desarrollar nuevas ideas, sino que también los hace analizar aspectos significativos de su práctica. Nguyen (2013) establece que el trabajo en pares además de ser beneficioso porque funciona como un sistema de apoyo emocional, ya que ayuda a reducir el stress de los alumnos al momento de realizar sus prácticas docentes, podría ser una oportunidad para co-aprendizaje.

Se notó, que a pesar de que en la Secuencia Didáctica de la asignatura se estableciera el uso de sesiones de reflexión colaborativa cada tres semanas, al momento de la aplicación de las encuestas, ninguno de los docentes en formación mencionó que esto había ocurrido hasta ese momento ni que fuese una actividad por realizarse en el futuro. Se infiere que aun cuando se demuestra la intención de realizar sesiones de reflexión colaborativa, estas son escasas o nulas y/o los alumnos no tienen conocimiento de las regularidades de estas. Como resultado, la socialización de sus experiencias es limitada a hacerlo

únicamente con su par cuando esto podría enriquecerse con la experiencia de los demás compañeros del curso.

Podría decirse, que aún con los objetivos de incluir la práctica reflexiva en este curso mediante el uso de reportes de reflexión, se requieren esfuerzos para asistir a los docentes en formación con la importancia de cumplir con estos, no únicamente por su carácter evaluativo en la asignatura de Práctica de la Enseñanza I, sino como una herramienta para crear el hábito de la práctica reflexiva al realizarlos inmediatamente después de sus clases.

Es evidente, que estos alumnos requieren ayuda para la redacción de estos, pues no consideran los lineamientos como suficientes y presentan dudas de cómo realizarlos, lo cual podría convertirse en un factor determinante para realizar sus reflexiones a un nivel puramente descriptivo. Es notable, de igual manera, que las reflexiones grupales durante este periodo no tuvieron lugar o fueron escasas debido a que esto jamás fue mencionado por parte de los alumnos como una actividad para recibir retroalimentación e intercambiar experiencias y poder así pensar sobre su propio desempeño, limitando su práctica reflexiva al no socializar con los demás sus experiencias docentes.

CONCLUSIONES.

Los docentes en formación de la Licenciatura en Lengua Inglesa muestran un conocimiento previo sobre la práctica reflexiva y su importancia para su formación; sin embargo, existe una brecha entre la comprensión teórica y la implementación efectiva de la práctica reflexiva durante sus prácticas docentes. Esta brecha se debe a la falta de orientación clara y apoyo adecuado para llevar a cabo la reflexión de manera profunda, pues los alumnos realizan esta práctica de manera superficial. Ellos perciben esta como una tarea obligatoria más que como una herramienta para el desarrollo profesional, lo cual puede limitar su capacidad para reflexionar de manera crítica y transformadora sobre sus prácticas docentes.

La colaboración entre pares se destaca como una actividad beneficiosa, permitiendo la retroalimentación y el intercambio de ideas; sin embargo, la falta de sesiones de reflexión colaborativa programadas y la

escasa socialización de las experiencias con otros compañeros limitan esta práctica; por consiguiente, se necesita un enfoque más claro en la formación de los docentes en formación en el proceso de reflexión, brindándoles orientación sólida, apoyo en la redacción de reportes de reflexión y fomentando la colaboración entre compañeros. Esto ayudaría a cerrar la brecha entre la teoría y la práctica reflexiva, permitiendo un desarrollo más profundo y significativo de sus habilidades pedagógicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192-207. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008>
2. Appleyard, K., & Appleyard, N. (2015). *Reflective teaching and learning in further education*. Critical Publishing.
3. Cirocki, A., & Farrell, T. S. (2017). Reflective practice for professional development of TESOL practitioners. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 6(2), 5-23.
4. Collin, S.; Karsenti, T.; & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
5. Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among pre-service elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22, 281-301.
6. Day, S. P.; Webster, C.; & Killen, A. (2022). Exploring initial teacher education student teachers' beliefs about reflective practice using a modified reflective practice questionnaire. *Reflective Practice*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2048260>
7. Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & Company.
8. Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Heath & Co Publishers.

9. Dzay Chulim, F. (2015). Pre-service teachers reflecting on their teaching practice: An action research study in a Mexican context [Tesis de Doctorado, The University of Warwick]. <http://wrap.warwick.ac.uk/77716/>
10. Dzay Chulim, F.; Colli Novelo, D. M.; Fuentes Romero, J. E.; Martínez Sánchez, M. M. (2020). Programa de Asignatura. Universidad de Quintana Roo [UQROO].
11. Eröz-Tuğa, B. (2013). Reflective feedback sessions using video recordings. *ELT Journal*, 67(2), 175-183. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs081>
12. Farrell, T. S. (2022). *Reflective practice in language teaching*. Cambridge University Press.
13. Farrell, T. S., & Macapinlac, M. (2021). Professional development through reflective practice: a framework for TESOL teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 1-25. <https://doi.org/10.37213/cjal.2021.28999>
14. Farrell, T.S. (2013). *Reflective practice in ESL teacher development groups: From practices to principles*. Springer.
15. Fatemipour, H. (2013). The efficiency of the tools used for reflective teaching in ESL contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1398-1403. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.051>
16. Finlay, L. (2008). Reflecting on 'reflective practice'. *Practice-based professional learning Paper* 52. The Open University, 1-27.
17. Fook, J. (2007). Reflective Practice and Critical Reflection. In *Handbook for Practice Learning in Social Work and Social Care* (2nd ed., pp. 440-454). Knowledge and Theory.
18. Ghaye, T. (2011). *Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action* (2nd ed.). Routledge.
19. Hobbs, V. (2007). Faking it or hating it: can reflective practice be forced? *Reflective practice*, 8(3), 405-417.

20. Jasper, M. (2003). *Beginning reflective practice*. Nelson Thornes.
21. Kusumarasdyati, Pratiwi Retnaningdyah (2020). EFL pre-service teachers' reflections on student teaching. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 441. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201201.141>
22. Kwan, T. & Simpson, R. (2010). Becoming a critical reflective teacher: To face the challenge of education reform in Hong Kong. *International Journal of Art and Sciences*, 3 (11), 416–437.
23. Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teacher's level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9 (3), 341–360.
24. Machost, H., & Stains, M. (2023). *Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners*. *CBE—Life Sciences Education*, 22(2), es2.
25. Mathew, P.; Mathew, P.; & Peechattu, P. J. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), 126-131.
26. McEntee, G. H.; Appleby, J.; Dowd, J., Grant, J.; Hole, S.; Silva, P. C.; & Check, J. (2003). *At the heart of teaching: A guide to reflective practice*. Teachers College Press.
27. McGregor, D., & Cartwright, L. (2011). *Developing reflective practice: A guide for beginning teachers*. McGraw-Hill Education (UK).
28. Murphy, J. M. (2001). Reflective teaching in ELT. In *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 499-514). Heinle & Heinle.
29. Nguyen, H. T. (2013). Peer mentoring: A way forward for supporting preservice Efl teachers psychosocially during the practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(7). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n7.3>

30. Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 95-116. <http://dx.doi.org/10.1080/1354060042000337110>
31. Penso, S.; Shoham, E.; & Shiloah, N. (2001). First steps in novice teachers' reflective activity. *Teacher Development*, 5(3), 323-338. <https://doi.org/10.1080/13664530100200159>
32. Petrón, M., & Uzum, B. (2016). “Where do I start?”: Guiding novice teachers to improve their practice through self-reflection and action research. In *Successful teaching: What every novice teacher needs to know* (pp. 299-311). Rowman and Littlefield.
33. Pollard, A. (Ed.). (2008). *Reflective teaching: Evidence-informed professional practice* (3rd ed.). Continuum International Publishing Group.
34. Prieto, L. P.; Magnuson, P.; Dillenbourg, P.; & Saar, M. (2020). Reflection for action: Designing tools to support teacher reflection on everyday evidence. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(3), 279-295. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1762721>
35. Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
36. Rushton, I., & Suter, M. (2012). *Reflective practice for teaching in lifelong learning*. McGraw-Hill Education (UK).
37. Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
38. Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
39. Sinno, C. (2016). *Reflective Teaching: Impact, Supports, and Barriers from UAE-Based ESL Teachers' Perspectives* [Tesis Doctoral] American University of Sharjah College of Arts and Sciences.
40. Suphasri, P., & Chinokul, S. (2021). Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 62, 236-264.

41. Susoy, Z. (2015). Watch your teaching: a reflection strategy for EFL pre-service teachers through video recordings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 163–171. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.501>
42. Thompson, C. (2022). *Reflective practice for professional development: A guide for teachers*. Routledge.
43. Torres Cajas, M.; Yépez Oviedo, D.; & Lara Verde, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Chakiñan, 10, 97-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
44. Tuncer, H., & Özkan, Y. (2021). Reflective tools in an English language teaching context: Contributions, challenges and recommendations. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 181-204. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.671482>
45. Tut Balam, N. D. (2019). Video recordings of classes as reflection tool: effects on UQROO Students' reflection process [Tesis de Licenciatura, Universidad de Quintana Roo]. <http://hdl.handle.net/20.500.12249/2299>
46. Universidad de Quintana Roo [UQROO] (2015). Plan de Estudios: Licenciatura en Lengua Inglesa [Archivo PDF]. Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. <https://www.uqroo.mx/planes-de-estudio/licenciaturas/chetumal/lengua-inglesa/>
47. Ward, J.R., & McCotter, S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2004), 243–257.

DATOS DE LA AUTORA.

1. **Ana Fabiola Velasco Argente.** Doctora en Ciencias Pedagógicas; Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Docente por asignatura. Correo electrónico: ana.velasco@uqroo.edu.mx

RECIBIDO: 8 de septiembre del 2025.

APROBADO: 3 de octubre del 2025.